

UNIVERSIDAD AUTÒNOMA DE BARCELONA

FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

Departament de Pedagogia Aplicada



Segregació o coeducació?
Cultures tradicionals de gènere en les preferències
relacionals de noies i de nois

Un estudi de dades sociomètriques en
escoles i instituts de la
Comunitat Autònoma de Catalunya

Tesi doctoral

Doctoranda: Mirta S. Lojo Suárez

Directora de tesi: Doctora Maria Jesús Comellas i Carbó

2009

Tesi doctoral

Autora

Mirta S. Lojo Suárez

Títol

Segregació o coeducació? Cultures tradicionals de gènere en les preferències relacionals de noies i de nois. Un estudi de dades sociomètriques en escoles i instituts de la Comunitat Autònoma de Catalunya

Directora

Maria Jesús Comellas i Carbó

Programa de doctorat

Qualitat i Processos d'Innovació Educativa

Agraïments

Com en totes les creacions humanes, el producte elaborat mai no és degut a una sola persona, i aquest estudi no n'és una excepció. Allò que sí em pertany exclusivament són els desajustaments que pugui haver-hi en la resolució.

Vull expressar la meva gratitud a totes les persones que amb la seva capacitat professional i estimació han contribuït perquè aquest treball es realitzés.

En primer terme i amb tot el meu afecte i respecte a la directora d'aquesta tesi, doctora Maria Jesús Comellas, per les seves aportacions de coneixements i idees i pel seu suport intel·lectual i personal, el seu encoratjament ha estat clau.

A les doctores Maria Lluïsa Fabra i Victoria Sau pel seu suport continuat, professional i de generosa amistat.

A la doctora Anna Espinal i a la seva col·laboradora Ester Boixadera que amb una paciència infinita m'han assessorat en el tractament estadístic de les dades.

A Mercedes Lojo i a Manuel Fernández Ponce pel seu assessorament en els fulls de càlcul i pel seu suport i afecte.

A totes les companyes del grup OVE-GRODE per la seva afabilitat i perquè les discussions conjuntes de treball m'han servit d'inspiració.

A totes les persones del Departament de Pedagogia Aplicada, professorat i administració, per la seva deferència, disponibilitat i amabilitat.

A Amalia Suárez i a Adrian i Nil Fernández Lojo pel seu afecte imprescindible i per encoratjar-me a mirar endavant.

A les companyes i algun company que des de la coeducació treballen dia a dia amb infants i adolescents per aconseguir un món millor.

ÍNDEX

	Pàg.
0. Introducció	5
1. Objectius i estructura de l'estudi	7
1.1. Objectius	7
1.2. Estructura de l'estudi	7
2. Marc conceptual	9
2.1. Perspectiva teòrica	9
2.1.1. Procés històric del Feminisme	13
2.1.2. Sobre els Estudis de Dones i la Investigació Feminista	19
2.1.3. Recerca en Educació	25
2.1.4. Recull de treballs	25
2.1.5. Síntesi dels treballs presentats	85
2.2. Estratificació social, categorització i identitat	94
2.2.1. Ordre social, realitat i subjectivitat	94
2.2.2. Identitat i <i>self</i>	97
2.2.3. Identitat sexual. Sexe i gènere	101
2.2.4. Processos de categorització i identificació social	106
2.3. Procés de socialització. Socialització de gènere	109
2.4. Grup d'iguals i relacions interpersonals a l'escola	114
2.5. Sociometria i sociograma	117
2.5.1. Origen de la Sociometria	117
2.5.2. El test sociomètric	119
2.5.3. Estructures en la xarxa sociomètrica escolar	125
3. Metodologia	126
3.1. Fonaments teòrics de la metodologia	126
3.2. Tècnica de recollida de dades	132
3.2.1. Emergència de la tesi en el marc de l'OVE – GRODE ...	133
3.2.2. Característiques de l'instrument de passació de la	

prova i d'elaboració d'informes de sociograma	134
3.2.2.1. Preguntes del test	134
3.2.2.2. Condicions de passació de la prova	135
3.2.2.3. Programa informàtic <i>on line</i>	137
3.2.3. Revisió documental dels informes de sociograma	140
4. Treball de camp	141
4.1. Població estudiada. Anàlisi descriptiva	144
4.1.1. Municipis	144
4.1.2. Centres educatius	145
4.1.2.1. Caracterització de centres	146
4.1.2.2. Categorització centres zona geogràfica	154
4.1.2.3. Categorització centres grandària municipi	154
4.1.2.4. Categorització centres estatus socioeconòmic de la població	155
4.1.2.5. Categorització centres multiculturalitat dels contextos	155
4.1.2.6. Participació d'alumnat de cada centre	156
4.1.2.7. Titularitat dels centres	158
4.1.2.8. Etapa educativa	159
4.1.2.9. Nivell educatiu	159
4.1.3. Sociogrames	162
4.1.4. Grups desequilibrats composició sexe	163
4.2. Anàlisi de les dades	164
4.2.1. Percentatge de noies i de nois de la població estudiada	165
4.2.2. Eleccions i rebutjos rebuts per noies i nois	166
4.2.2.1. Eleccions rebudes: globals i per sexe	166
4.2.2.2. Eleccions endosubgrup i exosubgrup per franges de nivell educatiu	168
4.2.2.3. Rebutjos rebuts: globals i per sexe	172
4.2.2.4. Rebutjos endosubgrup i exosubgrup per franges de nivells educatius	174
4.2.2.5. Alt nivell de rebuig envers l'exogrup	178
4.2.2.6. Preferències relacionals segons tipus d'activitat	181
4.2.3. Índex de preferència de subgrup	184

4.2.3.1. Índex de preferència del subgrup per nivells educatius	187
4.2.3.2. Índex de Preferència del subgrup segons tipus d'activitat	189
4.2.3.3. Índex de Preferència del subgrup segons titularitat dels centres educatius	190
4.2.3.4. Índex de preferència de subgrup segons sexe del professorat	191
4.2.4. Anàlisi dels resultats per centres educatius segons criteris d'estatus i cultura	192
4.2.4.1. Criteri d'estatus socioeconòmic	193
4.2.4.1.1. Eleccions i rebutjos globals segons estatus socioeconòmic	193
4.2.4.1.2. Eleccions endogrup i exogrup segons estatus socioeconòmic	194
4.2.4.1.3. Rebutjos endogrup i exogrup segons estatus socioeconòmic	195
4.2.4.2. Criteri de cultura/es del context social	196
4.2.4.2.1. Eleccions i rebutjos globals segons context multicultural	196
4.2.4.2.2. Eleccions endogrup i exogrup segons context multicultural	197
4.2.4.2.3. Rebutjos endogrup i exogrup segons context multicultural	198
4.2.5. Intensitat de les eleccions	199
4.2.5.1. Primera elecció en ordre de preferència	201
4.2.5.2. Intensitat de les eleccions segons nivells educatius	203
4.2.6. Índex d'autovaloració positiva	205
4.2.6.1. Alumnat amb valor zero en autovaloració positiva	209
4.2.7. Significativitat de les proves estadístiques	212
4.2.7.1. Anàlisi descriptiva de variables corresponents a eleccions	212
4.2.7.1.1. Anàlisi bivariada d'eleccions per composició del grup	214
4.2.7.1.2. Anàlisi bivariada d'eleccions per nivell educatiu	217

4.2.7.2. Anàlisi descriptiva de variables corresponents a rebutjos	218
4.2.7.2.1. Anàlisi bivariada de rebutjos per composició del grup	220
4.2.7.2.2. Anàlisi bivariada de rebutjos per nivell educatiu	223
4.2.7.3. Anàlisi descriptiva de l'índex de preferència del subgrup	226
4.2.7.3.1. Anàlisi bivariada índex de preferència subgrup per composició del grup ...	227
4.2.7.4. Comparativa sociograma: oci versus treball ..	229
5. Interpretació de la informació recollida	231
6. Conclusions	243
7. Implicacions educatives	256
8. Discussió i línies de recerca de continuïtat	260
8.1. Adscripció a la Pedagogia Crítica Feminista	260
8.2. Línies de recerca de continuïtat	261
9. Bibliografia	262
9.1. Citada en el treball	262
9.2. De consulta general sobre feminisme i educació	272
9.3. De consulta general sobre metodologia	276

Annex

- Codificació dades – Identificació grups
- Full de base de dades per a cada sociograma de grup classe
Exemple (1/420)
- Característiques sociodemogràfiques de la població
- Identificació alumnat alt nivell de rebuig envers exogrup Taules
Índex de preferència del subgrup
- Taules intensitat eleccions

0. Introducció

Sempre ha estat per a mi una motivació profunda el fet de pensar-me com a dona i el de pensar en la situació de les dones i els homes a la societat; i, sempre m'ha mobilitzat la injustícia. Bé és cert que, des que era petita moltes coses han canviat, algunes radicalment, altres no tant. En relació a l'àmbit de l'educació i al de la política de les dones per exemple, es podria dir que, moltes més persones gaudeixen de drets que en altres temps eren privilegis de grups reduïts. Tanmateix, al costat d'aquests avenços altament positius romanen pràctiques socials i educatives més pròpies del passat, que no han evolucionat i que representen un anacronisme per a l'anomenada *societat del coneixement*.

La meva pràctica professional està lligada de fa molts anys a l'educació. En treballar com a mestra, com a professora de secundària, com a psicopedagoga, com a formadora de professorat i, últimament, com a professora universitària, he tingut l'oportunitat de veure el procés educatiu des d'angles molt diversos, de ser testimoni, d'aprendre i de participar amb altres persones en situacions que ens definien però que alhora, conjuntament contribuïem a definir. La meva participació actual en l'OVE (Observatori de la Violència a les Escoles), del grup de recerca GRODE (Grup de Recerca, Orientació i Desenvolupament Educatiu) del Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona, m'aporta un espai específic de reflexió i resignificació de l'experiència acumulada.

Quan les circumstàncies m'han estat favorables he tingut el privilegi de poder indagar de forma sistemàtica sobre qüestions que sempre han tingut un caràcter prioritari per a mi. Per exemple, l'any 2002 vaig realitzar un treball de recerca en el marc del programa de doctorat *Qualitat i Processos d'Innovació Educativa* corresponent a l'anomenada "tesina" que portava per títol "*El gènere en el sistema de representacions del professorat d'educació secundària*".

Posteriorment, durant el curs acadèmic 2004-2005 el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya em va concedir una llicència

d'estudis retribuïda de durada anyal, que em va permetre realitzar un altre estudi, titulat "Atenció a la diversitat de l'alumnat de l'ESO des d'una perspectiva de gènere. Orientació i intervenció psicopedagògica". Les dues investigacions, la primera centrada en el professorat i la segona, en l'alumnat, em van confirmar algunes sospites i em van permetre descobrir assumptes que no m'havia plantejat.

La meva pràctica docent i psicopedagògica, els resultats de les recerques i el diàleg permanent amb altres professionals em van suggerir nous interrogants, nous camps a explorar, noves possibilitats de coneixement. I, la conjuntura de participació en l'OVE novament m'oferia una altra oportunitat d'indagació sistemàtica. Aquestes condicions van ser les que d'alguna manera em van portar a l'escenari d'aquest treball, que té un abans i que espero i desitjo, tingui un després.

Algunes de les preguntes inicials que em vaig fer es resumeixen com segueix.

- ✚ Arribant cap al final de la primera dècada del segle XXI, nenes, nens, noies i nois es relacionen i interactuen lliurement en el context escolar?
- ✚ La categorització social de col·lectius masculins i femenins d'infants i adolescents queda reflectida en les dinàmiques relacionals dels grups classe?
- ✚ Les subcultures tradicionals de gènere poden influir en les preferències relacionals de l'alumnat?
- ✚ L'acceptació i el rebuig de noies i nois dels grups classe és equivalent?

1. Objectius i estructura de l'estudi

1.1. Objectius

En el present treball es plantegen els següents objectius:

- a) Esbrinar si existeix cap patró relacional basat en el sexe.
- b) Saber si l'acceptació i el rebuig de noies i de nois en els grups classe és equivalent.
- c) Descobrir si l'alumnat *aïllat* (que no està integrat en el grup classe) té característiques comunes.

1.2. Estructura de l'estudi

El present treball s'organitza sobre la base de nou apartats, el primer dels quals és justament aquest, on s'expliciten els objectius que es pretenen assolir i s'explica breument tota l'estructura.

L'apartat dos, Marc Conceptual, versa sobre els elements teòrics que fonamenten aquesta recerca. En primer terme es fa una breu història del Feminisme com precedent dels Estudis de Dones i de la Investigació Feminista i dels aspectes més específics de la Recerca en Educació, per passar a descriure un Recull de Treballs. En un segon punt d'aquest apartat es revisen conceptes relacionats amb l'estratificació social i amb la categorització i la identitat socials per tractar termes com realitat i subjectivitat, self i identitat i sexe i gènere. Després s'aborda el procés de socialització, les relacions al grup d'iguals a l'escola i els orígens i conceptualització de la sociometria i el sociograma.

L'apartat tres tracta sobre la metodologia del treball i s'expliciten els fonaments teòrics i la tècnica de recollida d'informació a través de la qual s'accedeix a les dades. S'explica com es presenta el test del sociograma, el

programa informàtic *on line* i la revisió documental dels informes de sociograma.

L'apartat quatre correspon al Treball de Camp i és el més extens de tot l'estudi. Es fa en primer terme una anàlisi descriptiva de la població estudiada per passar seguidament a l'anàlisi de les dades. Aquí es fa una apreciació global de les dades i es desagreguen per sexes i nivells educatius. Alguns índex i valors ponderats serveixen per caracteritzar i categoritzar col·lectius específics.

A l'apartat cinc es fa la interpretació de tota la informació recollida i es finalitza amb una síntesi de quaranta cinc punts.

L'apartat sis correspon a les conclusions on, com en l'apartat anterior, després del desenvolupament se'n fa una síntesi.

L'apartat set detalla les implicacions educatives d'aquesta recerca, tant a l'àmbit d'educació universitària com al de la no universitària, o sigui, infantil, primària i secundària.

A l'apartat vuit es donen arguments sobre l'adscripció de la recerca a la Pedagogia Crítica Feminista i s'especifiquen possibles línies de continuïtat a partir d'aquest estudi.

Finalment, l'apartat nou conté la bibliografia, que es presenta segons diferents criteris, citada en el treball i consultada per temes agrupats en feminisme i educació per una banda i metodologia per l'altra.

Es consigna també, després de la bibliografia, l'annex, amb els continguts corresponents.

2. Marc conceptual del treball

2.1. Perspectiva teòrica

El present treball s'inscriu en els paràmetres de la Pedagogia Crítica Feminista, un enfocament que qüestiona el poder, tant pel que fa a la producció i circulació de coneixement i a l'accés als recursos, per una banda, com a l'estratificació social i a les relacions jerarquizades al si de les institucions educatives, de l'altra. Es tracta d'una aproximació a la realitat escolar des d'una pedagogia basada en la teoria i la pràctica educatives que, a través del canvi en les dinàmiques interpersonals de la vida quotidiana, als centres educatius, pretén una transformació social.

Per a Carmen Luke la pedagogia està essencialment definida per una xarxa de relacions històriques, polítiques, socioculturals i de saber i alhora és el seu producte, per tant no es pot concebre com a un fet intersubjectiu aïllat. La pedagogia es refereix a formes específiques de cada cultura d'organitzar els processos formals d'ensenyament aprenentatge en àmbits institucionals com l'escola i pressuposa una "tradició selectiva" de pràctiques i convencions. En la mesura que aquestes seleccions estiguin al servei dels interessos de determinades classes i relacions socials, les decisions sobre pedagogia són, en últim terme, ideològiques i polítiques. (Luke, 1999)

Des del Feminisme es pretén un canvi fonamental en l'estructura social, que elimini el domini masculí i les estructures patriarcales. En paraules de Mary O'Brien, (Acker, 1995) la meta de l'educació feminista no és la igualtat en el coneixement, el poder i la riquesa, sinó l'abolició del gènere com a realitat cultural opressiva.

Per la seva part, Dale Spender assegura que allò que "coneixem" és perillosament deficient perquè es presenta com *humà* allò que és masculí i s'ignora o subestima les contribucions i coneixements femenins, assumpte en el qual l'escola hi col·labora. Destaca també la importància de la funció del llenguatge en els processos de silenciament de les dones i en el control

de les formes en què les dones es conceptualitzen a si mateixes i conceptualitzen el seu món. (Acker, 1995)

Com es veurà en els següents punts d'aquesta part del treball, hi ha una gran diversitat de Feminismes. Tanmateix es podrien considerar alguns principis comuns per a la majoria de teories que permetrien parlar d'una Pedagogia Feminista (Jackson, 1997):

- Lluitar per assolir relacions equitatives a l'aula.
- Intentar que tot l'alumnat es senti valorat com a individu.
- Utilitzar l'experiència de les noies i dels nois com a una font de recursos per aprendre.

La Pedagogia Crítica Feminista analitza les "pràctiques democràtiques" i la seva emergència en estructures patriarcals de la societat, i examina la ciutadania de les dones i d'altres grups oprimits. Giroux, un dels fundadors de la Teoria Crítica, planteja que l'alumnat desenvolupi un discurs que "traspassi els límits" establerts de coneixement, tenint en compte a més, el paper del llenguatge en la concepció del *self* i de la identitat. Però també des d'aquesta perspectiva es pregunta si és possible que els grups amb menys poder puguin canviar el llenguatge quan les persones que integren aquests grups s'han construït, en el seu *self* i identitat, en les estructures de llenguatge dels grups dominants. (Jackson, 1997)

El sotmetiment a règims textuais d'individus i grups i les diverses interseccions del gènere amb ètnia, classe social, cultura i sexualitat, caracteritzen algunes de les actuals preocupacions d'aquest enfocament. Per influència de Paulo Freire, la Teoria Crítica Feminista intenta recobrar el potencial alliberador de l'educació i algunes teòriques expliquen com la producció de les cultures, i no la reproducció, resulta un element central de l'anàlisi. Aquesta Teoria assumeix un compromís moral implícit d'autoritat i independència que condueixi al canvi social.

Per a Foucault, en el nucli de qualsevol lluita pel canvi hi ha el desig de canviar la construcció social de coneixement, perquè l'opressió i la desigualtat són establertes i mantingudes sobre la base del control de la

percepció de la realitat que tenen les persones. La lluita feminista desafia les diverses maneres d'apreciació de la realitat a través de dicotomies reduccionistes com ara naturalesa-cultura, públic-privat o racional-emocional. L'epistemologia de caire positivista d'accés a "la veritat" resulta problemàtica perquè a més de configurar en si mateixa un dualisme, proveeix un llenguatge que legitima les dicotomies, i contribueix d'aquesta manera al manteniment de la jerarquia, la desigualtat i l'opressió. (Markowitz, 2005)

Per a Linda Markowitz (2005) les classes on es treballa la diferència, la diversitat i l'opressió són percebudes com a més polititzades, perquè el coneixement ve dels "marges". Afegeix que el coneixement que prové del "centre" és acceptat com a normatiu per qui manté paradigmes dicotòmics, però aquesta només és una veu en una extensa varietat de discursos. La finalitat de la Pedagogia Feminista és qüestionar l'epistemologia del coneixement del "centre", la participació en l'aprenentatge, la construcció social del coneixement i la legitimació de l'experiència personal.

En la Pedagogia Crítica Feminista els resultats últims de l'educació es centren en la capacitat d'individus i grups per analitzar críticament el seu coneixement i enfortir-se (*empoderar-se/be empowered*) per emprendre accions que millorin les vides de les dones. Un aspecte important d'aquesta Pedagogia és el clima d'aula, de naturalesa democràtica i col·laborativa, amb un trencament de les tradicionals jerarquies, que implica un rol docent diferent, centrat en la facilitació de l'aprenentatge, amb una menor distància amb l'alumnat i unes pràctiques de classe més participatives i democràtiques que permetin la implicació d'aquest en la negociació amb el professorat del seu aprenentatge i avaluació. (Clifford, 2002)

En anàlisis postestructurals es posa especial atenció a la forma com els discursos són produïts, en la intersecció de descriptors com classe social i gènere i, alhora, com els individus, en aquest cas alumnes, són produïts a través de relacions de poder basades en el gènere i la classe social de pertinença, en un marc fluid i dinàmic de diversitat interna i externa (Hird, 1998). Però és necessari aprofundir en les identitats relacionals concretes

que són presents a l'aula, construïdes temporalment i espacialment, i diferents en privilegis en la producció d'aquest procés. Però per a Patricia Hill Collins, representant del Pensament Negre Feminista, la identitat de les persones no es pot fixar en opressora o oprimida com sostenia Freire, perquè les identitats es configuren en la relació amb varis Altres a través del temps i de l'espai; o sigui que en uns contextos una persona és opressora i en uns altres, la mateixa persona és l'oprimida. Des d'aquest paradigma l'opressió no pot ésser reduïda a un tipus fonamental sinó que es tracta de diverses opressions que funcionen conjuntament per produir injustícia (Allen, 2002; Cook-Sather, 2007).

En una visió ampla del concepte Pedagogia Crítica, és a dir, entesa com a una pràctica concreta que té lloc a múltiples espais, a més de l'escola, orientada a augmentar les possibilitats personals i socials en les diverses formes de qüestionament del poder, Adriana Hernández (1999) fa les següents precisions. La necessitat d'un llenguatge per articular i donar sentit a la nostra experiència, parcial i sempre obert a noves resignificacions, és fonamental en els processos de transformació personal i social. El llenguatge del que disposem proveeix un marc de referència per entendre, reflexionar i anomenar però també per constituir les nostres accions, sentiments i desitjos com a individus i com a subjectes col·lectius. Els discursos del patriarcat i del capitalisme són llenguatges hegemònics que travessen tota l'estructura social i exerceixen la seva influència en espais tan diversos com la família, el mercat o el sistema educatiu.

Lilia I. Bartolomé (2008) assegura que les futures professores i professors, i totes les persones que es dediquin a l'educació, han de desenvolupar la claredat ideològica i política que els ajudarà a denunciar les condicions i pràctiques discriminatòries que es donen tant a l'àmbit educatiu com a la societat en general. I que, aquesta claredat resulta crucial si les professores i els professors desitgen veritablement ensenyar millor i protegir i defensar a les seves i als seus alumnes. Afirmar també que, la Pedagogia Crítica ens repta a ésser capaces de veure a través de la ideologia i a tenir valentia en el nostre compromís amb la defensa de les poblacions subordinades, fins i

tot quan no és fàcil prendre una postura, i proporcionar eines crítiques per a la transformació.

Tot seguit, dins el marc conceptual del treball, es fa una ressenya històrica d'alguns dels esdeveniments que han caracteritzat el Feminisme des de la Il·lustració fins al present i a continuació, les repercussions d'aquest en els Estudis de Dones i en la investigació educativa, amb exemples concrets de recerques portades a terme a països desenvolupats d'Occident. Seguidament es tracten alguns conceptes i enfocaments relacionats amb el tema del treball com categorització social, identitat i gènere, des de punts de vista diversos - antropològic, sociològic, psicològic - sota la influència de diferents corrents teòrics com la Fenomenologia, el Construccionisme Social, l'Interaccionisme Simbòlic o la Teoria Crítica, tots ells resignificats al si del Feminisme.

2.1.1. Procés històric del Feminisme

El complex desenvolupament contemporani de l'àmbit educatiu i, més concretament, de l'àmbit de la investigació feminista en educació, requeririen, en rigor, un estudi que clarament excedeix els límits del present treball. Tanmateix, seguidament s'intenta exposar de forma sintètica i sense una pretensió d'exhaustivitat, l'evolució del moviment feminista i les seves implicacions per a l'educació.

Definir el Feminisme en tant que corrent teòric i pràctica política resulta bastant difícil, per l'amplitud i profunditat dels seus continguts i pel seu inherent dinamisme, lligat a moments històrics i escenaris socials diversos. Una definició clàssica al·ludeix al Feminisme com a "Moviment social i polític que s'inicia formalment a finals del segle XVIII – encara que sense adoptar aquesta denominació – i que suposa la presa de consciència de les dones com a grup o col·lectiu humà, de l'opressió, dominació, i explotació de la que han estat i són objecte per part del col·lectiu de barons al si del patriarcat sota les seves diferents fases històriques de model de producció, la qual cosa les mou a l'acció per a l'alliberament del seu sexe amb totes les transformacions de la societat que aquella requereixi." (Sau, 1990)

Un dels antecedents més importants del Feminisme es troba en la França revolucionària. Davant la *Declaració Universal dels Drets de l'Home i del Ciutadà* l'any 1789, Olympe de Gouges promou la *Declaració dels Drets de la Dona i la Ciutadana* l'any 1791, considerat com un text fundacional per quant formula de forma universal la llibertat i la igualtat de drets de les dones. Gairebé al mateix temps, Mary Wollstonecraft publica, l'any 1792 a Gran Bretanya, *Vindicació dels Drets de la Dona*, precursor del feminisme liberal modern (Nash, 2005). Ambdues dones van ésser objecte de burles i sarcasmes, malgrat la fortalesa intel·lectual de les seves argumentacions que desafiaven, entre d'altres, al propi Rousseau. Olympe de Gouges però, va acabar a la guillotina i el sufragi femení a França no s'establí fins l'any 1945. A aquest primer Feminisme se l'anomena Il·lustrat.

El Codi Napoleònic de 1804 consolida per llei els valors patriarcals i la privació dels drets de les dones (Nash, 2005). La separació de les esferes pública i privada, família i estat, segons el *Contracte Social* roussonià constitueixen el fonament de la filosofia política liberal. En aquest context, *les dones són considerades en el seu conjunt com a massa pre-cívica que reproduïx l'ordre natural dins l'Estat. No són ciutadanes perquè són mares i esposes* (Valcárcel, 2004). Durant el segle XIX, la ciència racionalista i la filosofia donen mostres d'una accentuada misogínia a través de figures tan respectades com Darwin, Schopenhauer o Nietzsche.

L'any 1848, el mateix en què es publicà el Manifest Comunista de Marx i Engels, va tenir lloc als Estats Units la Declaració de Seneca Falls. La lluita contra l'esclavatge en aquest país va ajudar a descobrir certs paral·lelismes amb la situació de les dones lliures, i és així com un grup d'abolicionistes de diverses associacions d'orientació liberal va exigir el dret de les dones a la ciutadania. La lluita pel dret al vot generà un moviment de gran abast als Estats Units i a Europa, amb diferències locals específiques, conegut com a Feminisme Liberal Sufragista.

En el context americà, les dones van tenir accés a una alfabetització bàsica a través de les pràctiques religioses protestants que recomanaven una

interpretació individual dels llibres sagrats. Encara que el moviment feminista es va consolidar en molt poc temps, al final de la Guerra de Secessió, l'any 1865, la Constitució atorgà el dret al vot als esclaus negres alliberats però no a les dones, que haurien d'esperar fins l'any 1920 perquè hi fos reconegut.

A Europa, destaca el moviment sufragista britànic, que es manifesta en dues vessants clarament diferenciades, el sufragisme moderat i, com a conseqüència de la resposta governamental negativa a les demandes de les dones, el sufragisme radical. Al costat dels moviments que defensaven el sufragi també van aparèixer d'altres que reivindicaven els drets de les dones des de la diferència de gènere. Així, en el context suec, des dels postulats del maternalisme es reclamava un salari per a les mestresses de casa i la seva protecció per part de l'estat per garantir la seva independència. A Espanya i a Itàlia, i en certa manera a França, el pes de l'església catòlica va frenar una expressió del feminisme de caràcter liberal. En canvi, es va donar un feminisme més social que lluitava pel dret de les dones a l'educació i al treball remunerat i encara que inicialment no abordava el principi d'igualtat política i jurídica trencava amb la domesticitat i enfortia el paper social de les dones. (Nash, 2005)

A inicis del segle XX la lluita històrica de les dones, amb excepcionals aportacions d'alguns homes notables com Condorcet a la França del XVIII o John Stuart Mill a la Gran Bretanya del XIX, portà finalment en alguns països a la consecució del dret al vot i paulatinament al de l'educació. És interessant afegir-hi que, en un altre ordre de coses, segons la filòsofa Amelia Valcárcel la política democràtica li deu dues grans aportacions d'estil al Sufragisme. Una, és la utilització del terme *solidaritat* en substitució de la paraula *fraternitat*, de connotació masculina degut a la seva arrel etimològica, totalment instaurada en els discursos actuals. L'altra, d'una gran transcendència, té a veure amb els mètodes de lluita; en intervenir des de l'exclusió política i sense tradició en l'ús de la força física, les dones es van dedicar a l'agitació a través de manifestacions pacífiques, de vagues de fam, mitjançant la interrupció dels oradors amb preguntes sistemàtiques, de la tirada de pamflets o de l'autoencadenament. Avui dia, aquesta forma

de lluita pacífica és la utilitzada de forma generalitzada per la ciutadania (Valcárcel, 2004).

Des de finals del XIX moltes dones treballadores van participar en els moviments obrers des dels corrents d'esquerres; tanmateix, comunistes, anarquistes i socialistes prioritzaven la lluita de classes per sobre de l'emancipació de les dones, que era considerada bàsicament com a una preocupació burgesa. Malgrat aquesta resistència, a alguns països europeus es van produir avenços en l'atenció de la salut de les mares treballadores, però encara persistien la discriminació salarial i la manca d'equitat en el mercat de treball.

Després de la Segona Guerra Mundial, els homes que tornaven del front van reclamar els llocs de treball que en la seva absència havien estat ocupats per dones. Llavors, apareix l'exigència d'un rol femení diferent, el d'una dona moderna, preocupada per atendre el seu marit, els seus infants i tots els assumptes domèstics, sense alternatives professionals ni personals. Aquesta imatge va ser àmpliament promocionada pel cinema i de manera progressiva, també per les sèries de televisió. El malestar que aquestes condicions van generar en moltes dones i la conjuntura político-social dels 1960s, afavoreixen l'emergència d'un nou Feminisme, conegut com a Segona Ona del Feminisme contemporani (la Primera correspon al Sufragisme).

El lema que sintetitza l'orientació identitària d'aquesta època és "Lo personal és polític". Segons la historiadora Mary Nash, si bé a partir d'aquest moment s'acostuma a classificar la teoria feminista en grans blocs de pensament, com ara liberal, socialista, de la igualtat o de la diferència, el feminisme com a moviment social es defineix des de la pluralitat, de teories, d'acció i de respostes per a construir una identitat col·lectiva des de l'experiència viscuda. Així, en els 1970s, la mobilització feminista es centrava en aspectes culturals i simbòlics associats a la identitat i a la pertinença a un grup social. Els grups d'autoconsciència van ésser decisius en el trencament del silenci sobre tot allò personal com la sexualitat, l'autoestima, la maternitat, la família, etc. Les dones van denunciar la

manca de reconeixement i de veu pròpia i van identificar l'opressió domèstica i l'anul·lació de la seva persona com a origen de la dominació masculina. (Nash, 2005)

Durant la segona meitat del segle XX, es poden caracteritzar diferents tendències al si del moviment feminista, sovint es parla de "Feminismes", amb varietat de corrents teòrics i pràctiques desenvolupades. Cap destacar l'aparició, l'any 1949, de l'obra *El segon sexe* de Simone de Beauvoir (1987) on l'autora expressa que "la dona no neix sinó que es fa", posant de manifest l'origen sòcio-cultural de l'opressió del col·lectiu de les dones per part del col·lectiu masculí. Aquesta anàlisi va ser de fonamental importància per a l'anomenat Feminisme de la Igualtat.

També a França i, molt especialment, a Itàlia es gesta el Feminisme conegut com De la Diferència, que propugna la creació d'un nou ordre simbòlic. Així, la filòsofa Luisa Muraro (1994) en *El orden simbólico de la madre* planteja la necessitat de la traducció social de la potència materna i la de mantenir-la oberta al "voler dir" com a condició de llibertat, considerant els drets de les dones com a secundaris a dita llibertat. D'altra banda, el Feminisme Radical, nascut a finals de al dècada dels 1960s, posa en primer pla la sexualitat com a origen de la dominació masculina. Dins aquest corrent, Kate Millet afirma que les relacions sexuals constitueixen els fonaments del patriarcat i, posteriorment, Shulamit Firestone considera que la capacitat reproductiva de les dones és la base de la seva opressió per part dels barons (Gamba, 2007).

Quan els Estudis Post-colonials i els Estudis Culturals fan la seva entrada a l'àmbit universitari es problematitzen i es fan més complexos els desenvolupaments teòrics feministes. Algunes minories ètniques i culturals critiquen l'homogeneïtzació implícita als plantejaments que obvien altres categories d'anàlisi a més del gènere, com classe social, ètnia, edat o religió. Serveixi com a exemple l'afirmació de tres dones indígenes australianes que treballen en educació superior al *Centre for Aboriginal Studies* de la *Curtin University* de Perth a Austràlia Occidental; Patricia Dudgeon, Darlene Oxenham i Glenis Grogan "parlen com a éssers humans que es

desenvolupen en una realitat holística que és professional, personal i social” i “reivindiquen el dret a parlar amb la seva pròpia veu, a què aquesta sigui acceptada com a legítima i autèntica i en el procés es minimitzi la possibilitat que altres interpretacions de llur experiència la colonitzin” (Dudgeon, Oxenham i Grogan, 1999).

Per la seva part, el corrent de pensament conegut com a Post-estructuralisme, que compta amb figures destacades com Foucault o Derrida, genera també nous posicionaments, que entre altres coses, qüestionen les concepcions clàssiques sobre el *poder* i analitzen els *discursos* no com a descriptors de la realitat sinó com a *normativitzadors*. Per influència de la Teoria Queer, promoguda des d’opcions sexuals alternatives a l’heterosexual, apareixen nous plantejaments teòrics que consideren que la categoria *gènere* resulta excessivament restrictiva. Judith Butler (2002), per exemple, que s’anomena a si mateixa postfeminista, desenvolupa la idea de *performativitat* respecte als conceptes de sexe/gènere i pren en consideració la relació entre discurs, pràctiques socials i identitat.

Així, a l’últim quart del segle XX i a la primera dècada del XXI, als corrents feministes fins ara anomenats s’hi podrien afegir d’altres amb finalitats més específiques com ara l’Ecofeminisme, amb diferents postures al seu si, una amb desenvolupaments de caire essencialista oposada a una altra de caràcter més construccionista; i, el Ciberfeminisme, que emergeix de les propostes de Dona Haraway (1991), i que com el corrent anterior també es presenta amb dos enfocaments diferenciats, el ciberfeminisme utòpic o liberal que troba en el ciberespai un lloc d’alliberament i el ciberfeminisme distòpic o radical que declara que el ciberespai és profundament masculí i que influeix en l’aprofundiment de les desigualtats (Aguilar, 2005).

Actualment a l’Estat Espanyol, alguns dels paràmetres definitoris d’aquest moviment passen per un procés d’institucionalització en instàncies de l’administració pública així com en les polítiques de govern estatals, autonòmiques i locals però el caràcter contestatari i emancipador que el caracteritzà des dels seus orígens continua obrint espais de creació i de

reflexió alternatiu a l'estatu quo. En qualsevol cas, el Feminisme ha marcat de manera indeleble la recerca científica en ciències socials i humanes i els moviments socials del món occidental contemporani.

2.1.2. Sobre els Estudis de Dones i la Investigació Feminista

Les propostes teòriques del Feminisme també van tenir un fort impacte en les universitats dels països desenvolupats. Als Estats Units, a Canadà, a Austràlia i a l'Europa Occidental diverses facultats i departaments van comptar amb Estudis de Dones, Estudis Feministes i Estudis de Gènere. Un dels principals trets d'aquests *estudis* és la interdisciplinarietat, per quant es pretén una aproximació teòrica i empírica a les identitats, rols i relacions de poder que defineixen l'estructuració i l'ordre cultural de la societat patriarcal des d'una visió holística. Es tracta de la superació dels paradigmes hegemònics que comporten fragmentació del coneixement en compartiments estancs per arribar a la construcció d'un coneixement científic des de la complexitat, sense biaix androcèntric, que sigui capaç de transformar l'objecte de coneixement i la metodologia per accedir-hi.

Segons explica Barrie Thorne, del Departament d'Estudis de Dones i Sociologia de la Universitat de Califòrnia en Berkeley, l'any 2000 es va commemorar el 25è. aniversari de l'establiment del primer programa d'*estudis de dones*. "Va ser un moment per a reflexionar i fer balanç sobre la trajectòria conjunta del feminisme contemporani i sobre la vida professional i personal." Les seves reflexions "es projecten des del passat cap a especulacions sobre el futur amb sentiments ambivalents de satisfacció i intranquil·litat". Les lluites inicials pretenien l'obtenció de recursos i la legitimació dels *estudis*, amb dues visions destacades, crear espais i coneixements interdisciplinaris i canviar els continguts de les disciplines existents. Al cap de trenta anys, més de set-centes universitats i col·legis majors dels Estats Units tenen programes d'*estudis de dones* i hi ha més de trenta revistes científiques feministes. Però malgrat aquestes conquestes, Thorne reconeix que el procés d'institucionalització ha comportat fortes tensions derivades de la força jeràrquica de les institucions i de la cultura acadèmica tradicional (Thorne, 2000).

A Europa, alguns països, com ara Gran Bretanya, van començar més o menys al mateix temps que a Amèrica del Nord. No és el cas de l'Estat Espanyol, on la situació política i social en va determinar una aparició més tardana però on, tanmateix, actualment hi ha unes trenta universitats que disposen de departaments, instituts, càtedres, centres, unitats, aules, seminaris, associacions, equips i/o grups de treball que desenvolupen recerca i docència sobre *dones, gènere, feminisme, educació no sexista, teories de la diferència i coeducació*, la majoria sota l'epígraf dels dos primers blocs temàtics. Alguns *estudis* es van iniciar a la dècada de 1980s i la majoria es van establir durant els 1990s, abastant molts diversos camps de coneixement i sovint amb caràcter interdisciplinari i interuniversitari.

La investigació feminista al món acadèmic s'inicia amb el Feminisme de la Segona Ona i continua fins al present, reproduint al seu si tots els avenços, retrocessos, conquestes, contradiccions, pràctiques i enfocaments teòrics propis de la política de les dones a la societat en general. En un estudi clàssic de sociologia del 1959, "The Sociological Imagination", C. Wright Mills argumenta que les vides individuals només poden ésser enteses a través d'un context social i històric més ample i assegura que *La imaginació sociològica ens permet unir història i biografia i les relacions entre ambdues dins la societat. Aquesta és la seva tasca i la seva promesa*. Diu que les vides individuals són importants per elles mateixes i perquè revelen el poder del funcionament social. La seva proposta emmarca la idea fundacional del Feminisme de la Segona Ona "Lo personal és polític". (Weiler, 2008)

El moviment de dones de finals dels 1960s apareix en un moment històric marcat per la lluita pels Drets Civils per al reconeixement dels drets de la població afroamericana als Estats Units i per les protestes contra la Guerra del Vietnam, pels esdeveniments coneguts com a Maig Francès a Europa i pels moviments nacionals per la independència de les colònies europees a Àfrica i a Àsia. Però el feminisme, igual que altres moviments de justícia social, es va començar a gestar com a resposta al clima polític i al creixent poder de l'economia neoliberal al món occidental. Ara bé, si el feminisme va

arribar a un públic tan ample va ser pel seu compromís radical amb una transformació individual de les dones més que no pas de les dones com a grup social (Weiler, 2008).

Com s'ha dit, als anys 1970s el Feminisme entra a l'acadèmia i des del primer moment va incloure diferents tradicions polítiques, liberal, socialista, neomarxista. Per aquella època es van produir conflictes entre les activistes polítiques de diverses organitzacions i les universitàries i, alhora, va començar a haver-hi tensions entre heterosexuals i lesbianes, organitzades aquestes últimes en un creixent moviment d'alliberament gai. Però segons Kathleen Weiler, la més profunda i destructiva divisió en el moviment de dones als Estats Units es basa en els eixos de classe social i ètnia; encara que afroamericanes, asiàticoamericanes i xicanes de diferents comunitats van respondre de forma immediata i positiva a les crides d'alliberament i a la necessitat de combatre el privilegi patriarcal, el focus de la seva activitat va ser a les seves pròpies comunitats. (Weiler, 2008)

A la dècada de 1980s es produeix l'inici d'un procés d'institucionalització (instituts de la dona, estudis de dones) i es comencen a fer efectives algunes qüestions referides a la igualtat (anticoncepció, drets laborals, etc.). A nivell internacional també es creen organismes que impulsen projectes d'igualtat d'oportunitats entre dones i homes. A partir d'aquesta època s'inclouen al si del moviment de les dones, aspectes culturals, científics, formatius, lúdics i recreatius per tal de potenciar i revaloritzar qüestions associades a la feminitat, més enllà de la cerca de la igualtat formal de drets jurídics entre dones i homes. (Pujal, 2005)

Les postures de caràcter més aviat reivindicatiu es van veure afectades per la influència de les teories conegudes com a postestructuralisme i postcolonialisme. Premisses com ara que el gènere està sempre en procés de canvi i com que els subjectes individuals es construeixen a si mateixos i són construïts a través de pràctiques materials i discursives, van operar una forta diversificació i multiplicació de les anàlisis teòriques.

Però aquesta perspectiva de la subjectivitat va ser menys poderosa políticament, tan en termes de lluita política com de pràctiques educatives (Yates, 2008). O, en paraules de Nelly Stromquist de la University of Southern California, "El reconeixement de múltiples formes de feminitat i masculinitat és important, però deixeu-nos estar segures que la complexitat i els múltiples estrats d'acció social no ens deixen en estat de contemplació dins una *torre d'ivori* i lluny de la imperiosa necessitat de lluitar contra la pobresa, la injustícia i la inseguretat –posades en evidència molt clarament en les estadístiques nacionals i globals - a les que han de fer-hi front milions de dones" (Stromquist, 2000). En relació a l'acció política de les dones però des del món acadèmic, les teòriques Hekman i Harding analitzen, respectivament, l'evolució del pensament feminista i les crítiques i aportacions del Feminisme a la ciència i a l'epistemologia.

Susan Hekman, professora de Ciència Política a la Universitat de Texas en Arlington als Estats Units, proposa una interessant revisió sobre l'evolució de la teorització feminista en relació a allò que ella anomena "el problema de la diferència". Comença la seva exposició amb l'anàlisi dels plantejaments de Simone de Beauvoir que, tracen dues possibles estratègies per a l'alliberament de les dones en el marc del dualisme que estructura el patriarcat (la dona com l'*altre* respecte al subjecte home, *un*). La primera estratègia és esdevenir *una* i abandonar l'estatus de l'*altre* i la negativitat i la mancança que aquest comporta; la segona, és imbuir l'*altre* amb l'autonomia de subjecte, la qual cosa l'eleva a un pla d'igualtat respecte a l'*un*; per a De Beauvoir, les feministes han d'aplicar la primera.

Per a Hekman, la història de la diferència en la teoria feminista passa primer, per l'esforç en esborrar les diferències entre dones i homes; segon, per emfasitzar aquestes diferències amb valorització de les femenines; tercera, per l'exploració de les diferències entre les dones. Considera que la primera i la segona fase són dues cares de la mateixa moneda, que porten a parlar de diferències, en plural i que és necessari aprofundir en una major comprensió de l'epistemologia de la diferència en la teoria feminista.

De Beauvoir qüestiona el rol sagrat de la maternitat com a destí per a les dones i sosté que la contracepció i la interrupció voluntària de l'embaràs poden permetre una maternitat en llibertat. Shulamith Firestone continua amb aquesta línia i assegura que el canvi proposat des del feminisme és el més revolucionari perquè no només ataca la cultura sinó la mateixa naturalesa (la revolta de la subclasse de les dones requereix el control de la reproducció); i, afegeix que l'organització de la reproducció sexual de la societat és a la base de les estructures econòmica, jurídica i política així com també de les idees religioses i filosòfiques.

En relació a la segona estratègia, Hekman posa com a exemple la postura de Mary O'Brien, qui sosté que la reproducció és un procés, una institució, un fenomen social, mentre que el sexe és un fet biològic. Les diferències entre dones i homes són el resultat de processos socials, que creen realitats diferents per ambdós col·lectius, la qual cosa comporta que, per tal d'avançar s'hagi d'intervenir en el procés de socialització i, en emfasitzar els processos socials s'emfasitza la diversitat i s'obre l'espai de discussió per a la multiplicitat de realitats socials. En O'Brien és emblemàtic el punt de vista de les dones i assegura que les feministes han de crear les seves pròpies regles de discurs racional a més de defensar una filosofia del naixement arrelada en la realitat de les dones.

En la mateixa línia, assegura Hekman, Nancy Chodorow explora els rols matern i patern i argumenta que la maternitat afavoreix les dones en llurs capacitats de relacionar-se però no en autonomia, per tant la meta és compartir la cura dels infants i evitar l'exclusivitat en la dedicació materna. Basant-se en part en el treball de Chodorow, Carol Gilligan reivindica el fet que es tingui en compte la veu de les dones i la seva experiència diferent a la dels homes. Fins aquí, les dues estratègies presentades només diferirien en la valorització dels dos elements de la dicotomia i es presentarien com a jeràrquiques amb qualitats femenines o masculines, o bé superiors o bé inferiors. Aleshores manté que des de la dècada dels 1990s estem assistint al naixement d'un nou paradigma que no es limita a la teoria feminista sinó al pensament en general i a l'epistemologia, caracteritzat pel moviment de l'universal al particular i de la Veritat a les veritats. (Hekman, 1999)

Sandra Harding, Catedràtica de Filosofia de la Universitat de Delaware als Estats Units, afirma que les dones han quedat excloses dels processos de definició de la cultura, en tant que concebudes com *l'altre* i en contrast amb aquest *altre* els homes amb poder han determinat els seus projectes. Diu també que les crítiques feministes de la ciència poden ésser considerades com a una crida a una revolució intel·lectual, moral, social i política més radical que el que mai haguessin imaginat els fundadors de les cultures modernes occidentals i declara que el final de l'androcentrisme exigeix unes transformacions de gran calat en els significats i en les pràctiques culturals de la investigació.

En relació a les tensions actuals de les crítiques feministes de la ciència i de l'epistemologia, Harding assegura que les causes de les inestabilitats conceptuals es deuen en part, a una atenció insuficientment crítica de les mistificacions perpetrades pel modernisme; també, a la pluralitat de les categories teòriques, de vegades incompatibles, procedents de discursos no feministes, que utilitzem en les nostres anàlisis de gènere i ciència; i també en part, a la inestabilitat de la vida social contemporània, en quant a la diversitat de problemes que atenem en els nostres discursos i reflexions. Però, afegeix que, sovint la desestabilització del pensament ha fet avançar la comprensió amb major eficàcia que la reestabilització. En qualsevol cas, conclou, en la moral i en la política trobem els paradigmes del discurs racional i no en els raonaments científics que declaren haver prescindint de la moral i de la política, i és novament aquí on el feminisme fa una important aportació. (Harding, 1996)

El Feminisme, en la seva evolució, ha inclòs i inclou diferents enfocaments, visions, postulats teòrics i accions polítiques que de manera transversal han influït a la vida social, a les institucions i a la construcció del coneixement, amb l'ambiciosa meta de transformar la societat. En un projecte de recerca feminista "per a la transformació permanent de la Universitat" de l'Agència *National Science Foundation* del Govern Americà, l'any 2001 es declarava: "El projecte no està dissenyat per ésser un programa remedial. No volem ensenyar a les dones com jugar amb les regles de joc existents, volem canviar les regles." (Mc Carl, Marschke, Sheff i Rankin; 2005)

2.1.3. Recerca en Educació

Un aspecte específic dels *estudis de dones* vinculat al present treball és el de la recerca en educació i, com aquesta incorpora la dinàmica del moviment feminista en els desenvolupaments empírics i teòrics. A tall d'exemple, es fa un recull de treballs, la majoria dels quals portats a terme per investigadores feministes.

2.1.4. Recull de treballs

1. Andrew Sagar i Janet Schofield (1980) van realitzar un estudi sobre els patrons d'interacció a l'aula entre noies i nois tenint també en compte la variable ètnica blanca o negra. Es tractava de 92 alumnes de 6è. grau, equivalent al 6è. de Primària del sistema educatiu espanyol, d'una escola molt gran de zona urbana als Estats Units. També se'ls va passar un test sociomètric. Segons els responsables de la recerca "els resultats mostren una forta divisió per sexes amb una menor però significativa divisió per raça". Suggereixen que no es tracta d'una barrera accidental deguda a la diversitat d'interessos sinó que es reflecteix una autèntica barrera social. Es proposa parar més atenció a la integració de gènere com a un aspecte de la més ampla integració social.
2. Linda Grant (1983) de la Universitat Southern Illinois a Carbondale, Estats Units, va realitzar una recerca qualitativa sobre la socialització de noies blanques a cinc classes d'educació primària. El treball es focalitza en quatre camps de la vida social de la classe que contribueixen a una socialització diferenciada per raça i gènere: percepcions per part del professorat de les noies blanques, conductes del professorat envers aquestes noies, conductes d'aquestes noies envers el professorat, i, experiències en la interacció de les noies en el grup d'iguals. Els resultats revelen que per a la majoria de noies blanques la socialització en les classes les encoratja a assumir rols socials tradicionals de dones blanques més que no pas altres

alternatius i suggereix que els patrons de microestratificació de les classes reflecteixen els patrons de la societat.

Grant recorda que, en part com a resposta al moviment feminista, les ciències socials reexaminen les interaccions a les classes i fan notar que encara que les noies rebien més feed-back positiu que els nois per part del professorat, era en relació a la seva conducta i no al seu treball acadèmic. Els nois s'emportaven la major atenció per part del professorat (en sentit positiu i negatiu), especialment en relació al treball acadèmic. Alguns treballs suggereixen que la lleialtat i deferència envers el professorat, a les que les noies són encoratjades a desenvolupar a través de les pràctiques de recompenses del professorat, les inclinen a la dependència i agradabilitat envers l'autoritat i disminueixen les possibilitats de prendre risc, de trobar reptes intel·lectuals i d'involucrar-se en maneres d'aprendre autònomes i creatives.

3. Laura Roberts i Judith Newman (1987) van investigar les diferències de gènere en la primera adolescència i la seva relació amb la popularitat percebuda i l'autoimatge als Estats Units. Les autores afirmen que noies i nois desenvolupen diferents sistemes de valors durant la primera adolescència. Per a les noies, la popularitat al grup d'iguals té una alta prioritat, mentre que per als nois, la popularitat sembla ésser secundària a altres valors establerts a la infantesa.

Els resultats de l'estudi de la relació entre popularitat i ajustament (com a mesura d'autoimatge) a l'adolescència mostra que la popularitat està més consistentment relacionada amb l'autoimatge en les noies que no pas en els nois. Les diferències de gènere es van observar atenent a quatre aspectes de l'autoimatge: to emocional, imatge corporal, submissió-dominància i (en menor grau) psicopatologia. Roberts i Newman asseguren que la popularitat està significativament relacionada amb els aspectes citats, en les noies però no, en els nois i que, les percepcions de baixa popularitat

estaven relacionades amb una pobre autoimatge en les quatre escales per a les noies però no per als nois.

4. Ronald Mullis i Kathleen McKinley (1987) van fer una recerca sobre la relació existent entre l'orientació del rol de gènere a l'adolescència, l'autoestima i la conformitat social en una mostra formada per 87 alumnes noies de 13-14 anys i 48 de 17-18 anys als Estats Units. Els resultats de les proves aplicades indicaven que les noies classificades com a andrògines o masculines en l'orientació de rol de gènere tenien una autoestima més alta que les adolescents classificades com a femenines o indiferenciades. Les més joves tenien major locus de control extern i les més grans, de control intern. I, no van trobar altres diferències.
5. Frederic Legault (1993) va portar a terme un estudi sobre les diferències de gènere en les percepcions de xarxes relacionals de pertinença a l'escola primària. L'autor va explorar les representacions dels infants respecte de l'estructura de pertinença al si del grup d'iguals en 467 subjectes, noies i nois, de 1r. a 6è. grau d'escola primària als Estats Units (equivalent a l'educació primària a Espanya) que responien a un sociograma i contestaven preguntes en relació a les xarxes de pertinença.

L'anàlisi de variància es va fer per gènere i per grau (nivell d'escolarització). Els resultats, segons relata Legault, van mostrar que en tots els nivells d'edat, noies i nois es percebien com principalment relacionades o relacionats amb individus del seu propi gènere i que el patró s'incrementava com a funció de grau (nivell). La cura i l'exhaustivitat de les percepcions augmentava amb l'edat i les noies superaven als nois. Els dos sexes mostraven una major percepció de les xarxes relacionals del seu propi gènere i el patró fluctuava amb l'edat.

6. Michelle Van Brunschot i altres (1993) van analitzar les diferències de gènere en la intimació entre iguals des d'una perspectiva ecològica a

Ontàrio, Canadà. Segons aquest treball, les relacions dels infants amb els seus iguals esdevé més íntima a mesura que van creixent, amb una tendència de les noies a experimentar abans aquesta situació que els seus companys. La mida, el component d'amistat i l'activitat dels grups de joc de l'escola elemental van ésser gravats amb la intenció d'identificar probables causes ambientals de les diferències sexuals en el desenvolupament de la intimitat entre iguals. A la mostra hi havia 25 infants (18 nenes) entre 6-7 anys, 23 infants (11 nenes) entre 8-9 anys, i 38 infants (15 nenes) entre 10-11 anys. Van ésser observats durant quatre mesos a l'hora del pati i es va trobar que:

- Els nens juguen en grups més grans que les nenes.
- La tendència del grup de noies de major edat a jugar en grups de quatre o més suggereix que la mida del grup no és una explicació probable per a les diferències de gènere en intimitat.
- Els nois s'impliquen en jocs competitius i les noies en activitats socialitzadores que augmenten amb l'edat, cosa que suggereix que el desenvolupament d'intimitat es relaciona amb l'activitat.
- El component d'amistat en els grups de joc de major edat indica que la socialitat té lloc més freqüentment entre amistats recíproques, mentre que els jocs físics i competitius es donen en parelles mixtes o que no tenen amistat.
- Les diferències en la composició suggereixen que activitats diferents poden proveir una varietat d'oportunitats per intercanvis d'intimitat.

Segons les autores del treball, les relacions infantils eren més estretes amb major edat. Les diferències d'edat es relacionen amb l'evolució en els infants de les habilitats socials, l'empatia (prendre perspectiva) i motivació per a la intimitat. Però com que es dona abans en les noies, s'han d'examinar altres factors. Les diferències de gènere es poden explicar a partir de la potenciació de diferents processos psicològics. Per exemple, activitats no competitives faciliten el desenvolupament de relacions més estretes amb iguals, mentre que activitats competitives disminueixen aquesta possibilitat.

D'acord amb altres estudis, asseguren que les noies tendeixen a jugar primer amb les amigues, mentre que els grups de joc dels nois es componen d'amics i d'altres que no ho són. D'altra banda, les diferències en la composició del grup poden donar diferents oportunitats per els intercanvis més estrets. És a dir, varies característiques estructurals de l'entorn d'iguals, com la mida del grup, l'activitat i el tipus de relació dels components, poden contribuir a les diferències de gènere en el grau d'intimitat desenvolupat en grups preadolescents.

També en consonància amb altres treballs, asseguren que les activitats de socialització de les noies poden impulsar les preadolescents cap a majors graus d'intimitat, complementant la pressió adulta i social sobre les noies perquè adoptin una orientació expressiva i de criança i canvis en la maduració cognitiva que faciliten l'exploració psicològica mútua. En contrast, les activitats competitives dels nois poden allunyar-los de la intimitat cap a l'orientació instrumental de l'home adult.

7. Victoria Dahmes (1993) va portar a terme un estudi descriptiu sobre els comportaments en el pati d'una escola multicultural d'ensenyança elemental i la seva relació amb gènere, edat, raça i estatus sociomètric a Nova Orleans, Estats Units. Va treballar en l'observació dels comportaments de joc al pati de l'escola per determinar com interactuaven els infants, dins i davant els grups culturals. El centre, amb 623 alumnes de 6-12 anys era a una zona urbana. L'esbarjo i les zones de joc estaven segregades per nivell educatiu i sexe. Les dades procedien de l'observació i de les entrevistes al professorat que estava a càrrec del pati.

Els resultats indicaven que els nois tendien a implicar-se en un joc més aspre i amb empentes, mentre que les noies ho feien en un joc més tranquil com saltar a corda. Els nois més grans tendien a excloure als més joves en el joc que jugaven mentre que les noies més grans tendien a incloure a les més petites en les seves activitats.

L'alumnat asiàtic romanien amb el seu grup més que tots els altres, mentre que l'alumnat negre, hispà i blanc tendia a barrejar-se lliurement en grups no segregats.

L'autora diu que l'estudi del joc constitueix un gran cos de recerca i és rellevant i necessari per comprendre el desenvolupament humà. D'acord amb Margaret Mead, afirma que, és una imitació o preparació per a la vida. El joc és necessari per comprendre les característiques i qualitats interpersonals i intrapersonals i des de l'antropologia és considerat com a una conducta expressiva i fins i tot com a un model expressiu de la cultura.

La cultura sovint és definida com el conjunt de significats compartits, que són creats, continuats, canviats i transmesos a través de la interacció social. Donat que l'escola juga un paper important en la convergència de les diferents cultures que existeixen a la societat, el joc com a expressió d'un model de cultura, encaixa a les escoles. Dahmes cita a Johan Huizinga, qui apuntava que el joc és més antic que la cultura i que aquesta pressuposa una societat humana; fa un paral·lelisme entre l'origen i la naturalesa de les religions i el joc. En aquesta perspectiva, el major progrés de la civilització depèn de l'equilibri harmoniós entre el joc i el seny.

De totes les variables estudiades en la seva investigació, l'autora diu que el gènere apareix com la que major efecte exerceix en els comportaments del pati d'escola. L'edat, l'estatus socioeconòmic i la raça són altres variables també considerades. En els resultats troba que les diferències de gènere constitueixen la variable més influent en el comportament dels infants, seguida en significativitat per la variable edat.

8. Linda Twarek i Halley George (1994) es van encarregar d'una investigació sobre les diferències de gènere durant el temps d'esbarjo i de menjador en escoles d'educació primària als Estats Units. Es van observar les diferències en les activitats realitzades per l'alumnat a

l'hora del pati, categoritzant-les segons l'energia invertida, el grau de competició i la mida del grup. La mitjana indicava que les activitats del pati podien considerar-se com a tradicionalment estereotipades pel gènere. Les noies s'implicaven en activitats tranquil·les, no competitives i de grup petit mentre que els nois ho feien en activitats agressives, competitives i de grup gran. Amb l'augment d'edat de les noies es mantenia el mateix patró, però no en els nois.

Segons aquestes investigadores, les amistats i les activitats a l'escola elemental estan fortament influenciades pel gènere i la segregació és visible des de pre-escolar. Es poden visualitzar "dos mons separats operant *apart* però *junts*". El sistema de gèneres és estàtic i deliberat. Els infants trien a què volen jugar i amb qui. Moltes segregacions ocorren mentre l'infant tria però moltes estan influenciades pel grup d'iguals i per les persones adultes de l'escola, sota fortes normes socials establertes. En el pati l'espai, l'equipament i les activitats estan classificades per gènere. Algunes vegades noies i nois juguen plegats, però encara hi ha diferències en la manera com juguen al mateix joc.

El focus de les autores en les diferències de gènere està en què trien els infants o més aviat si són lliures per triar què fer durant el temps d'esbarjo. Encara que alguns jocs de nenes i de nens són similars, difereixen en la mida del grup, l'ocupació de l'espai i l'equipament especialitzat. Els nois dominen l'espai deixant les noies en el perímetre del pati.

Twarek i George fan una revisió de la literatura especialitzada i citen alguns treballs anteriors sobre el tema. El de Thorne que dos anys abans informava que els patis tenen espais generitzats amb àrees com la pista i activitats controlades pels nois i altres espais més petits controlats per noies. Afegeix que els nois tendeixen a interactuar en grups més grans i més heterogenis (d'edat) que les noies, i que s'impliquen en jocs rudes, d'empentes i de lluita física. Els esports organitzats són a la vegada una activitat central i una metàfora de la

subcultura dels nois. També citen el de Maccoby que, vint anys abans, apuntava que els nois de 9-11 anys prefereixen el contacte físic amb força, la dramatització del conflicte en rols masculins, el llançament d'objectes a l'espai i jocs d'equip complexos; i que, per contra, les noies d'aquesta edat prefereixen la dramatització d'activitat estàtica, els jocs verbals, els jocs rítmics i corals i jocs amb rol central per a una jugadora.

A mitja infantesa els jocs de les nenes no són tan públics com els dels nens, elles interactuen sovint en llocs privats, en grups petits i d'amigues; tenen amistats més intenses i exclusives, que agafa la forma d'explicar i mantenir secrets, establint aliances i formes indirectes d'expressar desacord. Els jocs femenins i masculins estan clarament marcats en jocs tradicionals de regles que es transmeten generacionalment i citant a Finnan, afegixen que per exemple el futbol és un joc de nens i saltar a corda és un joc de nenes.

9. Cynthia Mee i altres (1995) van desenvolupar una recerca als Estats Units sobre les "veus" d'identitat de gènere a partir d'un estudi realitzat amb alumnes d'11-14 anys que van respondre a un qüestionari obert amb 52 ítems, dels quals només 3 n'eren el focus. Es recollien les respostes relatives a *la millor cosa del meu gènere*, *la pitjor cosa del meu gènere* i *la diferència més important entre els dos sexes*.

A l'informe es deia que tan les noies com els nois pensaven que els nois podien fer més coses, vistes també com a millors, i que tenien expectatives i restriccions diferents. Els nois pensaven de si mateixos que tenien grans oportunitats de gaudi pel fet d'ésser nois, veien pocs problemes pel fet de ser-ho i consideraven que la major diferència entre els sexes era biològica, amb diferents expectatives i restriccions biològiques. Les noies s'esforçaven per trobar coses positives sobre el fet d'ésser noies i amb facilitat identificaven aspectes negatius.

Les respostes del qüestionari lligaven amb els resultats trobats per Carol Gilligan en el seu treball amb noies adolescents i hi havia coincidència amb els estadis de desenvolupament de la intel·ligència de Jean Piaget. Mee afegeix que, si el professorat pogués interpretar les afirmacions del seu alumnat, escoltar les seves veus i crear un pla d'acció per donar-hi resposta, s'obriria un gran espai de comunicació que encoratjaria al respecte mutu.

10. Christine Skelton (1997) del Departament d'Educació de la Universitat de Newcastle al Regne Unit, va estudiar la relació entre nois d'escola primària, masculinitats hegemòniques i conductes sexualitzades violentes a l'escola. Va portar a terme un estudi etnogràfic a dues escoles d'educació primària del Nord-est d'Anglaterra, amb dos objectius principals, explorar el mode com es configuren l'assetjament heterosexual en la masculinitat hegemònica particular de cada escola; i, considerar l'abast que tenen les conductes i actituds d'assetjament i violència de nois de diferents edats i ambients socials, com a clau en el procés de definició de les seves identitats masculines en el grup d'iguals.

D'acord amb els resultats del seu treball, la masculinitat hegemònica varia d'una escola a l'altra i és configurada per una varietat de factors; i, els nois de primària són atrets, negocien i rebutgen aspectes de la masculinitat hegemònica de l'escola en el procés de construcció, negociació i reconstrucció de llur *self* masculí entre l'immediat grup masculí d'iguals.

11. Jane Kenway i Lindsay Fitzclarence (1997), de la Deakin University a Austràlia, desenvolupen teòricament la relació entre masculinitat, violència i escolaritat incorporant el concepte *pedagogies emmetzinades* (poisonous pedagogies) d'Alice Miller. Estudien la violència física i sexual i algunes qüestions com masculinitat, marginalitat, sexualitat, intimitat i edat en les diades home-home, home-dona i home-infant. Intenten identificar les principals orientacions del *mainstream*, les pedagogies socioculturals i

feministes antiviolència, fer-ne una crítica i proposar les línies d'una pedagogia antiviolència alternativa.

Entenen la violència com a un continuum que implica abús de poder físic, sexual, verbal i emocional en el pla individual, grupal i d'estructures socials. Proposen una perspectiva holística per a la seva anàlisi i una vinculació amb factors com gènere i sexualitat i d'altres com raça i classe social, implícites a les relacions asimètriques de poder, presents en les dinàmiques de les classes i en les relacions entre persones adultes i infants i adolescents.

Encara que els patrons de violència existeixen, la violència no pot ésser entesa com a una desviació de la personalitat de qui l'exerceix o com a una disfunció d'una família, cultura o subcultura implicades ni com a una aberració social ocasional, sinó que s'hauria de fer una anàlisi sociocultural i psicoanalítica més ampla atenent a cultures dominants i cultures subordinades i com aquestes es representen en la psique. Llavors comencen a fer una anàlisi de la masculinitat, a partir de la consideració que els homes són els principals responsables en la perpetració de la violència.

Sobre la seva construcció, a partir de les idees de Connell i dels nombrosos debats sobre el tema, fan les següents afirmacions: les identitats masculines no són estàtiques sinó que se situen històricament i espacialment; es generen a través de la interacció individual amb les dinàmiques i contradiccions dins/entre les situacions immediates i estructures socials més amples de règims i ordres de gènere.

Recolzen l'enfocament de Connell que diu que la masculinitat és un projecte vital que implica la construcció i reconstrucció de la identitat i de la seva significació. Per comprendre la violència masculina, diuen, és essencial aquesta apreciació de complexitat i vulnerabilitat. La vulnerabilitat a la qual estan exposades totes les masculinitats,

comporta sentiments com ara confusió, incertesa, por, impotència, vergonya i ràbia i la seva expressió en les *performances* masculines.

Aquestes *performances* desplacen tantes emocions alhora que permeten a qui actua (*performer*) la demanda de poder i potència. Encara que hi ha moltes masculinitats, totes són construïdes en relació a l'altre i totes podrien agrupar-se sobre la base general de patrons socials, culturals i institucionals, de poder i significat. Qualifiquen aquesta masculinitat com a hegemònica, subordinada, còmplice i marginal d'acord amb Connell, citat a la seva teorització.

El concepte, tan utilitzat, de masculinitat hegemònica es refereix a les formes dominants i dominadores de masculinitat que reclamen el més alt estatus i l'exercici de major influència i autoritat. La masculinitat hegemònica estructura les relacions de dominància i subordinació a través i entre els sexes i legitima l'ampla estructura de poder anomenada *patriarcat*; reclama i exerceix la seva autoritat a través de moltes pràctiques culturals i institucionals i no necessàriament implica violència física perquè queda implícita l'amenaça del seu ús.

La masculinitat subordinada està en oposició directa a la masculinitat hegemònica i és alhora reprimida i oprimida per aquesta; la masculinitat gai correspondria a la primera categoria. Hi ha masculinitats associades a les classes i races dominants i d'altres, a les subordinades o marginals; aquestes últimes fins i tot poden tenir inspiració i legitimitat de les formes hegemòniques però només poden exercir el poder estructural fins on les dominants donin autorització.

En aquesta teorització recuperen el treball d'Alice Miller que ofereix noves mirades sobre escoles i violència i, suggereix que l'educació basada en l'ordre i el control, i que privilegia allò racional i instrumental sobre allò relacional i afectiu, crea un fèrtil brou de cultiu per a una cultura de la violència a través de *pedagogies emmetzinades*. Kenway i Fitzclarence diuen que, si les escoles implícitament subscriuen i aproven les versions hegemòniques de

masculinitat, particularment en les formes més accentuades, llavors es fan còmplices de la violència. Si tenen temor del *femení* i eviten desenvolupar l'empatia i la comprensió, se'n fan còmplices.

12. Robin Goin (1998), de la Universitat de Tennessee als Estats Units, fa una revisió de la literatura sobre el desenvolupament social entre iguals dels infants petits. Els temes més ben documentats serien: interaccions entre iguals versus interaccions entre infants i persones adultes, incorporació de joguines i jocs, influències de les mares, i, preferències de gènere entre iguals. Els temes en els quals no hi havia tants treballs eren: rol dels pares en el desenvolupament social dels infants, diferències de raça i cultura, i, interaccions en grup amb diferents edats.

13. Gaby Weiner (2000), de la Universitat d'Umeå a Suècia, va fer una revisió crítica sobre gènere i formació del professorat a Europa. L'autora explorà les diferències i similituds en diverses històries, polítiques i tradicions de nacions europees, sobre les relacions de gènere, dins i fora de la formació del professorat, que han impactat en les pràctiques de les escoles i en les institucions de formació.

Un tret comú a diferents països ha estat la *feminització* (progressiu augment de la proporció de dones respecte a la d'homes) en l'ensenyança i en la formació docent. Un altre, ha estat la presència i l'impacte de la Unió Europea (EU). Algunes de les qüestions explorades fan referència a si el gènere ha estat un discurs en la formació del professorat a Europa i aborda les perspectives teòriques i estratègiques que han d'ésser adoptades per a reforçar la seva actual influència i impacte.

14. Anna Mirny (2001), de l'Escola d'Educació de la Universitat de Harvard, va investigar el significat del grup a l'adolescència als Estats Units. Va portar a terme un estudi pilot amb 3 noies i 3 nois de 8è. grau (14 anys) per explorar llur interpretació del grup d'iguals i la seva pertinença a un grup específic. L'estudi també intentà

determinar si les noies i els nois diferien en la seva percepció de les relacions socials a l'escola.

La literatura que va revisar tractava sobre: enfocament feminista sobre la psicologia relacional de les noies; masculinitat i cultura del grup d'iguals en els nois; diferències de gènere en l'amistat entre iguals a l'adolescència; i, competències interpersonals d'adolescents descrites en psicologia evolutiva.

Mirny arribà a les següents conclusions. Noies i nois posaven de manifest clarament diferències de percepció en la seva relació amb el grup d'iguals. Sobre el significat d'estar en un grup, noies i nois diferien en què les noies estaven molt més preocupades per encaixar en el grup. Tan la literatura revisada com l'estudi suggerien que les noies i els nois adolescents tenien diferents percepcions del grup d'iguals. Els nois deien que el grup era allò que feien junts però per a les noies, era si eren populars o ben acceptades. Les noies se sentien més connectades i depenents del grup.

L'autora assegura que, tothom que hagi observat adolescents a l'escola sap que noies i nois funcionen en grups i també que, des d'educació infantil fins el 15 anys, els grups d'iguals a l'escola són "només noies" o "només nois". Però que el fenomen de segregació i els estils relacionals d'infants i adolescents encara està poc estudiat, com també és el cas del sentit que donen al grup dins l'escola. I, es va plantejar les següents preguntes: *Quin és el sentit de l'existència de diferents grups d'iguals i de la pròpia pertinença a un grup específic?* i *Les percepcions de les relacions socials en el grup d'iguals són diferents en noies i en nois?*

Segons explica Mirny, un tret distintiu dels estudis feministes és que les dones que estudien noies adolescents sovint agafen una perspectiva antropològica, construeixen la teoria a partir de les dades (versus provar hipòtesis) i porten les veus de les noies a les seves publicacions. També reflecteixen les seves pròpies reaccions davant

les dades i consideren el procés de recerca com a un camí per a connectar amb les noies i amb la seva pròpia condició de dones. La teoria feminista ha desenvolupat un nou mètode de recerca psicològica fonamentat en les veus, que considera la recerca com a un procés inherentment relacional i considera la narrativa de l'entrevista o les respostes de l'enquesta com a conjuntament construïdes per participants i investigadores. Les investigadores noten que les noies fan amigues abans de compartir interessos comuns. Les eleccions d'amistat de les noies sovint estan basades en factors com l'apariència, les capacitats específiques, la classe o l'ètnia; i, compartir interessos arriba més tard, després d'haver establert un vincle inicial.

En la mateixa línia, l'autora assegura que per a les noies la relació és el prerrequisit per desenvolupar una activitat en comú, mentre que el cas dels nois és oposat, compartir una activitat és la manera d'establir-hi relacions. L'altre tret important en les relacions de noies amb el mateix sexe és el desenvolupament de petites "camarilles" amb una intensa dinàmica d'inclusió-exclusió regulant les relacions. Sembla que les noies adolescents sempre volen pertànyer a un grup, encara que també els agrada sentir-se independents i regular les relacions per elles mateixes.

Sembla que hi ha una tensió entre la por a ésser rebutjada o quedar-se sola i la necessitat de conservar cert grau d'independència i control de les relacions, que en el cas de les noies són emocionalment intenses. Altres trets comuns de les relacions entre noies és la proximitat, la intimitat i la comunicació de les seves vulnerabilitats; les relacions amb iguals són extremadament importants.

Mirny cita a Gilligan en afirmar que pel fet de desenvolupar-se en una cultura patriarcal, les noies adolescents han de perdre les seves veus per causa de les relacions. El procés ha estat descrit com a una crisi, quan una dona jove que es desenvolupa adopta normes socials de bondat, passivitat i agradabilitat dictades per la cultura patriarcal. La

noia que creix en una cultura on les convencions no són les mateixes per a dones i per a homes fa front a un profund dilema, com escoltar-se a si mateixa i alhora, a la tradició. Aquest dilema crea una tensió psicològica, la resolució de la qual sovint porta a la noia a la dissociació de la seva autèntica i natural veu. Una noia adolescent "oblida" el seu coneixement únic i l'experiència de si mateixa i de les relacions, cobreix els seus autèntics sentiments amb un "no saber", i amb finesa i complaença per agradar l'altre.

Subscriu a Gilligan quan afirma que les noies no només perden les seves veus en favor de les relacions, sinó també les pròpies relacions que elles "guarden", perquè no hi són presents. Noies de 7 i 8 anys interrompen la calma i la quietud de la vida quotidiana amb la seva insistència en dir què passa entre la gent; tenen el simple desig relacional de parlar i ésser escoltades.

Més tard, amb 11-12 anys, coneixen la diferència entre allò que saben per experiència i allò que altres diuen que passa o hauria de passar. Finalment, l'adolescència marca el punt potencial de partida de l'experiència vital i les noies queden en risc de perdre contacte amb aquesta especificitat (amb els seus cossos, els seus sentiments, les seves relacions). Altres estudis també documenten crisis adolescents en noies de color i noies de classe baixa.

Citant a Rogers, argumenta que per sostenir la capacitat d'ésser franques i no perdre la seva veu, les noies necessiten transgredir les convencions de bondat femenina i resistir el *statu quo* de la nostra societat. En altres treballs s'assegura que una manera de pensar sobre tot el dolor i la patologia adolescent és dir que la cultura és massa dura per a la majoria de noies perquè compreguin i dominin aquesta qüestió durant el seu desenvolupament. En un context patriarcal, les relacions de les noies esdevenen femenines, silencioses i tenen en compte i creuen en les veus d'altres persones més que no pas en les seves pròpies experiències.

Un altre descobriment important dels estudis feministes entre 1980 i 2000 és que el sentit del *self* és diferent d'aquell descrit tradicionalment per homes psicòlegs. Les escriptores feministes s'oposen fermament al desenvolupament com a una sèrie de separacions de les primeres relacions i de la família, com suggereixen Freud, Erikson, Blos i molts altres, i insisteixen que almenys per a les dones aquest model no és adequat.

D'acord amb aquest corrent de pensament "la direcció del creixement no és cap a majors nivells d'autonomia o individuació i la ruptura dels primers vincles emocionals, sinó cap a un procés de creixement dins les relacions, en el qual totes les persones implicades són encoratjades a mantenir-se en connexió i a promoure l'acomodació i el canvi amb el creixement de l'altra".

Segons l'autora, aquesta idea també és sostinguda per Stern en el seu estudi qualitatiu sobre adolescents, a partir del qual afirma que les noies no dicotomitzen separació i connexió en les seves relacions, per a elles "la separació implica una redefinició de la capacitat de respondre (i en conseqüència de connectar amb) l'altra". Així, les psicòlogues relacionals feministes veuen a les dones, en general, i a les adolescents en particular, en un procés de desenvolupament continuat en el context de les relacions. Encara més, consideren tan importants les relacions en el desenvolupament de les dones com per afectar la pròpia construcció del *self*.

D'aquesta manera s'introdueix un nou concepte *self-en-relació*, que implica que el sentit del *self* en les dones és relacional. A diferència dels nois, que presumiblement es separen de les seves mares i pares en els anys edípics, les noies tenen una millor comprensió emocional amb les seves mares al final de la infantesa i creixen en contínua relació amb elles i, esdevenen *essent-en-relació*, que significa desenvolupar el propi *self* en formes progressivament més complexes.

En la teoria relacional, l'adolescència és considerada un període important de creixement del nucli de l'estructura relacional del *self* en les dones. Seguint diversos estudis, Mirny destaca els aspectes en els quals es produeix el creixement i que inclouen:

- Creixement potencial de l'empatia mútua.
- Flexibilitat relacional o capacitat per permetre l'evolució de les relacions.
- Capacitat i desig per a funcionar amb el conflicte relacional mentre es valori el nucli de la connexió emocional.
- Capacitat de sentir-se més reforçada (empowered) com a resultat d'un sentit intern de connexió relacional amb altres persones.

Així, per a les noies adolescents, les relacions amb iguals més que importants són crucials per a un sentit saludable del *self*, en el qual aquestes relacions estan subsumides. A tot aquest desenvolupament teòric, l'autora afegeix que també s'haurien de prendre en consideració els components biològics generals del desenvolupament humà.

Respecte als estudis de masculinitat dels nois, manté que, la vinculació entre intimitat i competició en les relacions dels nois han estat poc estudiades. Alguns treballs sostenen que és necessari conèixer l'aspecte positiu de la competitivitat en les relacions dels nois i que la competició entre nois/homes sovint expressa una intimitat encoberta.

D'altres afegeixen que, el fet de posar-hi mots, proferir insults i participar en baralles físiques forma part de la manera com els nois expressen els seus sentiments envers l'altre, en mode d'acció; "hi ha afecte sota la fisicalitat, els nois no caminaran agafats del braç ni es diran t'estimo" però troben estratègies compensatòries que els funcionen i són enteses per ells.

Llavors, encara que els nois poden sentir-se vulnerables en un context de competició, no necessàriament significa que pateixen per

la manca de connexió íntima en les seves relacions. Sembla ser que, la seva manera de connectar en el context competitiu és més emocionalment inhibida i menys explícita que l'expressió de l'amistat en noies i dones. Les teories de la masculinitat intenten explicar les conductes observades en grups de nois adolescents i seguint les tradicions de l'escola feminista emfasitzen la configuració de rols de la societat patriarcal en el desenvolupament.

Consideren també que l'ideal cultural del "codi de noi" és la major influència negativa en el *self* dels nois. Un "codi de noi" prescriu que els homes han de ser estoics, independents, han d'assumir riscos, assolir estatus i poder i evitar expressions emocionals de dependència, tendresa i empatia. Altres sostenen que, per seguir el "codi de noi", adolescents i homes, sovint separats del seu *self* emocional, no estan segurs dels seus propis sentiments i fins i tot tenen dificultats en el seu contacte emocional amb persones de sexe masculí.

Els nois són encoratjats cap a la independència i l'autosuficiència des de les primeres edats, les emocions esdevenen un signe de dependència i reflecteixen manca d'autocontrol, cosa que amenaça seriosament les nocions d'identitat masculina. Els nois aprenen a amagar les seves vulnerabilitats i dolor darrere la màscara de masculinitat. Els adolescents oculten el seu dolor perquè admetre-ho semblaria una feblesa, i de vegades miren d'atacar altres persones, possiblement, per distreure l'atenció de si mateixos i desplaçar-la cap a altres.

Els estudis de masculinitat, d'acord amb Mirny, suggereixen que en la cultura patriarcal, de forma similar amb el que passa amb les noies que han d'amagar el seu coneixement i veus actives darrere la màscara de la dolcesa i la ignorància en les relacions, els nois adolescents perden els seus autèntics *self* emocionals darrere la màscara de *macho* de bravura i invulnerabilitat. Hi ha qui suggereix que les crisis dels nois són, fins i tot, més perilloses perquè ells

aprenen a separar-se dels seus sentiments completament, fins al punt que només senten allò que se suposa "han de sentir".

Respecte a les diferències de gènere, Mirny assegura que els estudis empírics suggereixen que hi ha tres fenòmens bàsics en les conductes respecte amb iguals a l'adolescència (noies i nois): la segregació en grups del mateix sexe, la diferenciació d'estils d'interacció i la diferència en la mida dels grups.

15. JoNell Strough, Lisa Swenson i Suling Cheng (2001) van analitzar la relació entre amistat, gènere i representacions preadolescents de la col·laboració entre iguals. L'experiència de col·laboració des de la perspectiva preadolescent va ésser examinada com a funció de la diada de gènere i grau d'amistat. Alumnes de 6è. grau (11-13 anys), majoritàriament de classe mitja i raça blanca, van treballar en diades del mateix i de l'altre gènere (18 noia, 17 noi, 17 gènere mixt), amb diferents graus d'amistat, en una tasca creativa d'escriptura durant quatre setmanes a l'escola.

Les expectatives de gaudi i la percepció de bona entesa eren majors en les diades amb major grau d'amistat i en les diades del mateix gènere, en comparació amb les diades mixtes. Expectatives més positives de gaudi i major percepció d'entesa, acord i influència estaven relacionades amb una millor execució de la tasca. Les implicacions d'aquests resultats per a la comprensió del context social de col·laboració des de les perspectives de l'alumnat participant i la col·laboració exitosa a la classe són debatudes en aquest treball.

En els resultats, les expectatives de gaudi i rendiment varien si són del mateix o de diferent sexe. Seguint altres recerques, les autores afirmen que infants i adolescents trien treballar amb el seu mateix gènere en les tasques d'escola. Noies i nois estan més predisposats a demanar ajuda a companyes o companys del mateix gènere que no pas de l'altre. En grups mixtos, els nois estan més predisposats a demanar ajuda a altres nois abans que a les noies. Així, els infants

preadolescents esperen gaudir més treballant amb persones del mateix gènere que no pas amb les de l'altre.

Altres estudis suggereixen que treballar amb persones de l'altre gènere podria associar-se amb expectatives més baixes i menor gaudi i rendiment per part de les noies i no tant per part dels nois. Els nois tendeixen a mostrar-se poc receptius a les demandes d'ajut de les noies i les respostes dels nois tendeixen a prevaldre sobre les respostes de les noies.

Altres recerques indiquen que aquests resultats es produeixen en grups on la majoria són nois i les similituds entre els gèneres emergeixen en grups on el nombre de noies i el de nois és el mateix. Els infants comuniquen major amistat i grat amb les persones del mateix gènere que de l'altre. Aquesta major expectativa positiva podria fonamentar-se en el fet que hi ha més amistat entre l'alumnat del mateix gènere.

En percepcions de col·laboració, les noies generalment usen estratègies que impliquen suport i acord mentre que els nois acostumen a utilitzar estratègies de control i oposició. Per això hi ha una percepció de major entesa i acord en les parelles de noies que en les de nois. Les autores pensen que els infants del mateix gènere actuen com a agents de socialització envers les similituds i les diferències de gènere. Quan juguen amb persones de l'altre gènere noies i nois intenten influir en l'altre i desemfasitzar l'entesa i l'acord.

16. Carolyn Jackson (2002), de la Universitat de Lancaster al Regne Unit, analitza el "*col·leguisme*" (*laddishness*) com a una estratègia de protecció d'autovaloració. El *col·leguisme* és un tema central en els actuals discursos de l'infraassoliment acadèmic dels nois, que consideren aquest tipus de conducta com a un impediment per al seu progrés escolar.

L'autora intenta demostrar com la teoria d'autovaloració pot completar i eixamplar la comprensió d'aquestes conductes, analitzades de les teories de les masculinitats. Més específicament, argumenta que pot ésser el cas d'alguns alumnes d'educació secundària per als quals la construcció del *col·leguisme* actuaria com a una estratègia de protecció d'autovaloració, protegint simultàniament per les implicacions de manca d'habilitats i per les implicacions d'ésser vistos com a femenins. El tema és desenvolupat a través de la comparació de les característiques clau de la protecció d'autovaloració amb les conductes relacionades pel professorat, alumnat i personal investigador com a característiques de les conductes *col·leguistes*.

17. Kimberly Renk i Gary Creasey (2003) van investigar la relació entre gènere, identitat de gènere i estratègies d'afrontament en adolescents grans. Van passar diverses proves (mesures de feminitat i masculinitat, d'estratègies d'afrontament) a un grup de 169 adolescents. Segons els seus resultats, les noies usaven més estratègies de tipus emocional que els nois. Els adolescents que puntuaven alt en masculinitat confirmaven alts nivells en estratègies de resolució de problemes, més que no pas qui en puntuava baix. I, qui puntuava alt en feminitat tenia un alt nivell d'estratègies emocionals, més que no pas qui en puntuava baix.

18. Louise Archer i Hiromi Yamashita (2003), de l'Institute for Policy Studies in Education de la Universitat Metropolitana de Londres, al Regne Unit, analitzen les masculinitats en les zones de la ciutat amb més necessitats i menors recursos (Inner-City). Els nois d'aquestes zones continuen sent estereotipadament associats amb una sèrie de "problemes" socials i educatius, malgrat la insistència de les feministes en matissar el tema i realitzar anàlisis més complexos i incorporar els aspectes racials i de classe en les masculinitats.

Es pregunten com teoritzar sobre la diversitat de masculinitats dels alumnes de classe treballadora en el context multicultural d'una zona

deprimida de la gran ciutat. Les dades recollides de les entrevistes i discussions grupals dels nois a una escola de la zona citada de la ciutat de Londres són utilitzades per il·lustrar les complexes construccions dels entramats culturals de les masculinitats. Especial atenció mereixen les construccions de les masculinitats de "noi dolent" (*chico malo*) que es posicionen en oposició a l'educació, i que són emmarcades en temes com hegemonia, patriarcat i desigualtats racials i de classe.

Els joves de classe treballadora i certes minories ètniques de zones deprimides de la metròpoli, diuen les autores, són considerats com de perfil problemàtic en els discursos de política social i educativa. Aquets nois, amb baixos nivells d'assistència escolar, alts nivells d'exclusió educativa i poca participació en etapes postobligatòries i d'educació superior, creen certa alarma i en els discursos populars són associats amb problemes socials com ara atur i delinqüència, com a causes per les quals aquests nois s'inclinarien per subcultures problemàtiques i/o subcultures ètniques o de classe i per identitats masculines *antieducació*.

Els temors sobre aquets nois es centren en el seu baix rendiment escolar i en la "crisi" de la masculinitat. Els discursos polítics i els mitjans de comunicació populars han lligat les causes d'aquesta crisi de la masculinitat amb la recessió de les indústries, el creixement del feminisme i els alts resultats acadèmics de les noies. Una forta producció teòrica feminista ha aportat elements al debat dels pobres resultats escolars dels nois, desafiant els discursos dominants per ésser estrets i sexistes en el seu estil i per ignorar la diversitat entre els nois de diferents àmbits socials i ètnics.

Archer i Yamashita centren l'atenció en la localització i el territori de construcció de la identitat dels nois i expliquen com les masculinitats poden corporitzar-se a través de la parla, la indumentària i l'estil. La noció de les masculinitats com a entramats culturals ha estat utilitzada per comprendre les complexes influències racials i la

dispersió ètnica, religiosa i cultural, entreteixides i exercitades en la construcció de la identitat dels nois. Aquesta noció d'identitats "embullades" desafia la popular i de sentit comú teorització d'identitats ètniques/racials i de gènere com "netes", culturalment homogènies i clarament limitades.

Les autores sostenen que les polítiques i estratègies educatives governamentals de caràcter individual i racionalista tenen poc impacte en una major identificació o compromís dels nois amb l'educació formal perquè no s'adrecen a la forta unió emocional de les identitats construïdes fora del context escolar. I encara més, quan es prenen en consideració els dèficits escolars d'aquests alumnes, derivats d'una experiència repetida de fracàs acadèmic, no és sorprenent que aquests joves produeixen unes més fortes identitats *anti-educatives*.

Les implicacions d'aquesta desidentificació poden traslladar-se a les resistències per a l'aprenentatge al llarg de la vida, perquè comporten amenaces per al manteniment de la identitat masculina. Això es deu a que les institucions blanques de classe mitja resulten alienes a les familiars esferes de poder local dels homes. Els resultats de la recerca indiquen que la complexitat de les desigualtats i les múltiples formes de les identitats de "raça", classe i gènere interactuen per a produir resistència i compromís.

Elles argumenten que les polítiques han d'abandonar el model del dèficit i realitzar una anàlisi exhaustiva sobre els complexos aspectes racials i de classe de les identitats masculines urbanes (o d'altres) que enriqueixin les teories, les polítiques i les pràctiques que poden desafiar, més que no pas reproduir, les múltiples desigualtats.

19. Amanda Keddie (2003) va estudiar les concepcions dominants de les masculinitats en les relacions del grup d'iguals d'escola primària d' Austràlia a través del lideratge i la inclusió destacant la importància d'examinar la seva dimensió col·lectiva. Considerà la significativitat

del grup d'iguals en configurar els comportaments i, en particular, les conductes "masculines" exagerades i destacà la inadequació de les pràctiques convencionals del professorat que individualitza i patologitza les conductes del grup.

La naturalesa i dinàmica del grup d'iguals i la manera com aquestes dinàmiques interactuen per generar una particular concepció de la masculinitat són explicades per Keddie a través d'una instantània de les dades de l'estudi, presentada com a narrativa. Interpretà les conductes dels nois aprofitant elements de la Teoria de Socialització de Grup dins el marc postestructural de les relacions sociopolítiques de poder, la contextualització i la contingència dels comportaments del grup d'iguals.

Sota el subtítol de *El poder dels iguals*, l'autora manifesta que, la disrupció, l'assetjament, l'hostilitat i l'agressió dels nois tenen lloc i són mantingudes pel grup de nois. El conjunt de xarxes dels iguals és un mitjà que permet als nois explorar, negociar i practicar una sèrie d'identitats socials i sexuals. Dins aquesta infraestructura, molts nois aprenen els codis de masculinitat i desenvolupen les pràctiques socials i discursives que serveixen per validar i amplificar la reputació masculina. Aquí, els nois marquen el ritu de passatge a home adult.

Segons l'autora i d'acord amb Askew i Ross, les jerarquies masculines de poder, dins i entre grups d'iguals, són regulades i mantingudes a través de pràctiques opressives de caràcter col·lectiu. Aquestes conductes opressives són apuntalades per una necessitat de pertinença, filiació i lloc dins la jerarquia del grup d'iguals i es caracteritzen pels intents dels nois d'aconseguir poder, marcar prestigi i validar o provar les seves maneres d'ésser noi. Guanyar un lloc dins l'ordre jeràrquic masculí significa escapar de la pròpia opressió i guanyar estatus personal, per tant, els nois inverteixen molta energia en mantenir la seva posició dins el grup dominant. Això sovint significa que els nois subordinen altres nois que són percebuts

com poc masculins des de la consideració de superioritat social i cultural.

Aquesta subordinació és invariablement assolida per l'associació de nois que no concorden amb el costat femení de la polaritat masculí-femení i el denigren com a dèbil i inferior o com a homosexual. Per escapar d'aquesta associació amb feminitat i homosexualitat, molts nois desenvolupen actituds caracteritzades per una forta necessitat de distingir-se o distanciar-se de la feblesa i la feminitat. Amb aquesta finalitat, les concepcions essencialistes del grup d'iguals són freqüentment accentuades amb la demostració de rudeses i confrontació.

Keddie examinà les implicacions de la masculinitat dins el context i la contingència de la cultura dominant dels iguals, emmarcada en l'afirmació de Connell "el grup d'iguals, no els individus, és el portador de les definicions de gènere". Des d'aquesta perspectiva, el grup de pertinença i el desig d'autolegitimació dins la cultura dels iguals són centrals en la construcció de les masculinitats. L'autora es centra en l'omnipresència i la potència d'aquesta informal, i amb freqüència encoberta, microcultura en la configuració dels comportaments i concepcions dels nois dins l'entorn escolar i, destaca la inadequació de les pràctiques convencionals en el context escolar que individualitza els comportaments particulars del grup.

En coincidència amb altres recerques sobre la inadequació de les respostes a les pràctiques grupals dins una lògica individualista, convé tenir en compte que els mateixos nois que s'impliquen en comportaments grupals violents o de risc o que subordinen o intimiden altres en situacions del grup d'iguals, són generalment tranquils quan interactuen amb altres individualment. Les conductes disruptives i antiautoritat, tanmateix, continuen sent individualitzades en l'escola per part del professorat i no se les tracta dins aquesta dimensió de masculinitat col·lectiva.

Keddie, a partir de la Teoria de la Socialització de Harris, afirmà que el poder de la cultura dels iguals en la construcció de la conducta i la personalitat contradiu moltes assumpcions sostingudes per la lògica de la psicologia de l'educació sobre l'individualisme perquè el que importa en la configuració de la personalitat i la conducta d'un infant és el grup d'iguals de l'infant. Però els infants no volen ésser diferents, la singularitat no és considerada una virtut en el grup d'iguals.

Seguint a Harris, assegurà que molts dels problemes o dels comportaments antisocials tenen lloc en els grups i que aquesta conducta és situacional i sovint s'apropia de les normes d'un grup particular. Assegurà que quan allò grupal és fonamental, els individus es veuen a si mateixos com a membres del grup que sigui destacat en aquell moment.

En canvi, quan l'aspecte grupal no és fonamental, els individus es veuen a si mateixos com a únics. La identificació amb el grup i la solidaritat grupal expliquen la causa per la qual algunes vegades infants i adolescents es comporten de forma hostil o antisocial. Definí la diferenciació entre grups com a efectes de contrast grupal, mentre que els elements comuns del grup són exagerats per la influència dels seus membres, el grup també treballa per contrastar i marcar les diferències amb els altres grups.

Aquesta mena d'autoidentificació grupal fa que les persones prefereixin el seu propi grup. En aquest sentit, el grup també treballa per reconèixer i valorar els elements comuns del seu grup i devaluar o distanciar-se dels elements comuns d'altres grups. Els efectes de contrast grupals tendeixen a marcar i eixamplar les diferències entre els grups i resulta en una mentalitat de *nosaltres vs. ells* que es pot manifestar en hostilitat entre grups.

Quan els altres grups són absents, augmenta la competència dins el grup i sovint es caracteritza per diferenciació i rivalitat per assolir un estatus a través d'intents de dominació. Les relacions dins el grup

centren el lideratge i l'estructura d'atenció: a qui para atenció el grup? Aquesta estructura és descrita com a jeràrquica amb un líder que sovint diu als altres què fer. Els líders dels grups d'iguals (posicionats en el cim de l'escala d'atenció) disposen de molts privilegis i poden influir en els comportaments, les actituds grupals i la membreia del grup: qui és dins i qui és fora. L'estatus dins el grup d'iguals és crític en la configuració de l'autoconcepte i l'autoestima.

La Teoria de la Socialització, segons Keddie, rep certes crítiques per la simplificació i unificació que comporta, deixant a l'ombra el reconeixement de la complexitat i formes contradictòries en les quals constantment ens construïm en el món social. Aquesta perspectiva genera un punt de partida per comprendre la primacia de l'autocategorització i el grup d'identificació en "l'aprendre a ser" dels infants.

Des d'una lectura postestructuralista, l'aparent unitat de les concepcions queda traduïda en concepcions polifacètiques, contradictòries i inestables.

20. Emma Renold (2004) de la Universitat de Cardiff al Regne Unit va realitzar una recerca sobre els que anomena *els altres nois* en la negociació de masculinitats no hegemòniques a l'escola primària. Centrant-se en les experiències de nois que trien no cultivar les seves masculinitats a través de discursos i pràctiques hegemòniques, l'autora pretén explorar empíricament i teoritzar sobre la possibilitat de viure la categoria "noi" de manera no-hegemònica en el context de dues escoles primàries del Regne Unit.

En el treball etnogràfic d'un any s'explora la construcció del propi gènere i identitat sexual per part d'una minoria de nois de 10-11 anys, blancs, de classe mitja i treballadora i de com creen espais des dels quals resistir, subvertir i canviar de forma activa les imperants hegemòniques (i heterosexuales) masculinitats dins la cultura del grup

d'iguals que prospera sobre les polítiques i les vergonyoses "Altres" masculinitats.

L'autora analitza la interrelació entre masculinitats hegemòniques i no hegemòniques i argumenta que la manera com els nois viuen i construeixen les masculinitats no hegemòniques subverteix i alhora reforça les relacions hegemòniques de sexe/gènere. Des de 1990 el problema, i per algunes persones la crisi, de la masculinitat, segons diu, ha generat el ressorgiment en l'educació del tema dels nois que aparentment infraassoleixen els objectius escolars.

A Gran Bretanya, a partir de la segona meitat de la dècada dels 1990, els mitjans de comunicació van demostrar molt interès pel tema del "fracàs dels nois", i any rere any, després de la publicació institucional dels resultats acadèmics, situen les causes en l'absolutisme de gènere, cosa que predisposa als nois contra les noies, i atribueix l'al·legat buit de gènere a la cultura del *col·leguisme* (*laddishness*) que juga en contra del rendiment acadèmic.

Altres estudis, van discutir i van visibilitzar els discursos que produeixen i perpetuen el "mitològic infrarealitzat" noi i tot rebutjant una conceptualització essencialista i unidimensional dels "nois" com a un grup homogeni i coherent, a través de l'argument de la multiplicitat de masculinitats que competeixen a les escoles. Fins i tot, van aparèixer una sèrie de publicacions al món acadèmic en relació a les forces hegemòniques (heterosexuals) de masculinitats i a les pressions experimentades pels nois perquè "siguin nois" d'una manera determinada.

Renold, d'acord amb Connell, afirma que la naturalesa essencialista i determinista de les teories de socialització de sexe-rol han estat llargament criticades com a conceptualment inadequades en captar la complexitat, contradiccions i contingència de les identitats i les relacions de gènere. Un important nombre de recerques en estudis de gènere situen l'individu o subjecte no com a un recipient passiu que

és "gravat" o "socialitzat" per la "societat" sinó com a un subjecte imbuït d'agència i autoconeixement. Més recentment, les teories situades dins els paradigmes postestructuralista i "queer", el gènere ha estat conceptualitzat no com a una cosa singularment posseïda o que "és" sinó com a una cosa que és contínuament creada a través d'una sèrie d'actes repetitius i *performances* que afavoreixen la il·lusió d'un gènere "fix" o "natural" com expressa Butler.

Aquesta teorització més complexa del procés de *generització* s'ha traslladat dels rols que dones i homes "aprenen" cap a una conceptualització de la formació de les identitats de gènere com a relacional, múltiple i processual; d'aquí la reconceptualització de masculinitats i feminitats construïdes en oposició a través de la interacció social.

Fins i tot, les identitats de gènere travessen el poder i poden assumir formes dominants, hegemòniques, subordinades i marginades i són progressivament reconegudes com a històricament i culturalment situades. Molts estudis que exploren les masculinitats hegemòniques heterosexuales il·lustren com són activament construïdes i definides en relació a l'oposició contra l'*altre*, que pot incloure noies, feminitats emfasitzades i masculinitats gais i no hegemòniques, d'acord amb Connell. A les escoles, les o els *altres* respecte a les masculinitats normatives heterosexuales són noies, dones i *no-macho* nois, homes. És contra aquestes i aquests que molts nois intenten definir les seves identitats.

A partir de la seva recerca Renold, citant a Davies, en treu les següents conclusions. Primer, les masculinitats hegemòniques són construïdes i mantingudes per la majoria de nois a través del control i el menyspreu d'*altres*, feminitats i masculinitats no-hegemòniques (posicionament interactiu). Segon, els *nois hegemònics* poden flirtejar amb *altres* masculinitats (i sexualitats) sense penalització, és a dir, sense ésser despectivament posicionats com a *altres* (posicionament reflexiu). Tercer, i punt central de la seva investigació, una minoria

de nois són activament i consistentment investits com a *altres* i posicionats com a tals (posicionament interactiu i reflexiu).

21. Jon Swain (2005) de l'Institute of Education de la Universitat de Londres al Regne Unit va explorar les relacions dels nois amb les noies durant el seu últim any a l'escola primària amb el títol general de *Compartint el mateix món*. Bàsicament es tractava dels efectes de les relacions creuades de gènere en la construcció de la identitat masculina en els nois.

L'estudi es va portar a terme durant un any amb nois de 10-11 anys de tres escoles del Regne Unit. L'autor diu que, encara que la masculinitat és definida contra la feminitat i els nois necessiten marcar una sèrie de diferències entre ells i les noies, molts nois caracteritzen a les noies com a *diferents* més que no pas com a oposades i la seva reacció més comuna davant elles era la separació i el desinterès.

Més que mantenir que hi ha dos *móns separats*, Swain opina que hi ha dues cultures complementàries de gènere, que comparteixen la globalitat del món escolar, que està en gran part matisat per la classe social i l'ètnia/raça. En el seu estudi, va comprovar que hi havia una tendència dels nois a dominar l'espai i que les noies amb freqüència eren excloses dels jocs del pati, moltes noies rebutjaven ser dominades pels nois i algunes eren capaces d'exercir poder sobre ells.

Swain parla de les versions corporitzades de la masculinitat i diu que les escoles són llocs clau i agents institucionals de formació de les masculinitats, que té lloc en un context intersectat per la classe social i l'ètnia. Fixats en estructures amples, cada context ofereix als nois diferents oportunitats de construir diferents masculinitats a partir dels recursos i estratègies disponibles; a cada lloc, generalment, hi ha un model de masculinitat hegemònica (dominant, modèlica).

Malgrat la majoria de nois (o/i homes) siguin incapaços o no vulguin practicar aquesta forma idealitzada de masculinitat, aquesta exerceix la seva influència pel fet de definir quina és la norma amb la qual han d'encaixar els nois i estar conformes amb les seves demandes.

Citant a Connell, l'autor diu que la masculinitat hi esdevé quan les persones actuen a través de les pràctiques socials i materials en les que les identitats masculines dels nois són generalment descrites en termes de *què fan ells amb els seus cossos*. Els nois usen el seu cos com a un recurs i sosté que el cos té un capital físic que cobra valor en espais específics. El més estimat i prevalent recurs que els nois aprofiten per establir estatus és *fisicalitat/atletisme*, que està inextricablement lligat al cos, en forma de força, resistència, poder, habilitat, forma física, velocitat, etc., i per a molts nois la demostració de valor en els esports (especialment futbol) és vista com a la forma més acceptable i desitjada de ser mascle.

Encara que l'experiència de gènere per als nois està generalment imbricada i canvia segons els contextos, la seva actuació (*performance*) de masculinitat és sempre negociada en relació a una imatge dominant de diferència de gènere, la masculinitat només té sentit quan es posa en relació amb la feminitat. És a dir, la masculinitat es defineix com allò que no és femení i algunes persones mantenen que la construcció de les noies com a "altres" per part dels nois és una manera d'expulsar la feminitat d'ells mateixos.

Sota el subtítol de *Cultures complementàries*, Swain manifesta que els treballs més útils sobre nois i gènere estudien la construcció del gènere des d'una perspectiva relacional, en la que varies formes de masculinitat són construïdes constantment en el temps però diferenciant-se de les feminitats. També recorda que algunes persones expertes afirmen que els grups de noies i nois habiten dos mons diferents i que actuen sobre la base de diferents valors i la persecució de diferents metes. Tanmateix, diu, és massa fàcil caure en el llenguatge binari de "nois versus noies" i manté que la variació

interna de gènere és major que les diferències entre noies i nois presos com a grups.

D'acord amb Thorne, manté que noies i nois es separen (o són separats) periòdicament, en llurs respectius espais, rituals i grups, però que també s'ajunten en moments crucials per formar part d'un mateix món (*amb-llavors-apart*). En certa manera l'escola "coeducativa" torna més visibles les diferències de gènere que no pas l'escola segregada, cosa que es pot veure en lavabos i vestuaris segregats, uniformes escolars o codis d'indumentària, la distribució dels seients a la classe, etc.

De tota manera, noies i nois formen part del mateix domini escolar: tenen molt en comú com a infants i com a alumnes, comparteixen la majoria dels mateixos significats i pràctiques de la cultura formal i estan la majoria del temps físicament junts. En les classes, passadissos i menjadors, noies i nois fan les mateixes coses, i és només al pati (on els infants poden triar i els adults exerceixen menys control) que es produeix una generalitzada separació per gènere.

Encara que Swain va trobar en el seu estudi (tres escoles) dades estadístiques diferenciades entre noies i nois també va trobar moltes interaccions i recursos comuns en el camp del gènere i les relacions de poder. Cada grup de gènere tenia diferents però també similars interessos i també perseguia diferents, però a vegades similars, activitats. Seguint a Cockburn, emfasitza aquesta interrelació de grups d'iguals de noies i nois i s'oposa a la idea que hi ha dos, gairebé discrets, mons. Encara que a l'escola noies i nois resideixin i operin en dues cultures diferents de gènere, hi ha una correspondència, són interdepenents i complementàries. El punt important, de tota manera, és que el conjunt d'interaccions varia considerablement entre temps, activitats i contextos.

L'autor es refereix també a alguns estudis que afirmen que l'alumnat de primària es va separant progressivament fins arribar al moment més destacat a l'adolescència. Altres, en canvi, parlen de tres estadis, en els quals noies i nois s'integren, es separen i es reconnecten: de 3 a 5, de 6 a 7 i de 8 a 11 anys i la separació és major a l'escola que al veïnatge. A l'estudi de Swain no es verificava la reconexió als 10-11 anys, ja que noies i nois manifestaven una forta preferència pel seu propi col·lectiu i en general no mostraven interès per reconnectar-se amb l'altre gènere.

Respecte a les percepcions mútues, els nois en general caracteritzaven les noies com a menys actives i menys eficients en els esports, menys rudes, menys competitives, més tranquil·les, més sensibles i madures. La majoria de les noies pensaven que els nois volien agafar molt protagonisme, lluir-se, fer "el fatxenda" i que en general, no es comportaven bé. Les relacions de gènere eren diferents a les tres escoles.

Finalment, Swain diu que als anys 1980s i 1990s el pensament s'ha mogut de la simplicitat binària cap a una gran complexitat i apunta que hi ha problemes amb un model que sobreemfasitza la coherència en la interacció dins el mateix gènere i ignora la gran variabilitat dins cada grup (noies i nois).

22. Amanda Keddie (2005) de la Universitat de Queensland a Austràlia va realitzar un treball sobre la justícia de gènere i les teories de la construcció de la identitat en relació a la lluita i el futbol. El treball explora com les masculinitats col·lectives mobilitzades al voltant de la violència, l'agressió i les construccions negatives de la feminitat poden ésser enteses per una banda, per perspectives amb principis humanistes de la construcció de la identitat, i per principis postestructuralistes, per l'altra. Per analitzar les implicacions d'aquestes dues perspectives teòriques es va presentar un estudi sobre la cultura d'iguals entre els nois.

Des dels principis humanistes en relació a la conducta individual i col·lectiva dels nois, les dades demostren com el "sentit comú" i les filosofies i estratègies prescriptives del professorat podrien ésser vistes com a una justícia de gènere constrenyida a través d'una masculinitat lineal i essencialment fixa.

En comprendre la conducta individual i col·lectiva dels nois com a produïdes discursivament, els principis de la teoria postestructuralista són presentats com a potencialment generatius per al professorat, en termes d'activar la justícia de gènere a través de les formes complexes, dinàmiques i sovint contradictòries en què es parla de les masculinitats. En obrir espais transparents per a la transformació dins un marc de justícia social, els principis de la teoria feminista postestructural són fonamentals per a millorar els resultats acadèmics i comportamentals dels nois.

Segons Keddie, els conceptes de posició del subjecte i subjectivitat dins el pensament postestructuralista significa un canvi crític en relació a les concepcions humanistes de la identitat. Mentre que des d'una perspectiva humanista la identitat és conceptualitzada com a essencialment estable i semi-fixa, per al postestructuralisme la subjectivitat individual és assolida de forma constant a través de les relacions amb les altres persones (reals o imaginades) i es fan possibles a través del discurs.

Aquesta teoria proveeix maneres de comprendre com un individu pot agafar o rebutjar una varietat de posicions del subjecte dins una sèrie de diferents discursos i contextos. També permet comprendre com un individu pot ésser posicionat o subjectivat en formes restrictives per part d'altres. La identitat o subjectivitat és així teoritzada respecte a individus situant-se a si mateixos o sent situats per altres a través de la pràctica social i el discurs.

Es tracta d'un procés dinàmic i polifacètic que des del postestructuralisme s'anomena subjectivació, usat en lloc del terme

humanista estàtic "formació de la identitat". En aquest sentit, l'individu és vist com a un agent dins el món social més que no pas un objecte per configurar d'acord amb la posició dominant del temps. Dins aquesta concepció d'identitat o subjectivació, com a construïda a través del discurs, la teoria postestructuralista ha proporcionat un marc per examinar les relacions de poder socialment construïdes en la producció de les subjectivitats (les nostres emocions i pensaments conscients i inconscients).

La pràctica postestructuralista de la deconstrucció permet que les conceptualitzacions essencialistes de la identitat com a oposats binaris (dona-home, heterosexual-homosexual) siguin vistes com a constructes discursius que no són innocents. A través d'un examen del poder i de la producció de significat mitjançant el discurs, les subjectivitats humanes poden ésser vistes com a construcció, com a producte cultural.

Així, continua l'autora, les formes en què les nostres realitats són construïdes dins les jerarquies de poder, poden ésser explorades i deconstruïdes per exposar les formes en què els grups particulars són oprimits i marginats. Dins la teoria postestructural, la deconstrucció i reinscripció del poder és factible perquè el poder és definit com a una relació humana activada a través de les pràctiques i discursos del llenguatge que són fluïdes, dinàmiques i inestables.

L'anàlisi des d'aquest paradigma es focalitza en com cada persona és dita i escrita a l'existència, per part d'ella i de les altres persones, a través de pràctiques discursives construïdes i constructores i, en com pot reconstruir, generativament, maneres de ser alternatives que no siguin restrictives ni limitades. Per tant, la teoria es mou més enllà d'una subjectivitat o identitat en termes d'unitat i permet concepcions per explorar pluralitats i diversitats.

D'acord amb Keddie, els límits del camp de coneixement, significat i interpretació en els unificats discursos de l'humanisme, tanmateix

insisteixen en definir i preservar la nostra existència quotidiana. Aquests discursos modernistes estan governats per l'imperatiu d'organitzar el desordre i la incoherència de la societat en ordre racional i regularitat. En l'intent de mantenir aquest ordre i regularitat, l'humanisme ha subsumit la diferència sota la identitat amb l'interès de definir l'essència de categories i coses "per a tenir un sol, únic factor que permeti identificar una cosa o algú i agrupar-lo amb altres de la seva classe en diverses estructures, produint així i fins i tot reforçant, l'ordre fora del fortuït, l'accident i el caos.

Respecte a la cultura del grup d'iguals, Keddie es recolza en la Teoria de la socialització de grup de Harris, segons la qual les conductes dels infants, les seves percepcions, el llenguatge i la cultura són configurats a través de llurs identificacions amb el grup d'iguals. L'autocategorització és fonamental en la construcció de la identitat. La Teoria de socialització de grup aporta la importància de la comparació en l'aprenentatge dels infants sobre si mateixos.

Els infants volen ser, sobretot, com els que tenen un estatus alt en el grup d'iguals. La crítica que planteja Keddie a aquesta perspectiva és que en teoritzar sobre la cultura del grup d'iguals com a una entitat estable que funciona en la configuració de la masculinitat dels nois en maneres específiques i regulars condueix a una conceptualització de la violència i l'agressió col·lectives com a inevitables.

23. Herman Brutsaert (2006) investiga l'associació entre la identitat de rol de gènere i la percepció d'acceptació en el grup d'iguals i com aquesta associació pot variar en funció del gènere del context del centre escolar entre adolescents d'escoles mixtes i diferenciades a Bèlgica. Dos indicadors d'identitat de rol de gènere són incloses en l'anàlisi: en una mesura els ítems reflecteixen trets d'estereotips femenins i masculins i els altres, mesuren assertivitat en situacions de classe.

Els nois que manifesten comportaments de tipus femení experimenten nivells més baixos d'acceptació en el grup d'iguals en escoles diferenciades però no en escoles "coeducatives". Quant a l'assertivitat, va trobar que les noies altament assertives, com també els nois, manifesten alts nivells d'acceptació, independentment del gènere del context de l'escola.

Segons l'autor, és comunament acceptat que la definició social de gènere en els infants s'internalitza molt aviat com a resultat de les actituds parentals diferenciades envers els dos sexes. També es pensa que, aquestes identitats de rol de gènere prenen forma més tard en la manera com l'escola, en tant que primera institució extra-familiar, presenta i/o produeix creences de gènere.

Tanmateix, hi ha variacions en les pràctiques de socialització de gènere segons el context social de la família i també segons les condicions d'escolarització de cada institució específica. Naturalment, les definicions culturals de gènere s'han d'adaptar als canvis de la societat (major participació de les dones en el mercat laboral i els concomitants índex de masculinitat que el fet comporta) encara que estudis recents posen de manifest la persistent influència d'expectatives de rols tradicionals de gènere en dones i homes.

L'anàlisi de Brutsaert queda delimitat a joves adolescents ja que la transició a l'adolescència és considerada crucial en la socialització de gènere i a més, és un període de la vida on l'acceptació per part del grup d'iguals és més rellevant i per tant pertinent per al benestar de l'alumnat. Coincideix amb estudis que parteixen de la premissa que la generació dels rols de gènere no només és una conseqüència de la reproducció social sinó també del fet que les imatges de feminitat i masculinitat són socialment construïdes en la vida quotidiana de l'escola per part d'alumnat i de professorat, que col·lectivament funcionen com a agents actius de socialització de gènere.

Segons diu, s'ha demostrat que els processos de desenvolupament de gènere es produeixen i/o són guiats en la pràctica d'un règim de rutines, com ara activitats segregades per gènere, patrons d'amistat de noies i de nois, interaccions entre els sexes, estatus femení i masculí en la jerarquia de formació, pràctiques d'ús del llenguatge, pressió per viure d'acord amb la norma heterosexual i expectatives del professorat segons el sexe de l'alumnat.

Per a Brutsaert, les escoles han d'ésser vistes com institucions en les quals les identitats femenines i masculines no són enteses passivament, on la diversitat coexisteix, sinó dinàmicament, on les diferències interactuen, es produeixen mútuament, i accentuen els estereotips de gènere en actituds i comportaments.

Manté que les noies poden ésser especialment vulnerables per baix nivell d'acceptació del grup d'iguals quan manifesten atributs considerats masculins, en un entorn d'escola mixta (per certs mecanismes de defensa o estratègia de gènere que no permet a les noies accedir al control exercit pels nois). Per la seva part, els nois reben menys pressió per mantenir la seva identitat de rol de gènere en presència de les noies que a l'inrevés, i són les escoles segregades de nois les que exacerben la masculinitat en actituds i comportaments.

Al seu estudi, troba evidències que indiquen que els ambients on només hi ha nois, aquests són més probablement caracteritzats per agressions i formes abusives de masculinitat heterosexual davant de nois més femenins, que no s'ajusten al model masculí dominant, i que els ofereixen d'aquesta manera l'oportunitat de provar la seva masculinitat. Per comparació, en un context mixt, els nois tendeixen a marcar les diferències respecte a les noies i són molt més propensos a comparar-se amb el col·lectiu femení, que serveix com a grup de referència negatiu.

Finalment, l'autor diu que hi ha bases empíriques i teòriques que permeten afirmar que en escoles mixtes el model masculí dominant portaria al reforçament de molts dels estereotips i creences sobre els comportaments de les noies, mentre que en les escoles segregades de nois es podrien reforçar els estereotips i concepcions sobre els comportaments dels nois. La desviació d'aquest règim dominant se suposa que condueix a menors nivells d'acceptació de les noies en escoles mixtes i dels nois en escoles segregades.

24. Joan Whitehead (2006), de la Universitat de Cambridge al Regne Unit, analitza el major rendiment escolar de les noies respecte als nois, especialment a l'àrea de llengua. Les investigacions sobre afecció escolar a Gran Bretanya posen de manifest que la participació a les classes a les primeres edats té repercussions durant tota l'escolaritat.

En la seva recerca, s'ha fixat en factors no escolars que poguessin predir l'afecció escolar, com ara la influència de la situació familiar, ètnia i gènere. Els resultats de diversos treballs mostren que encara que hi ha una tendència de major compromís escolar en l'alumnat blanc de classe mitja que en el de classe treballadora i d'altres ètnies, la relació no és particularment forta o consistent. Però, a tots els nivells escolars, les noies estan significativament més integrades en la dinàmica escolar que els nois.

Estudis d'altres països conclouen que els antecedents personals i familiars tenen poca importància en l'afecció escolar, excepte en qüestió de gènere. El propi alumnat és conscient de les diferències en la consecució de l'èxit escolar, segons altres treballs, noies i nois identifiquen a les noies com a superiors en la majoria d'àrees de coneixement. L'alumnat deia que les diferències eren degudes a la superioritat femenina (més intel·ligents, amb major comprensió, major concentració, més il·lusionades per aprendre) i al comportament masculí (manca de dedicació, cultura antiescolar, desordre, manca de motivació).

Llavors, la pregunta és *Per què es produeixen aquestes diferències de gènere?* La qüestió ha estat poc investigada. L'element crucial és conèixer els factors que més probablement influeixen en la participació i l'afecció escolar des de les primeres edats i, si el major rendiment acadèmic de les noies es pot relacionar amb la seva major integració en el sistema escolar. Una recerca realitzada als Estats Units l'any 1993 per Jacquelynne Eccles, citada per Whitehead, suggereix que els nois arriben a l'escola menys ben equipats que les noies per assolir les seves demandes.

Va trobar que mares i pares encoratjaven més a llegir a les nenes en el seu temps lliure i que li compraven més llibres que als nens, mentre que a aquests els encoratjaven més a fer esport i activitats físiques. Conclou que des de les primeres edats, les noies desenvolupen destreses i habilitats que les poden ajudar en l'escola, particularment la capacitat de concentració en tasques intel·lectuals, mentre que els nois tendrien més a la concentració en activitats físiques, menys adaptades a les demandes de l'escola.

Un gran nombre d'investigacions apunten al tractament diferencial de noies i nois per part de mares i pares. Els pares (homes) s'involucren molt més en activitats físiques amb els seus fills que amb les seves filles i encoratgen més la motricitat gruixuda i el moviment. Altres troben que tan mares i pares com mestres responen de manera més positiva als intents de comunicació verbal de les nenes que no pas dels nens.

Diverses recerques mostren que les mares estan més predisposades a parlar sobre els sentiments i les emocions amb les seves filles que amb els seus fills. Aquesta diferència influiria en la posterior capacitat per reconèixer l'estat emocional de les altres persones i comprendre llur punt de vista. Aquesta capacitat és fonamental com a precursora d'una comunicació verbal sofisticada i per reforçar l'habilitat d'ús d'un codi elaborat necessàries per a l'èxit en el sistema escolar.

Les noies, per tant, sembla que reben a la llar més encoratjament per a les activitats comunicatives, que són essencials per a l'èxit a l'escola. Les noies queden més familiaritzades amb el tipus de tasques que es fan a les classes i han tingut més oportunitats de desenvolupar i practicar habilitats comunicatives adequades. Això representa un avantatge inicial sobre els nois d'acomodació a l'escola i de preparació per al treball escolar. Aquesta influència familiar incideix també en la motivació de nenes i nens i en la seva percepció d'allò que es considera una conducta "apropiada" per a una nena i per a un nen.

Segons Whitehead, durant el període d'educació infantil i durant l'escola primària, els infants estan activament implicats en el desenvolupament i consolidació de la seva identitat de gènere. En aquest període aprenen que ésser nena o nen és una característica estable, reconeixen el gènere de les altres persones i coneixen força bé els estereotips culturals de gènere.

Saben quines joguines i quins jocs són estereotipadament considerats apropiats per a cada sexe i mostren un considerable coneixement sobre roles i ocupacions estereotipadament adequades per a les persones adultes. Tanmateix, a la població infantil hi ha una variació en el grau de rigidesa d'aquestes creences, en alguns casos es considera que joguines i jocs són apropiats per als dos sexes, mentre que en altres casos amb una menor flexibilitat veuen que són per a un o per a l'altre sexe exclusivament.

L'amplitud amb que els infants utilitzen aquest coneixement per guiar les seves eleccions i també per orientar la seva conducta també és variable. Alguns infants mostren forts patrons estereotipats de conducta mentre que altres no, els que tenen creences més flexibles mostren menor presència de patrons estereotipats de conducta.

També hi ha variació entre els sexes, els estudis mostren que els nois, globalment, tenen conductes més estereotipades que les noies, són

menys flexibles en les seves creences i, en particular, mostren més resistències a participar en activitats i a jugar amb joguines que ells consideren adequades per a noies. Aquesta "evitació d'allò femení" ha estat identificat en un gran nombre d'estudis com a un dels aspectes més importants, o el més important, de la masculinitat.

Per ésser masculins, nens, joves i homes han "d'estar a l'alçada de la masculinitat hegemònica (estereotips de masculinitat en sociologia, seguint a Connell) mentre al mateix temps han d'evitar a tota costa, ésser "marica", és a dir, comportar-se o participar en activitats considerades pròpies de dones. Les recerques en alumnat d'escola secundària relacionen aquesta actitud amb el rendiment acadèmic. Particularment, els alumnes de classes més baixes veuen l'èxit escolar com efeminat i són molt conscients d'aquestes etiquetes.

Els estudis en nois de cursos més avançats confirmen aquests punts i manifesten que per a molts alumnes entre 11 i 14 anys d'edat sembla impossible que parlin de si mateixos sense fer al·lusió a les noies, cosa que introdueix la dicotomia de gènere en la qual el compromís amb les tasques escolars és considerat com a un atribut femení. Altres treballs posen de manifest que mentre l'experiència de gènere d'alguns nois és complexa i canvia segons el context, la *performance* de la masculinitat és sempre construïda en relació a una imatge dominant de la diferència de gènere. Aquesta posició pot limitar el compromís dels nois amb l'escola, pel fet que acceptar l'autoritat escolar i els valors de l'escola els posaria en risc d'ésser considerats efeminats.

Però no només l'èxit escolar, diu Whitehead, és vist com a femení sinó també la majoria d'activitats que es fan a l'aula. Estudis sobre la percepció de les assignatures en educació secundària mostren que l'alumnat percep algunes assignatures com a més apropiades per a nois (matemàtiques, física) i altres, per a noies (literatura i llengua), encara que es veu una tendència a augmentar el nombre d'alumnes que consideren totes les assignatures igualment apropiades per als

dos sexes. Les visions estereotipades de les assignatures relacionen amb visions estereotipades de les professions i els rols sexuals.

Molts treballs mostren que els nois tenen posicions més estereotipades que les noies i alguns apunten que, l'exclusió social i el rebuig acadèmic porten alguns nois a buscar una compensació en l'expressió d'una cultura masculina agressiva, mentre que per altra banda, els nois exitosos acadèmicament construeixen la seva masculinitat a través de l'èmfasi en la racionalitat i la responsabilitat.

D'acord amb Covington, Whitehead recorda que degut que l'èxit acadèmic és molt valorat i recompensat, l'actuació a l'escola va molt lligada amb els sentiments d'autovaloració (bons resultats cap a autovaloració positiva i resultats més pobres cap a la manca d'autovaloració positiva). Molts alumnes estan motivats a evitar el fracàs i si això no és possible, a evitar les conseqüències del fracàs.

Llavors, una estratègia consisteix a definir el treball acadèmic com a poc important per al futur personal i, per tant, a retirar-se de fer qualsevol esforç. Alguns nois entren a l'escola primària amb una visió clara sobre quines activitats són apropiades per a ells com a nois i poden veure el nucli de les activitats acadèmiques a l'escola primària com a més adequades per a les noies que per a ells. Com que generalment a educació primària, les noies superen acadèmicament als nois ells s'adonen que les noies són millors que ells a moltes àrees i això reforça la idea que les activitats escolars no són per a ells, "els autèntics nois no tenen èxit en les coses que fan les noies."

L'evitació "d'allò femení" es pot reforçar en aquestes edats pel fet que molts infants no estan segurs de la seva identitat de gènere i per abastar majors nivells de conformitat eviten les activitats "femenines". Aquestes actituds poden comportar problemes de motivació i un baix nivell de compromís amb l'escola.

Els nois que tenen visions menys estereotipades i que se senten més segurs de la seva identitat de gènere estan menys conformes amb els estereotips de masculinitat i menys interessats en evitar allò femení. Els nois més igualitaris en les seves concepcions sobre rols sexuals i que rebutgen els rols tradicionals per a ells i per a la societat globalment, tenen més èxit escolar que aquells que donen suport als rols sexuals tradicionals i que aspiren a assumir-los.

Respecte a la influència del grup d'iguals, Whitehead assegura que, fins fa poc temps el treball d'investigació sobre influència del grup d'iguals es concentrava en l'adolescència. Recentment, però, s'ha reconegut la importància del grup d'iguals per als infants més petits i s'han portat a terme més estudis. Una de les claus emergents trobades és que a partir dels 3 anys, molts infants mostren una marcada i més o menys universal preferència per jugar amb iguals del mateix sexe. Aquests grups d'un sol sexe desenvolupen diferents i distintius patrons de joc i maneres d'interactuar, que es veuen clarament en els patis de les escoles.

Les diferències entre grups femenins i masculins, afirma l'autora, es poden caracteritzar de la següent manera. Els nois tendeixen a ser en "colles" grans i lliurement organitzades, o bé en equips o grups de companys que juguen junts; en contrast amb les noies que, s'organitzen en grups més petits i més íntims i en relacions d'amistat de dos.

El joc dels nois tendeix a ser més actiu físicament que el de les noies, incloent-hi esports d'equip, contactes més aspres i lluites. Les noies no són inactives físicament, però les seves activitats són diferents. Tendeixen a fer grups petits, jocs de torns de tipus cooperatiu com ara *saltar a corda* i anar a *peu coix*. Les noies juguen més "a ser..." cosa que comporta imaginació i habilitats verbals, o bé, estar en petits grups conversant.

Els grups de noies i de nois, segons Whitehead, també estableixen diferents maneres d'interactuar i diferents normes socials de comportament, relacionades amb els estereotips de gènere. Els grups de nois tendeixen a caracteritzar-se per l'assertivitat i la competitivitat, i els conflictes personals els resolen a través de les amenaces físiques i la lluita, amb l'objectiu d'assolir una jerarquia que, una vegada establerta crea una organització estable per cooperar en tasques instrumentals o en jocs d'equips contra altres.

Els grups de noies es caracteritzen per la sensibilitat social, cooperació, proximitat, afecte i ús d'habilitats verbals complexes. Això no vol dir que les noies no siguin assertives sinó que ho expressen d'una altra manera. Tendeixen a negociar amb les altres persones, a utilitzar bones maneres d'influència indirecta i acord amb el compromís, cosa que redueix el potencial de conflictivitat al si del grup.

Aquestes diferències mostren que les noies, dins el grup d'iguals, estan construint o ampliant les habilitats comunicatives desenvolupades anteriorment a la llar. Elles fan més pràctica de les habilitats que són compatibles amb les requerides a l'aula. Les activitats dels grups de nois, també construïdes en les primeres experiències preescolars, es concentren en activitats físiques amb un baix requeriment d'habilitats comunicatives i proporcionen poques o cap oportunitat de desenvolupar les habilitats requerides a l'aula.

Whitehead, citant a Thorne, diu que malgrat que aquests descobriments representen diferències significatives entre els sexes, aquestes no són dicotòmiques i no han d'ésser tractades d'aquesta manera. La prevalença d'aquests patrons al pati d'escola n'han invisibilitzat d'altres. En el treball etnogràfic de Barrie Thorne, explica, realitzat als Estats Units l'any 1993, aquesta va observar tres tipus de grups, només de nois, només de noies i grups barrejats. Tot l'alumnat semblava conèixer el tipus d'activitat que corresponia a cada grup.

Alumnat dels dos sexes jugava harmoniosament en jocs mixtos, en fort contrast amb antagòniques trobades quan un sexe envaïa els jocs de l'altre. Hi ha alumnes que no encaixen amb els patrons dominants de joc. Algunes vegades hi ha noies en grans grups, que formen equips per practicar esports o bé "colles" que envaeixen els jocs de futbol dels nois i algunes poden arribar a l'agressió física, sobretot quan tracten amb nois. Alguns nois formen petits grups d'amistat i poden jugar "a ser..." amb creativitat i imaginació.

Citant el treball de Renold diu que aquesta va trobar en el seu estudi que la tercera part dels nois no subscribia la concepció dominant de masculinitat involucrada en activitat física, particularment futbol.

És important, afirma, adonar-se que els patrons dominants identificats en la recerca no necessàriament representen l'experiència de tot l'alumnat.

Tanmateix, malgrat l'existència de grups amb barreja de sexes, l'ampla majoria d'infants dedica més temps a interactuar amb persones del seu mateix sexe. No està del tot clar per què passa però sembla ser que està fortament relacionat amb els primers estadis de desenvolupament de la identitat de gènere, especialment en els casos de consolidació d'una identitat insegura de gènere. Quan els nois s'associen a nois i les noies a noies, poden trobar una manera potent de "fer gènere" a través d'identitats separades.

Afirma Whitehead que la relació entre grups d'un mateix sexe i identitat de gènere es veu més clarament en els nois. Les activitats d'aquests grups giren al voltant de concepcions de masculinitat estereotipada, especialment futbol. D'acord amb Swain comenta que el futbol és una part important en la vida escolar d'alguns centres d'educació primària, en els quals és un indicador d'èxit masculí en referència a membreia de grup, dominància i control de l'espai, lloc per a exhibir habilitats, control del poder en les relacions, poder de definició de normes sobre qui és dins i qui és fora i, quan s'aplica la

norma. Aquests nois acostumen a manifestar una conducta antagònica davant les noies i menyspreu i burles davant els nois que no responen a les seves concepcions, especialment envers els que interactuen amb noies.

Així, diu, la "condició masculina" és assolida a través de l'exclusió i la denigració de les noies i dels nois que s'associen amb elles. Aquests nois manifesten una major adhesió rígida als estereotips de gènere i més baixos nivells de flexibilitat que les noies o nois que no estan en aquest tipus de grup. Una vegada establerts, aquests grups de nois tendeixen a influir en altres nois que inicialment no haguessin gravitat en aquesta òrbita grupal, reforçant d'aquesta manera una forma específica de cultura masculina.

Recupera algunes observacions del treball de Thorne quant a una distinció entre els patis d'escola, on els grups d'un sol sexe són força comuns, i els grups de barri o veïnatge, on apareixen grups barrejats amb més freqüència i aules d'escola on l'alumnat treballa en grups mixtos organitzats pel professorat. Això, segons diu, demostra que el significat del gènere és fluctuant en diversos escenaris de la vida quotidiana, o sigui que quan el gènere és definit com a una dimensió significativa es produeixen alts nivells de segregació, en altres situacions en les que el gènere no és rellevant, hi ha més interaccions mixtes.

Quan els grups s'organitzen i els jocs són triats per una part de l'alumnat és més fàcil que aparegui la segregació que quan els grups i les activitats són organitzades per una persona adulta. El gènere apareix com una dimensió més rellevant quan l'alumnat pren les decisions que quan les decisions no són preses pels infants. Quan l'escola controla el temps que l'alumnat pot dedicar al futbol (uns dies sí i altres no) apareix una gran varietat d'activitats per a noies i nois i un major grau de joc en grups mixtos.

Tot el que aquests estudis demostren és la importància del grup d'iguals en la vida social del pati d'escola, el seu paper en el desenvolupament de la identitat de gènere i les oportunitats que ofereix el grup d'iguals per a desenvolupar habilitats socials i especialment habilitats comunicatives.

Per a alguns nois, l'esport i altres activitats físiques són vistes com a masculines i en oposició al treball de classe, vist essencialment com a passiu i femení. Tanmateix, alguns treballs apunten que molts nois si són bons en futbol donen mostres de la seva masculinitat, cosa que els permet també involucrar-se en el treball escolar.

També s'ha de tenir en compte que el professorat, afirma Whitehead, organitza grups a la classe i pot influir en una major o menor centralitat de gènere. Per exemple, quan l'alumnat tria lliurement amb qui seure, es produeix una clara distribució per sexes. Aquesta circumstància pot provocar un major antagonisme que en el cas que noies i nois siguin conjuntament.

Quan es produeixen aquestes divisions és més probable que l'efecte advers en el rendiment acadèmic sigui superior en els nois que en les noies, ja que s'ofereixen oportunitats de reforç de patrons de conducta no desitjada, com ara distreure's, manifestar comportaments disruptius i rebutjar les activitats d'aprenentatge perquè això és el que fan les nenes. Les conductes masculines estereotipades que deriven en manca de participació i de compromís amb les tasques escolars, apareixen més freqüentment quan el gènere és una dimensió significativa.

En relació a la pràctica docent, Whitehead diu que el més desitjable és una classe en la que totes les activitats siguin vistes com a igualment apropiades per a noies i per a nois, i no per a un gènere específic. Així, les diferències de gènere no serien emfasitzades. De tota manera, la investigació demostra que el gènere és freqüentment, i probablement de forma involuntària, emfasitzat. Permetre a

l'alumnat que sigui com i amb qui vulgui pot portar problemes, ja que tendeix a seure en parelles del mateix sexe, cosa que pot afavorir les conductes estereotipades o l'antagonisme entre sexes.

Els estudis suggereixen que els grups mixtos organitzats pel professorat conformen la manera més efectiva d'evitar els comportaments estereotipats o antagònics. La tria d'activitats per part de l'alumnat també és un assumpte problemàtic. És important que aquest sigui encoratjat a participar en activitats que no hagi realitzat anteriorment i donar suport positiu a l'aprenentatge de noves habilitats. Permetre la tria lliure pot significar simplement que l'alumnat reconstruirà les tendències existents i continuarà evitant les àrees on té menys habilitats (menys familiars).

25. Amanda Keddie (2006), de la Universitat de Queensland a Austràlia, analitza les masculinitats hegemòniques a través de la història d'un alumne. El seu treball es basa en la història de Matthew per il·lustrar els discursos conflictius de ser un noi i ser un alumne. Matthew té 12 anys i és a 6è. grau (últim de l'escola primària). "L'escola està lluny de ser un lloc feliç per a Matthew, els seus plors donen compte de la difícil relació amb els seus iguals i la mestra explica la seva angoixa".

El focus analític de l'article posa l'accent en algunes de les maneres en què les doloroses històries de Matthew en relació a la masculinitat hegemònica han estat possibles a través, en especial, de les filosofies sobre el gènere per part de la seva mestra i les seves estratègies d'individualisme i control. La història de Matthew permet endinsar-se en les potencials realitats contraproductives de la pràctica docent en relació a qüestions de masculinitat dins l'entorn escolar.

En contra d'això, el treball reforça la importància del paper del professorat, dissenyant un marc de recerca de coneixements de gènere que puguin explicar com es construeixen les masculinitats, es regulen i fins i tot es transformen, a través de les poderoses relacions de la pràctica social quotidiana, incloent-hi la pràctica docent.

Keddie afirma que el perjudicial impacte que resulta de la definició i representació de la masculinitat essencialista per part dels nois, com a sinònim de poder, dominació i manca d'emoció està força documentat. Aquí, en particular, les concepcions dels nois en la construcció d'una masculinitat essencialista o hegemònica estan sovint associades amb un excessiu desplaçament d'agressió, dominació física, violència i denigració del femení. Recolzades i aprovades amplament pels discursos socials, aquestes concepcions són explicades per la necessitat dels nois d'assolir reconeixement, dels intents de mantenir una posició ascendent dins un gènere binari que legitima l'esfera del masculí tradicional i subordina una oposada i essencialista feminitat.

Dins el context escolar, les construccions essencialistes o hegemòniques de la masculinitat són sovint associades amb limitats resultats acadèmics per part dels nois. La sobrerepresentació dels nois en termes de problemes disciplinaris pel seu rebuig del treball acadèmic, l'adopció d'una versió de masculinitat de *macho* dominant amb la seva imatge de rudesia, poc compromís i desafecció escolar, és sovint vist com en detriment de l'èxit escolar dels nois. Les estructures i pràctiques d'inequitat social expliquen com les relacions de poder de gènere, en les escoles, contribueixen a la presència d'aquestes limitades versions de masculinitat.

Es diu que les escoles són estructures masculines i agències i institucions masculitzants que reforcen la típica oposició binària de gènere, que perpetua les estretes i jeràrquiques concepcions de feminitat i masculinitat.

Des de fa bastant temps, la investigació en aquest àmbit ha documentat com les concepcions i les pràctiques de gènere del professorat estan implicades en el reforçament i la perpetuació de les conductes de gènere de l'alumnat. La diferència de gènere tendeix a ésser entesa com a fixa i inamovible.

S'han establert lligams clars, segons Keddie, entre el model d'autoritat del professorat (i el seu poder) i el manteniment de les conductes disruptives (especialment per part dels nois). Alguns treballs il·lustren com l'ús d'un poder opressiu (rígida política de normes i reforçament de càstigs) reforcen les relacions de control i dominació, particularment en termes d'amplificar les seves resistències i incitant a una major rebel·lió.

Aquest model autoritari reflecteix els elements més negatius de la masculinitat hegemònica i s'associa amb les maneres que els nois adopten de ser masculins, en el seu desig de control, agència i poder. Irònicament, el comportament controlador i dominant d'alguns nois pot ésser perpetrat pel mateix comportament modelat pel professorat en el seu anhel de control. Dins un context on les estratègies d'autoritat romanen com la característica principal de la pràctica docent, l'imperatiu d'una part del professorat, en ensenyar nois, és controlar-los abans que ensenyar-los.

Keddie cita a Kenway i Fitzclarence, que situen aquesta pràctica dins el que anomenen neutralitat emocional i hiper-racionalitat de les cultures escolars. En explorar la masculinitat, violència i escolaritat, exposen les limitacions inherents a l'aplicació d'aquests valors per part del professorat. Suggerixen que les estratègies sistemàtiques, prescriptives i de control d'aquesta mena poden perpetuar les cultures de violència perquè el món de les emocions i els sentiments és ignorat i devaluat. Argumenten que l'aplicació de solucions hiper-racionalistes (com estrictes codis de conducta i règims de disciplina i control) a assumptes profundament emotius (com violència i agressió) és greument inadequat.

Racionalitzar la conducta mitjançant la individualització, patologització i control a través de mesures repressives fracassa en el reconeixement de la complexa i dinàmica natura de la conducta humana i defineix clínicament la identitat de l'alumnat dins un paradigma conservador, estret i incomplet. Keddie defensa la

premissa que les relacions positives i generatives professorat-alumnat són fonamentals per millorar els resultats en l'educació dels nois.

26. Leanne Dalley-Trim (2007), de la Universitat James Cook a Austràlia, analitza les masculinitats hegemòniques des d'una aproximació a la *performance* en multiplicitat d'actes a l'aula. L'estudi es va fer en dues classes d'educació secundària d'escola mixta, a Austràlia, i examina les maneres com els dos grups de nois prenen posicions de dominància a les seves respectives classes i, més específicament, es centra en les maneres com arriben a construir-se a si mateixos i "actuen" com a subjectes masculins corporitzats.

La recerca en el camp de l'educació dels nois, segons Dalley-Trim, ha augmentat en els últims anys i una àrea emergent d'aquest treball és el de les masculinitats i més específicament, la *performance* de masculinitat, desenvolupades en els escenaris escolars. Examina les maneres com adolescents nois de 14 anys es construeixen a si mateixos i actuen com corporitzats subjectes masculins en la classe i, identifica els coneixements discursius i pràctiques corporitzades, en particular les de gènere i sexualitat, emprades pels nois. Es centra en dos grups de nois que ocupen posicions de dominància en les seves respectives classes com a resultat de la seva mobilització de discursos i pràctiques comunament associades a la masculinitat hegemònica.

L'autor assegura que encara estem en la discussió de masculinitat/masculinitats. La noció de masculinitat ja no és vista sense problemes i les concepcions tradicionals essencialistes, racionalistes i construccionistes de la masculinitat han estat desafiadades i problematitzades. El treball recent advoca per un reconeixement de la pluralitat, la multiplicitat, heterogeneïtat i complexitat de la (les) masculinitat(s). La masculinitat viu en discursos extremadament complexos, que contenen idees contràries i oposades.

És des d'aquestes posicions discursives que la masculinitat és vista com a fluïda més que fixa, com incerta i inestable. És una il·lusió veure la masculinitat com a innata i uniforme. Més aviat, existeixen una sèrie de masculinitats, una sèrie de modes de ser subjecte masculí, una sèrie de formes de fer o actuar masculinitat, que operen en un fluir i refluir i en acord i desacord.

Dalley-Trim cita el treball de Gilbert i Gilbert que diuen que "esdevenir un home és qüestió de construir-se un mateix i d'ésser construït pels modes disponibles d'ésser baró en una societat determinada. Es tracta d'una negociació de diferents discursos de feminitat i masculinitat, assequibles en la nostra cultura, una poderosa sèrie de significats i pràctiques que hem d'aprofitar per participar en la nostra cultura i establir qui som."

Malgrat aquesta diversitat (no hi ha un discurs de la masculinitat singular i unificat), les masculinitats es reuneixen i constitueixen una relació de jerarquia. Com a conseqüència, algunes masculinitats podrien estar molt més "en risc" que altres, i moltes estan constantment a l'ofensiva i a la defensiva i amb una necessitat de manteniment, renovació, reparació i ajustament continu. En qualsevol cas, tots i cadascun dels discursos de masculinitat tenen conseqüències materials per a aquells que els assumeixen.

Posicionar-se fortament, diu l'autora, també tènueament, en el cim d'aquesta jerarquia discursiva és allò que comunament es coneix com a versions de la masculinitat hegemònica. Són aquestes formes de masculinitat dominants i dominadores que exigeixen el més alt estatus i exerceixen la major influència i autoritat i representa "l'abanderat" del què significa ésser un autèntic home o noi.

Construïdes juntament, però en contrast, amb la feminitat, les versions hegemòniques de la masculinitat operen com a règims opressius dins els discursos fal·locèntrics. Aquestes versions són caracteritzades com inherentment heterosexuales. Representada com

a coherent, racional i òbvia, la masculinitat hegemònica és la forma d'identitat masculina a la que freqüentment aspiren molts nois, i arriba a dominar els escenaris escolars.

Respecte a la relació entre masculinitat(s), performativitat i context de classe, Dalley-Trim assegura que la recerca de la performativitat dels nois a classe ha demostrat que aquests, encara que no tots, busquen activament encaixar i desenvolupar aquestes versions dominants de masculinitat.

La recerca també posa de manifest que els nois empren una sèrie de tècniques performatives per assumir aquests discursos. Aquestes tècniques portades i activades a través del cos, capaciten als nois per a posicionar-se a si mateixos com a subjectes masculins heterosexuels clarament identificables. Un tret definitori en aquesta performance de masculinitat hegemònica, amb la confirmació de l'imperatiu heterosexual, és el conjunt de pràctiques d'homofòbia, interconnectada amb la de misogínia.

L'autora, citant a Epstein, recorda que misogínia i homofòbia no estan simplement unides sinó que estan tan estretament entrelaçades que són inseparables (la misogínia és homofòbia i l'homofòbia és misogínia). Les figures d'*Altres* duals de la normativa masculina heterosexual a les escoles són les noies/dones i els *no-macho* nois/homes. És contra això que molts nois, potser la majoria, intenten definir les seves identitats. Aquesta pràctica és, a més a més, un exemple del càstig infligit a aquelles o aquells que es desvien de les normes heterosexuels i desafien l'imperatiu heterosexual.

A més, aquesta pràctica complexa i insidiosa, diu Dalley-Trim, pot tenir diferents manifestacions, perquè no hi ha *una* manera, unívoca d'assetjament hetero-sexista sinó que, més aviat, les formes d'assetjament experimenten la forma i són configurades per les situacions socials particulars de qui rep l'assetjament i de qui el practica. Encara més, dins els espais altament sexualitzats de la

classe i de l'escola, aquestes pràctiques, en llur diversitat de formes, tenen conseqüències materials tan per als nois com per a les noies contra les o els quals són activades.

En relació a les noies, segons l'autora, aquestes pràctiques de llenguatge heterosexistes són usades freqüentment com a una "arma" d'abús. Tal com evidencien moltes recerques, aquesta mena de pràctiques, que són utilitzades per molts nois, són típiques a les classes. Les bromes i les burles amb connotacions sexuals o de gènere contra noies i dones són "endèmiques" a les escoles i molts nois s'hi senten atrets o hi obeeixen. Essencialment, els nois, en emprar aquestes pràctiques de llenguatge, imposen el poder masculí sobre les noies, que d'aquesta manera són ridiculitzades, degradades, humiliades i objectivitzades.

Però quan aquestes pràctiques s'empren contra els nois, afirma Dalley-Trim, tenen un propòsit diferent. Mentre que contra les noies són *armes*, contra els nois són *eines de polítiques* (hetero)masculinistes. Quan les noies són assetjades és, generalment, pel fet que són noies, però quan els nois són assetjats no és pel fet que siguin nois sinó perquè són un tipus incorrecte de nois. Els nois subjectes a assetjament verbal són aquells que són vistos pels altres com poc homes, *no machos* o femenins. Ells no s'ajusten als codis de masculinitat heterosexual dominant, no són percebuts com a pertanyents als distintius masculins *gallets*.

L'homofòbia expressada envers els nois que "no donen la talla" en les formes de masculinitat dominant, assegura l'autora, és sovint relacionada amb la seva similitud amb les noies i comunament expressada en termes de menyspreu a les dones, amb un vocabulari d'abús pel qual aquests nois són sovint etiquetats com a *marietes*, *noies*, *maricons*, etc.

Les pràctiques homofòbiques, quan es manifesten i activen físicament, són utilitzades com a mitjà de consolidació de la sexualitat i del

gènere a través de la degradació de la feminitat i la seva associació amb l'homosexualitat. Clarament, el fet de resistir els codis de masculinitat dominant a l'escenari escolar, i més específicament a la classe, comporta el risc d'ésser etiquetat com a gai.

Donat això, els nois són encoratjats a *performar* la seva identitat de gènere de maneres particulars per sobreviure a la perspectiva d'abús homofòbic i per cultivar una identitat hiperheterosexual. L'ús de pràctiques de llenguatge heterosexista serveix com a eina en l'assoliment d'aquesta identitat masculinista.

Diu Dalley-Trim que, a més de les pràctiques de llenguatge verbal, els nois impliquen els seus cossos (llenguatge corporal) per activar i *performar* les versions hegemòniques de masculinitat, adoptant postures físiques de *macho*. És en aquests estils de cossos, a través d'actes *performatius* repetits, que els nois asseguren la naturalització i la consolidació de les seves masculinitats heterosexuales.

El cos és i opera com a un lloc de comunicació per a la construcció de la masculinitat. Algunes de les pràctiques més comunes respecte al cos són: alçar la veu i ser sorollós, tenir comportaments per cridar l'atenció, interrompre, riure, fer broma, tenir "una mala conducta", mostrar-se dur i fred, jugar a lluitar i rebutjar l'autoritat del professorat.

Aquesta manifestació corporal ajuda a posicionar els nois com a conflictius, reforçant d'aquesta manera els discursos hegemònics de masculinitat (*tenir problemes a l'escola és la pedra de toc de la masculinitat*). Aquestes pràctiques (una sèrie de tècniques de *performance*) de trencar les normes resulten fonamentals per a la masculinitat dels nois i per a la construcció del *self* com a un subjecte masculí identificable.

27. Martin Mills i Amanda Keddie (2007) de l'Escola d'Educació de la Universitat de Queensland a Brisbane, Austràlia, exploren els

resultats de l'ensenyança dels nois en el marc de la justícia de gènere. El treball identifica el model de pedagogies productives com el mitjà adequat pel qual l'especificitat de l'educació dels nois pot ésser considerada.

En diuen que, evita postures essencialistes de les pedagogies dels nois per suggerir que les pedagogies adreçades als nois han de destacar els resultats de la justícia de gènere. S'assegura que les escoles no "veuen" les necessitats d'alguns nois. Tanmateix, hi ha un reconeixement que les escoles no "veuen" les necessitats de moltes noies i que alguns nois són un problema per a les noies, per al professorat i per a altres nois.

I, suggereixen maneres perquè les pedagogies adreçades a l'especificitat de l'educació dels nois puguin millorar les experiències educatives de les noies, dels nois i del professorat. També fan notar els riscos d'implementar amb nois un model de pedagogies productives sense un compromís envers la justícia de gènere.

Mills i Keddie citen a Francis amb la pregunta *Volem que canviïn els nois?* en relació als debats de gènere en l'educació dels nois. Expliquen que hi ha corrents que parlen dels nois com a noves víctimes de l'escolarització i argumenten que les escoles i les pràctiques de l'aula han de canviar per ésser més "amigables" respecte als nois.

Tanmateix, hi ha altres arguments presents en aquest debat i que Mills i Keddie subscriuen, que suggereixen que *els nois són els seus propis enemics* i que és en les formes tradicionals de masculinitat (encapsulades en termes com *col·legisme* – *laddishness*-) on rau el problema. Adverteixen que s'ha de tenir cura de no estigmatitzar els nois de classes baixes i d'altres cultures. En el seu treball, han buscat evitar concebre els nois com a víctimes i també evitar la victimització dels nois en tant que grup social o subjectes individuals.

Des de la seva perspectiva, asseguren que els nois com a grup social necessiten canviar i parteixen de la justícia social i dels principis feministes per destacar els elements problemàtics de la masculinitat tradicional. Aquests principis s'emmarquen en una més ampla conceptualització de la justícia que reconeix, com el gènere intersecta els processos socials de manera que produeix dominació cultural, manca de reconeixement i de respecte dins un perdurable món patriarcal que continua associant la masculinitat triomfadora amb el poder, la dominació i la manca d'emocions i, devalua i degrada les activitats connotades com a femenines.

Sostenen que a les escoles es veu aquesta dominació cultural i manca de respecte en els inacceptables nivells de violència, assetjament sexual i homofòbia perpetrada per nois, i l'aclaparadora majoria de nois en qüestions de mesures disciplinàries. Des de la seva perspectiva, suggereixen a les escoles i aules que encara no ho estiguin fent, que canviïn per veure les necessitats de tot l'alumnat, incloent-hi nois de diferents cultures, ètnies, sexualitats i capacitats.

Diuen que hi ha diferències en la pressió a la qual han de fer-hi front els nois de classes mitjanes i els de classes treballadores, cosa que inclou l'exposició a violència sectària, pobresa i qüestions de salut. També hi ha diferents demandes situades en els nois de varies ètnies i religions. De fet, molts treballs de recerca indiquen la dificultat de parlar de "noies" o de "nois" sense prendre en consideració les diferències existents entre les pròpies noies i entre els propis nois, a més de les diferències entre noies i nois. Així, les diferències entre tots els nois dificulta trobar una pedagogia apropiada per a tots els nois, especificitat que, d'altra banda, resultaria perillosa.

Llavors, presenten el Model de Pedagogies Productives desenvolupat a Queensland, Austràlia, que segons diuen ha demostrat que pot proveir una educació de qualitat per a *tot* l'alumnat. Es tracta d'un Model que té quatre dimensions: suportivitat, connectivitat, valoració i treball amb la diferència, i, qualitat intel·lectual. També és rellevant

la consideració de les relacions personals en els processos d'aprenentatge.

Mills i Keddie manifesten que volen que els nois canviïn de la mateixa manera que volen que canviïn les escoles i les classes, de manera que promoguin la justícia social com a un ideal per als nois, cosa que implica no només ensenyar el significat de la justícia social sinó ensenyar en processos que siguin justos socialment. No volen culpabilitzar els nois de la discriminació que pateixen noies i dones sinó desafiar el sentiment de privilegi que puguin albergar i proporcionar-los l'oportunitat de resistir activament a aquest privilegi.

L'èmfasi en donar suport assegura que els nois que lluiten contra l'escola puguin ésser recolzats en el seu aprenentatge en un ambient de classe lliure de desigualtats de gènere. Es preveu ajudar els nois, especialment els marginats, a disposar d'un vocabulari per comprendre l'opressió, pròpia i d'altres, i a disposar d'oportunitats per a resistir activament l'opressió. Finalment, no consideren que el model sigui la clau per a l'educació dels nois però sí un punt de partida per parlar de com educar d'una manera justa als nois.

28. Philip Rodkin i Christian Berger (2008) analitzen l'estatus en situacions d'assetjament de gènere a les escoles, és a dir si l'estatus de qui intimida és més alt que el de les seves víctimes. L'estatus el van mesurar a través de la popularitat, la preferència social i les competències físiques percebudes per alumnat i professorat. Es va aplicar una enquesta per identificar víctimes específiques associades a abusos específics. La seva mostra corresponia a alumnat de 4t. i 5è. grau d'escoles elementals del mig oest dels Estats Units.

Els seus resultats indiquen, entre altres coses, que el gènere de les víctimes dels abusos per part dels nois és significatiu. Persones populars, amb poder i agressives, i víctimes impopulars eren trobades en diades del mateix sexe però, nois impopulars i agressius eren identificats com abusadors amb noies populars. Aquest treball,

segons els autors, té implicacions en l'assetjament sexual i en les innovacions en la tecnologia sociomètrica.

29. Anna Ball (2008) teoritza sobre els intercanvis crítics en els Estudis Postcolonials i diu que el postcolonialisme, interdisciplinari per naturalesa, pot ésser considerat com a mode de pràctica crítica que porta a múltiples i interseccats espais de qüestionament. D'alguna manera, seria un discurs que resumeix un acostament a l'anàlisi d'identitat i poder, més que no pas a un camp més definit i delimitat.

Es tracta d'una disciplina dels intersticis, una formulació suggerida, segons Ball, per Homi Bhabha com "situació de la cultura" en l'híbrid "tercer espai", una posició crítica produïda per "l'afilat marge de la translació i la negociació", que examina com "els subjectes es formen en l'entremig, o en excés de, la suma de les parts de la diferència, sovint dit com raça, classe i gènere".

Ball assegura que la familiaritat de la teoria postcolonial amb conceptes com la construcció del *self* i de l'*altre*, Orient i Occident i "geografies imaginades" poden proveir un marc crític a través del qual les especificitats de la formació del poder i el coneixement poden posar-se en marxa.

2.1.5. Síntesi dels treballs presentats

Autoria	Data	Temàtica
1. Sagar i Schofield	1980	Barrera de gènere en la interacció social, forta divisió per sexes i en menor mesura, per raça.
2. Grant	1983	Socialització diferenciada per raça i gènere. Patrons de microestratificació a l'aula que reflecteixen l'estructura de la societat. Major atenció als nois que a les noies per part del professorat.
3. Roberts i Newman	1987	Diferents sistemes de valors entre noies i nois adolescents i consideració de la popularitat al grup d'iguals com a més important en les primeres.
4. Mullis i McKinley	1987	Orientació de rol de gènere i autoestima. Les noies categoritzades com a andrògines o masculines gaudeixen de major autoestima que les classificades com a femenines o indiferenciades.
5. Legault	1993	Diferències de gènere i percepció de xarxes relacionals. Noies i nois es perceben en relació preferent amb persones del seu propi gènere.
6. Van Brunschot i altres	1993	Diferències de gènere en la intimitat entre iguals. La intimitat es dona abans en les noies. Atenció al joc. Els nois juguen jocs competitiu en grups grans mentre que les noies fan activitats socialitzadores en grup petit. Les diferències poden contribuir a l'orientació expressiva, de criança i d'exploració psicològica mútua en el rol de dones i a l'orientació instrumental en els homes.

7. Dahmes	1993	Comportament al pati d'escola en relació a gènere, edat, raça i estatus sociomètric. Segregació per nivell educatiu i sexe. Importància de l'estudi del joc com a preparació per a la vida i com a model expressiu de cultura. De totes les variables estudiades, el gènere apareix com la més important.
8. Twarek i George	1994	Diferències de gènere a l'esbarjo i al menjador de l'escola. Activitats estereotipades pel gènere. Noies en activitats tranquil·les, no competitives i de grup petit i nois en activitats agressives, competitives i de gran grup. Els nois dominen l'espai i les noies queden en el perímetre. "Móns separats operant apart però junts".
9. Mee i altres	1995	"Veus" d'identitat de gènere (<i>la millor i la pitjor cosa del meu gènere i la diferència més important entre els sexes</i>). Noies i nois pensen que als dos col·lectius corresponen expectatives i restriccions diferenciades i que els nois poden fer més coses. Necessitat que el professorat escolti aquestes veus.
10. Skelton	1997	Relació entre nois, masculinitats hegemòniques i conductes sexualitzades violentes (assetjament heterosexual) a l'escola. Masculinitat hegemònica variable, amb aspectes que atreuen, es negocien o es rebutgen en la construcció i reconstrucció del <i>self</i> masculí al grup d'iguals.
11. Kenway i Fitzclarenc	1997	Masculinitat hegemònica i violència. Construcció de les masculinitats en relació a l'altre/a i agrupades sobre la base de patrons socials, culturals i institucionals, de poder i significat. La masculinitat hegemònica estructura les relacions de dominància i subordinació a través i entre els sexes i legitima el patriarcat.

		Masculinitat subordinada, per exemple la gai, en oposició a l'hegemònica, oprimida i reprimida per aquesta. A través de <i>pedagogies emmetzinades</i> (ordre i control, racional i instrumental, per sobre de lo relacional i afectiu) creen un brou de cultiu per a la violència.
12. Goin	1998	Revisió de literatura sobre desenvolupament social entre iguals. Temes ben documentats: interaccions interpersonals, joguines i jocs, influència materna i preferències de gènere entre iguals. Temes menys documentats: rols dels pares, diferències per raça i cultura i interaccions grupals a diferents edats.
13. Weiner	2000	Revisió crítica sobre gènere i formació del professorat. Relacions de gènere que han influenciat les pràctiques docents. Feminització de l'ensenyança i impacte de la UE.
14. Mirny	2001	Trets distintius dels estudis feministes: construcció de la teoria a partir de les dades, visibilització de les veus de les noies i inclusió de les pròpies reaccions davant la recerca. Model de desenvolupament moral de Gilligan. Segregació en grups del mateix sexe, diferenciació d'estils d'interacció i diferència en la mida dels grups.
15. Strough, Swenson i Cheng	2001	Relació entre amicitat, gènere i representacions preadolescents de col·laboració entre iguals. Infants i adolescents trien al seu mateix gènere en les tasques escolars, al qual prefereixen demanar ajuda abans que a l'altre. Les noies utilitzen estratègies de suport i acord mentre que els nois es decanten per oposició i

		control, cosa que influeix en la percepció de major entesa en les parelles de noies. Grup d'iguals del mateix gènere com a agent de socialització.
16. Jackson	2002	<i>Col·leguisme (laddishness)</i> de la masculinitat hegemònica com a estratègia de protecció d'autovaloració. Construcció del <i>col·leguisme</i> en nois de secundària com a estratègia davant les implicacions de manca d'habilitats i d'ésser vistos com a femenins.
17. Renk i Creasey	2003	Gènere, identitat de gènere i estratègies d'afrontament en adolescents. A puntuació alta en masculinitat corresponen estratègies de resolució de problemes mentre que a puntuació alta en feminitat corresponen estratègies emocionals.
18. Archer i Yamashita	2003	Associació discursiva entre problemes socials com la delinqüència i nois de barris deprimits de grans ciutats, causant de la tria de subcultures ètniques i de classe i d'identitats masculines <i>antieducació</i> per part d'aquests nois. Masculinitats com a entramats culturals. Polítiques educatives superadores del model del dèficit.
19. Keddie	2003	Significativitat del grup d'iguals en la configuració de conductes de masculinitat hegemònica. Xarxa d'iguals com a mitjà dels nois per explorar, negociar i practicar identitats socials i sexuals, aprenentatge de codis de masculinitat i desenvolupament de pràctiques socials i discursives per validar i amplificar la reputació masculina.
20. Renold	2004	Vivència i negociació de masculinitats no-hegemòniques a l'escola, els <i>altres nois</i> . Masculinitats hegemòniques construïdes i mantingudes per la

		majoria de nois a través del control i el menyspreu d' <i>altres</i> , masculinitats no hegemòniques i feminitats.
21. Swain	2005	<i>Compartint el mateix món</i> , matisat per raça/ètnia i classe social, més que no pas <i>móns separats</i> . Domini de l'espai per part dels nois i exclusió de noies del seu joc i noies que rebutgen aquesta dominació i poden exercir poder sobre els primers. Recurs de fisicalitat/atletisme per l'establiment d'estatus masculí.
22. Keddie	2005	Cultura d'iguals entre els nois des de dues perspectives teòriques, humanisme i postestructuralisme. Teoria de socialització de grup. Autocategorització per a la construcció de la identitat. Risc en conceptualització de la violència.
23. Brutsaert	2006	Identitat de rol de gènere i percepció d'acceptació al grup d'iguals. En un ambient de només nois la masculinitat heterosexual es reafirma amb un model dominant sobre els nois més femenins mentre que en un ambient mixt el grup de referència negatiu està representat per les noies.
24. Whitehead	2006	Diferències en la integració a la dinàmica escolar de noies i nois, superior en les primeres que també tenen major rendiment. Nois amb conductes de gènere més estereotipades, que eviten activitats i jocs femenins, i que veuen l'èxit escolar com efeminat. Preferència relacional pel mateix sexe des de les primeres edats.
25. Keddie	2006	Relació i afirmació de la masculinitat hegemònica de l'alumnat a través d'estratègies d'individualisme i control per part del professorat. Diferència de gènere entesa com a fixa i inamovible. Individualització,

		patologització i control a través de mesures repressives fracassen en el reconeixement de la complexitat i dinàmica dels comportaments.
26. Dalley-Trim	2007	Presència de posicions de dominància per part dels nois a l'aula de l'escola. Autoconstrucció i actuació com a subjectes masculins corporitzats. Misogínia i homofòbia. <i>Altres</i> duals de la normativa masculina heterosexual, noies/dones i no- <i>macho</i> nois/homes.
27. Mills i Keddie	2007	Justícia de gènere i <i>pedagogies productives</i> . Grup social de nois amb necessitat de canvi. Partir de la justícia social i dels principis feministes per intervenir en la masculinitat tradicional.
28. Rodkin i Berger	2008	Estatut i assetjament de gènere a l'escola. Alumnes populars i amb poder agressives amb víctimes impopulars en parelles del mateix sexe i, nois impopulars i agressius abusadors amb noies populars.
29. Ball	2008	Estudis postcolonials i formació del poder i del coneixement per a l'anàlisi de la identitat. El <i>self</i> i l' <i>altre/a</i> .

La intenció en citar aquests treballs no és fer un recorregut exhaustiu sobre tota la recerca produïda en aquests temes sinó, més aviat, il·lustrar l'evolució dels aspectes prioritaris als quals s'ha atès i s'atén en alguns països desenvolupats d'Occident. Els índex d'àmbit internacional prioritzen els termes de recerca en llengua anglesa i és per aquesta raó que els treballs s'emmarquen principalment en el context anglosaxó.

A la síntesi de cada treball s'ha intentat respectar la nomenclatura utilitzada per part de les seves autores i autors, dins el camp semàntic de referència per a cada cas. Per aquest motiu, podria haver-hi una certa incongruència

en l'ús d'alguns conceptes, que en tot cas és deguda al fet de no estar inserits en un cos teòric unificat sinó precisament en les diverses, i de vegades fragmentades, aproximacions a l'objecte d'estudi.

En aquest recorregut que correspondria aproximadament als últims trenta anys, s'identifiquen els principis ideològics i les pràctiques polítiques del feminisme en l'orientació de la recerca en educació. Durant la dècada dels 1980s i els inicis dels 1990s una bona part de les investigacions es centaven en les diferències de gènere entre l'alumnat, la socialització diferencial i les interaccions interpersonals en les xarxes relacionals segons el sexe de l'alumnat.

També es veu una presència progressiva d'altres categories analítiques, a més del gènere, com raça/ètnia i classe social/estatus socioeconòmic. La proposta de desenvolupament moral de Carol Gilligan (1982) que incorporà les "veus" de noies i dones al discurs teòric, reflectint el posicionament polític feminista d'aquell moment històric, apareix també en les investigacions dels anys 1980s i 1990s.

A l'última d'aquestes dues dècades i entrat l'any 2000 s'evidencia un interès progressiu per la *masculinitat hegemònica* i per les *masculinitats*. La violència, associada al rol masculí tradicional, també desperta un creixent interès en la investigació des dels 1990s. Les teories sobre construcció de les identitats i del *self* influïdes pel postmodernisme i el postcolonialisme agafen un gran protagonisme en la recerca, sobretot en el present segle.

Des d'un enfocament més tradicional de la investigació psicològica, es publiquen treballs que pretenen demostrar les diferències entre l'alumnat dels dos sexes a través de l'aplicació de tests, escales i proves estandarditzades, amb un tractament de les dades generalment de tipus quantitatiu, i unes concepcions essencialistes de les diferències, que en rigor no podrien ésser considerats com a estudis feministes en educació.

Malgrat la coincidència temàtica en l'objecte d'estudi, aquestes recerques no es proposen tant una transformació social a llarg termini com una ratificació

de la validesa dels seus instruments de mesura i sovint atorguen un caràcter estàtic a les diferències entre noies i nois.

Els estudis feministes en educació, en canvi, qüestionen l'ordre social patriarcal, es recolzen sovint en metodologies de caire més qualitatiu i pretenen el coneixement de la realitat escolar per transformar-la. Les preferències temàtiques dels treballs ressenyats, en general responen a les prioritats del desenvolupament del moviment feminista però, com en aquest, no hi ha una evolució lineal i compacta sinó que simultàniament es treballa en diferents línies, coincidents, progressives, emergents, contradictòries o recursives, com correspon a les dimensions i a l'abast del Feminisme en la seva globalitat.

Així, les idees gestades durant els anys 1960s i 1970s van donar lloc a l'emergència de les polítiques d'equitat a l'àmbit educatiu, que van tenir un fort impacte i que són encara objecte de debat. Els primers treballs feministes en educació buscaven posar al descobert el sexisme en els llibres de text, l'androcentrisme en el currículum i els biaixos de gènere en general en tots els escenaris educatius. Educadores i mares participaven en accions d'exploració diverses com per exemple l'observació del pati d'escola o l'anàlisi del sexisme als llibres infantils.

Actualment, algunes feministes de l'àmbit escolar visualitzen la necessitat de canvi en els nois, en la construcció de les seves identitats i paren especial atenció a relacions d'assetjament i a la violència masculina. La recerca educativa, per la seva part, prioritza en els seus estudis qüestions com la identitat, la immigració, la ciutadania, l'etnicitat i també com fer-hi front a l'empirisme científic dominant. Altres teòriques (Gaskell, 2008) exploren, en contextos específics, com el moviment de dones va canviar l'educació utilitzant un marc basat en la idea de construcció de la capacitat civil, entesa aquesta com a contingent, mutant i fràgil.

En els últims cinquanta anys, l'impacte dels plantejaments feministes a l'àmbit escolar ha generat una nova política educativa d'equitat però, encara persisteixen les desigualtats i algunes de les preocupacions més

antigues són plenament vigents. L'androcentrisme a les àrees de coneixement, el repartiment desigual d'espais i recursos funcionals i materials (Roset, Pagès, Lojo i Cortada; 2008) i les pràctiques materials i discursives als escenaris escolars, emmarcats en la cultura dominant, posen en compromís la justícia social en educació.

2.2. Estratificació social, categorització i identitat

2.2.1. Ordre social, realitat i subjectivitat

Les concepcions sobre la *realitat* que ens envolta no només depenen de les disciplines des de les quals es fa la seva elaboració conceptual sinó principalment dels corrents teòrics històrics que contextualitzen i configuren la ciència i el coneixement de cada societat. Per aquesta raó, qualsevulla definició de *realitat* està ancorada en la cultura dominant del grup social que defineix el terme, en les relacions de poder pròpies de la societat de la qual emergeix i dels interessos particulars del subjecte o subjectes que pretenen determinar el significat.

Peter Berger i Thomas Luckmann (1988) afirmen que la realitat la trobem definida socialment, però són sempre definicions "encarnades", cosa que vol dir que són uns individus i grups d'individus concrets els que fan de definidors de la realitat. Diuen també que, el poder suposa, entre altres coses, el poder de determinar els processos de socialització i, per consegüent, el poder de *crear* realitat. I, fins i tot que, el conflicte entre definicions divergents de la realitat es decideix en funció d'interessos socials "retraduïts" en termes teòrics.

La societat és una realitat objectiva i subjectiva alhora i els seus membres exterioritzen el seu *jo* en ella i simultàniament l'interioritzen com a realitat objectiva. Cada individu esdevé membre de la societat a través del procés de socialització, que comença per la interiorització o aprehensió dels esdeveniments com a portadors de sentit, és a dir que, la interiorització és la base de la comprensió de les altres persones i l'aprehensió del món com a realitat social significativa.

L'individu assumeix el món de forma original i una vegada assumit pot ésser modificat o recreat. A través de la interiorització es comparteix el mateix món amb altres persones, un mateix temps i una mateixa perspectiva global que vincula intersubjectivament les seqüències de situacions. Aquest procés correspondria a la socialització primària, portada a terme al grup

familiar, seguida de la socialització secundària que, per la seva part, implica la participació en nous sectors de la societat.

Al moment de néixer l'individu es troba en un món social i en una estructura social determinada que no tria, formada pels altres significatius (*significant others*) encarregats de la seva socialització. El món és vehiculat i també modificat pels altres significatius d'acord amb la seva ubicació en l'estructura social, les seves característiques personals i la seva història particular. L'aprenentatge del món no és purament cognitiu sinó que té fortes implicacions afectives i emocionals.

La identificació de l'infant amb els altres significatius li facilita la interiorització i l'apropiació dels seus rols i actituds i la seva pròpia identificació, és a dir l'adquisició d'una subjectivitat coherent. És el jo (*self*) a través d'un procés dialèctic entre una identitat subjectivament adquirida i una identitat objectivament assignada. Per mitjà dels altres significatius l'infant fa una apropiació subjectiva de la identitat i, en el mateix procés d'interiorització, fa una apropiació subjectiva del món social. (Berger i Luckmann, 1988)

La interiorització del món, del jo i de la societat té lloc al mateix temps que la interiorització del llenguatge, que és un instrument bàsic de socialització. Els processos cognitius superiors tenen un caràcter cultural i esdevenen eines intel·lectuals lligades al desenvolupament i a les accions que el subjecte realitza. L'aprenentatge i el desenvolupament del llenguatge possibiliten la interiorització dels processos cognitius superiors, que són d'origen social i històric i permeten a l'individu incorporar l'experiència històrica del grup social al qual pertany. (Ramírez, 1989)

Les interaccions produïdes al si d'una estructura social donen lloc a la tipificació de determinades formes d'actuació, investides d'aquesta manera d'un sentit objectiu, cosa que també exigeix una objectivació lingüística. Les persones que executen accions conegudes i objectivades específiques són actors d'una mateixa tipologia que en repetir-les i reproduir-les realitzen l'autoapreheusió de si mateixes en qualitat d'actors, encara que hi hagi

aspectes del jo que no quedin implicats en l'acció. Però un segment del jo s'objectiva a partir de les tipificacions socialment disponibles i és viscut subjectivament com a diferent de la totalitat del jo i de vegades fins i tot en conflicte amb ell. Al moment de realitzar l'acció, l'actor s'hi identifica però una vegada realitzada pot prendre distància i reflexionar-hi.

Quan la "tipificació té lloc en el context d'un repertori objectivat de coneixements, comú a una col·lectivitat d'actors", es parla de rols (Berger i Luckmann, 1988). Els rols representen l'ordre institucional i participen, per tant, de les característiques coercitives de la institucionalització atorgant caràcter d'obligatorietat per als actors que els desenvolupen.

Un altre concepte relacionat amb el rol és el d'estatus, és a dir, la valoració o el significat que la societat atorga als rols específics i per tant, junt a la idea d'actuació està la de connexió amb les altres persones que, com a públic, participen de la mateixa situació. El rol s'actua d'una manera fixa per donar un sentit únic i comprensible a la situació en els seus aspectes visibles (façana), cosa que permet al públic inferir informació que no té de manera explícita. Aquesta dimensió pública tendeix a institucionalitzar-se segons les expectatives que genera i adquireix així una estabilitat i un significat que van més enllà de la pròpia actuació.

La representació o "performance" que es porta a terme en la interacció d'una situació determinada en un escenari o "establishment" està subjecta a un programa prefixat i a uns rols determinats, segons la teorització del sociòleg d'Erving Goffman (Pujal, 1995), i porten a què l'individu hagi de fiar-se de les aparences perquè la totalitat de la situació en la seva integritat no és perceptible al moment. Cada persona que actua intenta donar la impressió de satisfer les normes i expectatives, cosa que suposa l'existència de dos rols, el d'actor i el de personatge amb llurs respectius "self".

2.2.2. Identitat i *self*

La presentació del *jo* és una estratègia d'interacció basada en la relació dialèctica entre el *jo* i el *mi*. El *mi* està subjecte al control de les altres persones i constitueix l'herència social i cultural adquirida en el procés de socialització, incrustada en la identitat; el *jo* fa referència a la consciència, al coneixement de la pròpia interacció i a la voluntat d'incidir-hi. És per tant a través del *jo* que es pot canviar una situació, no conformar-s'hi i exercir un cert grau de llibertat. (Pujal, 1995)

Així, des de l'interaccionisme simbòlic, es defineix la identitat/*self* des d'una concepció relacional i emergent (múltiple, segons el significat de la interacció amb les altres persones i situada en un context o situació). La identitat és emergent, sorgeix del procés local d'interaccions socials concretes; recíproca, es nodreix en part de les respostes de les altres persones que participen en la interacció; i, negociada, hi ha una significació compartida a través de la intersubjectivitat.

La identitat és causa i resultat de la interacció social i tot allò considerat psicològic és el resultat d'un procés continu de negociació entre les persones. Entre altres aproximacions teòriques, cal mencionar el socio-construccionisme, que posa l'accent en la dimensió socio-històrica de la identitat. (Pujal, 1995)

Des d'una perspectiva fenomenològica, s'accedeix a l'experiència subjectiva del *jo* a través de la consciència i aquesta experiència sovint va associada al sentiment d'agència, és a dir a la suposició que cada persona pot crear el seu *self* i tenir un paper important en la construcció de la pròpia identitat. Tanmateix, la capacitat individual per a la presa de decisions està subjecta a les condicions socials en les que cada persona s'hi desenvolupa i hi viu. Les decisions preses i la manera d'actuar configuren estils personals que són entesos per algunes persones com a contingents i per altres com a essencials (Pujal, 1995).

La consciència de si i de les altres persones i la percepció del món té lloc al pla simbòlic i està mediatitzada pel llenguatge. Des de la Hipòtesi de Sapir-Whorf del llenguatge com "representació simbòlica de l'experiència sensible" que imposa a qui parla una manera específica de veure i interpretar el món; passant pel sentit que li atorguen al llenguatge Vygotsky i Dewey, com a una manera d'ordenar els pensaments sobre les coses i el pensament com a mode d'organitzar la percepció i l'acció (Bruner, 1996); fins al concepte de *performativitat* de Judith Butler sobre el poder del discurs de fer realitat allò que anomena (Butler, 2002), es posa en evidència que les paraules i els conceptes no són neutres sinó que estan connotats de manera intrínseca i porten associats valoracions socials i creences. Les normes, la cultura i les ideologies apreses a través del llenguatge estructuren la percepció de la realitat, la del *jo* i la del món que l'envolta.

Per a Jerome Bruner, el llenguatge també es caracteritza per la seva *constitutivitat*, és a dir, per la capacitat de crear i estipular realitats pròpies. És allò que Carol Feldman anomena "descàrrega òntica", que significa convertir els processos mentals en productes i dotar-los d'alguna realitat en algun món, esdevenint en públic allò que és privat. La constitutivitat del llenguatge crea i transmet cultura i situa el nostre lloc en ella. Aprendre a usar el llenguatge implica l'aprenentatge de la cultura i l'aprenentatge de com expressar les intencions d'acord amb ella.

En relació amb el que anomena *self transaccional*, Bruner diu que en la mesura que expliquem les nostres pròpies accions i els esdeveniments humans del voltant, principalment sota la forma de narració, relat o drama, es pot considerar que la nostra sensibilitat narrativa proporciona el vincle principal entre la nostra pròpia sensació del *self* i la nostra sensació de les altres persones en el món social que ens envolta. (Bruner, 1996)

Per a Margot Pujal el *self* està inclòs en la identitat i es constitueix en el seu nucli, és el centre del *jo* que apareix a través de les narracions sobre si. Afegeix que una part de la identitat depèn de les situacions en què es troba cada persona i de les relacions que hi estableix, i en aquest sentit, atenent al desenvolupament i a la transformació, fa referència a la fragmentació i a

la multiplicitat de sentits del jo, també dita identitat múltiple. Es refereix també al modelatge que cada cultura concreta fa de la identitat i considera que, generalment, les diferències culturals deriven en desigualtats i prejudicis que condueixen a conflictes i discriminacions socials greus, quan s'entén que hi ha unes identitats millors que altres, considerades inferiors. (Pujal, 1995)

El desenvolupament de la identitat personal en els infants s'estructura en llurs contextos social, cultural i polític. Es tracta d'un procés dinàmic que es dóna en les activitats i relacions quotidianes a la llar, l'escola i la comunitat, i que es caracteritza per ésser el resultat d'una construcció, co-construcció i reconstrucció portades a terme en les interaccions interpersonals. Des del seu naixement, l'infant és un actor social amb autonomia personal i amb consciència de la pròpia persona com a subjecte, és a dir, un *jo*. El complement d'aquesta consciència és el sentit de si mateix com a objecte, és a dir un *a mi*, que juntament amb el *jo* conforma la identitat. (Brooker i Woodhead, 2008)

Segons Bame Nsamenang (Brooker i Woodhead, 2008), la identitat és el nucli agencial de la personalitat mitjançant el qual els éssers humans aprenen progressivament a establir diferències i a exercir control tant respecte a la pròpia persona com respecte al món. A través de la identitat, els individus es col·loquen en una situació de pertinença a un lloc, un grup ètnic, un sexe o una cultura en particular. Aquest altre aspecte dinàmic té a veure amb la identitat personal i la identitat social, entenent la primera com els sentiments subjectius de peculiaritat personal respecte a la resta, és a dir, la sensació d'unicitat i d'individualitat; mentre que la segona es refereix a la semblança amb les altres persones de l'entorn, família, grup d'iguals. Així, la identitat inclou simultàniament dues forces motrius fonamentals en el desenvolupament humà, la necessitat de pertinença i la necessitat d'ésser una persona única.

La identitat personal remet a la representació vivenciada que cada individu té d'ésser una persona significativa per a altres dins un context social (Perinat, 2003). La representació-significació de la pròpia persona es

construeix al mateix temps que la representació de les altres persones respecte al *jo* i com a resultat de la mateixa. La formació de la identitat comença al moment del naixement i s'estén al llarg de tota la vida, en una relació dialèctica entre la continuïtat i la discontinuïtat. El desenvolupament de la identitat suposa la integració de les experiències significatives de la vida en el nucli íntim del subjecte, fruit d'una selecció i una interpretació que s'expressa en forma narrativa (història de vida).

Els infants busquen i són objecte alhora de la mirada de les altres persones i aquesta mirada és constituent de llurs identitats. La mirada dels altres implica una forma d'acció específica sobre l'infant, d'avaluació, d'acolliment, de rebuig, de confirmació o de negació, entre d'altres; la mirada és una forma de relació. Per altra part, la imatge que cada individu suposa que tenen de si les altres persones també genera un sentiment de si mateix, es tractaria d'un *jo* social (*jo-mirant-se-en-el-mirall*). La mirada i el mirall remetent a la xarxa de relacions interpersonals, denominada per Habermas com estructura d'intersubjectivitat. Aquestes xarxes estan impregnades d'afecte i són generadores de vincles, rellevants per a la formació de la identitat a totes les edats, al llarg de la vida. La dimensió empàtica, relacional i vinculant de la identitat es relaciona també amb el sistema de valors i per tant amb la moral. (Perinat, 2003)

2.2.3. Sexe i gènere. Identitat sexual i de gènere

Segons Isabel Martínez (2001) *identitat sexual* és l'elaboració cognitiva que realitzen nenes i nens a partir de la presa de consciència de la seva pròpia imatge corporal, del seu sexe morfològic, o sigui, la percepció de cada sexe i la comprensió d'allò que significa; en general, la identitat sexual es correspon amb el sexe d'assignació. Tanmateix, el fet que el significat dels sexes sigui múltiple i canviant fa que les categories *home* i *dona* no siguin considerades com a naturals, basades en diferències essencials i immutables, sinó que l'entorn i l'educació poden modificar-los al llarg del cicle vital.

Victoria Sau i María Jayme (1996) afirmen que la *identitat de sexe* o *identitat sexual* és el resultat del judici que cada individu realitza sobre el seu propi cos (genitals, forma global) i que aquesta identitat fa que cada persona s'identifiqui a si mateixa com a dona o com a home en funció de les seves característiques físiques. Diuen també que, les persones neixen amb una neutralitat psicosexual, és a dir que no arriben al món amb una *identitat de gènere* predeterminada, però que des del moment que es fa una assignació de sexe d'acord amb els genitals externs, contínuament es reforcen la feminitat i la masculinitat conseqüents.

Isabel Martínez (2001) defineix també altres conceptes com ara *tipificació sexual* com el grau en què una persona, a través de la socialització, s'adequa als rols prescrits, que, per la seva part, inclouen comportaments tipificats sexualment i etiquetats culturalment com a feminitat i/o masculinitat; i, *identitat de gènere* com el resultat del procés d'interiorització de les normes socials relatives al dimorfisme sexual, l'autoreconeixement que cada subjecte realitza de la seva categoria de gènere.

L'any 1975 Gayle Rubin va descriure el *sistema sexe/gènere*. Assegura que, en les teoritzacions de Lévi-Strauss i de Freud (encara que ells no en fossin conscients) es comença a veure un aparell social sistemàtic que utilitza dones com a matèria primera i que modela dones com a producte. Diu

també que, el treball domèstic, en general realitzat per dones, és un element clau en el procés de reproducció de la força de treball de la qual s'extreu la plusvàlua, des d'una òptica marxista; encara que en societats no capitalistes també s'observa l'opressió de les dones. Afirmar que l'organització social del sexe es basa en el gènere, l'heterosexualitat obligatòria i la constricció de la sexualitat femenina, entenent el gènere com a una divisió dels sexes socialment imposada i com a un producte de les relacions socials de sexualitat. (Rubin, 1986)

Des de llavors, moltes discussions i debats han tingut lloc al voltant dels conceptes de sexe i de gènere. Mabel Burin i Irene Meler expliquen que, els modes de pensar, sentir i comportar-se d'ambdós gèneres, més que tenir una base natural i invariable, es deuen a construccions socials i familiars assignades de manera diferenciada a dones i a homes. I que, per mitjà d'aquesta assignació, a partir d'estadis molt primerencs a la vida dels infants, unes i altres incorporen certes pautes de configuració psíquica i social que donen origen a la feminitat i a la masculinitat.

Des d'aquest criteri descriptiu, afirmen, el gènere es defineix com la xarxa de creences, trets de personalitat, actituds, valors, conductes i activitats que diferencien a dones i a homes, essent aquesta diferenciació el producte d'un llarg procés històric de construcció social, que no només produeix diferències entre els gèneres femení i masculí sinó que, alhora, aquestes diferències impliquen desigualtats i jerarquies entre ambdós. Afegeixen que, el gènere mai no apareix de forma pura sinó entrecreuat amb altres aspectes determinants de la subjectivitat humana, com ara raça, religió, classe social, etc. (Burin i Meler, 1999)

Margot Pujal (1993) es refereix al gènere com a principi estructurant i estructurador de les relacions humanes i del coneixement en les societats occidentals i assegura que en el marc de la teoria crítica feminista les identitats de gènere són vistes com a una categoria problemàtica, a la qual no s'hi pot associar de forma estable i continuada unes característiques i atributs concrets. Afegeix que, tota possibilitat de coneixement sobre les

identitats de gènere està circumscrita a la cultura, història i relacions de poder que l'envolten, sota un procés de semiotització.

Rosi Braidotti defineix el gènere com a una noció que ofereix una sèrie de marcs dins els quals la teoria feminista ha explicat la construcció social i discursiva i la representació de les diferències entre els sexes; i hi afegeix que en la teoria feminista el gènere compleix principalment la funció de recusar la tendència universalista del llenguatge crític, dels sistemes de coneixement i del discurs científic en general. (Braidotti, 2004)

Braidotti pensa que les discussions filosòfiques contemporànies sobre la mort del subjecte cognoscent, la dispersió, la multiplicitat, etc. tenen l'efecte immediat d'ocultar i soscar els intents de la dona per trobar una veu teorètica pròpia. I, afirma que, rebutjar la noció de subjecte en el mateix moment històric en què la dona comença a tenir accés a ell, mentre es reclama alhora el "devenir femme" del discurs filosòfic mateix, es pot descriure, al menys, com a una paradoxa. (Amorós, 2006)

Victoria Sau (2000) assegura que, per comprendre el sentit del gènere i el paper que juga a la societat ens hem de remetre a les seves característiques estructurals, menys visibles que els models de rol o la tipificació sexual de la societat, però ordit primari des del qual tota la resta és possible. Afegeix que aquestes característiques són quatre: només hi ha dos gèneres, tants com sexes (només hi ha dos versions per aprendre'n, dos repertoris possibles si bé intercanviables); el gènere té caràcter vinculant (els gèneres es corresponen en oposició bipolar); els gèneres estan jerarquitzats (masculí dominant i femení subordinat); i, l'estructura dels gèneres és invariable (els canvis, reformes, variacions i fins i tot permutacions de caràcter formal que l'evolució històrica hagi permès i/o exigint, no han transformat l'estructura inicial d'un sexe en posició dominant i l'altre en posició subordinada).

Altres postures posen de manifest un enfocament oposat respecte a la conceptualització del gènere. Wendy Cealey i John Hood-Williams (2002) afirmen que, l'atribució de gènere als éssers humans és discursivament i

històricament específica i que "*dones*" és una col·lectivitat volàtil i, per tant l'aparent continuïtat del subjecte "*dones*" no és vàlida. També que, el propi Feminisme està constitutivament entrelaçat amb les invocacions variables de la categoria – amb diverses i problemàtiques feminitzacions i invisibilitats – amb les seves implicacions polítiques i les seves conseqüències socials i humanes.

En sentit contrari, es manifesta Marcela Lagarde (1997), qui diu que, el gènere més que una categoria és una teoria ampla que inclou categories, hipòtesis, interpretacions i coneixements relatius al conjunt de fenòmens històrics construïts al voltant del sexe. També que, el gènere està present en el món, en la societat, en els subjectes socials, en les seves relacions, en la política i en la cultura; i que, és la categoria corresponent a l'ordre sociocultural configurat sobre la base de la sexualitat, alhora que aquesta última és significada i definida històricament per l'ordre genèric.

Citant a Seyla Benhabib, Lagarde recorda que, gènere és la construcció diferencial dels éssers humans en tipus femenins i masculins i una categoria relacional que pretén explicar la construcció d'una classe de diferència entre aquests. A més que, les teories feministes (psicoanalítiques, postmodernes, liberals o crítiques) coincideixen en el supòsit que la constitució de diferències de gènere és un procés històric i social com també ho és la construcció del sexe (Lagarde, 1997).

Per la seva part, Silvia Tubert (2003) diu que habitualment s'entén que sexe correspon al pla biològic mentre que gènere és el producte de la construcció sociocultural, però que aquesta polaritat reproduceix l'oposició naturalesa-cultura i el dualisme cos-ment que han marcat el pensament occidental. Afirmar que, per una part, se suposa que aquesta oposició correspon a una diferència real, encara que és producte d'una operació cultural que estableix límits artificialment dins un continu; per altra banda, s'ignora que és impossible distingir en el subjecte això que resulta de la seva condició biològica i allò que ha estat generat per la seva formació al si d'un univers humà, lingüístic i cultural (la nostra pròpia naturalesa s'ha

constituït com a producte de la vida civilitzada que ens defineix com a éssers humans).

Per últim, Cooper Albright adverteix sobre el risc de la completa dissolució de l'oposició de gènere i es pregunta, si en el decurs d'un qüestionament feminista rigorós de les construccions culturals del sexe i del gènere es perdés la categoria dona, com es podria, per exemple, formar una coalició política enfocada al dret de les dones al control del propi cos. (Ireland, 2009)

Anne-Emannuelle Berger (2009), manté que el concepte de diferència sexual no és unívoc, que els seus significats remeten a la història del pensament en diversos contextos geogràfics, i que les significacions queden entreteixides en històries culturals de *transferència i contratransferència*. Berger assegura que la singularitat i especificitat de cada idioma connota de manera particular aquest concepte i dificulta la seva traducció.

Però, malgrat la divergència i contraposicions en les conceptualitzacions del sexe i del gènere, es poden trobar línies comunes al voltant de certs eixos, com ara que les relacions humanes es basen en relacions de poder, que afecten d'una manera o una altra a tots els éssers humans i que històricament s'ha establert una relació jeràrquica entre allò considerat femení i allò considerat masculí, en la qual aquest últim terme està en posició dominant i el primer en oposició i subordinat.

2.2.4. Processos de categorització i identificació social

Jerome Bruner i Cecile Goodman publiquen en 1947 l'article "Valor i necessitat com a factors organitzadors en la percepció" en el qual demostren l'existència d'un fenomen peculiar, les distorsions produïdes per les necessitats individuals subjectives. Els seus experiments feien referència a la percepció de propietats físiques d'objectes (monedes) . Anys més tard, Henri Tajfel estudia les relacions intergrupals i estableix el paper del valor i de la categorització en els judicis perceptius del medi ambient físic i social, i gradualment s'interessa, de forma específica, en les diferències culturals i en la influència dels grups socials en la percepció, per centrar-se finalment en el prejudici en les relacions intergrupals. (Purkhardt, 1993)

En la perspectiva de Tajfel l'impacte del context social en la propensió individual a categoritzar grups és explicada en base a la identificació amb el propi grup, procés en el qual les creences i opinions resulten rellevants. Així, el sistema de representacions socials integra principis de categorització social i atribució per explicar la raó per la qual les atribucions causals es fan en termes de característiques inherents i immutables en grups a gran escala (Purkhardt, 1993).

La identitat de cada persona és de caràcter psicosocial, o sigui que atén simultàniament atributs individuals i de grups socials de pertinença o categories socials. Henri Tajfel (1984) afirma que les categoritzacions que es fan són el resultat d'una interacció entre la informació obtinguda de l'exterior, subjecta a una percepció afectada per la selecció i estimació de les dades de la realitat, i la seva organització interna activa per part dels éssers humans. En la percepció de les persones es posen en joc mecanismes de polarització dels judicis, que poden portar a l'estereotip social. Aquest últim comporta l'assignació en comú de certs trets a les persones que són membres d'un grup i també l'atribució en comú de certes diferències respecte a membres d'altres grups.

Com a resultat de l'estereotípia, els individus que formen el grup social al que s'aplica l'estereotip són jutjats com a més semblants entre si *només* en

certs atributs, els de les característiques preconcebudes que formen part de l'estereotip culturalment acceptat per al grup. Alhora, es produeix una minimització de les diferències entre els membres d'aquest grup i una accentuació de les diferències respecte d'altres grups. Els mecanismes d'estereotípia en els processos de categorització social poden portar al prejudici que, segons el mateix autor, és inseparable de les relacions intergrupals. El prejudici, per la seva part, és definit per Tajfel com un judici previ no comprovat, de caràcter favorable o desfavorable, d'un individu o d'un grup, que predisposa a l'acció en un sentit congruent (aspectes conceptuals o cognitius, actitudinals, afectius i conatius) (Tajfel, 1984).

Els processos psicosocials descrits per Tajfel pels quals les persones s'identifiquen o es diferencien en categories socials determinades són la comparació, la categorització social i la identificació. Així, les interrelacions entre persones i grups estan subjectes a les percepcions, representacions i creences que alhora depenen del sentiment de pertinença a determinats grups. La categoria grupal atorga identitat social i estatus a les persones que en formen part i al mateix temps funciona com a prisma de lectura i percepció de la realitat social que ens envolta.

La categorització té un valor instrumental, en la mesura que permet organitzar i estructurar la informació que ens arriba de l'exterior, però també té un valor ideològic, de control social, ja que estructura la societat segons els interessos i valors dels grups dominants. Altres fenòmens relacionats amb els processos de categorització i identificació social són l'etnocentrisme (favoritisme envers el propi grup i menyspreu pels altres), l'efecte mirall (descriu per Bronfenbrenner, dos grups contraposats es perceben amb les mateixes característiques però invertides) i el sociocentrisme (preferència o favoritisme del grup dominat per l'exogrup dominant pel fet que gaudeix de major prestigi i consideració) (Pujal, 1995).

Els processos d'identificació i categorització social amb llurs mecanismes de manteniment de l'estatus quo a través de les dinàmiques relacionals grupals, resulten paradigmàtics si els grups que es prenen en consideració són els col·lectius femení i masculí. L'existència d'estereotips de feminitat i de

masculinitat, de prejudicis i creences respecte a les característiques definitòries de cada sexe, l'accentuació de semblances entre membres de cadascun d'aquests grups socials i de diferències entre ambdós grups i llur legitimació a través dels discursos androcèntrics científics, religiosos i populars i de les pràctiques socials en el pla econòmic, familiar, educatiu i polític entre altres, assegurin la pervivència de l'ordre social patriarcal.

2.3. Procés de socialització. Socialització de gènere

El terme socialització (del llatí *sociĕtas*, *-ĕtis* companyia) és la conjunció dels processos pels quals l'individu és construït (format, modelat, fabricat, condicionat) per la societat global i local on viu; processos a través dels quals l'individu adquireix (aprèn, interioritza, incorpora, integra) les maneres de fer, de pensar i de ser que són situades socialment. La definició més simple de socialització al·ludeix a la manera com la societat forma i transforma els individus. Però com que el terme socialització no està adscrit a un àmbit específic, la seva definició varia molt d'una disciplina científica a una altra o d'un camp de recerca a un altre dins una mateixa disciplina.

(Darmon, 2008)

Segons la definició de Jalley i Richelle (1988) al Diccionario Akal de Psicología, és el procés progressiu i acumulatiu mitjançant el qual l'infant, durant el seu desenvolupament, assimila els comportaments, valors, normes, codis, rols, ritus, costums, convencions i modes de pensament propis a l'entorn sociocultural. Els estudis comparatius interculturals permeten situar constants universals i particularitats específiques de cada cultura. Aquest mecanisme d'aprenentatge social representa un doble principi d'integració, personal i d'aculturació. Sobre la base donada pels modes primaris de sociabilitat la iniciació social de l'infant procedeix primer de l'objecte matern i prossegueix en el marc familiar ampliat, i després, a les nostres societats, dins el marc escolar. Els processos d'identificació tenen un rol prevalent.

Al llarg de la vida la socialització exerceix una forta influència en totes persones, però molt especialment a la infància i a l'adolescència, perquè són etapes en les quals, per tal de pertànyer a la societat, resulta una necessitat i perquè a les primeres edats es dona en un fort context d'afectivitat. Dins la teorització de Berger i Luckmann (1996) tractada a l'apartat 1.2.1., la socialització és definida com el procés ontogènic d'inducció comprensiva (global) i coherent d'un individu a participar del món objectiu d'una societat o d'alguns dels seus sectors. En aquest enfocament la socialització primària és aquella que té lloc durant la infantesa de

l'individu i gràcies a la qual aquest esdevé membre de la societat. En un procés ulterior, a través de la socialització secundària, un individu ja socialitzat penetra i participa, com ja s'ha dit, en nous sectors del món objectiu de la seva societat.

Així, l'agent fonamental de socialització primària és el grup familiar, mentre que de la socialització secundària es poden considerar com agents, el grup d'iguals, els mitjans de comunicació i l'escola, com els més importants durant la infància i l'adolescència. L'escola és el primer sistema formal en el qual participa l'infant i el mitjà a través del qual es dona una resposta social institucionalitzada per a la transmissió de cultura a les noves generacions. La cultura, entesa com el conjunt de significacions que orienten la vida de les persones en llur medi social, té una dimensió significant. Així, les normes i els codis de conducta que es transmeten de generació en generació prescriuen i proscriuen les conductes dels éssers humans a cada societat, establint què és permès i què és prohibit, què està autoritzat i què queda exclòs, què és acceptable i què és rebutjable. Tota la vida social és objecte de normes. (Perinat, 1995)

Respecte a la definició de cultura Jesús Palacios (2001) afirma que hi ha moltes dificultats per arribar-hi a un acord, però que existeixen tres tradicions en la caracterització d'aquest concepte, la que posa l'accent en els aspectes simbòlics, la que destaca els aspectes conductuals i la que combina ambdues. Des d'aquesta última diu que, la cultura consisteix en l'herència conductual i simbòlica rebuda del passat, que estableix quines conductes es consideren desitjables en una comunitat determinada i, per tant, han d'ésser apreses pels seus membres, i quins són els valors, les idees i creences d'aquesta comunitat respecte a les persones, la societat, la naturalesa i la religió.

Aquest mateix autor pren com a unitat d'anàlisi de la relació entre cultura i processos de desenvolupament dels individus el *nínxol evolutiu*, concepte que li serveix per analitzar com la cultura afecta l'entorn quotidià en el qual té lloc el desenvolupament psicològic. El nínxol evolutiu estaria relacionat amb tres subsistemes, entorn físic i social de la vida diària, els costums i

pràctiques de criança culturalment determinades i, les idees de les persones responsables de la cura i socialització d'infants i joves, i tots tres servirien com a mediadors entre la cultura i les experiències individuals. (Palacios, 2001)

Hi ha grans variacions interculturals i intraculturals que confereixen a les normes socials significats diferents; cada norma remet a una determinada ordenació simbòlica del món i, per tant, el procés de socialització depèn de la cultura en la que té lloc. Fins i tot, dins cada cultura, segons la classe social, ètnia, religió, edat, sexe i orientació sexual, entre altres factors de diversitat, al si de cada grup social hi ha especificitats en la manera com les noves generacions s'incorporen a la manera de viure del llur entorn social. Encara que la socialització sigui rellevant durant els primers anys d'un individu, el procés, com s'ha dit, es desenvolupa al llarg de tota la vida, durant la qual els subjectes no són simples receptors passius de significacions sinó que responen de manera singular i particular als missatges culturals.

Un aspecte específic de la socialització és la socialització de gènere. Entre algunes de les teories explicatives que més generalment es prenen en consideració es poden citar la psicoanalítica, la de l'aprenentatge social, la del desenvolupament cognitiu. La primera es centra en les visions d'origen inconscient dels infants sobre els seus òrgans genitals en temes com l'enveja del penis o l'ansietat i por a la castració i en la seva identificació amb la mare o el pare, segons sigui el seu sexe, que prenen com a models de rols socials.

L'aprenentatge social del gènere es basa en el corrent conductista de la psicologia i es centra en les conductes observables i les seves conseqüències. Les persones aprenen per càstig i reforç i les conductes responen a la imitació i al modelatge a partir de factors ambientals. L'enfocament teòric del cognitivisme, basada principalment en els treballs de Piaget i Kohlberg, sosté que els infants aprenen el gènere i els estereotips de gènere en l'esforç per organitzar el món que els envolta. Segons aquest enfocament, nenes i nens volen trobar sentit en l'entorn físic

i social a través de les interaccions i busquen activament patrons i models de comportament, com ara la categorització sexual.

Finalment, la Teoria de Lents d'Enculturació elaborada per Sandra Bem, dins el corrent cognitivista, estableix que la cultura d'una societat conté una sèrie d'assumpcions ocultes sobre la manera que els seus membres han de semblar, pensar, sentir i actuar i que aquestes assumpcions impregnen els discursos, les institucions i la psique dels individus. Tres dels factors considerats com a lents de gènere (assumpcions ocultes) serien la polarització de gènere, les diferències entre dones i homes constituïrien un principi central en l'organització de la vida social; l'androcentrisme, l'experiència masculina és la normativa estàndard; i, l'essencialisme biològic, que implica que els dos factors anteriors són naturals i inevitables.

Així, des de la Teoria de Lens d'Enculturació es veu l'adquisició del gènere com a una *profecia d'autocompliment*. Com que la majoria de persones adultes pensen que noies i nois són diferents, els tracten de diferent manera i els donen diferents oportunitats per al seu desenvolupament. La socialització de gènere té lloc perquè nenes i nens reben tractaments diferents i tenen entorns d'aprenentatge diferents i així desenvolupen necessitats, desitjos i capacitats diferents. Així, es promocionen certes conductes i autoimatges que evoquen els estereotips culturals de gènere preconcebuts i, com que es van recreant en cada generació semblen naturals i, encara que es vagin modificant, impermeables al canvi. (Bem, 1993)

La socialització de gènere, que comença al moment del naixement, implica a les persones adultes de l'entorn immediat de l'infant com a agents de socialització primària, que interactuen de manera diferent si es tracta d'una nena o si es tracta d'un nen; i, la vestimenta, les joguines i la decoració d'espais que la majoria de famílies proporcionen als seus infants tenen relació amb el fet que es tracti de filles o de fills. Un exemple clàssic en aquest sentit (Askew i Ross, 1998) el proporciona un experiment desenvolupat a la Universitat de Sussex amb nadons que eren presentats com a nens a la meitat subjectes del grup d'estudi i com a nenes a l'altra

meitat; es va trobar una diferència significativa en el comportament d'aquestes persones que actuaven en relació al sexe del nadó que se'ls havia informat.

Campbell Leaper i Carly Friedman (2007) plantegen una teoria de socialització de gènere que integra processos d'estructura social (prevalença del patriarcat i de la divisió del treball), interacció social (tipus d'oportunitats i incentius en les experiències dels infants), de motivació i cognició (factors que configuren la manera com interpreten i actuen en els seus móns), i biològics (influència hormonal en el sistema nerviós, encara que emfatitzen la plasticitat de la conducta humana en relació a les oportunitats i constriccions ambientals).

Les diferències de gènere mitjanes en els rols adults d'ocupació i assoliments provenen majoritàriament de les conductes de joc infantils i de les experiències acadèmiques; les variacions de gènere en intimitat i rols familiars a l'edat adulta tenen el seu origen en les diferències entre noies i nois en activitats de joc, en relacions al grup d'iguals i en responsabilitats domèstiques. Les pràctiques sexistes i dominants dels homes poden haver estat traçades en les interaccions tipificades de gènere amb el grup d'iguals durant el joc, els esports i les activitats quotidianes. Encara que hi hagi una tendència envers patrons de gènere en el desenvolupament, aquests no són inevitables, i de fet, moltes societats gradualment es mouen cap a l'equitat de gènere. (Leaper i Friedman, 2007)

2.4. Grup d'iguals i relacions interpersonals a la infància i l'adolescència

El desenvolupament del vincle d'aferrament durant els primers anys de vida de les persones, les creences familiars i l'estil educatiu a la llar són factors que contribueixen en la competència social dels infants per relacionar-se positivament en el grup d'iguals. El fet d'aconseguir relacions adequades d'amistat i companyonia permet satisfer algunes de les necessitats bàsiques dels éssers humans, l'acceptació i la integració en el grup a través de relacions d'amistat. Alguns dels mecanismes d'aprenentatge al si del grup d'iguals són la comparació social, que permet jutjar la pròpia competència, i la influència del grup en l'establiment de normes, actituds i comportaments assumits i compartits pels seus membres. (Fuentes, 2001)

La relació al grup d'iguals té una dimensió horitzontal que és distinta qualitativament a la que l'infant pot trobar al grup familiar, fins i tot si es considera la de germanes i germans. Segons Adolfo Perinat (2003) les relacions d'amistat entre infants contribueixen a desenvolupar habilitats socials per a les relacions, negociació, compromís i conformitat grupal; i, d'altra banda, els membres del grup són com "finestres" al món de les significacions culturals. Les interaccions entre iguals serveixen de fòrum per a la transmissió de les normes i el coneixement social.

Un dels aspectes més rellevants de les interaccions entre iguals és el joc, amb els seus desenvolupaments segons les edats i contextos de realització. Moltes són les teoritzacions que sobre el joc infantil s'han exposat des de diferents enfocaments. Rosario Ortega (1992) descriu algunes de les aproximacions a aquest camp en concepcions que van des del joc com a preparació per a la vida adulta, com a expressió de la infantesa, com a expressió de desitjos inconscients, com a instrument terapèutic, com a forma natural de desenvolupament humà, com a activitat cognitiva o com a satisfacció d'una necessitat no resolta.

En qualsevol cas però, el joc reflecteix les estructures socials i és en si mateix agent de socialització (Carmona i Villanueva, 2006). Així, els jocs de

simulació familiar reproduïen les estructures de parentesc de cada cultura i els jocs de competició, les modalitats de relacions socials en funció dels modes de producció. Els jocs tenen una funció d'integració social, de socialització i d'anticipació; l'elecció de joguines i jocs permet la transmissió social de rols posteriors i una apropiació precoç de les característiques de la societat adulta, alhora que recreen pràctiques socials. La prevalença del joc competitiu sobre el cooperatiu o l'especialització de jocs i joguines segons el sexe obeeix a imperatius socials i a formes primerenques d'interiorització de repartiment de rols i de poder.

Montserrat Moreno (2000) assegura que encara que l'escola sigui mixta i que nenes i nens comparteixin les taules, a l'hora de l'esbarjo els nens juguen entre ells i les nenes entre elles. És en el joc lliure quan s'exerciten espontàniament els models de conducta apresos, quan apareix la fantasia amb la que cada individu s'identifica. Però és en aquests moments de llibertat quan paradoxalment cada individu està més lligat a les pautes establertes; llibertat per a identificar-se amb els arquetips en funció del seu sexe però no per a transgredir-los.

Durant la infantesa, l'amistat gira al voltant de l'activitat, és a dir, consisteix a jugar o fer coses conjuntament però a partir més o menys dels tretze anys, compleix unes importants funcions evolutives. A l'adolescència les relacions d'amistat juguen un paper en la satisfacció de necessitats emocionals (afectivitat, intimitat, confiança, lleialtat, fiabilitat, paritat, reciprocitat, ajuda mútua, acceptació, ...).

Les amistats estimulen les identificacions recíproques i contribueixen així a la reestructuració de la identitat personal i social. Les confidències mútues ofereixen la possibilitat d'un major coneixement propi a través del mirall d'una altra persona que està en un mateix moment evolutiu. Els grups de companyes i companys assumeixen la funció d'agents de socialització i proporcionen la possibilitat d'experimentar rols i situacions d'allò que és permès o que és prohibit. (Perinat, 1995)

Gérard Lutte (1991) considera que les funcions del grup d'adolescents serien les següents:

- Atorga autonomia
- Contribueix a la definició de la identitat
- Aporta l'establiment de metes, valors i referents
- Dóna seguretat en el procés d'emancipació familiar
- Ofereix un entorn d'aprenentatge per a les relacions socials i sexuals
- Reprodueix els valors socio-culturals

Per a María Jesús Comellas (2009) entre els dotze i els catorze anys les amistats es fan més íntimes perquè es constitueixen en oasis de suport i de comunicació de dubtes i inseguretats i encara que augmenta l'interès per grups mixtos persisteix l'amistat més estable amb persones del mateix sexe. A partir dels catorze anys, la necessitat de definició de la identitat exigeix la intensificació de relacions en el grup d'iguals i el contrast dels punts de vista, temors, inquietuds i seguretats. Segons María Jesús Fuentes (2001) el tema de la conformitat amb el grup d'iguals s'ha estudiat de forma preferent a l'adolescència. La conformitat amb el grup i el sotmetiment a les seves normes es va incrementant des dels sis fins als catorze o quinze anys.

El grup d'iguals, segons Charo Altable (2001), té una gran importància en la formació i desenvolupament de la identitat, ja que és aquí on, independentment de la família, es posen en comú sentiments, actituds, valors, etc. i es construeixen les relacions. Tanmateix, la segregació d'iguals en funció del sexe pot organitzar autèntiques subcultures reforçadores dels estereotips i actituds més tradicionals.

2.5. Sociometria i sociograma

2.5.1. Origen de la Sociometria

Sociometria significa, literalment, medicació social, és a dir una forma de mesurar les relacions entre membres d'un determinat grup o també un estudi quantitatiu de les relacions interpersonals en una població, especialment de les preferències. Segons Treadwell, la sociometria va ésser considerada simultàniament com a:

- Una eina per obtenir informació sobre les relacions personals
- Una eina per influir en els canvis a través de la intervenció
- Una filosofia de la vida

I afirma que en el seu sentit més bàsic podria ésser caracteritzada com a una sèrie de mètodes per investigar i avaluar xarxes de relacions i preferències. Però, la sociometria no seria l'estudi de l'estructura formal d'un grup sinó un estudi fenomenològic de les relacions interpersonals. (Treadwell, 1997)

La sociometria va ser creada pel psiquiatra romanès Jacob Lévy Moreno (1889-1974), qui durant la Primera Guerra Mundial va treballar en una colònia amb un gran nombre de refugiats i a través d'aquest contacte va tenir la idea d'organitzar sociomètricament una comunitat. Els passos definitius en la fundació de la ciència sociomètrica els dona en arribar als Estats Units i junt amb la col·laboració d'un grup ajudants investiga les interaccions socials al si dels grups a la presó de Sing-Sing i a la Hudson School for Girls a Nova Iork. (Arruga, 1979)

El 3 d'abril de 1933 el *New York Times* anunciava l'aparició d'una nova ciència anomenada "Geografia psicològica" que tenia com a finalitat esquematitzar els "corrents, contracorrents i corrents submarins emocionals en les relacions humanes d'una comunitat." Jacob Moreno va fer la presentació a la *Medical Society of the State of New York* amb el nom de "mapa de les emocions", i va explicar que els mapes representen fluxos d'atracció i rebuig entre membres d'un grup així com l'actitud del grup envers els individus. També va dir en aquest acte que "si aconseguíssim

mapear una ciutat o un país sencer arribaríem a tenir un intricat laberint de reaccions psicològiques que podria representar una pintura d'un vast sistema solar d'estructures intangibles, influenciant fortament les conductes, com la gravitació influeix en els cossos celestes." (Treadwell, 1997)

El 1934 Moreno va publicar *Who shall survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama* on plantejava que aquelles persones amb habilitats per a relacionar-se tindrien possibilitats de sobreviure i eventualment, crear un nou ordre. L'any 1937 crea la prestigiosa revista especialitzada *Sociometry: A Journal of Inter-Personal Relations*, va promoure la creació d'instituts i centres universitaris per a la recerca en aquest camp i el 1953 publica una llista amb tots aquests centres, *Preludes to the Sociometric Movement*, expandint la seva influència fora dels Estats Units, a ciutats com Londres, París, Moscou o Toronto. Per a Moreno la sociometria ofería un camp comú d'investigació i intervenció per a la sociologia i per a la psicologia. (Marineau, 2007; Borgatta, 2007)

La sociometria es basa en el fet que la gent fa eleccions en les seves relacions interpersonals, tria qui li sembla amigable i qui no, qui és central en el grup i qui és rebutjat o rebutjada i qui es queda en situació d'aïllament. Les eleccions són fonamentals en totes les relacions, i no importa si les motivacions són conegudes per qui tria, no importa si són explícites o marcadament expressades, si són racionals o irracionals.

No necessiten justificació perquè són espontànies i verdaderes per al *self* de qui tria (Hoffman, 2001). Quan es demana als membres d'un grup que triïn entre les altres persones per a realitzar alguna tasca determinada, emergeix una xarxa, el dibuix de la qual és el *sociograma*. En cas que les dades de les eleccions siguin recollides en una matriu, aquesta rep el nom de *sociomatriu*.

2.5.2. El test sociomètric¹

És el mètode que permet conèixer l'estructura interrelacional bàsica d'un grup i depenent de la finalitat que es persegueixi la prova sociomètrica tindrà unes característiques determinades. Entre els diferents tipus d'eines que es poden utilitzar hi ha el *Mètode de Nominació sense Rànk*, el *Mètode de Nominació amb Rànk* i el *Procediment de Valoració entre Iguals*.

En el primer tipus cada membre del grup explicita els noms de les persones que tria o rebutja sense un ordre o una gradació predeterminada; en el segon, les persones triades han d'aparèixer per ordre d'intensitat, sent el primer nom el que correspon a un major grau de preferència o de rebuig; i, el tercer tipus, correspon a la demanda d'informació respecte a quines persones del grup reflecteixen més bé determinades característiques comportamentals (Treadwell, 1997).

Si la finalitat és la intervenció terapèutica, les preguntes poden demanar informació respecte a "altres significatius" que incidirien en la vida dels subjectes positivament o negativament. La mida del grup és un altre element a tenir-hi en compte, des d'un grup familiar fins a una comunitat. Les preguntes sociomètriques, d'acord amb Moreno, tenen quatre característiques:

- Intenten determinar sentiments personals d'atracció, rebuig o indiferència.
- El criteri aplicat per a confegir-les és específic i orientat a l'acció, no hipotètic, projectiu o ambigu.
- Han de servir per a una meta immediata del grup, que comportin una acció.
- S'ha d'especificar a qui respon quines persones poden ésser triades, o sigui quin és el grup.

¹ A l'apartat de Metodologia s'expliquen les característiques de l'instrument de recollida de dades utilitzat en aquest treball.

Artur Arruga (1979) distingeix dos grans camps d'aplicació, el clínic o l'aplicat i el de la investigació. En el camp de l'aplicació el test sociomètric proporcionaria:

- Status sociomètric d'un conjunt d'individus
- Persones preferides o no acceptades per cada membre del grup
- Estructura del grup en el seu conjunt
- Possibilitat de disgregació en subgrups
- Mitjans per aconseguir una millor integració d'alguns individus
- Dinamisme i transformació progressiva dels grups
- Etc.

En l'àrea d'investigació:

- Característiques del lideratge segons les funcions
- Característiques de persones aïllades o excloses
- Influència de la coeducació
- Influència de les diferències lingüístiques, culturals, socials, etc.
- Estructures existents segons l'edat
- Etc.

El test sociomètric pot ésser utilitzat en àmbits molt diversos, com per exemple un grup familiar en el que es vol intervenir per millorar-ne les relacions, el personal d'una empresa que com a organització necessita equips de treball amb interrelacions fluïdes o el grup classe d'una escola amb la intenció d'augmentar la seva cohesió a través de la pràctica una sèrie d'activitats. En el cas del present treball, l'interès es centra en l'aplicació en contextos escolars.

En un grup classe es produeix una intersecció entre dues tipologies d'estructura grupal, formal i informal. La primera es correspon amb l'organització del centre com a institució i amb el sistema escolar com a macroestructura, generant-se grups per edats, nivells, etapes, classes, curriculae, etc. i un mode de funcionament que inclou la normativa del centre i les metodologies emprades en el desenvolupament de les classes, que conjuntament marquen els límits de cada grup. L'estructura informal és una complexa xarxa d'interrelacions que de manera espontània es va teixint en les interaccions quotidianes de l'alumnat.

Es fonamenta en les emocions i subjectivitats dels membres del grup, en les preferències, antipaties o indiferència que configuren les expectatives i que generen comportaments i formes de relació. L'estructura formal té un caràcter explícit i més aviat estàtic o en tot cas els canvis que s'hi produeixen es donen en períodes llargs de temps, mentre que la informal gaudeix d'un gran dinamisme, encara que certs mecanismes puguin tenir continuïtat en el temps i fins i tot cronificar-se, i no sempre resulta evident per a qui observa.

En general, el professorat que treballa durant un cert temps amb un grup d'alumnes, disposa d'un coneixement intuïtiu i aproximat d'algunes de les relacions que tenen lloc a l'aula i al centre, és a dir, podria identificar unes persones com a líders, unes com a rebutjades, veuria subgrups o colles, parelles d'amistat o d'enemistat declarada, etc. Però la intensitat, orientació i complexitat de les interaccions que permeten dibuixar un mapa relacional de cada grup i les expectatives i actituds individuals i col·lectives que aquestes generen escapen a la simple observació docent.

El professorat té una representació del grup que es construeix des de la seva percepció subjectiva, influenciada per la seva pròpia relació amb el grup com a tal i amb l'alumnat individualment i amb les seves famílies, per les experiències d'altres col·legues que, per la seva part també tenen una imatge de l'alumnat a nivell individual i grupal, etc.

La vida relacional de cada grup és inherent a tots els processos que tenen lloc a l'escola, tant pel que fa a les situacions d'ensenyament-aprenentatge com a les menys formals o lúdiques. Com més alt és el grau d'acceptació i reconeixement entre individus d'un grup més condicions favorables es creen per al treball conjunt i la convivència mentre que el rebuig, la indiferència i la menor acceptació produeixen l'efecte contrari.

Quan s'aplica un test sociomètric, la informació que es recull no està mediatitzada per una o varies persones adultes, per professionals que observen o pel personal del centre escolar, sinó que les dades són aportades directament per les noies, nois, nens o nenes que responen a les

preguntes, és a dir que, es tracta de la seva veu. Tant si el propòsit de la prova és diagnosticar com si es contempla una intervenció posterior, aquesta qüestió resulta transcendent.

El fet que l'estructura del grup es pugui establir a partir de les preferències, rebutjos i percepcions de tots els seus membres i no des de les apreciacions d'altres sobre com es senten els infants i com es relacionen aporta un nivell molt més gran de significativitat als resultats i l'oportunitat de dissenyar una intervenció molt més ajustada a les necessitats.

Ara bé, per tal de protegir la intimitat dels infants i evitar situacions de vulnerabilitat s'ha de poder garantir la confidencialitat en les seves respostes. Això significa, que una vegada es disposa de l'informe de resultats, aquest només estarà disponible per a la tutora o tutor del grup classe que en cap cas fa un retorn de les dades als infants ni tampoc a llurs famílies perquè la seva finalitat és proporcionar un coneixement professional que pugui millorar la intervenció pedagògica i incidir positivament en l'evolució del grup. D'altra banda, la major o menor confiança que l'alumnat tingui en la persona que passa el test, i per tant en la garantia de confidencialitat, incideix directament en el grau de sinceritat en les respostes i per tant en la qualitat de l'informe.

Aquesta premissa de privacitat s'ha de comunicar de forma explícita com també l'objectiu de la prova, és a dir, un millor coneixement de les preferències del grup per a preparar les activitats didàctiques d'aula i de centre. En el moment de contestar el qüestionari ha d'haver-hi un clima de tranquil·litat i silenci, perquè no es produeixi una contaminació de les respostes i, en cas que es tracti d'un grup sense una experiència prèvia sobre les característiques del test s'ha d'explicar breument la prova a realitzar. Sempre i en tots els casos, la persona responsable ha d'explicitar que les respostes han de consignar-se per ordre de preferència, és a dir col·locant en primer terme aquelles companyes o companys que més prefereixin o menys vulguin.

En general, la prova sociomètrica es basa en nominacions positives i negatives de l'alumnat, aspecte sobre el qual algunes persones no s'hi mostren partidàries per les consideracions ètiques relacionades amb les preguntes de rebuig. Els estudis que han examinat els possibles efectes negatius indiquen que quan el qüestionari sociomètric està correctament administrat, no hi ha raó per a aquestes preocupacions (Košir i Pejak, 2005). De fet, en el nostre cas, la privacitat de les respostes anul·len qualsevol possibilitat d'efecte en l'alumnat.

L'informe dels resultats del test sociomètric que inclou els mapes relacionals, anomenat sovint com a sociograma, mostra la posició de cada persona en el grup, el grau de cohesió grupal, les associacions, els subgrups, el grau de popularitat o de rebuig de cada membre, la dissociació, l'aïllament de grups o persones, l'alumnat invisible (ningú el tria i ningú el rebutja), la comunicació entre subgrups, les expectatives positives i negatives respecte a la resta i altres dades que en la seva globalitat permeten disposar d'una "radiografia" d'un grup en un moment i situació determinada. (Vegeu Figura 1)²

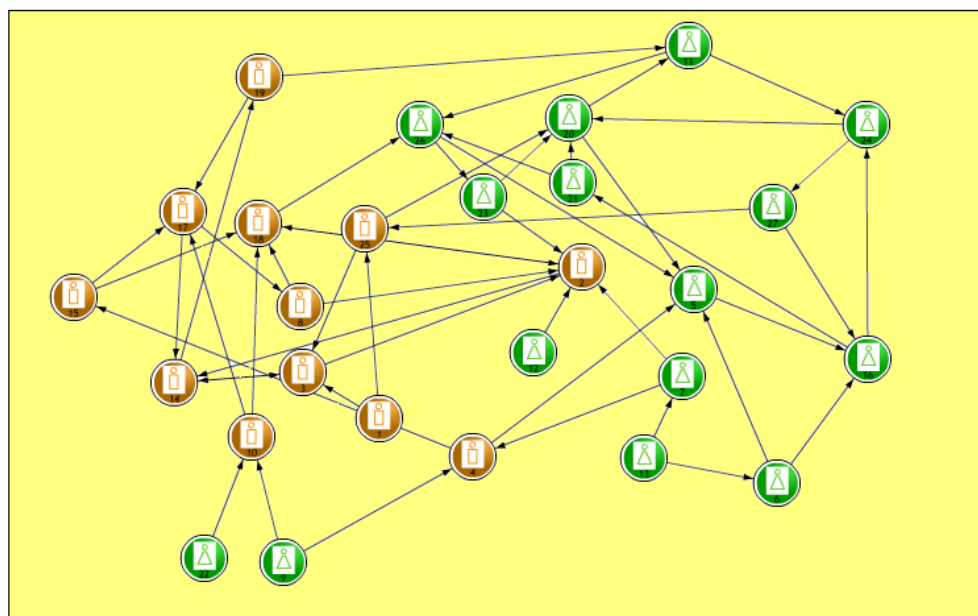


Figura 1

² La figura 1 és un mapa relacional d'atracció positiva, en el que només s'hi fan constar les dues primeres eleccions. El color verd correspon a noies i el marron a nois. Les fletxes indiquen origen i destí de cada elecció.

A la Figura 1 les icones de color verd representen alumnes de sexe femení i les de color marró, alumnes de sexe masculí. L'origen de les fletxes indiquen la persona emissor i la punta, la persona destinatària. En aquest gràfic s'ha considerat un màxim de dues eleccions per a cada membre del grup.

Donat el caràcter dinàmic dels aspectes relacionals i la visió estàtica que ofereixen els resultats, convé manejar les dades amb prudència i contrastar-les amb les d'una altra prova passada amb posterioritat. Fins i tot, quan hi ha una intervenció estructurada i sistematitzada per part del professorat, un nou test pot ser de gran utilitat per observar si els canvis que s'hagin pogut produir estan en consonància amb els objectius que s'hi van proposar.

La informació que aporta el sociograma respecte a les interaccions és de caràcter quantitativa, nominal o esquemàtica però no explica els motius pels quals aquestes s'hi generen. Tanmateix, resulta una eina de gran potencial perquè permet observar més exhaustivament els aspectes que havien passat desapercebuts o bé incidir-hi amb més seguretat en les situacions intuïdes.

Respecte a la persona que presenta i passa el test, convé que sigui algú que gaudeixi de la confiança i la simpatia del grup, altrament és factible que es generi una actitud hostil o de resistència interna que podrien bloquejar dades de gran interès. En el context escolar, aquesta figura sovint coincideix amb la tutora o tutor del grup classe, i en cas que aquest professorat no estigui al corrent de les característiques, continguts i potencialitat de l'instrument a utilitzar hauria de rebre formació per garantir-hi una correcta administració.

2.5.3. Estructures en la xarxa sociomètrica escolar

Les investigacions i exhaustius estudis portats a terme per Jacob Lévy Moreno van definir termes de l'estructura de les xarxes relacionals que encara són vigents. Antunes (1975), Moraleda (1978) i Arruga (1979) recullen aquesta nomenclatura respecte a les figures dins la xarxa, que de forma esquemàtica es podria sintetitzar com segueix.

- Diada: parella o conjunt de dos alumnes que tenen una relació recíproca. És la molècula més simple, dóna lloc a relacions intenses horitzontals o no.
- Triada o triangle: microgrup de tres alumnes amb atraccions privilegiades, amb intercanvis recíprocs, encara que en situacions crítiques pugui aparèixer un rol dels tres més dominant.
- Quadrilàter: mostra una estructura estable de quatre alumnes, nombre que fàcilment pot ésser desbordat per donar origen a un petit grup.
- Colla (*pandilla*): és una forma específica de petit grup, caracteritzat per la densitat i estretor de les relacions sòcio-afectives, per les seves afinitats i comunitat de reaccions. Entre adolescents arriben a posseir el seu propi llenguatge, codi, trobades periòdiques, aspiracions, valors específics i de vegades, els seus mites.
- Cadenes [en forma de cercle o de Y]: es tracta d'eleccions que s'estenen, sovint sense reciprocitat. Per exemple, A tria a B, que tria a C, que alhora tria a D.
- Estrelles: són individus amb un ample cercle de relació i són un centre d'atracció constant per a les altres persones.
- Invisibles: són alumnes que no reben eleccions (tampoc rebutjos) i malgrat la seva presència física hi ha incomunicació amb la classe.
- Rebutjades o rebutjats: alumnes que reben tries negatives per una bona part del grup.
- Filtres: formació de subgrups que es tanquen i que rebutgen a la resta.
- Xarxa a tot canal: eleccions d'alumnes en totes direccions, amb força reciprocitat, amb interaccions intenses entre tots els membres del petit grup.

3. Metodologia

3.1. Fonaments teòrics de la metodologia

La persona, o equip de persones, que realitza una recerca s'aproxima a la realitat des d'una perspectiva determinada, i en la mesura que el coneixement no és una apropiació directa d'aquesta realitat sinó una representació de la mateixa, la subjectivitat sempre és present. Des d'aquest punt de vista, el coneixement s'aniria generant des de la subjectivitat i, amb la finalitat de minimitzar els biaixos, la ciència avançaria legitimant-se amb significats consensuats a través de la intersubjectivitat, com a espai comú entre diverses visions. El convenciment sobre aquest cert grau de relativisme no es constitueix així en punt d'arribada, sinó més aviat de sortida, en la mesura que regula la necessitat de contrastació, d'avaluació i de crítica, com també els procediments metodològics que, per a cada cas, resultin més adients, els quals, d'altra banda, requereixen de la sistematització en la recollida d'informació i del rigor en la interpretació. (Lojo, 2002)

Segons Louis Cohen i Lawrence Manion (1998), encara que amb diverses perspectives epistemològics, els corrents antipositivistes en ciències socials rebutgen la creença que el comportament humà està governat per lleis generals i caracteritzat per regularitats subjacents. Tots coincidirien en què el món social només es pot entendre des de la posició dels individus que són part de l'acció en marxa que s'investiga. En rebutjar el punt de vista de "l'observador independent i objectiu" segons la recerca tradicional, s'argüeix que només es poden comprendre els comportaments humans si qui investiga comparteix el marc de referència, les interpretacions de l'entorn han d'arribar de dins i no de fora. Així, es veu la ciència social com a un compromís subjectiu més que no pas objectiu, com a un mitjà per a tractar l'experiència directa de la gent en els seus contextos específics.

El moviment antipositivista en la recerca social estaria representat per tres escoles de pensament, fenomenologia, etnometodologia i interaccionisme simbòlic, que tindrien en comú la preocupació pels fenòmens de la vida

quotidiana i l'èmfasi sobre metodologies qualitatives més que no pas quantitatives. La fenomenologia advoca per l'estudi de l'experiència directa i veu els comportaments com determinats per aquesta i no per una realitat externa, objectiva i físicament descrita; dóna una gran importància a la consciència subjectiva, activa, amb estructures essencials que permeten accedir al coneixement. L'etnometodologia també es preocupa pel món de la vida quotidiana i per les activitats humanes més comunes i les interpretacions que la gent fa del seu món; i, en identificar supòsits que es donen per certs s'apliquen nocions com qualitativitat (maneres com les accions i afirmacions es relacionen amb contextos socials produint-los) i reflexivitat (modes d'interdependència entre postures socials i les seves explicacions).

Dins l'etnometodologia es poden distingir dues vessants, lingüística i situacional; la primera posa l'accent en l'ús del llenguatge i les converses de la vida diària i la segona intenta comprendre els procediments de la gent segons el context social en que es troba. Per últim, en l'interaccionisme simbòlic es podrien resumir alguns postulats bàsics, com ara que els éssers humans actuen amb els objectes segons els significats que els atorguen, que l'atribució de significat a través de símbols és un procés continu, i que, aquest procés té lloc en un context social. En aquest corrent es centra l'atenció en la naturalesa de la interacció, que implica éssers humans actuant en relació a altres. (Cohen i Manion, 1998)

Respecte a la perspectiva feminista, Pilar Colás (2003) proposa algunes orientacions per a la creació científica:

- Crítiques a la forma tradicional i patriarcal de fer ciència
 - Interpretació del món de forma binària i jeràrquica
 - Ciència regulada per valors capitalistes i patriarcals
 - Essencialisme: discriminació de la dona en l'estructura de la ciència
 - Ciència marcada per la seva pròpia ideologia i sistema de justificació
- Alternatives per a la creació científica des de l'òptica feminista

- Reconeixement de les formes d'identitat i d'experiència en la formació del coneixement
- Incorporació de valors exclosos de la producció predominant de la ciència
- Necessitat de "veure", conèixer des del punt de vista que no sigui el propi
- Intervenció directa en la producció de la ciència i la tecnologia i en la creació epistemològica
- Veritats relativistes, reconeixement de la parcialitat i el posicionament a la producció del coneixement

La investigació feminista suposa una nova manera d'abordar la realitat social, cosa que exigeix reconsiderar aspectes teòrics, la forma com es dissenya la investigació i els temes i conceptes implicats. Per a Alicia Gordillo (2004) s'han de distingir tres components importants: mètode, metodologia i epistemologia. El Mètode, en tant que conjunt de tècniques o manera de recopilar la informació, com ara escoltar les persones informants o observació del comportament i revisió de documents i registres històrics, en la investigació feminista no es diferencia de la investigació tradicional en ciències socials. Allò que canvia és la temàtica de la recollida de dades perquè la recerca feminista intenta abordar temàtiques ignorades o invisibilitzades.

La Metodologia és la teoria sobre els procediments de la recerca per analitzar la informació d'un determinat aspecte de la realitat, com ara la comprensió de la participació de les dones en la vida social o els tipus d'activitats determinades per la jerarquia dels gèneres. Quant a l'Epistemologia, des del feminisme es planteja que les dones són subjectes de la història, subjectes de la llengua i, evidentment, subjectes de coneixement i també es planteja els aspectes de la vida social que poden generar coneixement científic, com per exemple la superació dels estereotips de gènere. La investigació amb enfocament de gènere no és diferent des del punt de vista del mètode però sí des de la interpretació metodològica i quant a l'Epistemologia en la construcció d'un nou objecte

d'estudi. La investigació feminista es pot conceptualitzar com a contextual, exponencial, multimetodològica i compromesa. (Gordillo, 2004)

Dale Spender manifesta que al nucli de les idees feministes hi ha el convenciment crucial sobre el fet que no hi ha una veritat, una autoritat ni un mètode que condueixi a produir coneixement pur (Reinharz, 1992). Des d'aquest punt de vista es formula una crítica a la ciència "objectiva" i "neutral" que de fet és excloent, per introduir la idea de subjectivitat, d'intersubjectivitat i, alhora es fa palesa la necessitat de recollir múltiples veus, de considerar l'experiència de persones pertanyents grups amb menys poder dins la situació jeràrquica de l'ordre social vigent.

Malgrat que hi ha una marcada preferència en els estudis feministes per la metodologia qualitativa, moltes teòriques consideren que les tècniques estadístiques poden ésser molt útils en posar de manifest l'abast d'algunes qüestions a les que inicialment s'hagi atribuït un caràcter particular o idiosincràtic. Toby Jayaratne (Reinharz, 1992) afirma que ha d'haver-hi una apropiada evidència quantitativa per compensar la influència de la investigació sexista quantitativa que s'ha generat i es continua generant en les ciències socials. Assegura que, si alguns dels procediments tradicionals per a produir aquesta necessària evidència són contraris als valors feministes, aleshores s'han de canviar aquests procediments. En el procés de canvi no només s'ha de considerar la recerca en un context polític sinó que ens hem de donar suport mútuament contra les pressions professionals que posen en compromís els nostres criteris.

Shulamit Reinharz (1992) diu que des que les tècniques estadístiques generalitzen qüestions de poblacions petites a més grans, l'enquesta és usada per proveir informació sobre problemes que semblava que només tenien unes poques persones. També resulta d'utilitat per veure de quina manera un determinat fenomen o problema es distribueix en una població. La distribució pot suggerir els factors que contribueixen al problema, i aquests factors, per la seva part, proveeixen pistes sobre com el problema pot ésser previngut o remeiat a través de formes particulars d'acció, com ara la recerca en acció. La investigació estadística pot ajudar a identificar

diferències entre els grups i canvis a través del temps, però també diferències i semblances dins d'un mateix grup i semblances intergrupals.

El propòsit de la recerca feminista ha de ser crear noves relacions i millorar les lleis i les institucions. Segons Sandra Harding (1996), els beneficis de l'aprenentatge feminista han de tenir una aplicació; el feminisme concep la recerca com a compromís, no com a una observació mecànica de la naturalesa i la societat, i per tant, pretén la intervenció política i el discerniment moral. Aquest tipus d'investigació creix en un espai que desafia les maneres jeràrquiques de crear i distribuir el coneixement sobre les dones i sobre els seus mons socials que resten invisibles en el centre de la societat.

Les feministes consideren l'experiència o el coneixement experiencial com a una categoria de recerca important. Per a moltes, resulta fonamental el vincle entre qui investiga i el procés d'investigació i situen a qui investiga en el mateix pla que les persones investigades perquè estan situades de manera similar dins el procés de construcció de coneixement, on el paper de l'experiència personal és un aspecte central del treball de recerca. Malgrat les dificultats per consensuar una definició sobre la investigació feminista, hi ha força acord sobre les diferències entre aquesta i la investigació tradicional en ciències socials.

L'epistemologia del punt de vista feminista comença amb les preguntes de la recerca (metodologies) arrelades en les vides de les dones i en l'existència quotidiana. Diverses teòriques expliquen que una societat jerarquizada produeix diferents punts de vista o panoràmiques, des de les quals la vida és experimentada. El punt de vista es basa en la idea hegeliana que la persona oprimida desenvolupa una perspectiva dual, la seva perspectiva personal a través de l'experiència i la perspectiva de qui l'oprimeix, que desenvolupa per a sobreviure. D'altra banda, les persones que formen part de grups dominants tenen un punt de vista parcial, basat en la seva posició privilegiada. (Hesse-Biber, Leavy i Yaiser; 2004)

Sandra Harding (2004) es pregunta, com es pot explicar que, sorprenentment, el fet que els projectes de recerca guiats políticament hagin produït resultats menys parcials i distorsionats que aquells suposadament guiats per la neutralitat; i, com poden les feministes crear aquest tipus de recerca (menys parcial i distorsionada) en qüestions relacionades amb la vida de les dones, però no només sobre les dones sinó també sobre la naturalesa i les relacions socials. Per donar-hi resposta, Harding cita a Donna Haraway qui afirma que, és possible tenir de manera simultània un balanç d'una contingència històrica radical per a totes les demandes de coneixement i subjectes coneixedors, una pràctica crítica per reconèixer les nostres pròpies *tecnologies semiòtiques* per construir significats i un veritable compromís envers una impressió exacta del món real.

Més que com a una dicotomia, la investigació quantitativa i la qualitativa es presenten com a possibilitats diferenciades davant problemàtiques diverses en funció de les finalitats de la recerca. En ocasions, fins i tot poden aparèixer com a complementàries, quan es vol analitzar una qüestió des de diferents prismes, oferint possibilitats de contrast i d'aprofundiment. Més enllà de quina sigui la metodologia aplicada, els objectius que es proposi l'estudi, la situació que es vulgui analitzar i, sobretot, el paradigma des del qual s'interpreten les dades, poden informar de manera bastant exhaustiva sobre el posicionament de qui investiga. Integrar una dimensió històrica i situacional a l'escenari i protagonistes que es volen conèixer reforça la significativitat de les conclusions i les discussions a les què doni lloc la recerca i pot orientar sobre les possibles vies d'intervenció.

3.2. Tècnica de recollida de dades

La recollida de dades s'ha portat a terme a partir dels Informes de Sociograma, realitzats amb grups d'alumnat de 58 centres de la Comunitat Autònoma de Catalunya durant el primer trimestre del curs acadèmic 2008-09, en el marc del Projecte OVE (Observatori de la Violència a les Escoles) – GRODE (Grup de Recerca, Orientació i Desenvolupament Educatiu).

S'han pres en consideració 320 grups classe i 6 agrupaments específics (1 Grup de Reforç de Llengua d'Educació Primària, 1 Aula Oberta, 2 Aules d'Acollida i 2 Grups de Reforç d'Educació Secundària) de centres d'educació infantil i primària i d'instituts d'educació secundària depenents del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

El total de la població estudiada és de 7.752 alumnes i els Informes de Sociograma generats sumen un total de 420, dels quals 262 corresponen a Activitats de Treball i 158 a Activitats d'Oci (168 exclusivament Activitats de Treball, 64 exclusivament Activitats d'Oci i 94 Activitats de Treball i Activitats d'Oci).

Per a les consideracions generals de l'estudi s'han tingut en compte tots els grups. El tractament estadístic de les dades de l'estudi s'ha realitzat sobre les Activitats de Treball, amb un apartat comparatiu d'aquestes amb les d'Activitats d'Oci, i no s'han inclòs els grups de nivells educatius amb poca representació en el total de la població estudiada (1 grup de P5 d'Educació Infantil, 2 grups de Batxillerat, 1 grup de Cicles Formatius de Grau Mitjà, 1 agrupament específic d'Educació Primària i 5 agrupaments específics d'Educació Secundària).

Donada la confidencialitat dels informes, la privacitat dels centres i la protecció de dades de l'alumnat, s'han preservat els noms amb la finalitat d'evitar la possible identificació de persones i professionals. Els centres apareixen codificats i adscrits als 22 municipis en els quals s'ha treballat.

3.2.1. Emergència de la tesi en el marc de l'OVE – GRODE

GRODE (Grup de Recerca, Orientació i Desenvolupament Educatiu) és un grup de recerca de la Universitat Autònoma de Barcelona, que durant els últims anys s'ha centrat en diverses línies de treball, entre les quals cal destacar la prevenció de la violència i el fracàs escolar, les xarxes de famílies i la coeducació.

De la primera d'aquestes línies sorgeix l'OVE (Observatori de la Violència a les Escoles) que a través d'un conveni entre el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, la UAB i diversos municipis, i del suport puntual d'algunes institucions, lidera projectes singulars en diferents centres de Catalunya, tot potenciant la convivència i les xarxes escolars en el marc del territori.

El grup, de caràcter interdisciplinari, treballa amb la metodologia de Recerca en Acció Participativa, la qual cosa implica per una banda, que la finalitat última de qualsevol estudi realitzat pel Grup és la intervenció i, per l'altra, que tant el professorat dels centres com altres professionals del territori participen en una organització de tipus horitzontal, tot defugint del *model de dèficit-professional expert* per plantejar un treball col·laboratiu, de reflexió sobre la pràctica, contextualitzat en la realitat de cada centre i municipi, per arribar al consens en la presa de decisions en un contínuum de millora.

En aquest marc, s'ha vist l'oportunitat de desenvolupar el present treball de tesi, que emergeix de l'experiència de participació en el grup. L'anàlisi d'alguns aspectes de les relacions entre nenes i nens, noies i nois al si d'escoles i instituts pretén oferir diverses possibilitats de reflexió i projecció tant pel que fa a la convivència i a la prevenció de la violència, com al desenvolupament de la coeducació.

3.2.2. Característiques de l'instrument de passació de la prova i d'elaboració d'informes de sociograma

Com en els treballs clàssics d'aplicació de tècniques sociomètriques, es procedeix a administrar un test, en aquest cas a alumnes, per a obtenir un diagnòstic sobre la situació personal i l'estructura bàsica d'interrelacions entre membres d'un determinat grup. El desenvolupament tecnològic ha propiciat la creació d'un programa *on line* que facilita de forma significativa tant el recull de les respostes de l'alumnat com l'elaboració de l'informe corresponent.

3.2.2.1. Preguntes del test

El test consta de quatre preguntes, les respostes a les quals es generen nominant altres membres del grup, o sigui que les respostes són pròpiament els noms de les persones triades. Tradicionalment, s'establia un nombre màxim de noms en les respostes, normalment tres, degut a les dificultats que comportava la representació gràfica i la confecció de la matriu sociomètrica de recollida de dades. En el programa informàtic que s'utilitza en aquest cas no existeix aquest problema i per tant no es limita el nombre de respostes.

Per al test d'Activitats de Treball, es presenten a l'alumnat les següents preguntes:

1. *Amb quins companys i companyes del teu grup VOLS fer treballs, estudiar, fer deures?*
2. *Amb quins companys i companyes del teu grup NO VOLS fer treballs, estudiar, fer deures?*
3. *Quins companys i companyes del teu grup CREUS QUE HAN DIT QUE VOLEN fer treballs, estudiar, fer deures AMB TU?*
4. *Quins companys i companyes del teu grup CREUS QUE HAN DIT QUE NO VOLEN fer treballs, estudiar, fer deures AMB TU?*

Per al test d'Activitats d'Oci, es presenten a l'alumnat les següents preguntes:

1. *Amb quins companys i companyes del teu grup VOLS jugar, sortir, passejar, fer activitats d'esplai o oci?*
2. *Amb quins companys i companyes del teu grup NO VOLS jugar, sortir, passejar, fer activitats d'esplai o oci?*
3. *Quins companys i companyes del teu grup CREUS QUE HAN DIT QUE VOLEN jugar, sortir, passejar, fer activitats d'esplai o oci AMB TU?*
4. *Quins companys i companyes del teu grup CREUS QUE HAN DIT QUE NO VOLEN jugar, sortir, passejar, fer activitats d'esplai o oci AMB TU?*

Abans de respondre a les preguntes l'alumnat rep una sèrie de consignes:

- S'ha de triar les persones per estricte ordre de preferència o rebuig.
- Les tries han de respondre als desitjos de cada persona i en cap cas no es tracta de repartir la llista de classe entre les preguntes plantejades.
- Les respostes són de caràcter confidencials i per tant, no han d'ésser comentades.

En general, els criteris d'activitats fan referència a l'àmbit de treball i al d'oci, força estandarditzades, però eventualment, el programa permet construir preguntes amb un altre tema d'interès, sempre respectant l'estructura tipus.

3.2.2.2. Condicions de passació de la prova

El test sociomètric és administrat pel professorat tutor del grup al qual s'aplica, amb el qual sovint hi col·labora algun membre de l'equip directiu, especialistes (primària) o departament d'informàtica (secundària), del departament d'orientació (secundària) o de l'equip docent de cicle o nivell. Aquestes persones reben una formació prèvia sobre l'enfocament educatiu de la prova, les característiques del programa informàtic i els aspectes deontològics a considerar en aquest tipus de test.

L'alumnat és informat que es passarà una prova de caràcter confidencial per tenir en compte el seu punt de vista en l'organització d'agrupaments per a diverses activitats didàctiques i per a sortides pedagògiques i lúdiques. La

garantia de la privacitat de les dades, a més dels principis ètics als quals obeeix, proporciona una major validesa de les respostes en relació al grau de sinceritat. Durant el procés de resposta, l'alumnat no es pot comunicar entre si i ha d'haver-hi una distribució espacial adequada dels ordinadors per tal que no es produeixin interferències que podrien contaminar els resultats.

En el cas d'alumnat d'edats primerenques (P5 d'educació infantil i primer o segon d'educació primària) o d'alumnat amb dificultats de comprensió lectora (retràs maduratiu, dèficits sensorials o motòrics, desconeixement de la llengua de la prova) el centre ha de desplegar els suports oportuns per a garantir l'accés de tot l'alumnat. En termes generals, el temps de resposta oscil·la entre deu i vint minuts, depenent de l'edat, la maduresa lectora i el major o menor grau d'impulsivitat o reflexivitat de cada subjecte.

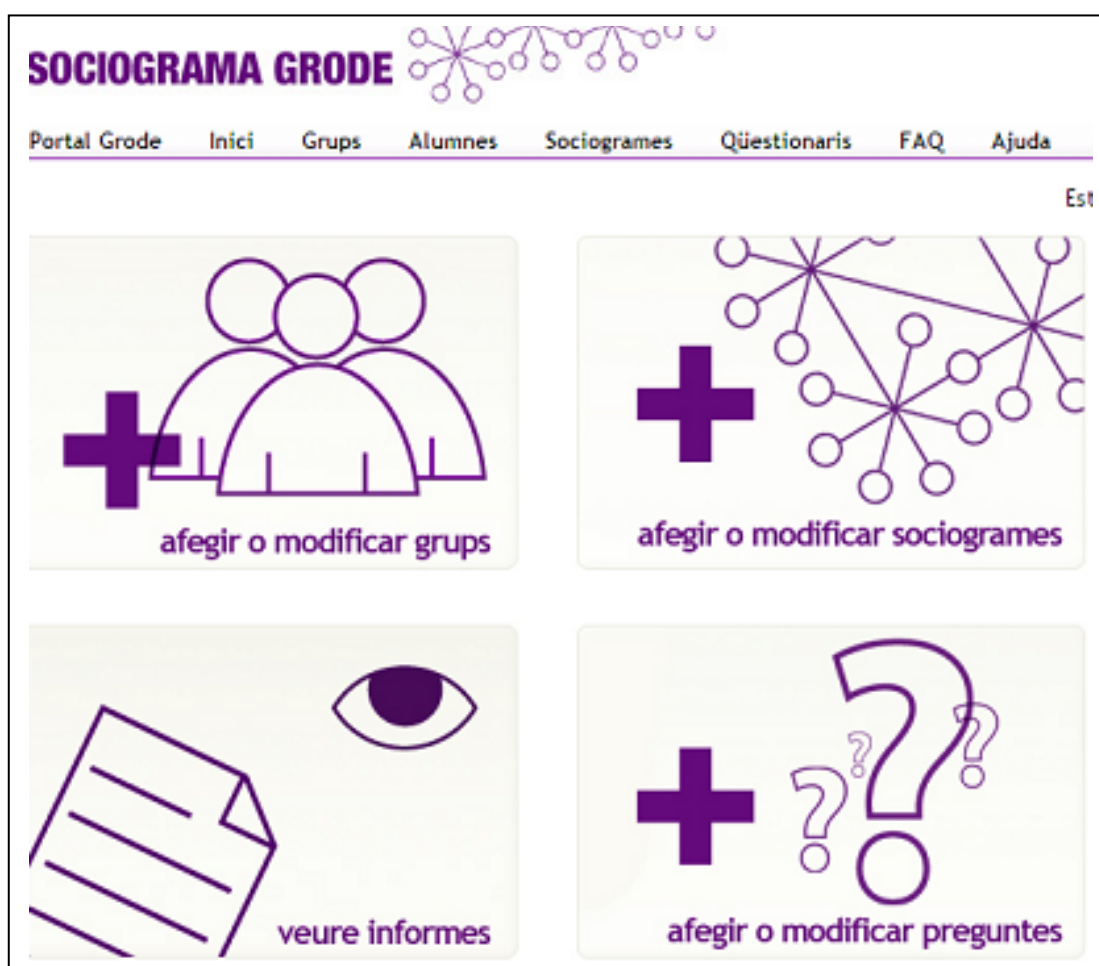
El nombre d'alumnes de cada grup varia en funció de les ràtios establertes de manera normativa per a cada etapa educativa i de la flexibilització funcional dels agrupaments que cada centre estipula en funció del seu model organitzatiu. Per principi, el test s'aplica a grups classe encara que, ocasionalment, per demanda específica del professorat també es pugui passar a altres grups (alumnat d'aula d'acollida, d'aula oberta, etc.)

Si el moment de passació del test coincideix amb l'absència d'un o més membres del grup classe, el professorat té la potestat de modificar les dates de clausura del test per permetre l'accés a la prova d'aquest alumnat amb posterioritat a la data fixada inicialment. El fet que tota la classe hi pugui participar és un objectiu prioritari per a aconseguir una bona aplicació de l'instrument i per a l'aprofitament òptim de les dades que aquest proporciona. Tanmateix hi ha ocasions en les quals un cert nombre d'alumnes no arriben a contestar les preguntes del sociograma; es tracta fonamentalment d'infants i adolescents que presenten episodis de diversos tipus d'absentisme.

3.2.2.3. Programa informàtic *on line*

L'accés al programa informàtic *on line* del sociograma es realitza a través d'un portal, al qual només poden entrar persones autoritzades, les quals per la seva part tenen diferents nivells d'accessibilitat. Aquesta circumstància i el sistema de seguretat desenvolupat per un equip tècnic especialitzat garanteixen la privacitat de totes les dades.

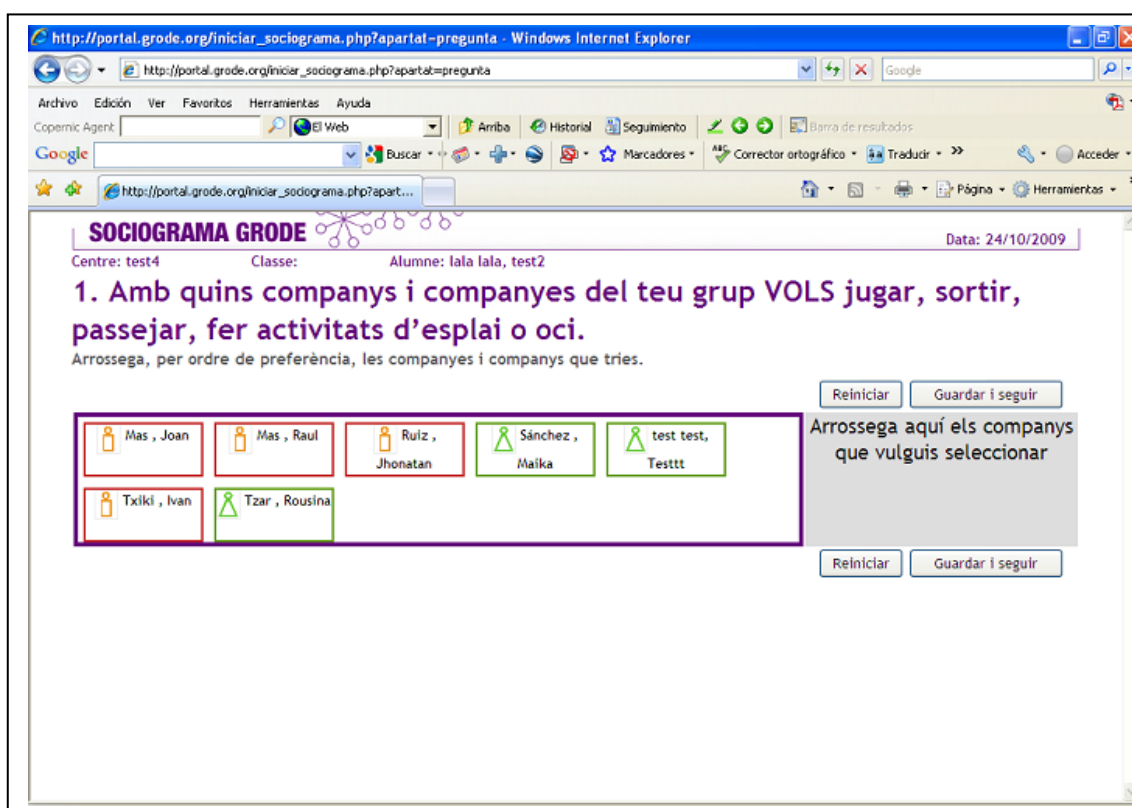
En accedir al portal, <http://portal.grode.org>, prèvia identificació, el professorat autoritzat per realitzar sociogrames pot entrar en una interfície que permet crear grups d'alumnes, donar-los d'alta i de baixa i crear sociogrames.



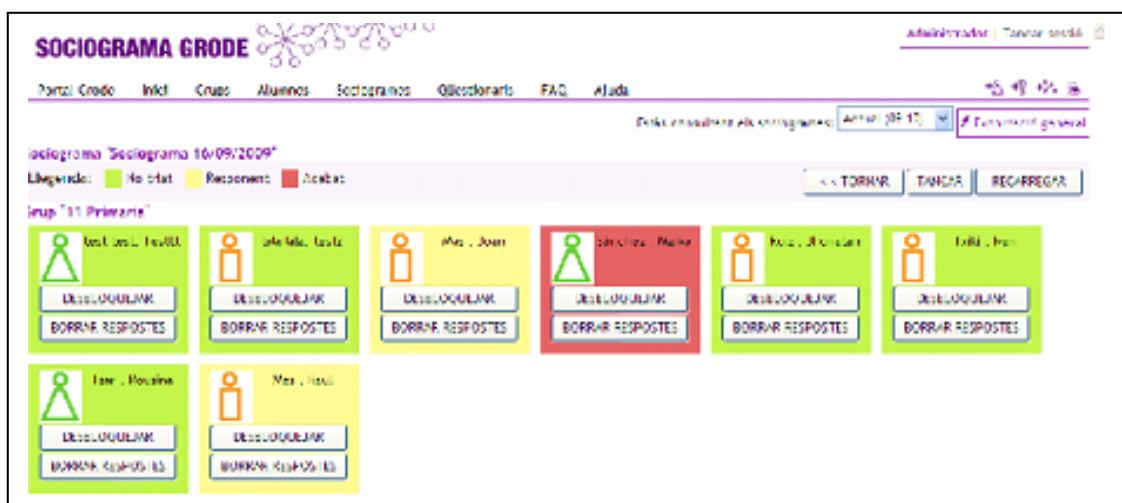
Una vegada que es creen els grups, es dóna d'alta l'alumnat adscrit i es crea el sociograma, cada membre del grup s'ha d'identificar abans de

respondre les preguntes. Al moment d'entrar en l'adreça del sociograma que el professorat tutor facilita al seu alumnat i una vegada identificada, cada persona contesta arrossegant les icones o fotos de qui tria d'una zona de la pantalla a una altra.

El programa permet rectificar les respostes abans de fer el canvi de pantalla per procedir a respondre a la pregunta següent. Quan l'alumnat acaba de respondre a les quatre preguntes, queda fora del programa i a través de la determinació de la data de finalització que estableix el professorat deixa de tenir-hi accés.



Per la seva part, el professorat té la potestat d'esborrar les respostes d'un individu si es produeix alguna anomalia i habilitar-lo per a la repetició de la prova. En cas que per alguna raó tècnica, com ara una interrupció en el subministrament d'energia elèctrica, el procés de respostes quedés bloquejat, també el professorat pot desbloquejar-lo per a procedir a la continuació.



A mesura que l'alumnat del grup (en cas que hi hagi una persona absent pot incorporar-se al procés en un altre moment) va responent, el programa organitza les dades i genera un informe que recull la informació que es detalla a continuació.

a) *Persones més escollides*

- Nombre d'eleccions rebudes i percentatge corresponent ordenat de més a menys per a cada membre del grup.
- Nombre de rebutjos rebuts i percentatge corresponent ordenat de més a menys per a cada membre del grup.
- Nombre de eleccions suposades i percentatge corresponent ordenat de més a menys per a cada membre del grup.
- Nombre de rebutjos suposats i percentatge corresponent ordenat de més a menys per a cada membre del grup.

b) *Detall de la selecció*

- Resposta de nominacions a les quatre preguntes per a cada membre del grup.

c) *Índex sociomètrics*

- Trenta valors i índex per a cada membre del grup, entre els quals s'especifiquen apart dels relacionats a l'apartat a), eleccions i rebutjos valoritzats, reciprocitat, autopercepció positiva i negativa, popularitat, antipatia, etc.)

d) *Gràfiques*

- Quatre mapes relacionals interactius, un per a cada pregunta.

3.2.3. Revisió documental dels informes de sociograma

El nivell d'accessibilitat al Portal i als informes de sociograma per part de l'autora d'aquest treball, en qualitat de co-coordinadora de GRODE, ha permès disposar de totes les dades contingudes als 420 informes que es van generar durant el primer trimestre del curs acadèmic 2008-09.

S'ha procedit a una revisió exhaustiva d'alguns dels valors i índex i s'han desagregat les dades en funció del sexe de l'alumnat. Donat que aquesta informació no queda recollida de forma explícita en l'informe de sociograma, s'ha fet una revisió de les respostes donades per tot l'alumnat (7.752 alumnes).

Sovint el sexe del subjecte que respon o del que és nominat és fàcilment identificable pel nom quan aquest es correspon amb les cultures pròpies de Catalunya i de la resta de l'Estat o bé de països de Sudamèrica. En canvi, quan es tracta de persones pertanyents a cultures minoritàries en aquest context, l'escàs o nul coneixement de les mateixes fa necessari un altre tipus de comprovació en les dades corresponents a *Alumnat* en un altre espai del Portal.

La verificació del sexe de qui tria i de qui rep eleccions i rebutjos així com també l'ordre en el qual es fan les nominacions, segons una de les consignes explicitades a l'alumnat respecte a l'ordre de preferència al moment de respondre al test, van ocupar la major part del temps en la revisió dels informes i la consegüent confecció de la base de dades.

4. Treball de camp

Per a confegir la Base de Dades de la present recerca s'han pres en consideració els informes de sociograma generats en els grups de tots els centres participants. S'ha procedit a la codificació de les dades de cada grup relatives a:

- Municipi
- Centre escolar
- Titularitat del centre
- Etapa educativa
- Nivell
- Grup
- Criteri del sociograma (treball o oci)
- Nombre d'alumnes
- Nombre d'alumnat de sexe femení*
- Nombre d'alumnat de sexe masculí*
- Percentatge d'alumnat de sexe femení*
- Percentatge d'alumnat de sexe masculí*
- Nombre d'eleccions emeses
- Nombre d'eleccions rebudes per l'alumnat de sexe femení*
- Nombre d'eleccions rebudes per l'alumnat de sexe masculí*
- Percentatge d'eleccions rebudes per l'alumnat de sexe femení*
- Percentatge d'eleccions rebudes per l'alumnat de sexe masculí*
- Nombre de rebutjos emesos
- Nombre de rebutjos rebuts per l'alumnat de sexe femení*
- Nombre de rebutjos rebuts per l'alumnat de sexe masculí*
- Percentatge de rebutjos rebuts per l'alumnat de sexe femení*
- Percentatge de rebutjos rebuts per l'alumnat de sexe masculí*
- Nombre d'alumnes de sexe femení triades per alumnes de sexe femení*
- Nombre d'alumnes de sexe femení triades per alumnes de sexe masculí*
- Nombre d'alumnes de sexe masculí triats per alumnes de sexe femení*
- Nombre d'alumnes de sexe masculí triats per alumnes de sexe masculí*
- Nombre d'alumnes de sexe femení rebutjades per alumnes de sexe femení*
- Nombre d'alumnes de sexe femení rebutjades per alumnes de sexe masculí*
- Nombre d'alumnes de sexe masculí rebutjats per alumnes de sexe femení*
- Nombre d'alumnes de sexe masculí rebutjats per alumnes de sexe masculí*
- Percentatge d'alumnes de sexe femení triades per alumnes de sexe femení*
- Percentatge d'alumnes de sexe femení triades per alumnes de sexe masculí*
- Percentatge d'alumnes de sexe masculí triats per alumnes de sexe femení*
- Percentatge d'alumnes de sexe masculí triats per alumnes de sexe masculí*
- Percentatge d'alumnes de sexe femení rebutjades per alumnes de sexe femení*

- Percentatge d'alumnes de sexe femení rebutjades per alumnes de sexe masculí*
- Percentatge d'alumnes de sexe masculí rebutjats per alumnes de sexe femení*
- Percentatge d'alumnes de sexe masculí rebutjats per alumnes de sexe masculí*
- Sexe del professorat tutor*
- Índex d'autovaloració de l'alumnat de sexe femení*
- Índex d'autovaloració de l'alumnat de sexe masculí*
- Número ordinal de cada elecció emesa per alumnat de sexe femení adreçada a l'alumnat de sexe femení*
- Número ordinal de cada elecció emesa per alumnat de sexe femení adreçada a l'alumnat de sexe masculí*
- Número ordinal de cada elecció emesa per alumnat de sexe masculí adreçada a l'alumnat de sexe femení*
- Número ordinal de cada elecció emesa per alumnat de sexe masculí adreçada a l'alumnat de sexe masculí*

D'aquestes variables, les marcades amb asterisc (*) s'han recollit manualment de l'apartat *Detall de la Selecció* dels informes sociomètrics, com s'ha especificat al punt anterior. D'altra banda, a partir d'aquestes dades s'han calculat els següents índex:

- Índex de Preferència del Subgrup d'alumnes de sexe femení
- Índex de Preferència del Subgrup d'alumnes de sexe masculí
- Índex d'Unió del Subgrup d'alumnes de sexe femení
- Índex d'Unió del Subgrup d'alumnes de sexe masculí

Aquests quatre índex s'han elaborat segons els càlculs dels estudis d'Arruga (1979) i responen a les següents fórmules:

Índex de preferències del subgrup

Mesura les preferències dels individus d'un subgrup, és a dir, si les seves eleccions s'adrecen més cap a si mateixos o cap als membres d'altre subgrup.

$$PS = \frac{I_1 (N - N_1)}{E_1 (N_1 - 1)}$$

Sent:

I1 la suma de les eleccions intragrup del subgrup 1

E1 la suma de les eleccions extragrup del subgrup 1

N1 el conjunt d'individus del subgrup 1

Si $PS > 1$ significa que els membres del subgrup es prefereixen a si mateixos més que a altres.

Si $PS < 1$ indica que prefereixen més als membres extragrup que als del propi subgrup, amb la qual cosa aquest està en plena crisi.

Índex d'unió del subgrup

Mostra en quina mesura un subgrup està molt unit entre si o integrat en altres subgrups.

$$US1 = \frac{I1 \sum Sp}{Ep1 \sum Sp1}$$

Sent:

Sp: nombre d'eleccions rebudes pel subjecte

Ep: nombre d'eleccions emeses pel subjecte

Si $US < 1$ significa que el subgrup està molt integrat amb l'altre subgrup.

Si $US > 1$ significa que el subgrup està molt unit entre si i aïllat de l'altre subgrup.

També s'ha tingut en compte el grau d'equilibri entre sexes en la composició dels grups; entenent que un grup està equilibrat si els percentatges de membres de cada col·lectiu (femení i masculí) oscil·len entre el 40 i el 60%. Quan el percentatge de membres d'un col·lectiu està per sota del 40% i per tant el de l'altre supera el 60%, es considera que per criteri de constitució per sexes, el grup està desequilibrat.

4.1. Població estudiada – Anàlisi descriptiva

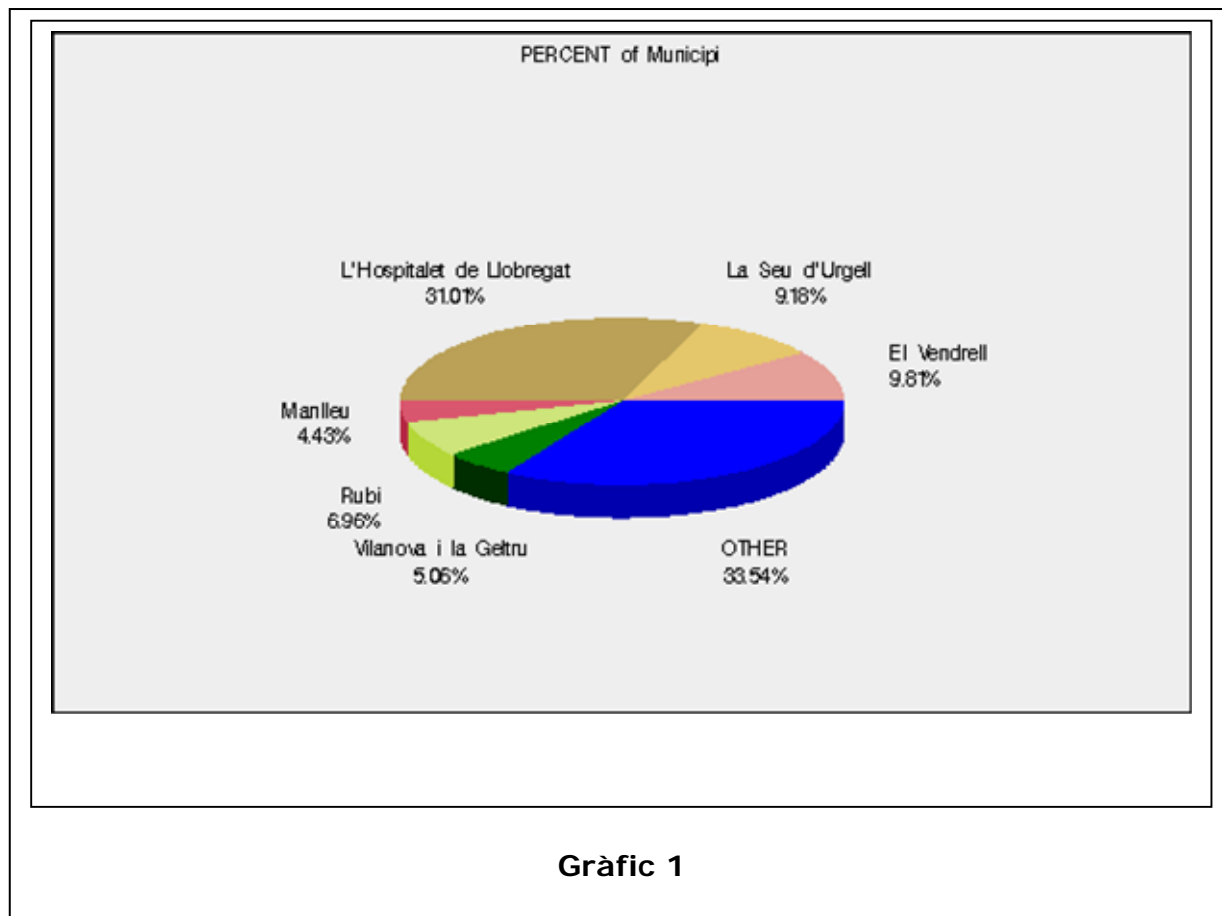
4.1.1. Municipis

Els municipis de procedència de l'alumnat estudiat sumen un total de vint-i-dos, segons es detalla a continuació.

Municipi	Frequency	Percent
Amposta	12	3.80
Badalona	10	3.16
Barcelona	4	1.27
Calaf	2	0.63
Capellades	6	1.90
El Vendrell	31	9.81
Figueres	12	3.80
Granollers	6	1.90
La Seu d'Urgell	29	9.18
L'Hospitalet de Llobregat	98	31.01
Manlleu	14	4.43
Mollet	12	3.80
Montbui	3	0.95
Montcada i Reixac	9	2.85
Oliana	4	1.27
Parets	7	2.22
Premia de Dalt	4	1.27
Roda de Ter	2	0.63
Rubí	22	6.96
Sant Adrià de Besos (La Mina)	5	1.58
Santa Oliva	8	2.53
Vilanova i la Geltrú	16	5.06

Taula 1

El següent gràfic il·lustra els percentatges que corresponen a cada localitat.



4.1.2. Centres educatius

La població objecte d'estudi està adscrita a cinquanta vuit centres depenents del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Tal com s'ha dit al punt 3.2. d'aquest treball, s'ha preservat la identitat dels centres i per tant, les dades relatives als noms apareixen codificades.

Seguidament es procedeix a una caracterització dels centres participants, i a diverses categoritzacions que responen a criteris de situació geogràfica, grandària del municipi de pertinença segons nombre d'habitants, estatus socioeconòmic i presència d'altres cultures al context social del centre. I, a continuació es presenta el nombre i el percentatge corresponent a cada centre segons els grups classe que han realitzat el sociograma, i el nombre i percentatge segons titularitat, etapa educativa i nivell.

4.1.2.1. Caracterització dels centres

Codi Centre	Tipus	Titularitat	Oferta	Alumnes	Habitants municipi	Tipus població	Residència alumnes	Altres cultures	Procedència majoritària	Estatus
1	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO, Cicles Formatius i Batxillerat	940	20.000	Capital de comarca costanera	Mateix municipi, d'altres més petits i de zona rural	15-20%	Romania, Equador, Marroc, Colòmbia, Bolívia i Pakistan	Classe mitjana i mitjana baixa
2	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO	190	217.663	Zona costanera àrea metropolitana de Barcelona	Mateix municipi	Més de 54%	Marroc, Pakistan, Xina, Equador	Classe mitjana baixa i baixa
3	Escola religiosa	Concertada	Infantil, Primària, ESO, Batxillerat i Cicles Formatius	1670	1.600.000	Barri benestant de la capital de la Comunitat Autònoma de Catalunya	Mateix municipi	Menys 4%	Europa occidental	Classe mitjana alta i alta
4	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	380	3.200	Municipi Comarca de la Catalunya Central d'economia rural	Mateix municipi i rodalies	10%	Marroc, Amèrica Llatina i Europa de l'Est	Classe mitjana i mitjana baixa
5	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO i Batxillerat	500	5.000	Municipi industrial Comarca Catalunya Central	Mateix municipi, d'altres més petits i de zona rural	6%	Amèrica Llatina i Marroc	Classe mitjana i mitjana baixa
6	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	590	35.000	Capital de comarca costanera	Mateix municipi	10%	Magreb	Classe mitjana i mitjana baixa
7	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	520	35.000	Capital de comarca costanera	Mateix municipi	10%	Magreb	Classe mitjana i mitjana baixa

Codi Centre	Tipus	Titularitat	Oferta	Alumnes	Habitants municipi	Tipus població	Residència alumnes	Altres cultures	Procedència majoritària	Estatus
8	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO, Cicles Formatius i Batxillerat	890	35.000	Capital de comarca costanera	Mateix municipi	Superior al 30%	Magreb	Classe mitjana baixa i baixa
9	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO i Batxillerat	260	35.000	Urbanització Capital de comarca costanera	Mateix municipi	17%	Magreb i Amèrica Llatina	Classe mitjana i mitjana baixa
10	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	220	42.800	Barri perifèric de capital comarca costanera	Mateix municipi	70%	Magreb, Àfrica Subsahariana	Classe baixa
11	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	240	42.800	Barri perifèric de capital comarca costanera	Mateix municipi	98%	78% ètnia gitana i 20% Magreb	Classe baixa i/o en risc d'exclusió
12	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO, Cicles Formatius i Batxillerat	1500	60.000	Capital comarca propera a àrea metropolitana	Mateix municipi	10%	Magreb, Àfrica Subsahariana	Classe mitjana baixa
13	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	550	13.000	Capital comarca interior muntanyós	Mateix municipi	16%	Amèrica Llatina, Europa de l'Est, Magreb	Classe mitjana i mitjana baixa
14	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	310	13.000	Capital comarca interior muntanyós	Mateix municipi	8%	Magreb	Classe mitjana
15	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO, Cicles Formatius i Batxillerat	1.000	13.000	Capital comarca interior muntanyós	Mateix municipi, d'altres més petits i de zona rural	15%	Portugal, Magreb, Europa de l'Est, Amèrica Llatina	Classe mitjana i mitjana baixa
16	Escola religiosa	Concertada	Infantil, Primària, ESO i Cicles Formatius	800	13.000	Capital comarca interior muntanyós	Mateix municipi, d'altres més petits i de zona rural	5%	Portugal	Classe mitjana alta i alta

Codi Centre	Tipus	Titularitat	Oferta	Alumnes	Habitants municipi	Tipus població	Residència alumnes	Altres cultures	Procedència majoritària	Estatut
17	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	200	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	60%	Sudamèrica i Magreb	Classe mitjana baixa i baixa
18	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	400	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	50%	Sudamèrica i Magreb	Classe mitjana baixa i baixa
19	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	460	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	23%	Sudamèrica i Europa de l'Est	Classe mitjana i mitjana baixa
20	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	225	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	60%	Sudamèrica i Magreb	Classe mitjana baixa i baixa
21	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	450	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	30%	Sudamèrica i Magreb	Classe mitjana baixa
22	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	450	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	35%	Sudamèrica i Magreb	Classe mitjana baixa
23	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	320	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	60%	Sudamèrica i Magreb	Classe mitjana baixa

Codi Centre	Tipus	Titularitat	Oferta	Alumnes	Habitants municipi	Tipus població	Residència alumnes	Altres cultures	Procedència majoritària	Estatut
24	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	215	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	35%	Sudamèrica i Magreb	Classe mitjana baixa
25	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	370	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	50%	Sudamèrica	Classe mitjana baixa
26	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	450	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	70%	Sudamèrica i Magreb	Classe mitjana baixa i baixa
27	Escola laica	Concertada	Infantil, Primària i ESO	350	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	20%	Sudamèrica	Classe mitjana i mitjana baixa
28	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO i Batxillerat	260	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	30%	Sudamèrica	Classe mitjana baixa i baixa
29	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO i Batxillerat	420	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	40%	Sudamèrica i Magreb	Classe mitjana baixa i baixa
30	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO, Cicles Formatius i Batxillerat	300	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	60%	Sudamèrica i Magreb	Classe mitjana baixa i baixa

Codi Centre	Tipus	Titularitat	Oferta	Alumnes	Habitants municipi	Tipus població	Residència alumnes	Altres cultures	Procedència majoritària	Estatut
31	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO i Batxillerat	250	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	60%	Sudamèrica i Xina	Classe mitjana baixa i baixa
32	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO i Batxillerat	170	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	50%	Sudamèrica, gitano i Magreb	Classe mitjana baixa i baixa
33	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO, Cicles Formatius i Batxillerat	340	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	60%	Sudamèrica i Magreb	Classe mitjana baixa i baixa
34	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO, Cicles Formatius i Batxillerat	580	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	20%	Sudamèrica	Classe mitjana i mitjana baixa
35	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO, Cicles Formatius i Batxillerat	400	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	80%	Sudamèrica, Magreb i Xina	Classe mitjana baixa i baixa
36	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO i Batxillerat	250	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	80%	Sudamèrica	Classe mitjana baixa i baixa
37	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO i Batxillerat	600	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	45%	Sudamèrica	Classe mitjana baixa i baixa

Codi Centre	Tipus	Titularitat	Oferta	Alumnes	Habitants municipi	Tipus població	Residència alumnes	Altres cultures	Procedència majoritària	Estatut
38	Escola laica	Concertada - Privada	Infantil, Primària i ESO	620	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	25%	Sudamèrica	Classe mitjana
39	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO, Cicles Formatius i Batxillerat	700	20.500	Municipi de la plana central de tradició industrial	Mateix municipi i d'altres més petits	35%	Magreb	Classe mitjana baixa i baixa
40	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO, Cicles Formatius i Batxillerat	850	52.700	Municipi industrial proper a Barcelona	Mateix municipi	5%	Sudamèrica	Classe mitjana i mitjana baixa
41	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO i Batxillerat	650	52.700	Municipi industrial proper a Barcelona	Mateix municipi	30%	Sudamèrica i Magreb	Classe mitjana baixa i baixa
42	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO i Batxillerat	350	10.000	Municipi perifèric de capital comarca del centre de Catalunya	Mateix municipi	30%	Sudamèrica, Magreb i Europa de l'Est	Classe mitjana baixa i baixa
43	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO, Cicles Formatius i Batxillerat	600	33.700	Municipi industrial de l'àrea metropolitana de Barcelona	Mateix municipi	20%	Magreb i Sudamèrica	Classe mitjana baixa i baixa
44	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO i Cicles Formatius	150	2.000	Segon municipi de la comarca a una zona muntanyosa	Mateix municipi i d'altres més petits	10%	Magreb, Xina i Sudamèrica	Classe mitjana i mitjana baixa
45	Escola laica	Concertada	Infantil, Primària i ESO	300	17.500	Municipi industrial proper a Barcelona	Mateix municipi	0	---	Classe mitjana

Codi Centre	Tipus	Titularitat	Oferta	Alumnes	Habitants municipi	Tipus població	Residència alumnes	Altres cultures	Procedència majoritària	Estatut
46	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	450	17.500	Municipi industrial proper a capital de comarca i a Barcelona	Mateix municipi	8%	Sudamèrica	Classe mitjana i mitjana baixa
47	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO i Batxillerat	400	10.000	Municipi de la serralada litoral proper a Barcelona	Mateix municipi	8%	Magreb i Sudamèrica	Classe mitjana i mitjana baixa
48	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	370	5.900	Municipi industrial envoltat de masies al centre de Catalunya	Mateix municipi i zona rural	25%	Magreb	Classe mitjana i mitjana baixa
49	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	400	72.000	Municipi industrial proper a la capital de comarca i a Barcelona	Mateix municipi	25%	Magreb i Sudamèrica	Classe mitjana i mitjana baixa
490	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	400	72.000	Municipi industrial proper a la capital de comarca i a Barcelona	Mateix municipi	30%	Magreb i Sudamèrica	Classe mitjana i mitjana baixa
50	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	220	72.000	Municipi industrial proper a la capital de comarca i a Barcelona	Mateix municipi	20%	Sudamèrica i Magreb	Classe mitjana i mitjana baixa
51	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	400	72.000	Municipi industrial proper a la capital de	Mateix municipi	30%	Magreb i Sudamèrica	Classe mitjana i mitjana baixa

Codi Centre	Tipus	Titularitat	Oferta	Alumnes	Habitants municipi	Tipus població	Residència alumnes	Altres cultures	Procedència majoritària	Estatus
52	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO i Batxillerat	400	72.000	Municipi industrial proper a la capital de comarca i a Barcelona	Mateix municipi	13%	Sudamèrica	Classe mitjana i mitjana baixa
53	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO, Cicles Formatius i Batxillerat	750	72.000	Municipi industrial proper a la capital de comarca i a Barcelona	Mateix municipi	20%	Sudamèrica i Magreb	Classe mitjana i mitjana baixa
54	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO, Cicles Formatius i Batxillerat	480	72.000	Municipi industrial proper a la capital de comarca i a Barcelona	Mateix municipi	35%	Sudamèrica i Magreb	Classe mitjana i mitjana baixa
55	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	300	33.500	Barri de vivenda social (ex-barraquistes) en Municipi industrial de l'àrea metropolitana	Mateix barri del municipi	80%	Ètnia Gitana	Classe baixa i en risc d'exclusió
56	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	250	3.200	Municipi industrial al costat de capital de comarca	Mateix municipi i zona rural	7%	Magreb	Classe mitjana i mitjana baixa
57	Escola religiosa	Concertada	Infantil, Primària, ESO, Batxillerat	530	63.000	Municipi capital de comarca costanera, agrícola, pesquera, industrial i de serveis	Mateix municipi	7%	Sudamèrica, Europa de l'Est i Magreb	Classe mitjana alta i alta

Taula 2

4.1.2.2. Categorització centres segons zona geogràfica

Àrea metropolitana de Barcelona (26)	Resta de Catalunya (més dispersa territorialment) (32)
2-3-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-43-55	1-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-39-40-41-42-44-45-46-47-48-49-490-50-51-52-53-54-56-57

Taula 3

4.1.2.3. Categorització centres segons grandària municipi (nombre d'habitants)

Més de 200.000 (24)	Entre 40.000 i 199.000 (17)	Entre 10.000 i 39.000 (12)	Menys de 10.000 (5)
2-3-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38	6-7-8-9-10-11-12-40-41-49-490-50-51-52-53-54-57	1-13-14-15-16-39-42-43-45-46-47-55	4-5-44-48-56

Taula 4

4.1.2.4. Categorització centres segons estatus socioeconòmic de la població escolar

Classe mitjana alta i alta (3)	Classe mitjana (3)	Classe mitjana i mitjana baixa (24)	Classe mitjana baixa (6)	Classe mitjana baixa i baixa (20)	Classe baixa i/o en risc d'exclusió social (2)
3-16-57	14-38-45	1-4-5-6-7-9-13-15-19-27-34-40-44-46-47-48-49-490-50-51-52-53-54-56	12-21-22-23-24-25	2-8-17-18-20-26-28-29-30-31-32-33-35-36-37-39-41-42-43	10-11-55

Taula 5

4.1.2.5. Categorització centres segons multiculturalitat dels contextos

Menys del 5% (2)	Entre 5 i 10% (14)	Entre 11 i 25% (15)	Entre 26 i 49% (11)	50% o més (16)
3-45	4-5-6-7-12-13-14-16-40-44-46-47-56-57	1-9-15-19-27-34-38-41-42-43-48-49-50-52-53	8-21-22-24-28-29-37-39-490-51-54	2-10-11-17-18-20-23-25-26-30-31-32-33-35-36-55

Taula 6

A la *Taula 6* es considera el percentatge de cultures minoritàries i d'ètnia gitana sobre el total d'alumnat del centre. Tenint en compte que el total de població de tots els centres estudiats és aproximadament de 27.600 alumnes, una mitjana del 26% correspon a cultures minoritàries, o sigui, al voltant de 7.200 alumnes d'altres ètnies i cultures que es distribueixen de manera irregular en els diversos centres, tal com es pot apreciar a la *Taula 2*.

4.1.2.6. Participació d'alumnat de cada centre per nombre i percentatges de grups classe

Centre	Frequency	Percent
1	12	3.80
2	10	3.16
3	4	1.27
4	2	0.63
5	6	1.90
6	15	4.75
7	3	0.95
8	4	1.27
9	9	2.85
10	4	1.27
11	8	2.53
12	6	1.90
13	4	1.27
14	2	0.63
15	14	4.43
16	9	2.85
17	2	0.63
18	3	0.95

Centre	Frequency	Percent
19	6	1.90
20	3	0.95
21	4	1.27
22	4	1.27
23	2	0.63
24	1	0.32
25	5	1.58
26	4	1.27
27	1	0.32
28	3	0.95
29	8	2.53
30	10	3.16
31	3	0.95
32	4	1.27
33	2	0.63
34	4	1.27
35	6	1.90
36	3	0.95
37	4	1.27
38	16	5.06
39	14	4.43
40	8	2.53
41	4	1.27
42	3	0.95
43	9	2.85
44	4	1.27
45	2	0.63
46	5	1.58
47	4	1.27
48	2	0.63
49	2	0.63

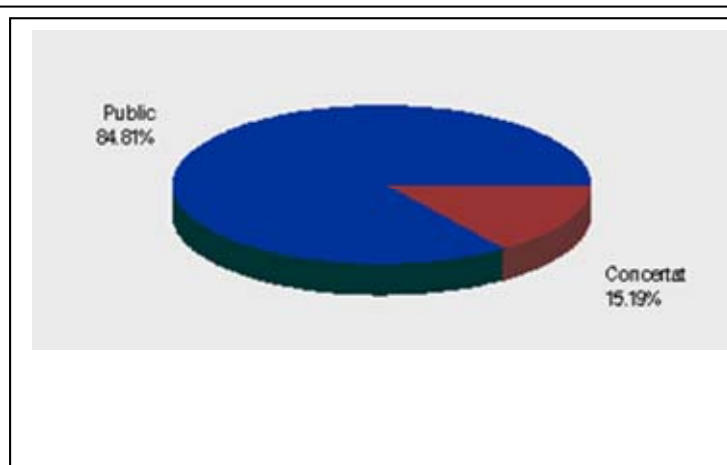
Centre	Frequency	Percent
490	4	1.27
50	2	0.63
51	2	0.63
52	4	1.27
53	3	0.95
54	5	1.58
55	5	1.58
56	8	2.53
57	16	5.06

Taula 7

4.1.2.7. Titularitat dels centres

Titularitat		
Titularitat	Frequency	Percent
Públic	268	84.81
Concertat	48	15.19

Taula 8

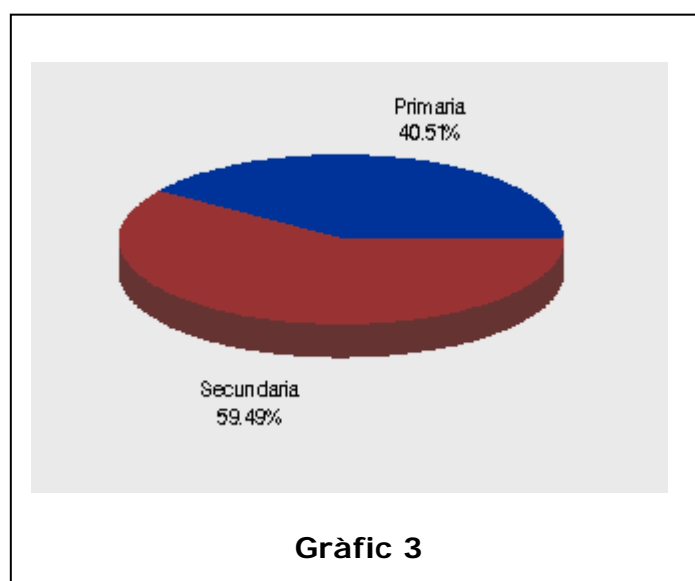


Gràfic 2

4.1.2.8. Etapa educativa

Etapa		
Etapa	Frequency	Percent
Primària	128	40.51
Secundària	188	59.49

Taula 9



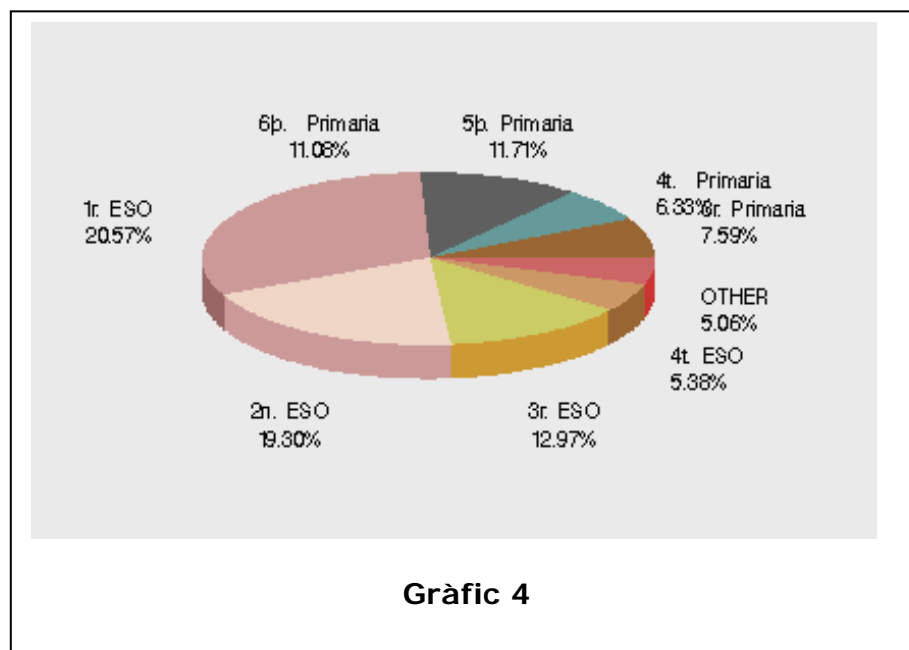
4.1.2.9. Nivell educatiu

Tal com es va especificar al punt 3.2. d'aquest treball, en el tractament estadístic de les dades no s'han inclòs els grups de nivells educatius amb poca representació en el total de la població estudiada, segons es detalla a continuació:

- 1 grup de P5 d'Educació Infantil
- 2 grups de Batxillerat
- 1 grup de Cicles Formatius de Grau Mitjà
- 1 agrupaments específic d'Educació Primària
- 5 agrupaments específics d'Educació Secundària

Nivell		
Nivell	Frequency	Percent
1r. Primària	5	1.58
2n. Primària	11	3.48
3r. Primària	24	7.59
4t. Primària	20	6.33
5è. Primària	37	11.71
6è. Primària	35	11.08
1r. ESO	65	20.57
2n. ESO	61	19.30
3r. ESO	41	12.97
4t. ESO	17	5.38

Taula 10



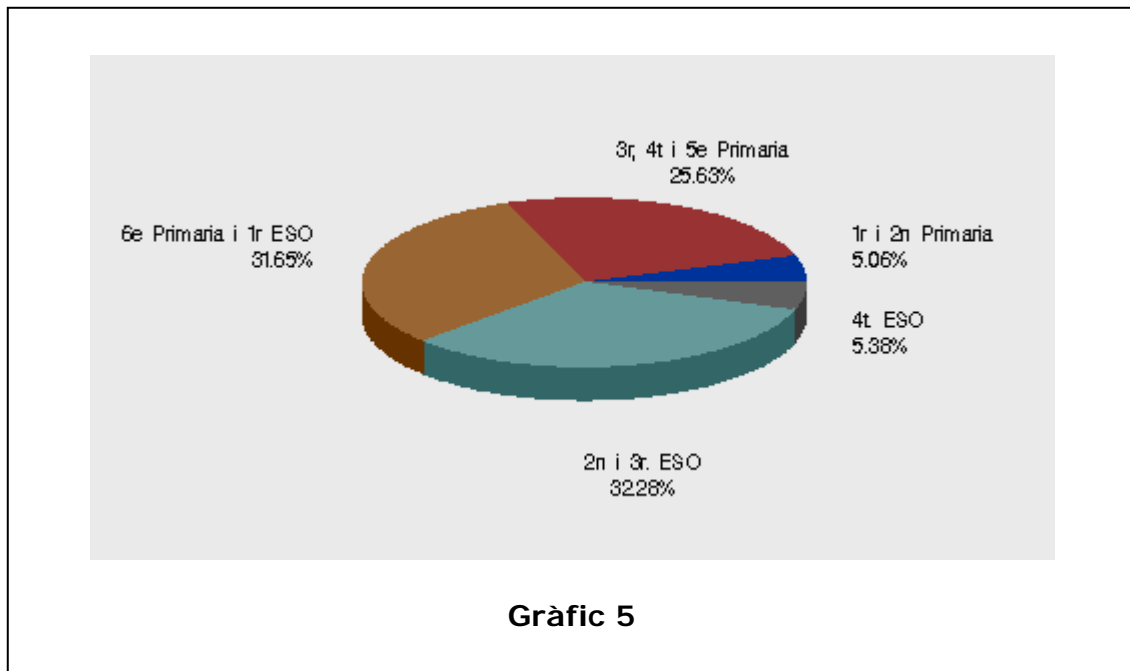
Per a l'anàlisi s'ha decidit recodificar els nivells educatius, tenint en compte les característiques evolutives segons l'edat, en les següents categories:

- Primer i segon d'educació primària
- Tercer, quart i cinquè d'educació primària
- Sisè d'educació primària i primer d'ESO
- Segon i tercer d'ESO
- Quart d'ESO

A continuació s'il·lustren les franges obtingudes en aquesta recodificació.

franges_nivell	Frequency	Percent
1r i 2n Primària	16	5.06
3r, 4t i 5e Primària	81	25.63
6e Primària i 1r ESO	100	31.65
2n i 3r. ESO	102	32.28
4t. ESO	17	5.38

Taula 11

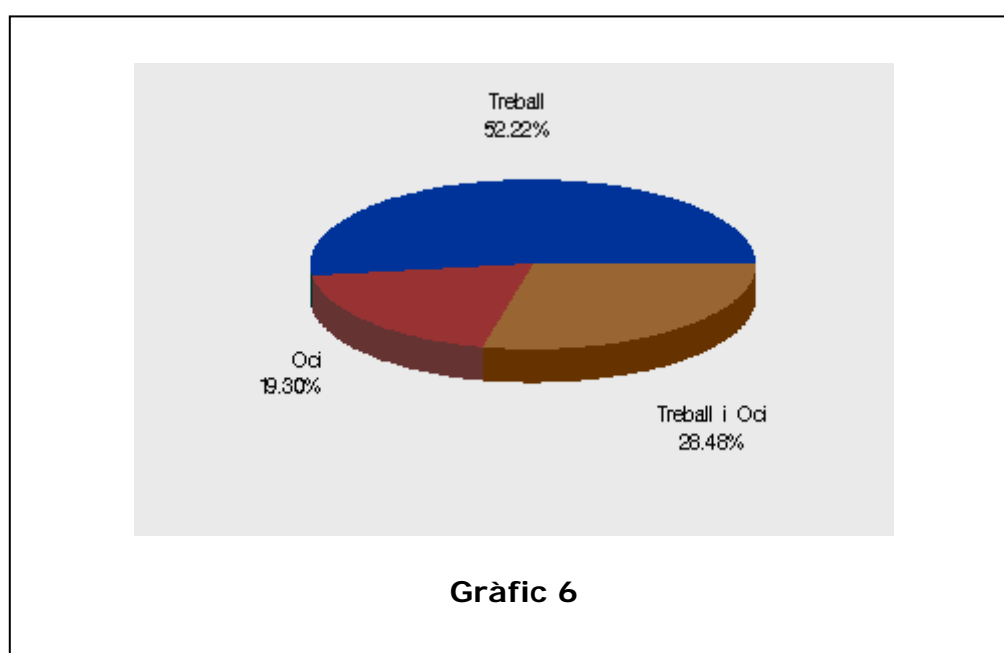


4.1.3. Sociogrames

Segons s'ha especificat al punt 3.2. d'aquest treball, els grups d'alumnes han fet sociogrames basats en activitats de treball, en altres casos en activitats d'oci i alguns centres han fet les dues tipologies en els mateixos grups.

Sociograma		
Sociograma	Frequency	Percent
Treball	165	52.22
Oci	61	19.30
Treball i Oci	90	28.48

Taula 12



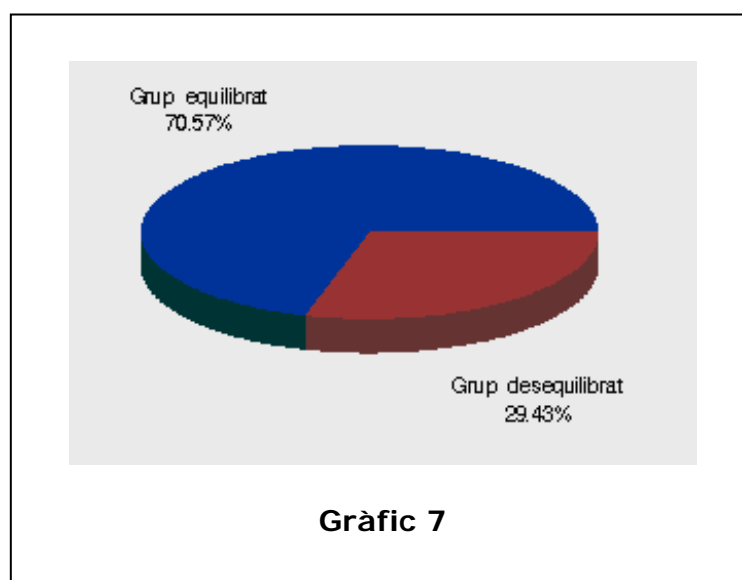
4.1.4. Grups desequilibrats segons composició per sexe

L'estudi descriptiu de les dades ha permès verificar que en alguns grups els col·lectius de sexe femení i de sexe masculí estan de forma complementària per sota del 40% i per sobre del 60%. En aquests casos es considera que la composició per sexes dista d'ésser equitativa i es considera, per tant, que es tracta de grups desequilibrats per sexe.

En els centres d'una sola línia, aquesta situació comporta poques alternatives de canvi; però, quan hi ha més d'una línia es presenten majors oportunitats per a reequilibrar els grups. Segons s'ha comprovat en aquest treball, els grups desequilibrats representen gairebé un terç del total.

Grups desequilibrats per sexe		
Grups desequilibrats	Frequency	Percent
Grup equilibrat	223	70.57
Grup desequilibrat	93	29.43

Taula 13



4.2. Anàlisi de les dades

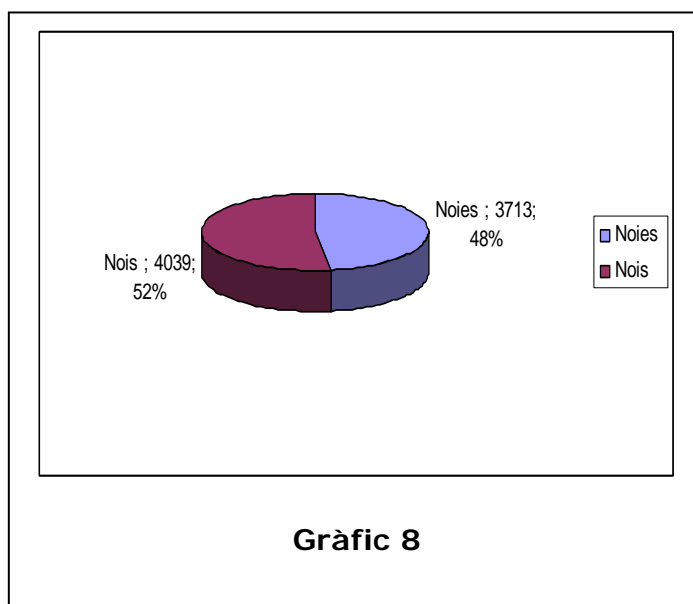
De manera complementària es procedeix a dos tipus d'anàlisi. Per una banda, es prenen en consideració tots els grups participants, també aquells amb una baixa representació en relació a la totalitat i es fa una valoració de caire més qualitatiu dels resultats. Per una altra banda, es presenta l'anàlisi estadística de les dades, considerant els grups descrits als punts 4.1.2.6., 4.1.2.7., 4.1.2.8. i 4.1.2.9 del treball.

Cal aclarir que s'han desestimat les respostes d'una part de l'alumnat, pel fet de comprovar que hi havia errors importants, com ara la repetició de quatre noms o més en les eleccions i els rebutjos. Si bé Arruga (1979) considera que en determinats moments pot haver-hi un sentiment ambivalent d'atracció i rebuig envers la mateixa persona, és molt poc probable que el mateix fenomen es produeixi envers més de tres persones per part d'un mateix individu.

S'han desestimat les respostes de 320 alumnes, que representen aproximadament el 4% del total de qüestionaris contestats. Aquesta xifra correspon a 132 noies i 188 nois, que representa el 3,6% i el 4,6% dels col·lectius femenins i masculins respectivament. Respecte a l'etapa educativa, 167 són d'educació primària i 153 d'educació secundària, quantitats que corresponen al 5,1% i al 3,4% de cada etapa. Algunes de les possibles causes podrien ésser atribuïdes a manca d'informació sobre la prova a realitzar, desconfiança sobre l'ús posterior de les dades i dificultats en la comprensió de les preguntes, entre altres.

4.2.1. Percentatge de noies i de nois de la població estudiada

Del total de 7.752 alumnes, 3.713 són de sexe femení i 4.039 de sexe masculí, xifres que percentualment corresponen a un 47,55% i a un 52,45% respectivament.

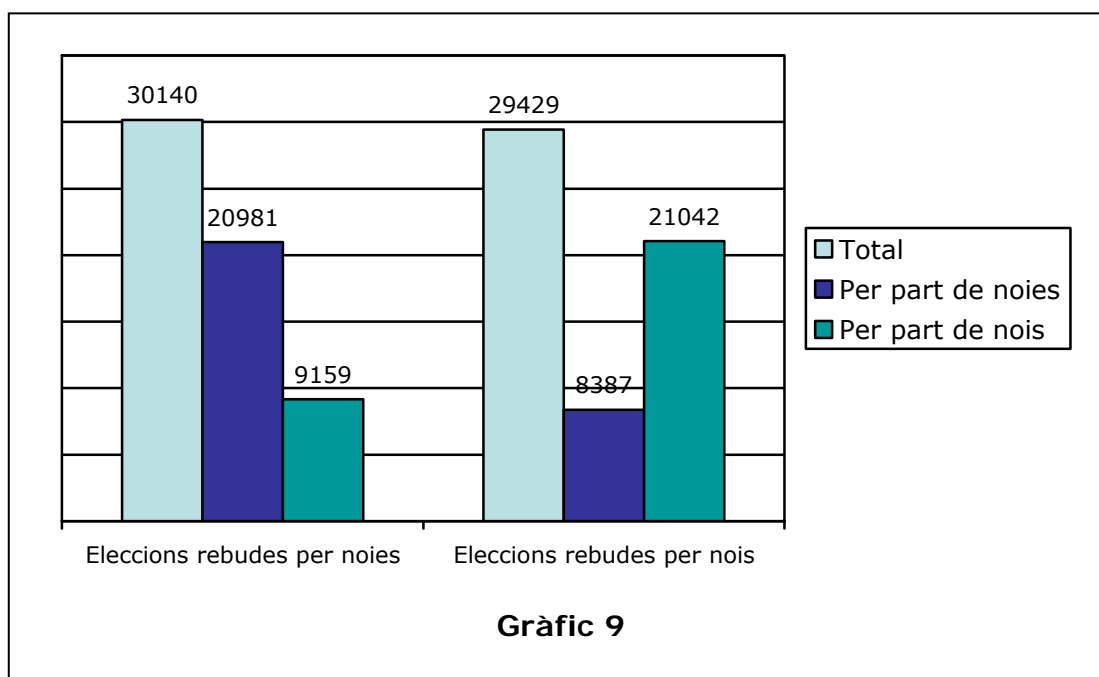


4.2.2. Eleccions i rebutjos rebuts per noies i nois

En aquest apartat es presenta en primer terme la quantitat d'eleccions i rebutjos que s'han emès i que s'han rebut globalment als col·lectius femenins i masculins dels 322 grups classe estudiats en el treball. Les dades corresponen a 413 sociogrames.

Després, es consideren les eleccions i els rebutjos que rep cada col·lectiu per part de l'alumnat del seu mateix sexe i per part de l'altre. I, a continuació, es procedeix de la mateixa manera amb els rebutjos.

4.2.2.1. Eleccions rebudes: globals i per sexe

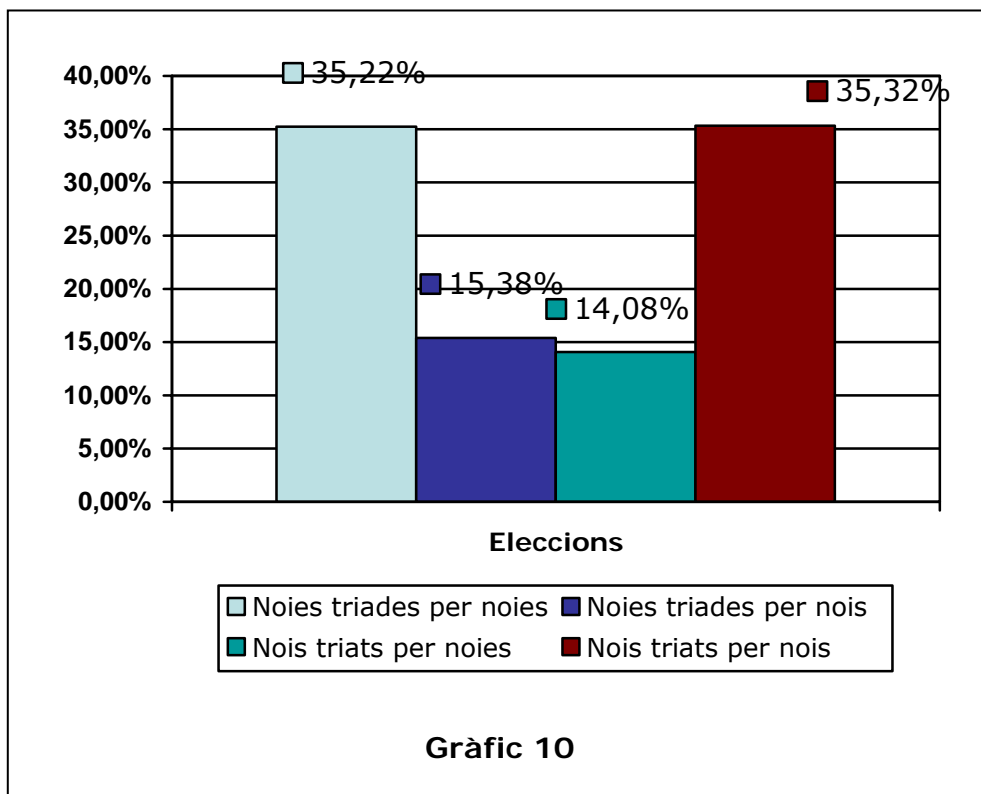


Al *Gràfic 9* es pot apreciar que les eleccions totals o globals rebudes pel col·lectiu femení són superiors a les rebudes pel masculí, sobretot si es té en compte que el nombre de nois supera en 326 el nombre de noies, equivalent a gairebé un 5%. Ara bé, si es considera el sexe de les persones emissores, es troba que tant en les eleccions rebudes per les noies com en les rebudes pels nois, les provinents del propi sexe representen més del doble de les provinents de l'altre sexe. A la següent taula (*Taula 14*) es

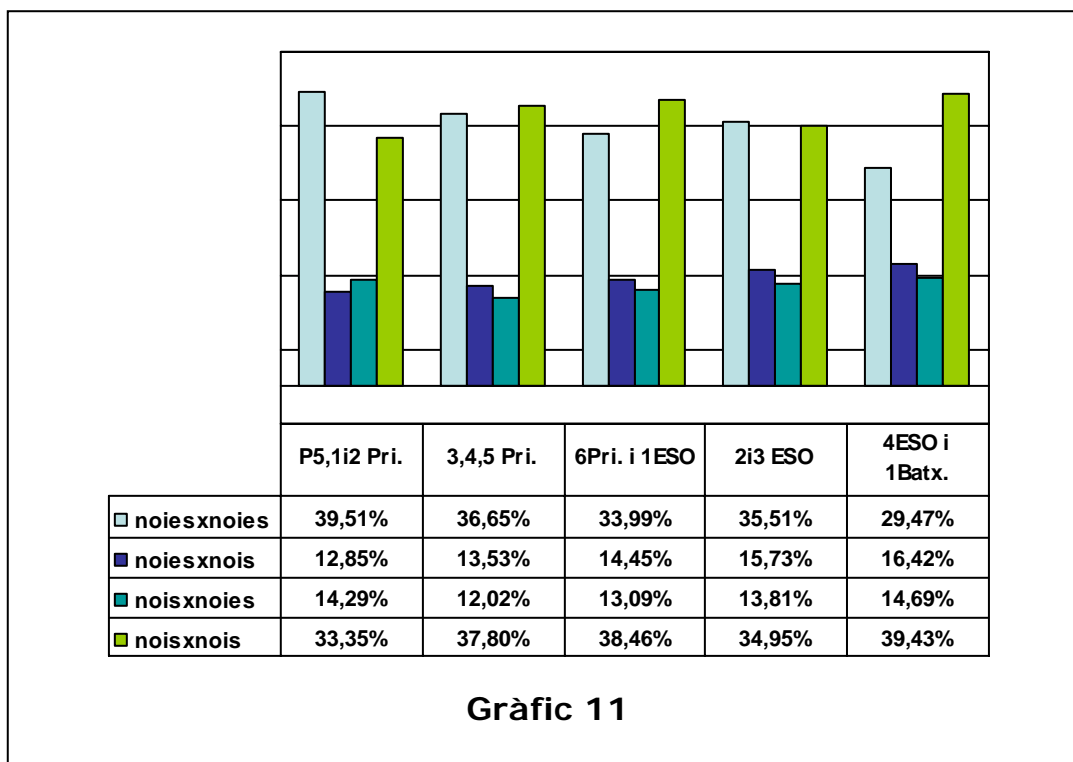
recullen els percentatges calculats sobre el total de totes les eleccions rebudes pels dos col·lectius que queden representats al *Gràfic 10*.

	%Eleccions rebudes pel col·lectiu femení	%Eleccions rebudes pel col·lectiu masculí
Per part de les noies	35,22	14,08
Per part dels nois	15,38	35,32

Taula 14



4.2.2.2. Eleccions endosubgrup i exosubgrup per franges de nivell educatiu



Al *Gràfic 11* s'observa que a cada franja de nivells educatius es manifesta la mateixa tendència que en les eleccions rebudes a nivell global.

	Franges de nivells educatius				
	P5 Inf., 1 i 2 Primària	3, 4, 5 Primària	6 Primària i 1ESO	2 i 3 ESO	4 ESO i 1Batxillerat
Noies triades per noies	39,51%	36,65%	33,99%	35,51%	29,47%
Noies triades per nois	12,85%	13,53%	14,45%	15,73%	16,42%
Nois triats per noies	14,29%	12,02%	13,09%	13,81%	14,69%
Nois triats per nois	33,35%	37,80%	38,46%	34,95%	39,43%

Taula 15

A la *Taula 15* es recullen els percentatges d'eleccions rebudes per cada subgrup segons col·lectiu emissor per a cada franja d'edat. Les cel·les marcades amb el mateix color representen al grup emissor, masculí o femení, per a cada franja de nivells educatius. Aquestes xifres permeten veure la diferència entre la afinitat manifestada envers el propi sexe o endogrup i envers l'altre o exogrup.

Si es calcula la diferència entre els percentatges d'eleccions envers el propi subgrup i envers l'altre, dins cada columna es pot veure quantificada la distància entre l'afinitat per a cada subgrup receptor i la seva evolució a través de les franges de nivells educatius.

A la *Taula 16* es pot observar que la distància entre els grups receptors d'eleccions és major per a les noies a les primeres edats, fins als 11 anys aproximadament i a partir d'aquesta edat es produeixen certes oscil·lacions fins a una mínima distància al voltant dels 15-17 anys. Per als nois, la distància entre l'afinitat envers els dos subgrups s'escurça entre els 13-15 anys augmentant notablement a la franja de 15-17 anys. Si es compara l'amplitud d'aquest rang entre els dos col·lectius, en el cas de les noies és més del doble respecte dels nois (10,44 i 5,05)

Distància entre els subgrups per edat	P5, 1 i 2 Primària	3, 4 i 5 Primària	6 Primària i 1 ESO	2 i 3 ESO	4 ESO i 1 Batxillerat
Subgrup emissor noies	25,22	24,63	20,90	21,70	14,78
Subgrup emissor nois	20,50	24,27	24,01	19,22	23,01

Taula 16

Per altra banda, si es calculen els intervals entre franges segons els percentatges de eleccions per a cada subgrup per part de noies i de nois, s'obtenen els següents resultats (*Taula 17*).

Intervals	<i>P5,1 i 2 Pri. i</i>	<i>3,4 i 5 Pri. i</i>	<i>6 Pri. i 1</i>	<i>2 i 3 ESO i</i>
Franges per	<i>3,4 i 5 Pri.</i>	<i>6 Pri. i 1</i>	<i>ESO i</i>	<i>4 ESO i 1</i>
% Eleccions		<i>ESO</i>	<i>2 i 3 ESO</i>	<i>Batx.</i>
Noies x noies	- 2,86	- 2,66	+ 1,52	- 6,04
Noies x nois	+ 0,68	+ 0,92	+ 1,28	+ 0,69
Nois x noies	- 2,27	- 1,07	+ 0,72	+ 0,88
Nois x nois	+ 4,45	+ 0,66	- 3,51	+ 4,48

Taula 17

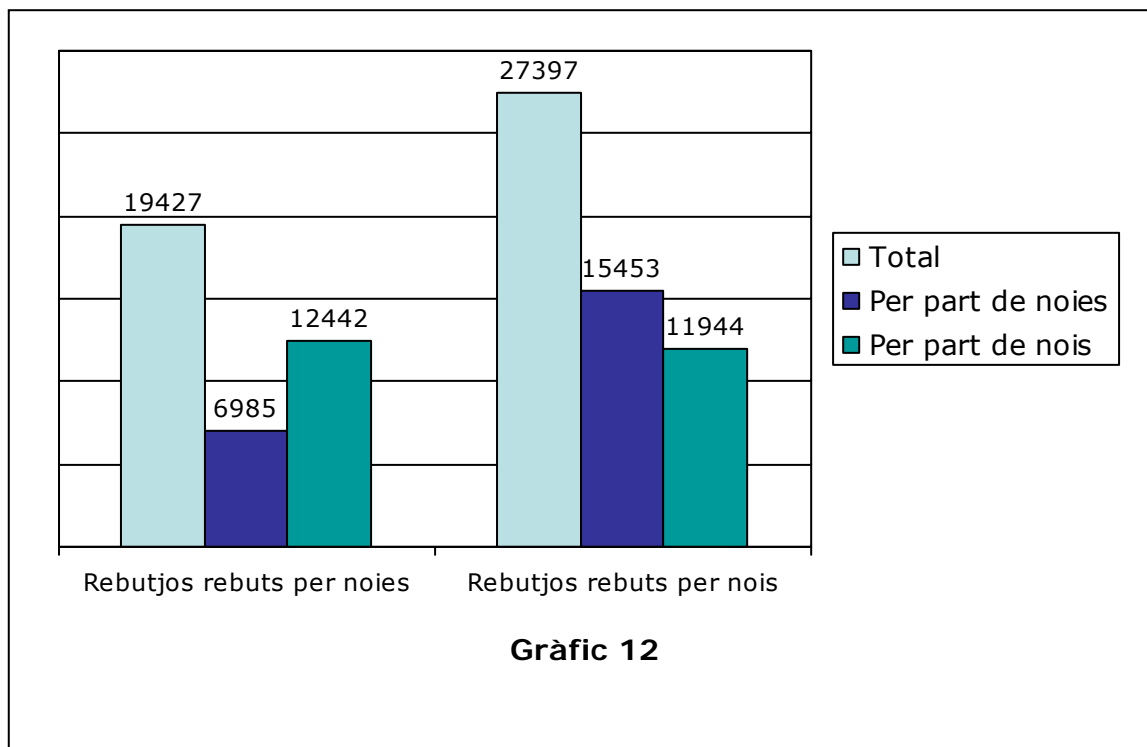
Els resultats dels percentatges d'eleccions de l'endosubgrup (noies triades per noies i nois triats per nois) i de l'exosubgrup (noies triades per nois i nois triats per noies) per franges d'edat revelen que:

- Les preferències relacionals globals per l'endogrup dupliquen i en algun cas tripliquen les preferències per l'exogrup.
- A l'edat de 5-7 anys la preferència per l'endogrup en el cas de les noies supera en més de 6 punts percentuals la preferència per l'endogrup per part dels nois, però en arribar a l'edat de 15-17 anys la tendència s'inverteix i són els nois els que superen a les noies en pràcticament 10 punts percentuals en aquesta categoria.
- Entre les franges de 13-14 anys i 15-17 anys es produeix la major variació entre franges de edat en la preferència per l'endosubgrup. En el cas dels nois, als 15-17 anys, la variació és de signe positiu i supera en 4,48 punts el percentatge de preferència de la franja anterior, mentre que en el cas de les noies, la variació és de signe negatiu i representa un significatiu descens de 6,04 punts respecte a la franja anterior.
- En les preferències per l'exosubgrup, els nois posen de manifest un augment conforme avancen en edat i en la comparació entre franges d'edat consecutives les variacions oscil·len entre el 0,68 i l'1,28%. En

el cas de les noies, aquestes posen de manifest que la preferència per l'exosubgrup en la comparació entre franges d'edat presenta més fluctuacions i varia entre un 2,27 negatiu i un 0,88% positiu.

- Caldria remarcar els dos moments de fort augment de la preferència pel propi subgrup en els nois en passar dels 5-7 anys als 8-10 anys i posteriorment en passar dels 13-14 anys als 15-17 anys. I, també és notori el canvi experimentat pels grups de noies en edats de 15-17 anys, moment en qual manifesten un significatiu descens en les eleccions envers el propi subgrup.
- Els dos subgrups evidencien un augment de la preferència per l'exogrup conforme avancen en edat. Ara bé, aquesta tendència a l'augment, es frena en el col·lectiu masculí en arribar als 15-17 anys.

4.2.2.3. Rebutjos rebuts: globals i per sexe



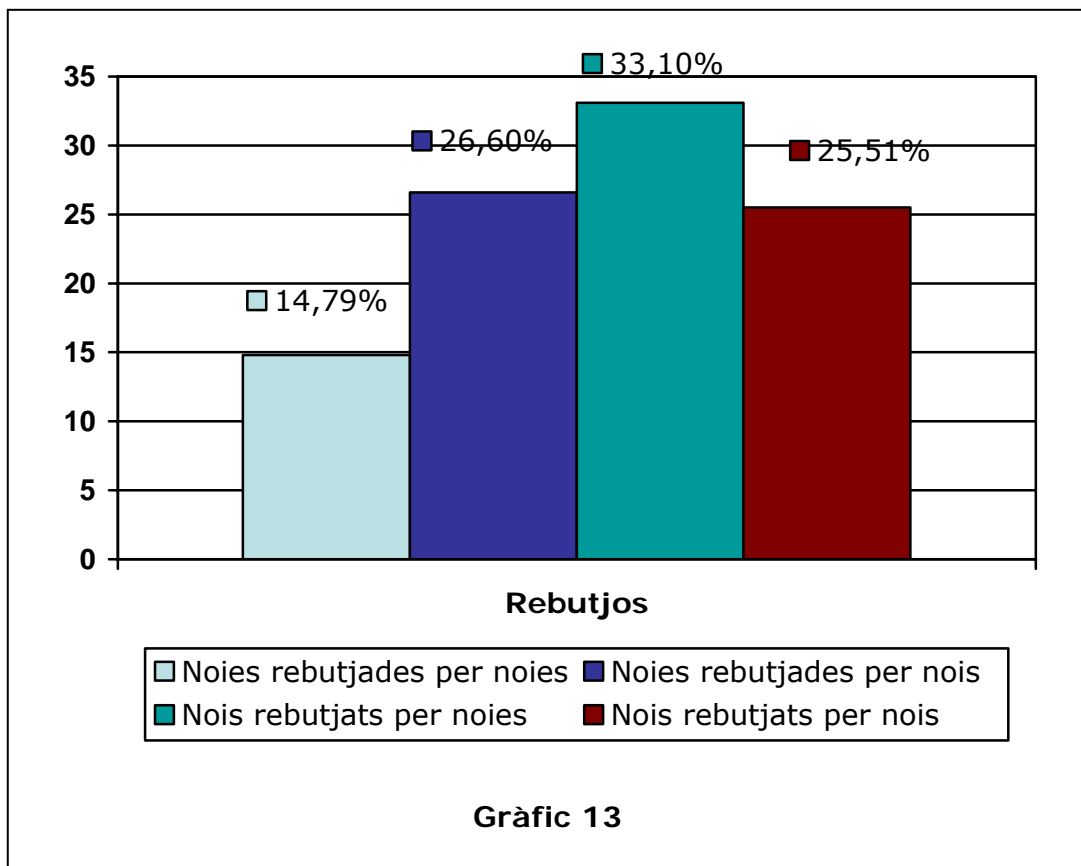
Al *Gràfic 12* es s'aprecia que els rebutjos totals o globals rebuts pel col·lectiu femení són inferiors als rebuts pel masculí, tenint en compte com s'ha dit que, el nombre de nois supera en 326 el nombre de noies. Això representa que del total de rebutjos generats en tots els grups, un 41% s'adreça a les noies i un 59% s'adreça als nois.

Si es considera el sexe de les persones emissores, es troba que els rebutjos emesos per les noies es distribueixen de forma força desigual, els que es dirigeixen al propi sexe representen menys de la meitat dels que es dirigeixen als nois. En canvi, els rebutjos emesos pels nois són bastant semblants, només un 1% superior en els que es dirigeixen a les noies respecte dels que es dirigeixen als propis nois.

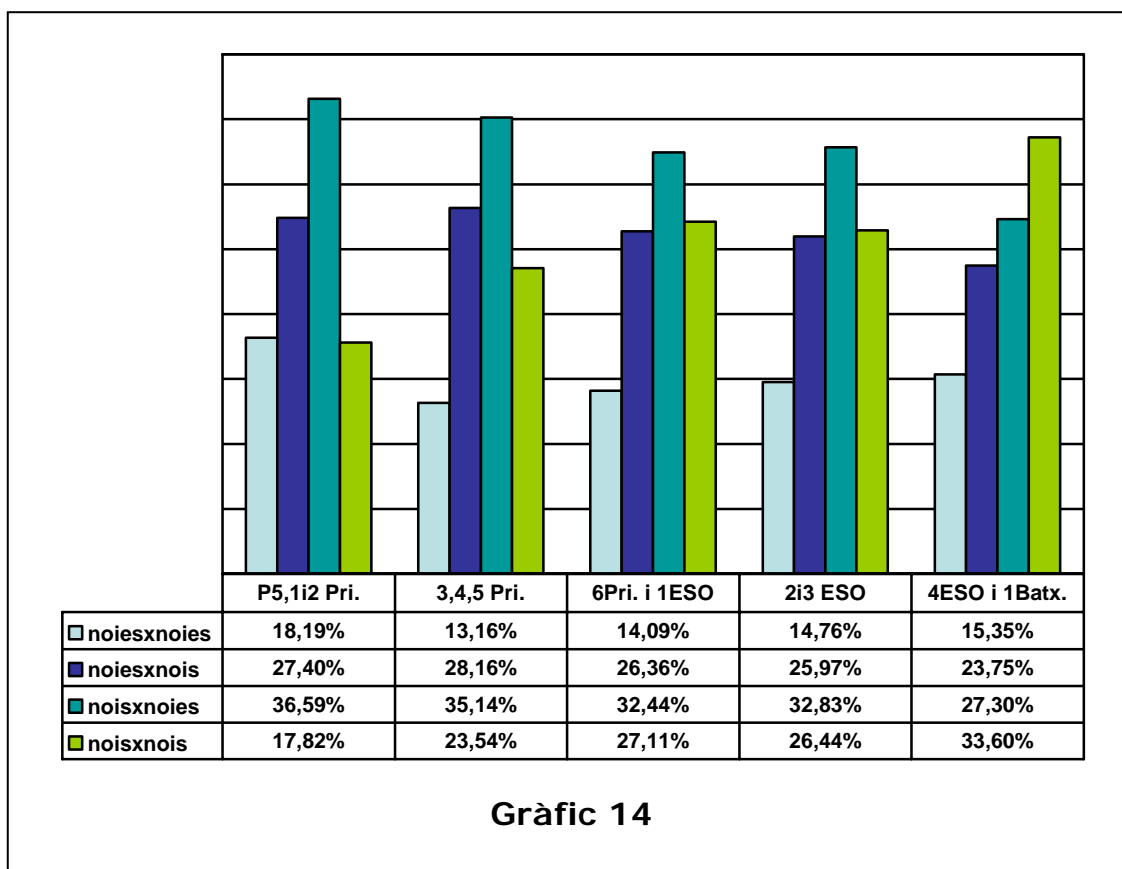
A la següent taula (*Taula 18*) es recullen els percentatges calculats sobre el total de tots els rebutjos rebuts pels dos col·lectius. Aquests resultats queden representats al *Gràfic 13*.

	%Rebutjos rebutjs pel col·lectiu femení	% Rebutjos rebutjs pel col·lectiu masculí
Per part de les noies	14,79	33,10
Per part dels nois	26,60	25,51

Taula 18



4.2.2.4. Rebutjos endosubgrup i exosubgrup per franges de nivells educatius



Al *Gràfic 14* es pot apreciar que, malgrat les tendències manifestades en l'anàlisi global per sexes en general es mantenen, es poden apreciar algunes diferències notables segons franges educatives.

	Franges de nivells educatius				
	P5 Inf., 1 i 2 Primària	3, 4, 5 Primària	6 Primària i 1ESO	2 i 3 ESO	4 ESO i 1Batxillerat
Noies rebutjades per noies	18,19%	13,16%	14,09%	14,76%	15,35%
Noies rebutjades per nois	27,40%	28,16%	26,36%	25,97%	23,75%
Nois rebutjats per noies	36,59%	35,14%	32,44%	32,83%	27,30%
Nois rebutjats per nois	17,82%	23,54%	27,11%	26,44%	33,60%

Taula 19

A la *Taula 19* es recullen els percentatges de rebutjos rebuts per cada subgrup segons col·lectiu emissor per a cada franja d'edat. Les cel·les marcades amb el mateix color representen al grup emissor, masculí o femení, per a cada franja de nivells educatius. Aquestes xifres permeten veure la diferència entre la manca d'afinitat o rebuig manifestada envers l'altre subgrup o exogrup i envers el propi sexe o endogrup.

Si es calcula la diferència entre els percentatges de rebutjos envers el propi subgrup i envers l'altre, dins cada columna es pot veure quantificada la distància entre la manca d'afinitat o rebuig per a cada subgrup receptor i la seva evolució a través de les franges de nivells educatius.

Distància entre els subgrups per edat	P5, 1 i 2 Primària	3, 4 i 5 Primària	6 Primària i 1 ESO	2 i 3 ESO	4 ESO i 1 Batxillerat
Subgrup emissor noies	18,40	21,98	18,35	18,07	11,95
Subgrup emissor nois	9,58	4,62	0,75	0,47	9,85

Taula 20

A la *Taula 20* es pot observar que la distància entre els grups receptors de rebutjos és, en general, molt més elevada en el cas de les noies que en el dels nois, especialment accentuada entre els 5 i els 15 anys d'edat. Les noies manifesten una marcada diferència en el nombre de rebutjos depenent del sexe del col·lectiu receptor, en canvi els nois manifesten menys diferències entre els rebutjos que adrecen a noies i a nois, de manera especial entre els 11 i els 15 anys.

A la següent taula (*Taula 21*) es poden observar els intervals entre franges segons els percentatges de rebutjos per a cada subgrup per part de noies i de nois.

Intervals	<i>P5,1 i 2 Pri. i</i>	<i>3,4 i 5 Pri. i</i>	<i>6 Pri. i 1 ESO</i>	<i>2 i 3 ESO i</i>
Franges per	<i>3,4 i 5 Pri.</i>	<i>6 Pri. i 1 ESO</i>	<i>i</i>	<i>4 ESO i 1</i>
% Rebutjos			<i>2 i 3 ESO</i>	<i>Batx.</i>
Noies x noies	- 5,03	- 0,93	+ 0,67	+ 0,59
Noies x nois	+ 0,76	- 1,80	- 0,39	- 2,22
Nois x noies	- 1,45	- 2,72	+ 0,39	- 5,53
Nois x nois	+ 5,72	+ 3,57	- 0,67	+ 7,16

Taula 21

Els resultats dels percentatges de rebutjos envers l'endosubgrup (noies rebutjades per noies i nois rebutjats per nois) i de l'exosubgrup (noies rebutjades per nois i nois rebutjats per noies) per franges d'edat revelen que:

- Dins el col·lectiu de noies es produeix un marcat descens dels rebutjos entre les franges de 5-7 anys i 8-10 anys i posteriorment les oscil·lacions no arriben al punt percentual, és a dir que es mantenen amb una certa estabilitat.
- Dins el col·lectiu de nois hi ha un augment de rebutjos envers l'exosubgrup fins els 14 anys, moment a partir del qual baixen lleugerament, per augmentar de forma notable entre els 16-18 anys.
- L'emissió de rebutjos per part de les noies envers els nois van disminuint fins els 14 anys, moment a partir del qual augmenten lleugerament (menys d'un punt percentual) per baixar de forma notable entre els 15 i els 18 anys.
- Els rebutjos dels nois envers les noies augmenten lleugerament entre els 5-7 anys i els 8-10 anys (menys d'un punt percentual), moment en què s'inicia una tendència a la baixa, assolint el màxim valor en edats més avançades.

Si es comparen els rebutjos envers l'endosubgrup i els rebutjos respecte l'exosubgrup es verifica que en el cas de les noies els percentatges són destacadament més alts quan es tracta de l'altre sexe i la variació oscil·la entre un 11,95 i un 21,98% de diferència entre els dos percentatges. La menor diferència entre rebutjos a l'endogrup i al exogrup té lloc entre els 15-17 anys. Si es comparen els rebutjos emesos pels nois envers les noies i envers els propis nois, resulta que a mesura que avancen en edat el major rebuig envers l'exogrup es va reduint fins a invertir les proporcions i resultant que a 15-17 anys els rebutjos emesos per part dels nois envers el col·lectiu masculí són superiors als emesos envers el col·lectiu femení.

Si es pren com a punt de partida el percentatge de rebuig corresponent a 5-7 anys es verifica que en tres de les quatre categories (noies rebutjades per noies, noies rebutjades per nois i nois rebutjats per noies) en arribar als 15-17 anys els percentatges de rebuig són més baixos que els inicials. Aquesta circumstància no es dona en una de les quatre categories (nois rebutjats per nois) sinó que, pel contrari, el percentatge de l'última franja gairebé dobla l'inicial (de 17,82% a 33,60%).

4.2.2.5. Alt nivell de rebuig envers l'exogrup

Resulta interessant destacar que 243 alumnes manifesten un alt nivell de rebuig envers les persones de l'altre sexe del seu grup classe (exogrup). A continuació es presenten les dades corresponents a aquesta part de l'alumnat a la *Taula 22*.

Alumnat alt nivell rebuig exogrup				
		Etapla educativa		
		Infantil	Primària	Secundària
Sexe	Femení	1	53	40
	Masculí	1	94	54

Taula 22

S'entén per *alt rebuig* el conjunt de percentatges que superen el 70% del total de l'exogrup, és a dir de les persones de l'altre sexe dins el grup classe. Alguns dels casos assenyalats a la *Taula 22*, pertanyen a grups desequilibrats, anomenats d'aquesta manera quan el percentatge d'un dels sexes està per sota del 40% i, per tant, el de l'altre per sobre del 60%, tal com s'ha exposat al punt 4.1.4. d'aquest treball.

Aquesta situació es dóna en els centres codificats com 7, 11, 13, 15, 16, 19, 30, 32, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 46, 55,56 i 57, segons consta a les taules de l'Annex, sota l'epígraf *Dades alumnat alt nivell de rebuig envers exogrup*. El cas més extrem correspon al centre de codi 32, en el qual un dels grups està format per 3 noies i 16 nois, 5 dels quals rebutgen les tres noies i a més aquestes consten com absentes durant la passació del sociograma.

A continuació es detallen els percentatges de rebutjos segons municipis, sexe i etapa educativa, tenint en compte que els grups de cada territori varien per centres i per nivells (*Taula 23*).

Noies Educació Infantil		
Municipi	Percentatges (%)	Quantitat
Santa Oliva	71	1
Nois Educació Infantil		
Municipi	Percentatges (%)	Quantitat
Santa Oliva	71	1
Noies Educació Primària		
Municipi	Percentatges (%)	Quantitat
Calaf	100	1
El Vendrell	100	1
Figueres	75, 100, 100, 91	4
La Seu	100, 100, 82, 100, 100, 100, 100, 83, 86	9
L'Hospitalet	100, 100, 94, 80, 80, 80, 87, 100, 100, 92, 85, 100, 86, 93, 85, 92, 100, 100, 81	19
Parets	100, 100, 77	3
Roda de Ter	100, 83, 83	3
Rubí	100, 100, 100, 93, 93, 90, 91	7
Sant Adrià	83	1
Santa Oliva	86, 78, 78	3
Vilanova i la Geltrú	92, 100	2
Nois Educació Primària		
Municipi	Percentatges (%)	Quantitat
El Vendrell	100, 100, 100, 100	4
Figueres	79, 100, 100, 100, 100, 100	6
La Seu	100, 100, 100, 100, 77, 93, 93, 100, 100, 100, 100, 92, 82, 100, 100, 100	16
L'Hospitalet	100, 100, 100, 100, 90, 100, 90, 80, 75, 75, 75, 91, 92, 92, 100, 100, 100, 92, 85, 86, 100, 100, 80, 100, 100, 79, 93, 100, 100, 88	30
Parets	92, 94, 88, 89	4
Roda de Ter	92	1
Rubí	92, 82, 100, 91, 92, 85, 100, 85, 92, 100, 92, 100, 100, 100, 100, 100	16
Sant Adrià	100, 100	2
Santa Oliva	86, 100, 83, 83, 100, 80	6
Vilanova i la Geltrú	82, 100, 100, 100, 100, 100, 75, 75, 75, 92	9

Noies Educació Secundària		
Municipi	Percentatges (%)	Quantitat
Amposta	100	1
Badalona	100, 100, 100, 100, 92, 100	6
Capellades	100, 100, 85	3
El Vendrell	100	1
La Seu	100, 100, 100, 100, 100, 100, 100, 91, 92	9
L'Hospitalet	76, 82, 100, 86, 81, 86, 86, 100	8
Manlleu	88, 86, 100	3
Mollet	92, 87, 100, 80, 87, 87	6
Montcada i Reixac	80	1
Rubí	82, 100	2
Nois Educació Secundària		
Municipi	Percentatges (%)	Quantitat
Amposta	86	1
Badalona	89, 90	2
El Vendrell	75	1
La Seu	76, 76, 100, 86, 93,88	6
L'Hospitalet	100, 86, 87, 100, 91, 73, 100, 83, 100, 100, 100, 100, 100, 100, 100, 83, 100, 100, 83, 75, 75, 88, 100, 100, 81	25
Manlleu	92, 90	2
Mollet	100, 100, 92, 85, 92, 100, 100	7
Montbui	100, 100	2
Montcada i Reixac	89, 83 100	3
Oliana	100	1
Rubí	87, 82, 83, 92	4

Taula 23

Seguidament a la *Taula 24* es recullen les mitjanes d'eleccions i rebutjos d'aquest alumnat.

Mitjanes d'eleccions i rebutjos	Eleccions de noies	Eleccions de nois	Rebutjos de noies	Rebutjos de nois
Grup emissor noies	7,03	0,52	2,34	11,02
Grup emissor nois	0,40	6,77	9,75	2,68

Taula 24

4.2.2.6. Preferències relacionals segons tipus d'activitat. Treball i Oci

A partir del total d'eleccions emeses i del total de rebutjos emesos per noies i per nois, es calcula la distribució dins les quatre categories estudiades per a cada tipus d'activitat.

A la *Taula 25* es recullen els percentatges corresponents a les mitjanes d'eleccions segons es tracti de Sociogrames d'Activitats de Treball o de Sociogrames d'Activitats d'Oci.

Categories	Treball	Oci
Noies triades per noies	35,25	35,21
Noies triades per nois	15,58	12,99
Nois triats per noies	12,93	13,62
Nois triats per nois	36,24	38,18

Taula 25

Si es comparen les preferències relacionals segons l'activitat resulta que en la categoria *Noies triades per noies* la variació en la mitjana de percentatges és de 0,04 punts percentuals a favor del Treball, o sigui que varia molt poc, però en les preferències envers l'exogrup, és a dir *Nois triats per noies*, la variació és de 0,69% a favor de l'Oci. En la categoria *Nois triats per nois* la preferència augmenta un 1,94% en l'activitat d'Oci respecte a la de Treball mentre que les preferències relacionals envers l'exosubgrup, en aquest cas *Noies triades per nois*, la diferència entre Oci i Treball és de 2,59% a favor del Treball.

Per tant resulta que:

- Les diferències segons el tipus d'activitat, Treball o Oci, són més destacades en el col·lectiu masculí.

- Tant les noies com els nois manifesten una major preferència per les noies si l'activitat és Treball i una major preferència pels nois si l'activitat és Oci.

A la *Taula 26* es recullen els percentatges corresponents a les mitjanes de rebutjos segons es tracti de Sociogrames d'Activitats de Treball o de Sociogrames d'Activitats d'Oci.

Categories	Treball	Oci
Noies rebutjades per noies	14,54	14,07
Noies rebutjades per nois	25,82	27,99
Nois rebutjats per noies	32,77	34,02
Nois rebutjats per nois	26,87	23,91

Taula 26

Si es comparen els rebutjos segons l'activitat, resulta que en la categoria *Noies rebutjades per noies* la variació en la mitjana de percentatges és de 0,47 punts percentuals superior en el Treball, o sigui que no varia gaire, però en els rebutjos envers l'exogrup, és a dir *Nois rebutjats per noies*, la variació és de 2,17% superior en Oci. En la categoria *Nois rebutjats per nois* es produeix una diferència de 2,96 punts entre Oci i Treball, amb un major rebuig en aquestes últimes activitats mentre que els rebutjos envers l'exosubgrup, en aquest cas *Noies rebutjades per nois*, la diferència entre Oci i Treball és de 1,25%, superior en Oci.

Per tant resulta que:

- Les diferències segons el tipus d'activitat, Treball o Oci, són més destacades en el col·lectiu masculí que en el femení.
- El col·lectiu masculí posa de manifest un major rebuig envers les noies si l'activitat és Oci i un major rebuig envers els nois si l'activitat és Treball.

Ara bé, si es consideren la totalitat d'eleccions i de rebutjos que emet cada col·lectiu per a cada tipus d'activitat les diferències resulten més clares. A la *Taula 27* s'exposen els percentatges corresponents prenent en consideració la totalitat, és a dir el 100%, d'eleccions i rebutjos fets per cada sexe en els dos tipus d'activitats.

Categories	Treball	Oci
Noies triades per noies	71,83	70,16
Nois triats per noies	28,17	29,84
Total	100,00	100,00
Noies triades per nois	32,13	26,88
Nois triats per nois	67,87	73,12
Total	100,00	100,00
Noies rebutjades per noies	30,98	29,96
Nois rebutjats per noies	69,02	70,04
Total	100,00	100,00
Noies rebutjades per nois	49,18	54,34
Nois rebutjats per nois	50,82	45,66
Total	100,00	100,00

Taula 27

4.2.3. Índex de preferència de subgrup

En l'anàlisi de les relacions entre subgrups del grup classe el test sociomètric ofereix una possibilitat sistematitzada per indagar les preferències electives de l'alumnat (Lojo, 2009). L'índex sociomètric de referència és l'*Índex de Preferència de Subgrup* (Arruga, 1983). Els dos subgrups considerats són el conjunt de noies, per una banda, i el conjunt de nois, per l'altra, que conformen cada grup classe.

Aquest índex mesura les preferències dels individus d'un subgrup, és a dir, si les seves eleccions s'adrecen més cap al propi subgrup o cap als membres d'altre subgrup. En la nomenclatura de la fórmula de càlcul d'aquest índex, especificada al punt 4 del present treball, es considera intragrup al subgrup de pertinença, o sigui el subgrup de noies per a les noies i el subgrup de nois per als nois, i extragrup o exogrup al subgrup constituït per l'altre sexe, és a dir el subgrup de nois per a les noies i el subgrup de noies per als nois (Arruga, 1983).

Tal com s'ha dit anteriorment en l'explicació de la fórmula, quan l'Índex de Preferència del Subgrup és major que 1, s'interpreta que les persones que en formen part es prefereixen a si mateixes abans que a les persones que no hi pertanyen. En canvi, si és menor que 1, vol dir el contrari, o sigui que prefereixen abans a les persones de l'extragrup més que no pas les del propi subgrup, cosa que voldria dir que el subgrup està en plena crisi.

A efectes d'aquest treball, l'índex de preferència del subgrup permetria establir si la preferència entre noies i nois és equidistant, en el cas que donés valor 1; si els subgrups per sexe estan en crisi i per tant en propietat no es podrien definir com a tals, en el cas que el valor donés menor que 1; o bé, si hi ha una preferència per les persones del mateix sexe, cas en el qual el valor seria major que 1.

A continuació s'especifiquen els sociogrames que no s'han inclòs en l'anàlisi descriptiva i les raons per les quals s'ha procedit d'aquesta manera.

Dels 420 sociogrames estudiats, 10 no han estat presos en consideració per presentar un o més valors igual a 0, la divisió i la multiplicació pel qual desvirtua l'operació matemàtica. Es tracta dels casos consignats a la *Taula 28*.

Cas	Noies triades per noies	Noies triades per nois	Nois triats per noies	Nois triats per nois
54	24	4	0	23
72	5	0	0	18
73	4	0	0	16
98	14	3	0	10
99	15	5	0	8
104	24	1	0	13
235	0	3	0	92
245	10	5	0	39
312	21	0	0	15
318	16	6	0	21

Taula 28

Ocasionalment, quan la proporció de noies o nois és inferior al 40% del total del grup, per exemple en els casos 72, 73, 235 i 245 on el nombre de noies i de nois és respectivament 4 i 10, 3 i 16 i 6 i 12, i queda per tant desequilibrat el grup classe; o bé, quan el grup classe és força petit, de per exemple menys de 14 persones, com en els casos 98, 99, 104, 312 i 318 pot produir-se, encara que no necessàriament, un valor igual a 0. Tanmateix, sense concórrer cap d'aquestes circumstàncies també pot aparèixer un valor 0, com en el cas 54, on el grup classe és de 22 alumnes i la proporció per sexes és de 45% i 55%.

Cal destacar que en aquests deu grups cap noia no ha triat cap noi, circumstància que en tres casos és recíproca, és a dir que cap noi no ha triat cap noia. Els nivells i etapes educatives d'aquests grups són:

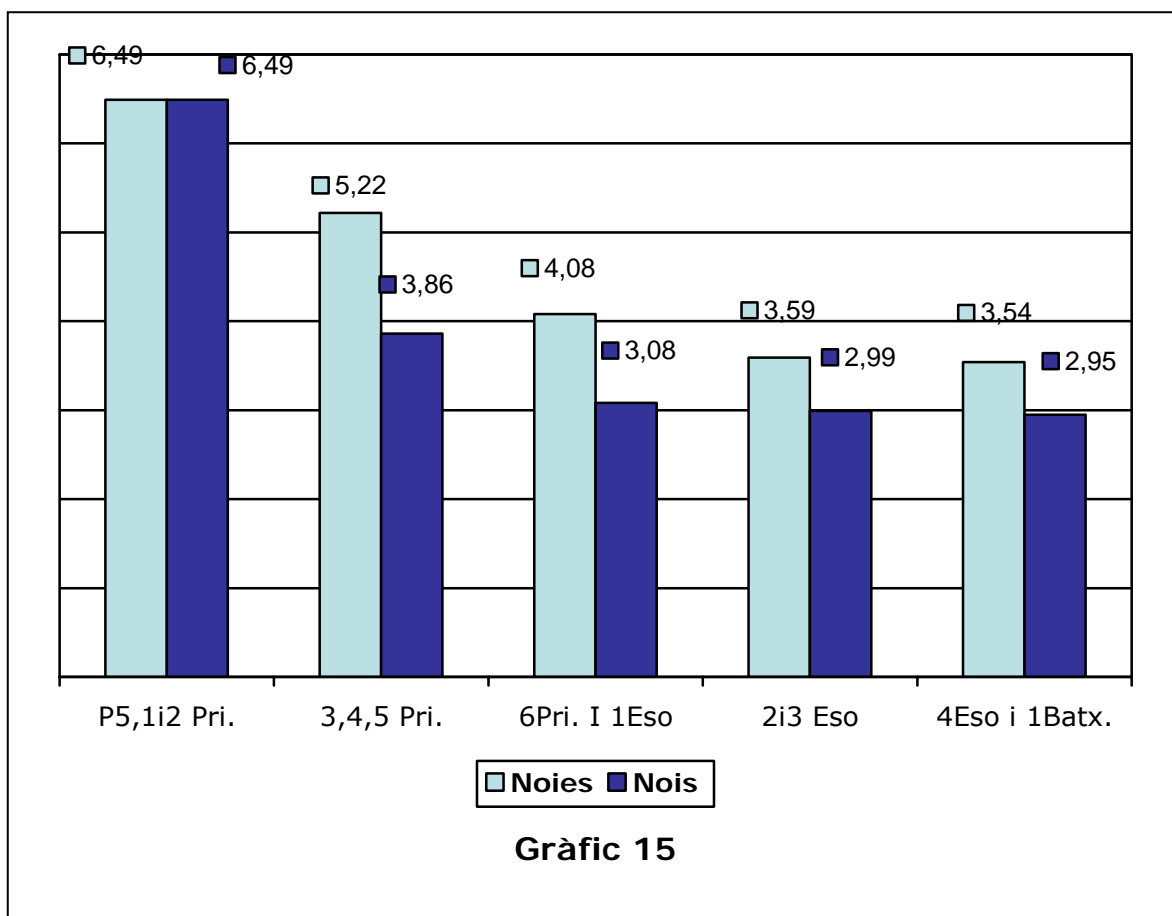
- 1 Grup de Tercer de Primària (tant a Activitats de Treball com d'Oci)
- 2 Grups de Quart de Primària
- 3 Grups de Primer d'ESO (per a un dels quals en referència tant a Activitats de Treball com d'Oci)
- 1 Grup de Segon d'ESO
- 1 Grup de Tercer d'ESO

Així, els sociogrames presos en consideració, que sumen un total de 410, han aportat les dades per a l'aplicació de la fórmula d'aquest índex, que generen 820 valors, la meitat per a les noies i la meitat per als nois (Veure Annex, sota l'epígraf *Taules Índex de Preferència del Subgrup*).

Dels 410 índex corresponents a subgrups de noies, 408 tenen valors superiors a 1 i no n'hi ha cap amb valor 1. Només en el cas del grup d'una Aula d'Acollida d'un centre d'educació secundària del municipi de L'Hospitalet de Llobregat amb nou membres (5 noies i 4 nois) els índex de preferència del subgrup dona valors inferiors a 1 tant en les activitats de treball com en les d'oci.

Dels 410 índex dels subgrups de nois, 395 donen valors superiors a 1 i no n'hi ha cap amb valor igual a 1, els 15 restants donen valors inferiors a 1. D'aquests subgrups de nois que manifesten preferència per l'exogrup, 3 corresponen a educació primària, 11 a ESO (Educació Secundària Obligatòria) amb un subgrup que dona valors inferiors a 1 tant en les activitats de treball com en les d'oci i 1 subgrup de Cicles Formatius de Grau Mitjà (Educació Secundària Post Obligatòria) que en realitat no existeix com a tal. Aquest subgrup de CFGM està format per 31 noies i 2 nois, dels quals un és absent i l'altre tria noies.

4.2.3.1. Índex de preferència del subgrup per nivells educatius agrupats (franges d'edat)



Segons es pot veure al *Gràfic 15*, els resultats posen de manifest que a menor edat hi ha una major preferència pel propi subgrup, o sigui pel propi sexe, i a mesura que augmenta l'edat progressivament l'índex de preferència va disminuint.

Ara bé, en totes les franges, fins i tot aquelles on l'índex és més baix, la mesura està molt allunyada del valor 1 que, com s'ha dit, correspondria a una preferència equidistant entre els dos subgrups.

Altra dada a tenir en compte és que l'interval entre franges és progressivament més petit segons s'avança en edat, com s'observa a la següent taula (*Taula 29*). Aquestes dades informen que a mesura que noies i nois es fan més grans el descens en la preferència pel propi sexe va

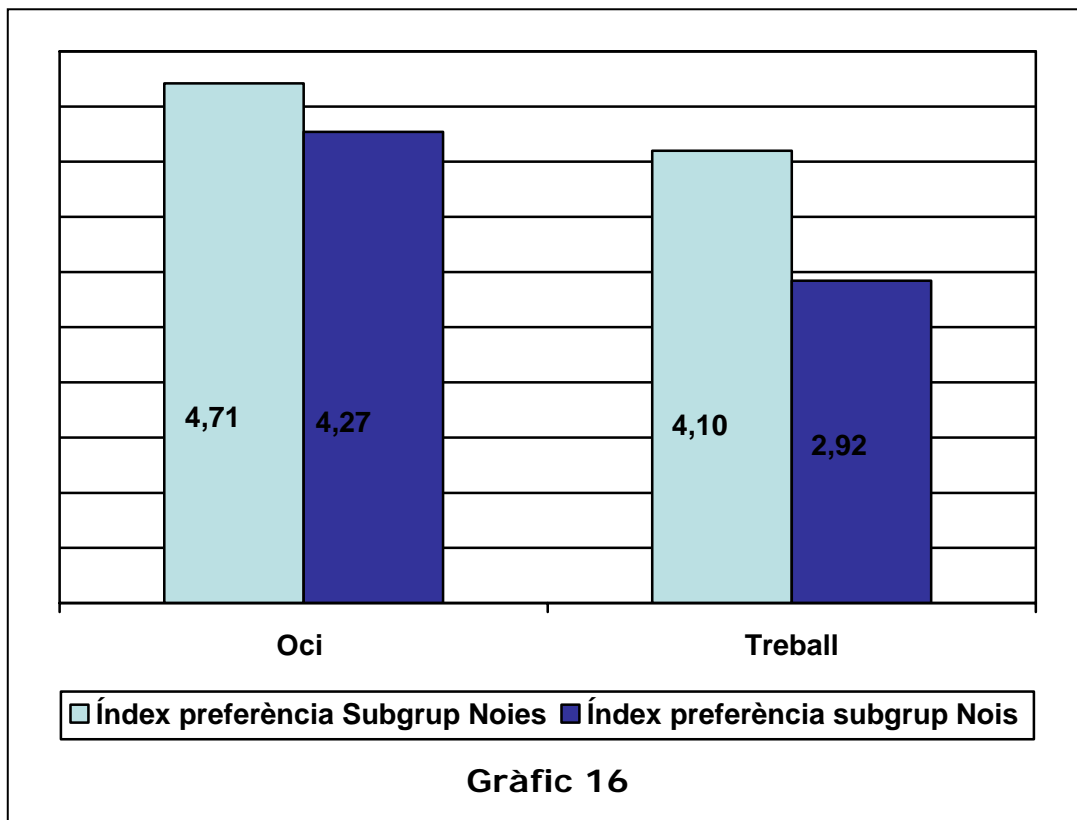
disminuint i per tant, en els grups d'edats estudiats es pot dir que hi ha una tendència a l'estabilitat en el nivell de preferència.

Interval entre Franges	P5,1 i 2 Pri. i 3,4 i 5 Pri.	3,4 i 5 Pri. i 6 Pri. i 1 ESO	6 Pri. i 1 ESO i 2 i 3 ESO	2 i 3 ESO i 4 ESO i 1 Batx.
Noies	1,27	1,14	0,49	0,05
Nois	2,63	0,78	0,09	0,04

Taula 29

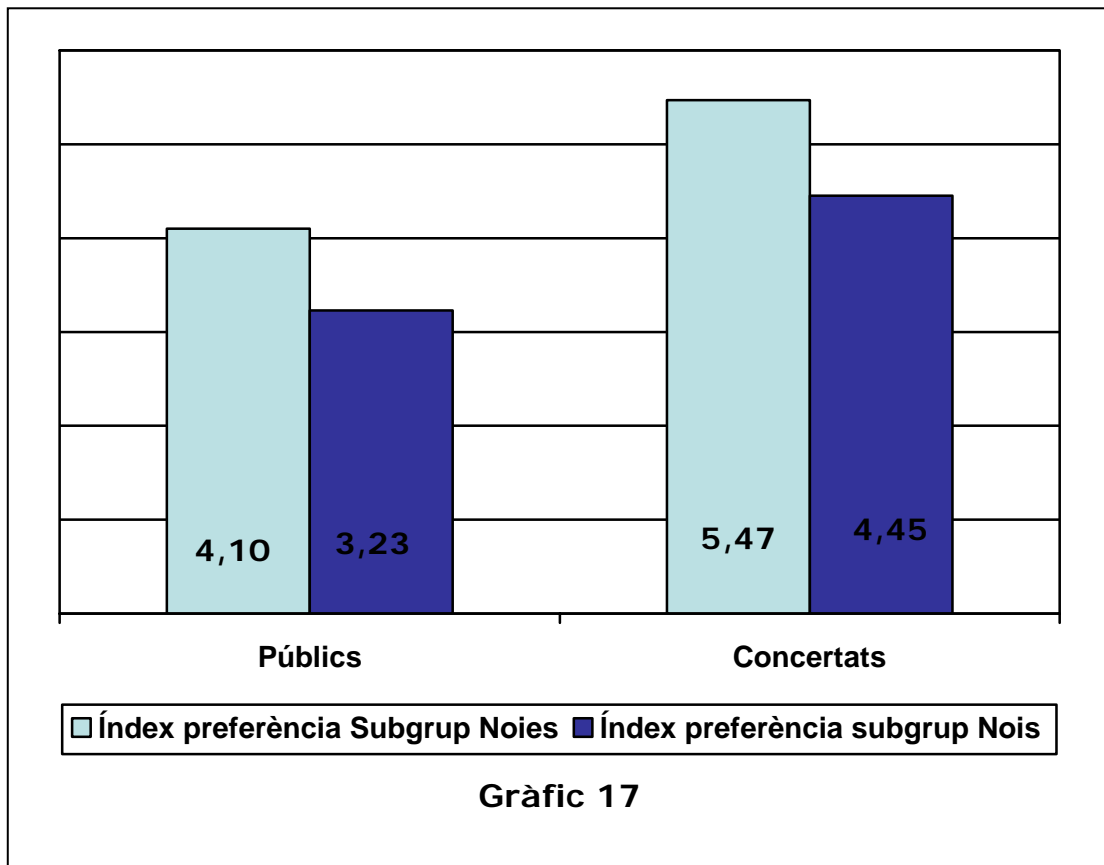
4.2.3.2. Índex de Preferència del subgrup segons tipus d'activitat

Al Gràfic 16 es pot apreciar que l'índex de preferència pel propi subgrup és superior en les activitats d'Oci més que no pas en les de Treball i que aquesta diferència és més acusada en el col·lectiu masculí.



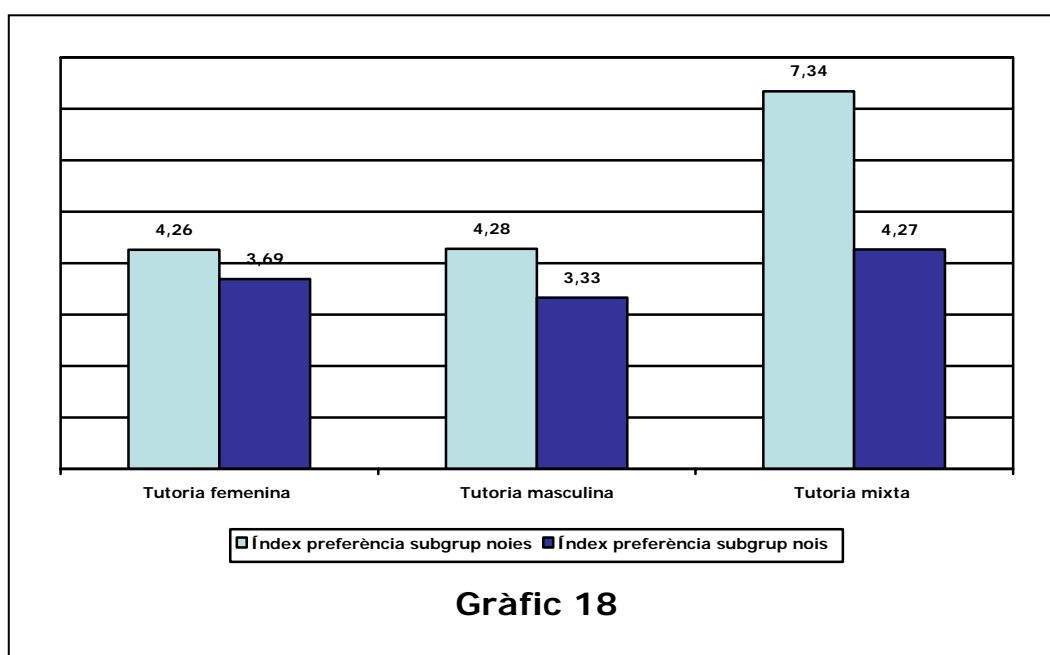
4.2.3.3. Índex de Preferència del subgrup segons titularitat dels centres educatius

Al *Gràfic 17* es pot observar que el valor més alt d'aquest índex correspon al subgrup de Noies de Centres concertats i el valor més baix correspon al subgrup de Nois de Centres públics.



4.2.3.4. Índex de preferència de subgrup segons sexe del professorat

S'ha recollit la mitjana d'Índex de preferència de subgrup de 318 grups classe, dels quals 214 corresponen a Tutoria de sexe femení, 102 a Tutoria de sexe masculí i 2 a Tutoria mixta (una tutora i un tutor). La representació d'aquesta última categoria es considera insuficient per treure conclusions dels resultats. A continuació, es recullen els resultats, il·lustrats al *Gràfic 18*.



L'índex de preferència del subgrup de nois és més baix que el de noies tant si hi ha una Tutora com si hi ha un Tutor, però el de noies és lleugerament superior (0,02 punts) si es tracta d'un Tutor i el de nois és lleugerament més alt (0,36 punts) si es tracta d'una Tutora, encara que en termes generals es considera que són força semblants.

4.2.4. Anàlisi dels resultats per centres educatius segons criteris d'estatus i cultura

En aquest apartat s'analitzen les dades obtingudes tenint en compte la tipologia de centres educatius segons dos criteris diferenciats: estatus socioeconòmic de la població del centre i cultura del grup social de pertinença. Es tracta d'observar si existeixen diferències en les relacions establertes dins els grups classe en els grups de centres categoritzats en una mateixa tipologia.

Per al criteri d'estatus socioeconòmic s'han agrupat els centres educatius en tres categories:

- Classe socioeconòmica alta i mitjana alta
- Classe socioeconòmica mitjana i mitjana baixa
- Classe socioeconòmica mitjana baixa, baixa i en risc d'exclusió

Pel que fa a la classe socioeconòmica mitjana baixa queda associada a dues categories perquè en uns mateixos centres concorren simultàniament amb la categoria classe socioeconòmica mitjana o bé en altres centres amb classe socioeconòmica baixa.

En relació a la cultura del grup social de pertinença, s'han establerts categories a partir de la presència en el centre de diverses cultures que socialment són considerades minoritàries. Es tractaria d'analitzar els resultats tenint en compte la major o menor presència de contextos multiculturals o sigui d'alumnat d'ètnia gitana, de cultura magribina, xinesa, llatinoamericana, eslava, etc.

A partir de la caracterització de centres exposada al punt 4.1.2.1. del present treball s'han establert quatre categories d'escoles, en funció del percentatge d'alumnat de cultures diferents a l'hegemònica del nostre context:

- Amb un percentatge de 0% a 10% d'alumnat d'altres cultures
- Amb un percentatge d'11% a 25% d'alumnat d'altres cultures
- Amb un percentatge de 26% a 49% d'alumnat d'altres cultures
- Amb un percentatge superior al 49% d'alumnat d'altres cultures

4.2.4.1. Criteri d'estatus socioeconòmic

Totes les dades apareixen en percentatges.

4.2.4.1.1. Eleccions i rebutjos globals segons estatus socioeconòmic

	Presència de Noies	Presència de Nois	Eleccions rebudes per noies	Eleccions rebudes per nois	Rebutjos rebuts per noies	Rebutjos rebuts per nois
Classe alta i mitjana alta	49,70	50,30	53,42	46,58	41,95	58,05
Classe mitjana i mitjana baixa	47,75	52,25	49,80	50,20	41,63	58,37
Classe mitjana baixa, baixa i en risc d'exclusió	46,67	53,33	48,99	51,01	40,96	59,04

Taula 30

Els sociogrames dels quals s'han extret les dades es corresponen amb els grups de cada categoria, que per a *Classe alta i mitjana alta* són 49 sociogrames, per a *Classe mitjana i mitjana baixa* en són 194, i per a *Classe mitjana baixa, baixa i en risc d'exclusió* en són 176. En termes generals, tal com es pot observar a la *Taula 30*, no s'aprecien grans diferències segons estatus entre els percentatges d'eleccions i de rebutjos rebuts per noies i nois. Només hi ha una lleugera accentuació en els grups de *classe alta i mitjana alta* que, tenint en compte els percentatges poblacionals per sexes, representa un punt percentual en eleccions i dos punts percentuals en els rebutjos dins les tendències marcades per tots els grups.

4.2.4.1.2. Eleccions endogrup i exogrup segons estatus socioeconòmic

	Eleccions rebudes per noies per part de noies	Eleccions rebudes per noies per part de nois	Eleccions rebudes per nois per part de noies	Eleccions rebudes per nois per part de nois
Classe alta i mitjana alta	38,21	15,10	12,83	33,87
Classe mitjana i mitjana baixa	34,78	15,01	13,97	36,23
Classe mitjana baixa, baixa i en risc d'exclusió	34,89	14,10	12,55	38,46

Taula 31

Donat que la proporció de sexes en els centres educatius de cadascuna de les tres categories no és uniforme, certes variacions en els percentatges d'eleccions hi estan relacionades. Si es tenen en compte aquestes variacions, resulta que no hi ha diferències importants entre els resultats d'eleccions envers l'endogrup i l'exogrup de noies i de nois en les tres categories proposades.

La màxima diferència es dona en les eleccions rebudes pels nois per part de les noies que, considerant la variació poblacional dels sexes en les tres categories estudiades en aquest apartat, dona 3 punts percentuals superior en *Classe alta i mitjana alta* respecte a *Classe mitjana baixa, baixa i en risc d'exclusió*.

4.2.4.1.3. Rebutjos endogrup i exogrup segons estatus socioeconòmic

	Noies rebutjades per noies	Noies rebutjades per nois	Nois rebutjats per noies	Nois rebutjats per nois
Classe alta i mitjana alta	15,04	26,95	34,70	23,30
Classe mitjana i mitjana baixa	15,34	26,30	33,61	24,76
Classe mitjana baixa, baixa i en risc d'exclusió	14,10	26,86	32,04	27,00

Taula 32

Com en els tres punts anteriors del present treball, si es pren en consideració la proporció de sexes en els grups classe de les tres categories proposades, no es produeixen grans diferències en els rebutjos entre les tres categories.

4.2.4.2. Criteri de cultura/es del context social

Les dades de les quatre categories proposades apareixen en percentatges.

4.2.4.2.1. Eleccions i rebutjos globals segons context multicultural

	Percentatge de Noies	Percentatge de Nois	Eleccions rebudes per noies	Eleccions rebudes per nois	Rebutjos rebuts per noies	Rebutjos rebuts per nois
De 0% a 10% d'alumnat d'altres cultures	48,58	51,42	51,15	48,85	41,25	58,75
D'11% a 25% d'alumnat d'altres cultures	46,61	53,39	49,75	50,25	40,92	59,08
De 26% a 49% d'alumnat d'altres cultures	47,61	52,39	49,64	50,36	41,95	58,05
Més del 49% d'alumnat d'altres cultures	47,21	52,79	49,26	50,74	41,59	58,41

Taula 33

Tal com es pot observar a la *Taula 33*, si es tenen en compte les diferències poblacionals per sexe en cada categoria proposada resulta que no hi ha grans variacions ni en les eleccions ni en els rebutjos rebuts per noies i nois. Les màximes oscil·lacions entre percentatges estan entre 1 o 2 punts percentuals aproximadament.

4.2.4.2.2. Eleccions endogrup i exogrup segons context multicultural

	Eleccions rebudes per noies per part de noies	Eleccions rebudes per noies per part de nois	Eleccions rebudes per nois per part de noies	Eleccions rebudes per nois per part de nois
De 0% a 10% d'alumnat d'altres cultures	36,65	14,49	13,25	35,61
D'11% a 25% d'alumnat d'altres cultures	33,86	15,86	13,59	36,69
De 26% a 49% d'alumnat d'altres cultures	34,72	14,92	14,45	35,91
Més del 49% d'alumnat d'altres cultures	35,45	13,81	12,46	38,28

Taula 34

Atenent, com s'ha dit anteriorment a les fluctuacions poblacionals per sexe, resulta que les majors diferències segons tipus cultural de context varien entre 1 i 2 punts percentuals, per la qual cosa no s'aprecien diferències rellevants segons aquest criteri.

4.2.4.2.3. Rebutjos endogrup i exogrup segons context multicultural

	Rebutjos rebut per noies per part de noies	Rebutjos rebut per noies per part de nois	Rebutjos rebut per nois per part de noies	Rebutjos rebut per nois per part de nois
De 0% a 10% d'alumnat d'altres cultures	15,51	25,75	34,92	23,81
D'11% a 25% d'alumnat d'altres cultures	14,13	26,56	32,20	27,11
De 26% a 49% d'alumnat d'altres cultures	14,07	27,88	31,74	26,31
Més del 49% d'alumnat d'altres cultures	14,27	27,33	33,28	25,13

Taula 35

Segons s'ha dit en els punts anteriors del treball, considerant les variacions en la composició de sexe dels grups classe, resulta que les majors oscil·lacions segons tipus cultural de context varien entre 1 i 2 punts percentuals, motiu pel qual s'afirma que no es manifesten diferències importants entre les categories proposades per a aquest criteri.

4.2.5. Intensitat de les eleccions

En aquest apartat s'analitza la intensitat de les eleccions efectuades. Donat que una de les consignes del *test sociomètric* és realitzar les eleccions per rigorós ordre de preferència, resulta que la primera elecció és la més intensa per al subjecte i com més alt el número d'ordre menor la intensitat en la preferència envers la persona triada.

Per a calcular la intensitat de les eleccions realitzades pels subgrups, s'ha ponderat el valor de les mateixes segons els criteris que es fan servir en el programa *on line*, tal com es fa constar a continuació:

- Cinc punts per a la primera elecció
- Quatre punts per a la segona elecció
- Tres punts per a la tercera elecció
- Dos punts per a la quarta elecció
- Un punt per a la cinquena elecció i per a totes les posteriors

De la població estudiada, s'ha agafat 1056 alumnes (507 noies i 549 nois) corresponents a 43 grups classe de diversos nivells i etapes educatives seleccionats a l'atzar entre tots els grups considerats (Veure Annex) i s'ha analitzat per a cada subjecte l'ordre de preferència en les eleccions en base al sexe de la persona triada.

Els valors ponderats de les eleccions efectuades s'han agrupat segons el sexe del subjecte emissor i segon el sexe del subjecte receptor, quedant per tant agrupats en quatre categories:

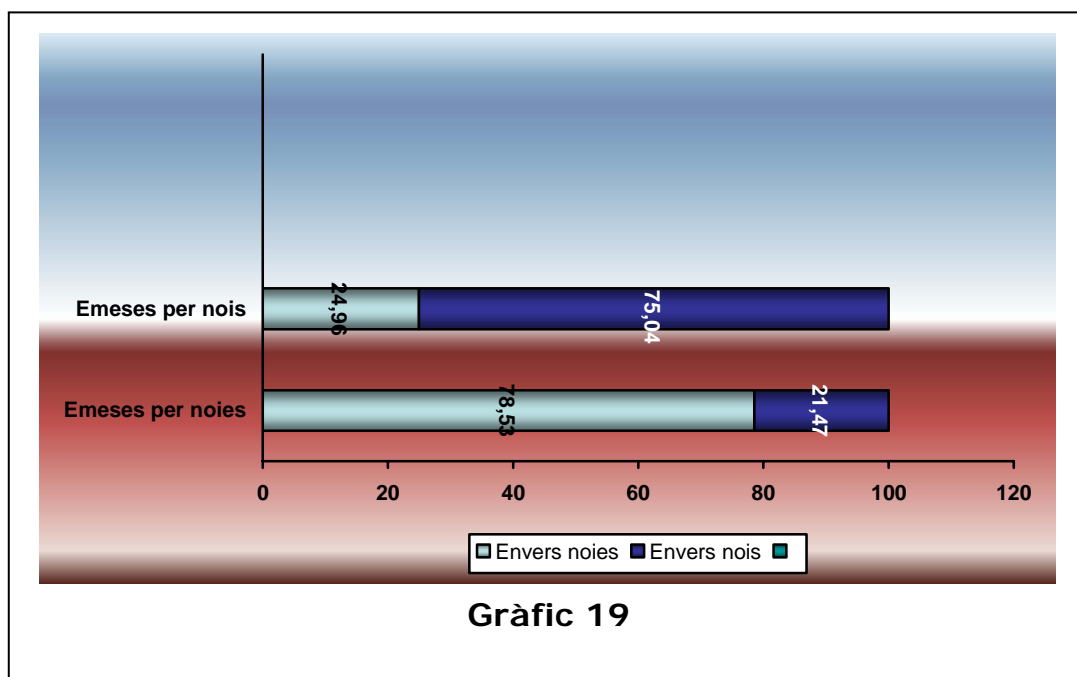
- Intensitat de les eleccions emeses per les noies envers les noies
- Intensitat de les eleccions emeses pels nois envers les noies
- Intensitat de les eleccions emeses per les noies envers els nois
- Intensitat de les eleccions emeses pels nois envers els nois

A continuació a la *Taula 36* es recull la proporció de noies i nois que s'han seleccionat i les proporcions corresponents a les quatre categories d'intensitat de les eleccions emeses.

Sexe població		Intensitat eleccions			
Noies	Nois	Noies per noies	Noies per nois	Nois per noies	Nois per nois
507	549	6364	2117	1740	6363

Taula 36

Al *Gràfic 19* es representen els percentatges corresponents a la intensitat de les eleccions sobre la base per una banda, de les emeses per les noies i, per l'altra, de les emeses pels nois.



La intensitat mitjana de les eleccions realitzades és la següent:

- D'eleccions realitzades per les noies envers noies = 11,79
- D'eleccions realitzades pels nois envers noies = 3,80
- D'eleccions realitzades per les noies envers nois = 3,42
- D'eleccions realitzades pels nois envers nois = 11,56

4.2.5.1. Primera elecció en ordre de preferència

Centre	Grup	Sociograma	Primera elecció noia cap a noia		Primera elecció noi cap a noi	
28	1r. Batxillerat	Treball	13/17	76%	10/16	63%
1	1r. ESO	Treball	12/14	86%	14/19	74%
11	1r. Primària	Oci	6/9	67%	7/7	100%
54	1r. ESO	Oci	8/10	80%	13/15	87%
34	1r. ESO	Treball	12/12	100%	13/16	81%
5	1r. ESO	Oci	6/6	100%	9/9	100%
8	1r. ESO	Oci	13/13	100%	5/9	56%
52	2n. ESO	Treball	8/8	100%	9/11	82%
1	2n. ESO	Oci	12/15	80%	10/12	83%
41	2n. ESO	Oci	6/7	86%	14/14	100%
2	2n. ESO	Oci	8/9	89%	5/7	71%
12	2n. ESO	Treball	11/13	85%	13/15	87%
33	2n. ESO	Oci	10/10	100%	8/10	80%
3	2n. Primària	Oci	13/13	100%	11/11	100%
19	3r. Primària	Treball	7/8	88%	13/16	81%
46	3r. Primària	Oci	7/10	70%	12/15	80%
9	3r. ESO	Oci	11/11	100%	14/14	100%
1	3r. ESO	Treball	16/19	84%	7/10	70%
56	3r. Primària	Oci	6/6	100%	7/10	70%
57	3r. Primària	Treball	10/10	100%	12/13	92%
15	3r. ESO	Treball	8/10	80%	11/15	73%
20	3r. Primària	Treball	8/10	80%	13/14	93%
47	3r. ESO	Treball	7/9	78%	12/13	92%
44	3r. ESO	Oci	13/13	100%	13/14	93%
6	4t. Primària	Treball	5/8	63%	11/13	85%
26	4t. Primària	Treball	14/14	100%	11/11	100%
30	4t. ESO	Oci	6/6	100%	10/10	100%
16	4t. ESO	Oci	9/10	90%	5/6	83%
38	4t. ESO	Treball	3/4	75%	14/16	88%
21	4t. Primària	Oci	12/12	100%	11/11	100%
25	4t. Primària	Oci	8/8	100%	10/11	91%
39	4t. ESO	Treball	8/8	100%	7/9	78%
10	5è. Primària	Treball	5/9	56%	8/15	53%
18	5è. Primària	Oci	12/13	92%	13/13	100%
26	5è. Primària	Treball	12/14	86%	10/11	91%
4	5è. Primària	Treball	11/12	92%	9/9	100%
49	5è. Primària	Oci	10/11	91%	9/13	69%
17	6è. Primària	Treball	9/11	82%	10/10	100%
14	6è. Primària	Treball	12/12	100%	11/11	100%
13	6è. Primària	Oci	10/10	100%	9/10	90%
22	6è. Primària	Treball	14/14	100%	9/11	82%
7	6è. Primària	Oci	11/13	85%	5/10	50%
56	P5 Infantil	Oci	5/7	71%	7/7	100%
Mitjana total dels percentatges				89%		85%

Taula 37

A la *Taula 37* es recullen les eleccions fetes en primer terme, és a dir per ordre de preferència, per part dels col·lectius femení i masculí, destacant la coincidència amb el propi sexe. Es pot observar que per terme mig el 89% de les noies i el 85% dels nois trien en primer terme una noia i un noi, respectivament.

4.2.5.2. Intensitat de les eleccions segons nivells educatius

Si es prenen en consideració els valors ponderats de les quatre categories considerades per franges de nivells educatius (edats) s'obtenen els resultats que es presenten a la *Taula 38*.

Intensitat de les eleccions	P5, 1 i 2 Primària	3, 4 i 5 Primària	6 Primària i 1 ESO	2 i 3 ESO	4 ESO i 1 Batxillerat
Noies triades per noies	10,8	12,89	13,68	12,12	10,8
Noies triades per nois	3,48	2,79	4,86	3,80	3,58
Nois triats per noies	3,17	2,89	3,59	3,22	3,98
Nois triats per nois	11,56	12,09	11,81	11,00	10,55

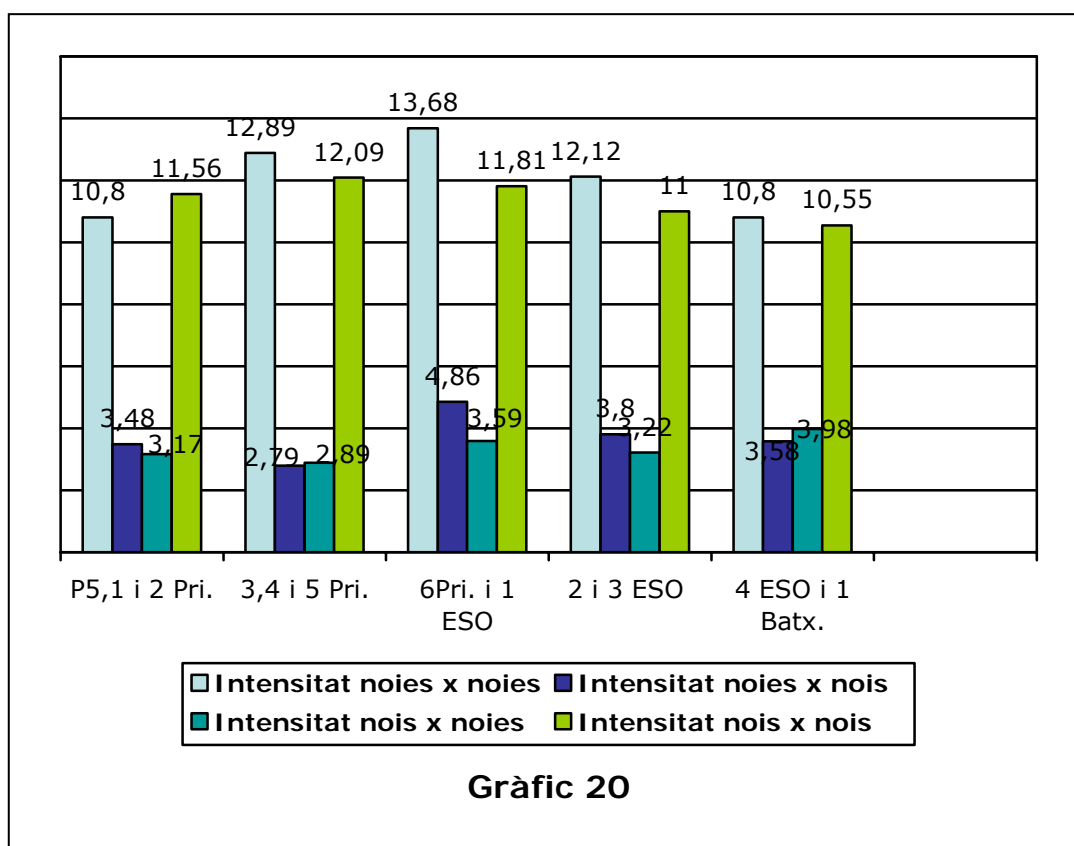
Taula 38

Els resultats indiquen que, en la població estudiada, el col·lectiu femení manifesta un augment progressiu en la intensitat de preferència pel propi sexe que arriba al punt més alt entre els 11-12 anys, moment en què inicia un descens que en arribar als 15-17 anys representa una intensitat de preferència igual a la dels 5-7 anys. Quan el mateix col·lectiu expressa la intensitat en les seves eleccions envers el col·lectiu masculí es verifiquen augments i descensos (amb un valor màxim als 11-12 anys) i en arribar als 15-17 anys superen en 0,81 punts percentuals els valors expressats als 5-7 anys.

Pel que fa al col·lectiu masculí, la intensitat més alta de preferència del propi sexe es manifesta als 8-10 anys, moment en què comença a descendir fins a una diferència d'1,01 menor respecte dels valors inicials als 5-7 anys. En relació a la intensitat de preferència de l'altre col·lectiu, també el valor màxim es registra entre els 11-12 anys i després d'algunes

fluctuacions, en arribar als 15-17 anys superen en 0,10 punts percentuals els valors dels 5-7 anys.

Ara bé, en totes les franges d'edat la intensitat de preferència pel propi sexe duplica, triplica o quadruplica els valors de la intensitat de preferència de l'altre sexe, segons s'il·lustra al *Gràfic 20* amb els valors ponderats d'intensitat mitjana per nombre d'alumnes.



A la *Taula 39* es poden observar les fluctuacions en el pas d'una franja de d'edat a una altra, és a dir, entre els nivells educatius categoritzats.

Intervals entre franges	P5,1 i 2 Pri. i 3,4 i 5 Pri.	3,4 i 5 Pri. i 6 Pri. i 1 ESO	6 Pri. i 1 ESO i 2 i 3 ESO	2 i 3 ESO i 4 ESO i 1 Batx.
Noies x noies	+ 2,09	+ 0,79	- 1,48	- 1,40
Noies x nois	- 0,69	+ 2,07	- 1,06	- 0,22
Nois x noies	- 0,28	+ 0,70	- 0,68	+ 0,76
Nois per nois	+ 0,53	- 0,28	- 0,81	- 0,45

4.2.6. Índex d'autovaloració positiva

L'Índex d'autovaloració positiva, anomenat també *ajustament perceptiu d'eleccions* (Barrasa i Gil, 2004) indica la percepció que té cada subjecte de la seva posició en el grup en relació a la posició real, és a dir, les eleccions que suposa que tindrà i les que efectivament en té.

El seu valor està comprès entre 0 i $(N-1) \times 100$.

Índex d'Autovaloració Positiva

$$IAv = (ES / ER) \times 100$$

Si $IAv = 100$ el subjecte té una percepció ajustada, encara que s'amplia aquesta consideració als valors compresos entre 70 i 140 com a bastant ajustada.

Si $IAv < 100$ el subjecte infravalora la seva situació en el grup.

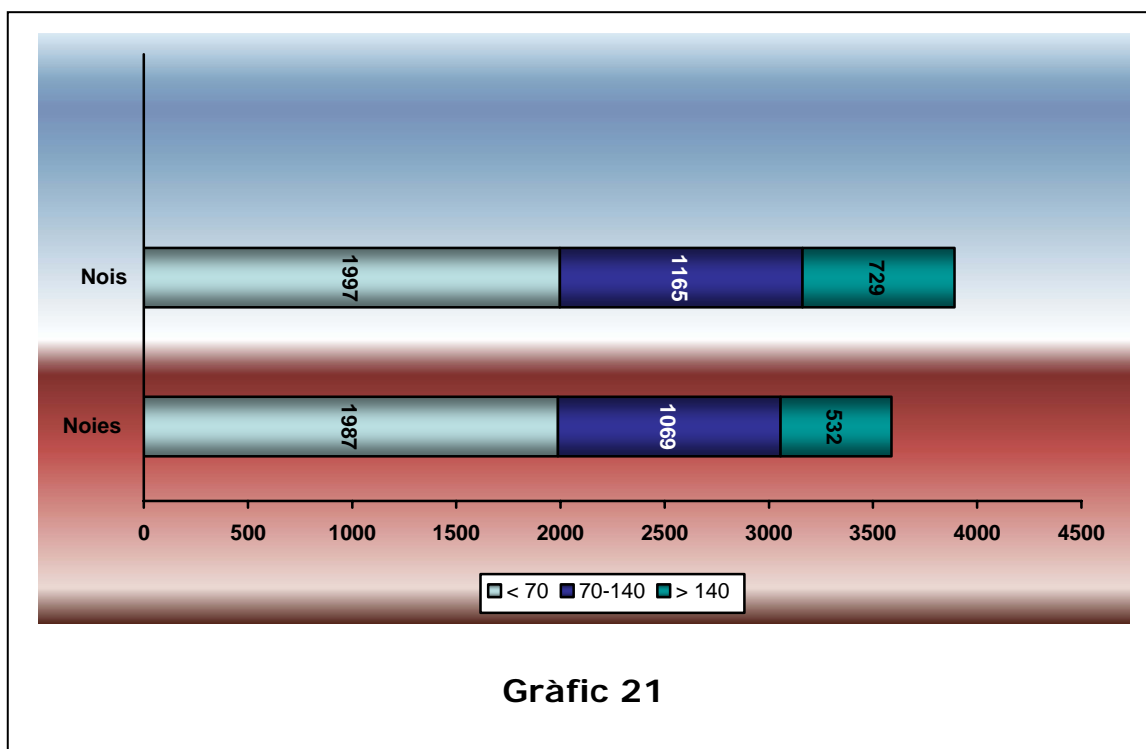
Si $IAv > 100$ el subjecte sobrevalora la seva situació en el grup.

En la revisió documental dels sociogrames objecte d'estudi, s'han obtingut els resultats consignats a la *Taula 40*.

Intervals per col·lectius	Total alumnes per col·lectius	
Noies autovaloració menor que 70	1987	
Noies autovaloració entre 70 i 140	1069	3588
Noies autovaloració major que 140	532	
Nois autovaloració menor que 70	1997	
Nois autovaloració entre 70 i 140	1165	3891
Nois autovaloració major que 140	729	

Taula 40

Al *Gràfic 21* s'il·lustra la distribució per sexes dels intervals d'autovaloració positiva considerats.



Amb posterioritat a aquesta anàlisi, s'ha procedit a confegir una nova base de dades sense prendre en consideració 780 casos, 324 noies i 465 nois, que donen un $IAv=0$. La raó és que aquest valor mereix una consideració específica ja que no respon a un únic factor causal. De fet pot aparèixer si:

- El subjecte és absent i no contesta les preguntes del test sociomètric encara que estigui introduït al programa informàtic.
- El subjecte rep 0 eleccions.
- El subjecte no espera cap elecció del seu grup i per tant obtindrà 0 eleccions suposades.

A més, el fet de no rebre cap elecció implicaria la presència d'un valor 0 en el denominador de la fórmula d' IAv que matemàticament conduiria a un error perquè el resultat tampoc no s'ajustaria a la relació que es vol demostrar.

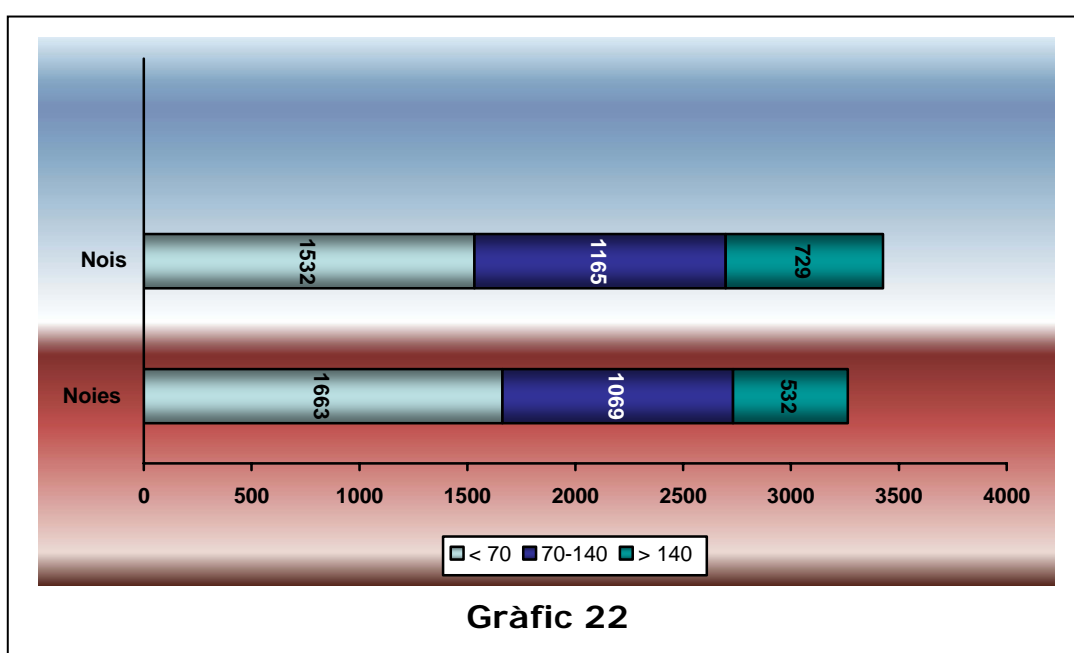
Per tant, els casos amb valor 0 d'autovaloració positiva mereixen un estudi específic i es pot considerar que els individus que obtenen aquest valor tenen una situació de vulnerabilitat dins el grup classe.

Tant en el cas de no haver respost el test sociomètric (segons s'explica a l'apartat 3.2.2.2. *Condicions de passació de la prova* d'aquest treball) per episodis d'absentisme, com en el cas de no rebre cap elecció o de suposar que no interessa a cap persona i que per tant no rebrà cap elecció per part de cap membre del grup, l'individu està en una clara situació de risc respecte a la seva integració positiva en el grup classe, amb totes les conseqüències que tal circumstància comporta per al benestar personal i per a la vida relacional i social d'aquests infants i adolescents.

Considerats els intervals sense valor 0 es produeix una modificació en les dades generals, que s'exposen a la *Taula 41* i s'il·lustren al *Gràfic 22*.

Intervals per col·lectius	Total alumnes per col·lectius	
Noies autovaloració menor que 70	1663	
Noies autovaloració entre 70 i 140	1069	3264
Noies autovaloració major que 140	532	
Nois autovaloració menor que 70	1532	
Nois autovaloració entre 70 i 140	1165	3426
Nois autovaloració major que 140	729	

Taula 41



La distribució percentual dins cada col·lectiu queda recollida a la *Taula 42*.

Intervals per col·lectius	Percentatges	
Noies autovaloració menor que 70	50,95%	100%
Noies autovaloració entre 70 i 140	32,75%	Noies
Noies autovaloració major que 140	16,30%	
<hr/>		
Nois autovaloració menor que 70	44,72%	100%
Nois autovaloració entre 70 i 140	34,00%	Nois
Nois autovaloració major que 140	21,28%	
<hr/>		
Taula 42		

Les dades mostren que aproximadament una tercera part de l'alumnat té una percepció bastant ajustada de la pròpia situació dins el grup, sent lleugerament superior (1,25 punts percentuals) dins el col·lectiu masculí. D'altra banda, es verifica una tendència a la infravaloració de la pròpia situació, que és més marcada en les noies que en els nois (6,23 punts percentuals de diferència) mentre que la sobrevaloració és més alta en els nois que en les noies (4,98 punts percentuals de diferència).

4.2.6.1. Alumnat amb valor zero en autovaloració positiva

A la *Taula 43* es recull la situació específica de l'alumnat relacionada amb el valor zero en l'*índex d'autovaloració positiva*. Es tracta de 778 alumnes (3 no s'han comptat per estar repetits a les llistes), és a dir, més del 10% del total de la població estudiada en aquest treball.

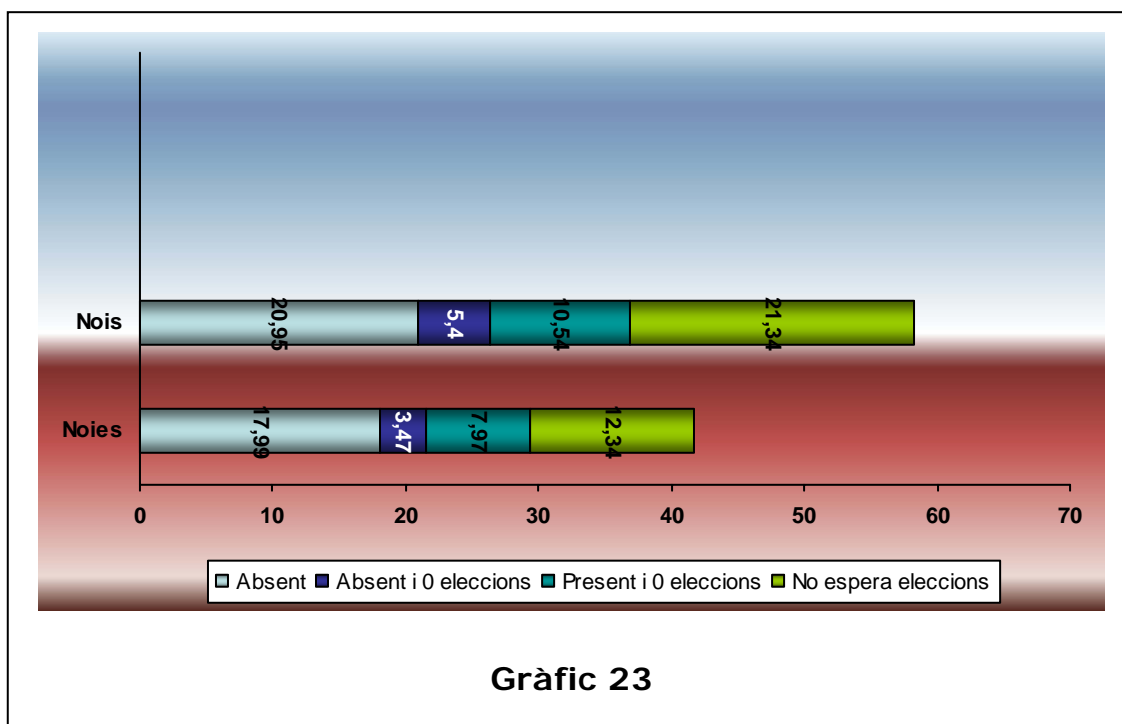
	Absent	Absent i cap elecció	Present i cap elecció	No espera cap elecció	Totals
Noies	140	27	62	96	325
Nois	163	42	82	166	453
Totals	303	69	144	262	778

Taula 43

A la *Taula 44* i al *Gràfic 23* es mostra la distribució percentual per categories.

	Absent	Absent i 0 eleccions	Present i 0 eleccions	No espera eleccions	Totals
Noies	17,99	3,47	7,97	12,34	41,77
Nois	20,95	5,40	10,54	21,34	58,23
Totals	38,94	8,87	18,51	33,68	100

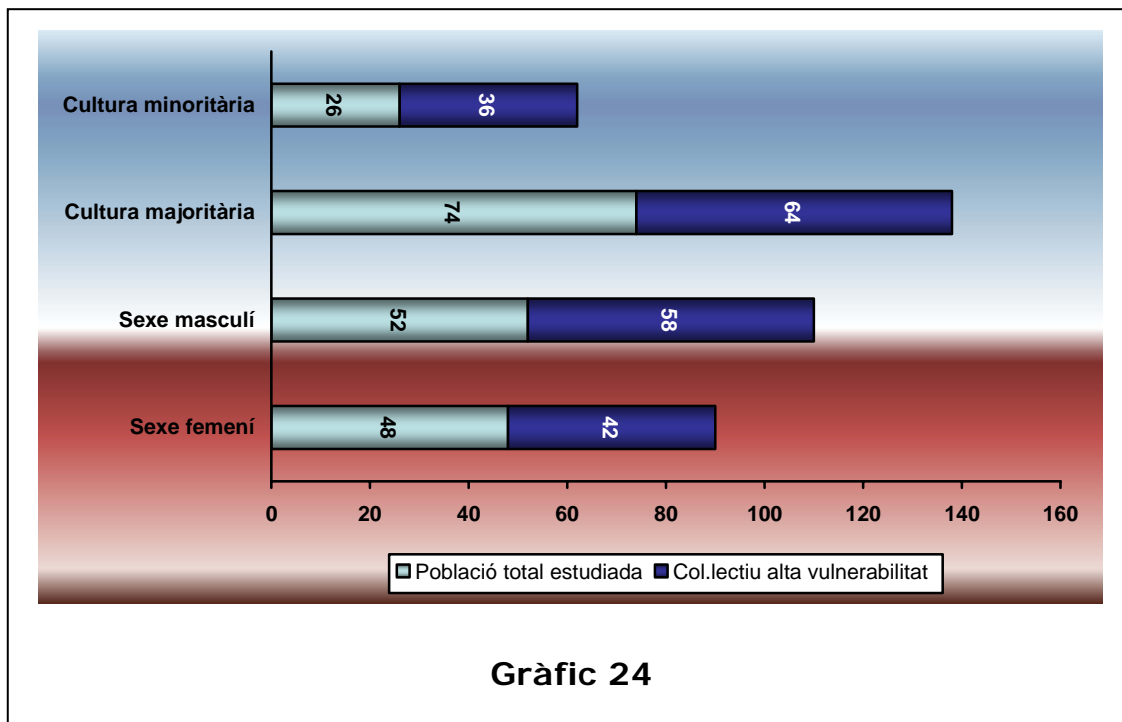
Taula 44



Del total de 778, hi ha 278 alumnes pertanyents a minories culturals o ètniques, xifra que representa un 35,73% del total d'alumnat amb valor zero en autovaloració positiva; mentre que a la població de tots els centres estudiats la població de cultures minoritàries representa el 26,17%. O sigui que en el col·lectiu d'alt grau de vulnerabilitat hi ha una diferència percentual superior de gairebé 10 punts i per tant el fet cultural intersecta de forma rellevant el risc de vulnerabilitat.

Els percentatges per sexes de la població estudiada és de 48% del femení i 52% del masculí, mentre que al col·lectiu d'alta vulnerabilitat els percentatges són de 42% i 58%. Aquestes dades indiquen que el col·lectiu masculí està més afectat pel fenomen, que es veu d'aquesta manera sobre representat en 6 punts percentuals, valor que coincideix amb la sotarepresentació del col·lectiu femení.

Al *Gràfic 24* es representen els percentatges per sexe i cultura del col·lectiu d'alta vulnerabilitat i de la població total estudiada.



4.2.7. Significativitat de les proves estadístiques

En la realització de proves estadístiques només s'han pres en consideració els grups classe amb realització de sociogrames de treball d'educació obligatòria, és a dir que, no s'han inclòs els d'educació infantil, batxillerat, cicles formatius i agrupaments específics. En aquest apartat es consignen les proves que han donat diferències significatives.

4.2.7.1. Anàlisi descriptiva de variables corresponents a eleccions

a) Mitjana d'eleccions que rep una noia per part de les noies

Analysis Variable : eleccionsrepnoia_noia Mitjana d'eleccions que rep una noia per part de les noies							N
N	Mean	Median	Std Dev	Minimum	Maximum	Miss	
255	4.25	4.20	1.58	0.00	9.32	0	

Taula 45

b) Mitjana d'eleccions que rep una noia per part dels nois

Analysis Variable : eleccionsrepnoia_noi Mitjana d'eleccions que rep una noia per part dels nois							N
N	Mean	Median	Std Dev	Minimum	Maximum	Miss	
255	2.08	1.78	1.29	0.00	7.67	0	

Taula 46

c) Mitjana d'eleccions que rep un noi per part de les noies

Analysis Variable : eleccionsrepnoi_noia Mitjana d'eleccions que rep un noi per part de les noies							N
N	Mean	Median	Std Dev	Minimum	Maximum	Miss	
255	1.61	1.54	1.12	0.00	9.00	0	

Taula 47

d) Mitjana d'eleccions que rep un noi per part dels nois

Analysis Variable : eleccionsrepnoi_noi Mitjana d'eleccions que rep un noi per part dels nois							N
N	Mean	Median	Std Dev	Minimum	Maximum	Miss	
255	3.92	3.83	1.49	0.63	13.88	0	

Taula 48

En el cas de les eleccions fetes a l'exogrup, cal diferenciar les variables que s'especifiquen a continuació.

e) Mitjana d'eleccions que fa un noi a les noies

Analysis Variable : eleccionsfanoia_noi Mitjana d'eleccions que fa un noi a les noies							N
N	Mean	Median	Std Dev	Minimum	Maximum	Miss	
255	1.89	1.64	1.18	0.00	6.60	0	

Taula 49

f) Mitjana d'eleccions que fa una noia als nois

Analysis Variable : eleccionsfanoi_noia Mitjana d'eleccions que fa una noia als nois							N
N	Mean	Median	Std Dev	Minimum	Maximum	Miss	
255	1.73	1.60	1.11	0.00	7.50	0	

Taula 50

4.2.7.1.1. Anàlisi bivariada d'eleccions per composició del grup

S'ha procedit a comparar els valors de les eleccions rebudes en les quatre categories considerades. Quan la composició del grup és desequilibrada, segons s'ha explicat al punt 4.1.4. *Grups desequilibrats segons composició per sexe* d'aquest treball, es troben diferències estadísticament significatives.

a) Mitjana d'eleccions que rep una noia per part de les noies

Analysis Variable : eleccionsreproia_noia Mitjana d'eleccions que rep una noia per part de les noies								
Composicio del grup	N		Mean	Median	Std Dev	Minimum	Maximum	N Miss
	Obs	N						
Més noies	21	21	5.04	5.00	1.81	2.63	9.32	0
Grup equilibrat	179	179	4.46	4.38	1.43	1.78	8.31	0
Més nois	55	55	3.26	3.50	1.54	0.00	6.60	0

Taula 51

Variable Label	Estadístic	Graus de	p-valor
	Kruskal-Wallis test	llibertat Kruska-Wallis test	Kruskal-Wallis test
Mitjana d'eleccions que rep una noia per part de les noies	23.8491	2	<.0001

Taula 52

La significació de la prova és <.0001, per tant, es pot dir que existeixen diferències estadísticament significatives de *eleccionsreproia_noia* per les diferents categories de *composiciogrup*.

b) Mitjana d'eleccions que rep una noia per part dels nois

Analysis Variable : eleccionsreproia_noi Mitjana d'eleccions que rep una noia per part dels nois								
Composicio del grup	N		Mean	Median	Std Dev	Minimum	Maximum	N Miss
	Obs	N						
Més noies	21	21	1.22	1.14	0.78	0.33	3.47	0
Grup equilibrat	179	179	2.10	1.80	1.33	0.00	7.67	0
Més nois	55	55	2.32	2.38	1.17	0.00	4.60	0

Taula 53

Variable Label	Estadístic Kruskal-Wallis test	Graus de llibertat Kruska-Wallis test	p-valor Kruskal-Wallis test

Taula 54

La significació de la prova és 0.0002, per tant, es pot dir que existeixen diferències estadísticament significatives de *eleccionsreproia_noi* per les diferents categories de *composiciogrup*.

c) Mitjana d'eleccions que rep un noi per part de les noies

Analysis Variable : eleccionsreproi_noia Mitjana d'eleccions que rep un noi per part de les noies								
Composicio del grup	N		Mean	Median	Std Dev	Minimum	Maximum	N Miss
	Obs	N						
Mes noies	21	21	2.40	1.67	2.03	0.33	9.00	0
Grup equilibrat	179	179	1.70	1.67	0.99	0.00	5.29	0
Mes nois	55	55	1.02	0.81	0.73	0.00	3.05	0

Taula 55

Variable Label	Estadístic Kruskal-Wallis test	Graus de llibertat Kruska-Wallis test	p-valor Kruskal-Wallis test
Mitjana d'eleccions que rep un noi per part de les noies	25.9334	2	<.0001

Taula 56

La significació de la prova és <.0001, per tant, es pot dir que existeixen diferències estadísticament significatives de *eleccionsreproi_noia* per les diferents categories de *composiciogrup*.

d) Mitjana d'eleccions que rep un noi per part dels nois

Analysis Variable : eleccionsreproi_noi Mitjana d'eleccions que rep un noi per part dels nois								
Composicio del grup	N Obs	N	Mean	Median	Std Dev	Minimum	Maximum	N Miss
Mes noies	21	21	3.02	2.86	1.36	0.63	6.64	0
Grup equilibrat	179	179	3.96	3.77	1.57	1.00	13.88	0
Mes nois	55	55	4.14	4.29	1.13	1.40	7.20	0

Taula 57

Variable Label	Estadístic Kruskal-Wallis test	Graus de llibertat Kruska-Wallis test	p-valor Kruskal-Wallis test
Mitjana d'eleccions que rep un noi per part dels nois	12.6997	2	0.0017

Taula 58

La significació de la prova és 0.0017, per tant, es pot dir que existeixen diferències estadísticament significatives de *eleccionsreproi_noi* per les diferents categories de *composiciogrup*.

4.2.7.1.2. Anàlisi bivariada d'eleccions per nivell educatiu

S'ha procedit a comparar els valors de les eleccions rebudes en les quatre categories considerades. Cal destacar els resultats a la variable

- Mitjana d'eleccions que fa un noi a les noies

Analysis Variable : eleccionsrepnoia_noi Mitjana d'eleccions que rep una noia per part dels nois								
franges_nivell	N		Mean	Median	Std Dev	Minimum	Maximum	N Miss
	Obs	N						
1r i 2n Primària	10	10	1.46	1.58	0.45	0.63	2.00	0
3r, 4t i 5e Primària	70	70	1.78	1.50	1.17	0.18	5.64	0
6e Primària i 1r ESO	85	85	2.17	1.93	1.28	0.00	6.85	0
2n i 3r. ESO	76	76	2.25	1.83	1.42	0.30	7.67	0
4t. ESO	14	14	2.50	2.98	1.23	0.86	4.56	0

Taula 59

Variable Label	Estadístic Kruskal-Wallis test	Graus de llibertat Kruskal-Wallis test	p-valor Kruskal-Wallis test
Mitjana d'eleccions que rep una noia per part dels nois	10.6765	4	0.0305

Taula 60

La significació de la prova és 0.0305, per tant, podem dir que existeixen diferències estadísticament significatives de *eleccionsrepnoia_noi* per les diferents categories de *franges_nivell*.

4.2.7.2. Anàlisi descriptiva de variables corresponents a rebutjos

a) Mitjana de rebutjos que rep una noia per part de les noies

Analysis Variable : rebutjosrepnoia_noia Mitjana de rebutjos que rep una noia per part de les noies						
N	Mean	Median	Std Dev	Minimum	Maximum	Miss
255	1.41	1.30	0.89	0.00	4.71	0

Taula 61

b) Mitjana de rebutjos que rep una noia per part dels nois

Analysis Variable : rebutjosrepnoia_noi Mitjana de rebutjos que rep una noia per part dels nois						
N	Mean	Median	Std Dev	Minimum	Maximum	Miss
255	2.76	2.46	1.48	0.12	8.33	0

Taula 62

c) Mitjana de rebutjos que rep un noi per part de les noies

Analysis Variable : rebutjosrepnoi_noia Mitjana de rebutjos que rep un noi per part de les noies						
N	Mean	Median	Std Dev	Minimum	Maximum	Miss
255	3.24	3.00	1.72	0.00	10.92	0

Taula 63

d) Mitjana de rebutjos que rep un noi per part dels nois

Analysis Variable : rebutjosfanoi_noi Mitjana de rebutjos que fa un noi als nois							N
N	Mean	Median	Std Dev	Minimum	Maximum	Miss	
255	3.24	3.00	1.72	0.00	10.92	0	

Taula 64

En el cas dels rebutjos fets a l'exogrup, cal diferenciar les variables que s'especifiquen a continuació.

e) Mitjana de rebutjos que fa un noi a les noies

Analysis Variable : rebutjosfanoia_noi Mitjana de rebutjos que fa un noi a les noies							N
N	Mean	Median	Std Dev	Minimum	Maximum	Miss	
255	1.57	1.14	1.58	0.00	16.14	0	

Taula 65

f) Mitjana de rebutjos que fa una noia als nois

Analysis Variable : rebutjosfanoi_noia Mitjana de rebutjos que fa una noia als nois							N
N	Mean	Median	Std Dev	Minimum	Maximum	Miss	
255	3.43	3.30	1.58	0.00	8.22	0	

Taula 66

En la consideració dels rebutjos fets per noies i per nois, les mitjanes queden recollides en la següent taula (67).

Mitjana de rebutjos que fa una noia a les noies	Mitjana de rebutjos que fa un noi a les noies	Mitjana de rebutjos que fa una noia als nois	Mitjana de rebutjos que fa un noi als nois
1,41	1,57	3,43	3,24

Taula 67

4.2.7.2.1. Anàlisi bivariada de rebutjos per composició del grup

a) Mitjana de rebutjos que rep una noia per part dels nois

Analysis Variable : rebutjosrepnoia_noi Mitjana de rebutjos que rep una noia per part dels nois								
Composicio del grup	N		Mean	Median	Std Dev	Minimum	Maximum	N Miss
	Obs	N						
Mes noies	21	21	1.77	1.71	0.84	0.12	4.12	0
Grup equilibrat	179	179	2.71	2.47	1.42	0.30	8.10	0
Mes nois	55	55	3.30	3.11	1.64	0.50	8.33	0

Taula 68

Variable Label	Estadístic Kruskal-Wallis test	Graus de llibertat Kruska-Wallis test	p-valor Kruskal-Wallis test
Mitjana de rebutjos que rep una noia per part dels nois	18.1781	2	0.0001

Taula 69

La significació de la prova és 0.0001, per tant, es pot dir que existeixen diferències estadísticament significatives de *rebutjosrepnoia_noi* per les diferents categories de *composiciogrup*.

b) Mitjana de rebutjos que rep una noia per part dels nois

Analysis Variable : rebutjosrepnoia_noi Mitjana de rebutjos que rep una noia per part dels nois								
Composicio del grup	N		Mean	Median	Std Dev	Minimum	Maximum	N Miss
	Obs	N						
Mes noies	21	21	1.77	1.71	0.84	0.12	4.12	0
Grup equilibrat	179	179	2.71	2.47	1.42	0.30	8.10	0
Mes nois	55	55	3.30	3.11	1.64	0.50	8.33	0

Taula 70

Variable Label	Estadístic	Graus de	p-valor
	Kruskal-Wallis test	llibertat Kruska-Wallis test	Kruskal-Wallis test
Mitjana de rebutjos que rep una noia per part dels nois	18.1781	2	0.0001

Taula 71

La significació de la prova és 0.0001, per tant, es pot dir que existeixen diferències estadísticament significatives de *rebutjosrepnoia_noi* per les diferents categories de *composiciogrup*.

c) Mitjana de rebutjos que rep un noi per part de les noies

Analysis Variable : rebutjosrepnoi_noia Mitjana de rebutjos que rep un noi per part de les noies								
Composicio del grup	N		Mean	Median	Std Dev	Minimum	Maximum	N Miss
	Obs	N						
Mes noies	21	21	4.59	3.86	2.11	2.64	9.43	0
Grup equilibrat	179	179	3.46	3.13	1.61	0.73	10.92	0
Mes nois	55	55	2.03	2.07	1.19	0.00	5.27	0

Taula 72

Variable Label	Estadístic Kruskal-Wallis test	Graus de llibertat Kruska-Wallis test	p-valor Kruskal-Wallis test
Mitjana de rebutjos que rep un noi per part de les noies	47.8824	2	<.0001

Taula 73

La significació de la prova és <.0001, per tant, podem dir que existeixen diferències estadísticament significatives de *rebutjosreproi_noia* per les diferents categories de *composiciogrup*.

d) Mitjana de rebutjos que rep un noi per part dels nois

Analysis Variable : rebutjosreproi_noi Mitjana de rebutjos que rep un noi per part dels nois								
Composicio del grup	N Obs	N	Mean	Median	Std Dev	Minimum	Maximum	N Miss
Mes noies	21	21	1.01	1.00	0.59	0.00	2.43	0
Grup equilibrat	179	179	2.30	2.08	1.15	0.20	7.69	0
Mes nois	55	55	2.98	3.00	1.17	0.30	5.65	0

Taula 74

Variable Label	Estadístic Kruskal-Wallis test	Graus de llibertat Kruska-Wallis test	p-valor Kruskal-Wallis test
Mitjana de rebutjos que rep un noi per part dels nois	47.1770	2	<.0001

Taula 75

La significació de la prova és <.0001, per tant, podem dir que existeixen diferències estadísticament significatives de *rebutjosreproi_noi* per les diferents categories de *composiciogrup*.

4.2.7.2.2. Anàlisi bivariada de rebutjos per nivell educatiu

a) Mitjana de rebutjos que rep una noia per part dels nois

Analysis Variable : rebutjosreproia_noi Mitjana de rebutjos que rep una noia per part dels nois								
franges_nivell	N Obs	N	Mean	Median	Std Dev	Minimum	Maximum	N Miss
1r i 2n Primària	10	10	2.23	2.18	1.01	0.86	4.00	0
3r, 4t i 5e Primària	70	70	2.96	2.58	1.67	0.40	8.10	0
6e Primària i 1r ESO	85	85	3.08	2.79	1.48	0.30	7.23	0
2n i 3r. ESO	76	76	2.46	2.29	1.24	0.12	8.33	0
4t. ESO	14	14	1.84	1.42	1.18	0.57	4.80	0

Taula 76

Variable Label	Estadístic Kruskal-Wallis test	Graus de llibertat Kruskal-Wallis test	p-valor Kruskal-Wallis test
Mitjana de rebutjos que rep una noia per part dels nois	16.3747	4	0.0026

Taula 77

La significació de la prova és 0.0026, per tant, es pot dir que existeixen diferències estadísticament significatives de *rebutjosreproia_noi* per les diferents categories de *franges_nivell*.

b) Mitjana de rebutjos que rep un noi per part de les noies

Analysis Variable : rebutjosreproi_noia Mitjana de rebutjos que rep un noi per part de les noies								
franges_nivell	N		Mean	Median	Std Dev	Minimum	Maximum	N Miss
	Obs	N						
1r i 2n Primària	10	10	2.84	2.70	0.72	2.00	4.09	0
3r, 4t i 5e Primària	70	70	3.53	3.15	1.77	0.50	8.36	0
6e Primària i 1r ESO	85	85	3.48	3.29	1.78	0.00	10.92	0
2n i 3r. ESO	76	76	3.00	2.73	1.67	0.00	9.43	0
4t. ESO	14	14	1.92	1.76	1.14	0.25	4.11	0

Taula 78

Variable Label	Estadístic Kruskal-Wallis test	Graus de llibertat Kruska-Wallis test	p-valor Kruskal-Wallis test
Mitjana de rebutjos que rep un noi per part de les noies	17.8198	4	0.0013

Taula 79

La significació de la prova és 0.0013, per tant, podem dir que existeixen diferències estadísticament significatives de *rebutjosreproi_noia* per les diferents categories de *franges_nivell*.

c) Mitjana de rebutjos que rep un noi per part dels nois

Analysis Variable : rebutjosreproi_noi Mitjana de rebutjos que rep un noi per part dels nois								
franges_nivell	N		Mean	Median	Std Dev	Minimum	Maximum	N Miss
	Obs	N						
1r i 2n Primària	10	10	1.42	1.30	0.66	0.67	2.69	0
3r, 4t i 5e Primària	70	70	2.08	1.96	1.10	0.00	5.23	0
6e Primària i 1r ESO	85	85	2.76	2.53	1.39	0.38	7.69	0
2n i 3r. ESO	76	76	2.24	2.18	1.02	0.20	4.20	0
4t. ESO	14	14	2.25	1.63	1.24	0.82	4.63	0

Taula 80

Variable Label	Estadístic Kruskal-Wallis test	Graus de llibertat Kruska-Wallis test	p-valor Kruskal-Wallis test
Mitjana de rebutjos que rep un noi per part dels nois	18.1987	4	0.0011

Taula 81

La significació de la prova és 0.0011, per tant, podem dir que existeixen diferències estadísticament significatives de *rebutjosrepnoi_noi* per les diferents categories de *franges_nivell*.

4.2.7.3. Anàlisi descriptiva de l'índex de preferència del subgrup

a) Índex de preferència del subgrup de noies

Analysis Variable : PSnoies Index Preferencia Subgrup Noies						
N	Mean	Median	Std Dev	Minimum	Maximum	Miss
248	4.12	2.95	3.38	1.02	29.04	7

Taula 82

b) Índex de preferència del subgrup de nois

Analysis Variable : PSnois Index Preferencia Subgrup Nois						
N	Mean	Median	Std Dev	Minimum	Maximum	Miss
253	2.96	2.20	3.11	0.44	32.54	2

Taula 83

S'observa que mentre que la mitjana de l'*Índex de Preferència del Subgrup* és de 4,12 per al *subgrup noies*, és de 2,96 per al *subgrup nois*.

4.2.7.3.1. Anàlisi bivariada índex de preferència subgrup per composició del grup

a) Índex de preferència subgrup noies

Analysis Variable : PSnoies Index Preferencia Subgrup Noies								
Composicio del grup	N		Mean	Median	Std Dev	Minimum	Maximum	N Miss
	Obs	N						
Mes noies	21	21	3.33	3.00	2.43	1.02	12.00	0
Grup equilibrat	179	176	3.96	2.88	3.48	1.11	29.04	3
Mes nois	55	51	4.97	3.30	3.27	1.46	13.42	4

Taula 84

Variable Label	Estadístic Kruskal-Wallis test	Graus de llibertat Kruska-Wallis test	p-valor Kruskal-Wallis test
Index Preferencia Subgrup Noies	6.02309	2	0.0492

Taula 85

La significació de la prova és 0.0492, per tant, es pot dir que existeixen diferències estadísticament significatives de *PSnoies* per les diferents categories de *composiciogrup*.

b) Índex de preferència subgrup nois

Analysis Variable : PSnois Index Preferencia Subgrup Nois								
Composicio del grup	N		Mean	Median	Std Dev	Minimum	Maximum	N Miss
	Obs	N						
Mes noies	21	21	3.93	2.62	3.19	0.55	12.75	0
Grup equilibrat	179	178	3.00	2.18	3.41	0.44	32.54	1
Mes nois	55	54	2.46	1.94	1.64	0.90	9.79	1

Taula 86

Variable Label	Estadístic Kruskal-Wallis test	Graus de llibertat Kruska-Wallis test	p-valor Kruskal-Wallis test
Index Preferencia Subgrup Nois	6.17772	2	0.0456

Taula 87

La significació de la prova és 0.0456, per tant, es pot dir que existeixen diferències estadísticament significatives de *PSnois* per les diferents categories de *composiciogrup*.

4.2.7.4. Comparativa sociograma: oci versus treball

En aquest apartat s'han considerat 90 grups classe que havien realitzat els qüestionaris d'*activitats d'oci* i també d'*activitats de treball*. Per comparar les eleccions i els rebutjos dels grups definits segons tipus de sociograma (Oci i Treball) s'ha aplicat el *test no paramètric de Wilcoxon*.

S'han trobat diferències estadísticament significatives en la comparació entre el sociograma d'oci i el de treball en

a) Mitjana d'eleccions que rep un noi per part dels nois

Analysis Variable : eleccionsrepnoi_noi Mitjana d'eleccions que rep un noi per part dels nois							
Sociograma	N	N	Mean	Median	Minimum	Maximum	N
	Obs						Miss
Treball	90	90	3.51	3.40	1.40	7.69	0
Oci	90	90	4.08	4.11	1.60	6.75	0

Taula 88

nombre d'observacions	CMH Row Mean Score Diff	Graus de llibertat	p-valor
			Row Means Score
180	34.7701	1	3.7103E-9

Taula 89

La significació de la prova és $<.0001$, per tant, podem dir que existeixen diferències estadísticament significatives de *eleccionsrepnoi_noi* per les diferents categories de *Sociograma*.

c) Mitjana de rebutjos que rep un noi per part dels nois

Analysis Variable : rebutjosreproi_noi Mitjana de rebutjos que rep un noi per part dels nois							
Sociograma	N	N	Mean	Median	Minimum	Maximum	N
	Obs						Miss
Treball	90	90	2.03	1.71	0.30	7.69	0
Oci	90	90	1.74	1.57	0.14	5.19	0

Taula 90

nombre d'observacions	CMH Row Mean Score Diff	Graus de llibertat Row Means Score	p-valor Row Means Score

Taula 91

La significació de la prova és 0.0012, per tant, podem dir que existeixen diferències estadísticament significatives de *rebutjosreproi_noi* per les diferents categories de *Sociograma*.

5. Interpretació de la informació recollida

L'anàlisi de dades, desenvolupada a l'apartat 4. *Treball de camp* del present estudi, permet visibilitzar les dimensions d'un fenomen, que sovint, degut a la seva quotidianitat, roman normalitzat i amb certa freqüència ignorat o fins i tot negat. Es tracta de la permanència de les cultures tradicionals de gènere en les preferències relacionals de noies i nois, que es reproduïxen de forma majoritària en totes les edats estudiades.

Feta aquesta afirmació general, resulta convenient exposar la seva fonamentació i la gran varietat de matisos que s'hi poden identificar.

En primer terme cal considerar les eleccions i rebutjos rebuts pels col·lectius femení i masculí. Les eleccions globals rebudes per les noies són superiors a les rebudes pels nois (30.140 i 29.429 respectivament) i els rebutjos globals rebuts per les noies són sensiblement inferiors als rebuts pels nois (19.427 i 27.397 respectivament). El nombre de noies de la població estudiada és un 4,9% inferior al de nois, el nombre d'eleccions rebudes en xifres globals és un 1,20% més alt en el col·lectiu femení. Per tant, es pot afirmar que en xifres globals les noies són més acceptades i triades positivament que els nois.

Respecte als rebutjos rebuts la diferència entre els dos col·lectius és d'un 17,22%, més alt en el col·lectiu masculí. Resulta que, del total de rebutjos generats en tots els grups, un 41% s'adreça a les noies i un 59% s'adreça als nois i per tant, simultàniament a allò dit respecte a les eleccions, es pot afirmar que els nois són menys acceptats i més rebutjats que les noies.

En segon terme, als dos col·lectius considerats, o sigui el de noies i el de nois, s'emeten més eleccions envers el propi sexe que envers l'altre i al mateix temps s'emeten menys rebutjos envers el propi sexe que envers l'altre. En el còmput total d'eleccions realitzades tant noies com nois reben més d'un 35% del seu propi sexe i al voltant del 15% de l'altre sexe. Aquestes xifres posen de manifest una clara preferència a favor del propi sexe davant de la preferència per l'altre.

Si es pren en consideració la xifra total dels rebutjos realitzats, encara que els provinents del propi sexe són inferiors als provinents de l'altre, es mostra una clara diferència entre noies i nois. En el cas de les primeres, els rebutjos emesos envers el propi sexe corresponen a un 15% mentre que els adreçats als nois representen un 33%, és a dir més del doble. En el cas dels nois, els rebutjos adreçats a les noies són un 1% superiors als adreçats als nois. O sigui que, el rebuig envers el propi sexe és més d'un 10% superior en el sexe masculí, i respecte al total de rebutjos emesos, en el col·lectiu masculí pràcticament s'igualen els adreçats a noies i a nois (1% més envers les primeres).

Com s'ha dit anteriorment (veure apartat 4.2.2.2. d'aquest treball) en considerar els subgrups de noies i de nois, les eleccions envers l'endosubgrup (eleccions adreçades al propi sexe, o sigui noies triades per noies i nois triats per nois) i les eleccions envers l'exosubgrup (eleccions adreçades a l'altre sexe, és a dir, noies triades per nois i nois triats per noies) resulta interessant observar les fluctuacions de les mateixes segons els nivells educatius, que es corresponen amb franges d'edat.

Així, es posa de manifest que en el col·lectiu femení la major diferència en la preferència per l'endogrup davant l'exogrup s'evidencia fins els 11 anys aproximadament mentre que la menor diferència té lloc entre els 15-17 anys. En el col·lectiu masculí la distància entre l'afinitat envers els dos subgrups s'escurça entre els 13-15 anys i augmenta notablement al voltant dels 15-17anys.

Si es compara la màxima i la mínima diferència entre les eleccions emeses envers l'endogrup i l'exogrup, en el cas de les noies es manifesta una gran amplitud (més de 10 punts percentuals) degut sobretot al canvi que es produeix al voltant dels 16 anys, moment en que s'escurça la distància, mentre que en els nois aquesta amplitud és gairebé la meitat del percentatge mostrat en les noies (5 punts percentuals). A l'última franja estudiada (4t. d'ESO i 1r. Batxillerat) el col·lectiu femení manifesta un descens de 6 punts en el percentatge d'eleccions envers l'endosubgrup respecte a la franja anterior mentre que el col·lectiu masculí posa de

manifest un augment de 4 punts en el percentatge d'eleccions envers l'endosubgrup respecte a la franja anterior. Cal destacar els canvis diferencials produïts en noies i nois a l'edat 15-17 anys.

Si es consideren els rebutjos envers l'endosubgrup i l'exosubgrup per franges de nivell educatiu (veure apartat 4.2.2.4. d'aquest treball) s'observa que la diferència de rebutjos emesos envers un i altre subgrups és molt més elevada en les noies que en els nois a totes les categories considerades. En el col·lectiu femení es produeix un descens dels rebutjos envers l'endosubgrup entre les franges corresponents a 5-7 anys i 8-10 anys i posteriorment es pot apreciar una certa estabilitat.

En el col·lectiu masculí es produeix un augment creixent dels rebutjos envers l'endosubgrup, passant d'un 18% als 5-7 anys fins un 33% als 15-17anys, moments fortament contrastats ja que la diferència percentual de rebutjos envers l'exosubgrup és un 10% superior respecte a l'endosubgrup i la diferència envers l'exogrup és un 10% inferior respecte a l'endosubgrup respectivament en les franges citades. Els rebutjos dels nois envers les noies disminueixen un 4% mentre que els rebutjos dels nois envers els nois augmenten un 16%.

Exceptuant la tendència creixent dels rebutjos dels nois envers l'endosubgrup, en les tres altres categories considerades en arribar a l'última franja de nivell educatiu (15-17anys) els percentatges de rebuig són més baixos que els de la franja inicial (5-7anys), tendència especialment accentuada en els rebutjos del col·lectiu femení envers l'exosubgrup que manifesta una baixada notable on el descens és superior al 9%, la major part del qual es produeix en el pas cap a l'última franja.

Destaca de manera especial un alt nivell de rebuig envers l'exosubgrup (veure apartat 4.2.2.5. d'aquest treball) en 243 alumnes (94 noies i 149 nois que representen un 2,5% i un 4% del total d'individus dels col·lectius femení i masculí respectivament). Les noies per la seva part rebutgen de mitjana al 92% dels nois i aquests per la seva part, rebutgen de mitjana al 92% de les noies. Aquests percentatges es corresponen amb les mitjanes

de rebutjos envers l'exosubgrup, que en el cas de les noies és de 11,02 i en el cas dels nois és de 9,75.

Aquestes mitjanes contrasten amb les eleccions envers l'exosubgrup que per al col·lectiu femení és de 0,52 i per al masculí és de 0,40. Pel que fa a l'endosubgrup, la mitjana d'eleccions és de 7,03 per a les noies i de 6,77 per als nois i la mitjana de rebutjos de 2,34 i 2,68 respectivament.

Els tipus de relacions estructurals entre els sexes permeten inferir que en els casos citats, l'alt nivell de rebuig envers l'exosubgrup obeeix a raons diferents en el cas de noies i en el cas de nois (amb tota la diversitat casuística que es pugui produir al si de cada subgrup).

Si es consideren tots els sociogrames realitzats i es calculen els percentatges d'eleccions i rebutjos realitzats per noies i nois envers l'endosubgrup i l'exosubgrup segons el tipus d'activitats, els percentatges del col·lectiu femení en eleccions envers l'endosubgrup és del 35% tant per a les Activitats de Treball com per a les d'Oci, i els percentatges de rebutjos són d'un 14% per als dos tipus d'activitats. Les eleccions envers l'exosubgrup són d'un 13% per a Treball i un 14% per a Oci i els percentatges de rebutjos són d'un 33% per a Treball i d'un 34% per a Oci.

En el col·lectiu masculí els percentatges d'eleccions envers l'endosubgrup són d'un 36% per a Treball i un 38% per a Oci i els de rebutjos d'un 27% per a Treball i un 24% per a Oci; mentre que els percentatges d'eleccions envers l'exosubgrup són d'un 16% per a Treball i d'un 13% per a Oci i els de rebutjos d'un 26% i un 28% respectivament.

Segons aquests percentatges les noies no presenten gaires diferències entre els dos tipus d'activitats mentre que els nois manifesten un lleuger augment de les eleccions envers els nois en les Activitats d'Oci respecte a les de Treball i un major rebuig dels mateixos per al Treball respecte de l'Oci. Quant a les eleccions que emeten envers les noies són superiors en Treball respecte de l'Oci i quant als rebutjos són superiors en Oci respecte al Treball. O sigui que, els nois sí que posen en evidència una certa diferenciació que

es correspon amb un augment en l'elecció de noies i en el rebuig de nois per a les activitats de Treball i un augment del rebuig de noies i d'elecció de nois en les activitats d'Oci.

En les proves estadístiques es va aplicar el Test de Wilcoxon (veure apartat 4.2.7.4. d'aquest treball) a 90 grups que havien realitzat els sociogrames de les dues activitats. Els resultats apunten que hi ha diferències estadísticament significatives en el *subgrup de nois* per als dos tipus de sociogrames en les eleccions i en els rebutjos envers l'endosubgrup.

A més d'aquesta consideració d'eleccions i rebutjos s'ha treballat amb l'*Índex de preferència del subgrup* (veure apartat 4.2.3. d'aquest treball). L'anàlisi de les dades permet afirmar que a menor edat hi ha una major preferència pel propi subgrup, o sigui pel propi sexe, i a mesura que aquesta augmenta l'índex de preferència va disminuint progressivament. Tanmateix, en totes les franges, fins i tot aquelles on l'índex és més baix, la mesura està molt allunyada del valor 1 que, com s'ha dit, correspondria a una preferència equidistant entre els dos subgrups.

Com s'ha esmentat anteriorment, l'interval entre franges és progressivament més petit segons s'avança en edat i, en els grups d'edats estudiats, es pot dir que hi ha una tendència a l'estabilitat en el nivell de preferència.

Respecte a l'*Índex de preferència* pel propi subgrup, dels 410 índex corresponents a sociogrames de subgrups de noies, 408 tenen valors superiors a 1 i no n'hi ha cap amb valor 1. Només en el cas del grup d'una Aula d'Acollida d'un centre d'educació secundària del municipi de L'Hospitalet de Llobregat amb nou membres (5 noies i 4 nois) els índex de preferència del subgrup dóna valors inferiors a 1 tant en les activitats de treball com en les d'oci.

Dels 410 índex dels subgrups de nois, 395 donen valors superiors a 1 i no n'hi ha cap amb valor igual a 1, els 15 restants donen valors inferiors a 1. D'aquests subgrups de nois que manifesten preferència per l'exogrup, 3

corresponen a educació primària, 11 a ESO (Educació Secundària Obligatòria) amb un subgrup que dóna valors inferiors a 1 tant en les activitats de treball com en les d'oci i 1 subgrup de Cicles Formatius de Grau Mitjà (Educació Secundària Post Obligatòria) que en realitat no existeix com a tal. Aquest subgrup de CFGM està format per 31 noies i 2 nois, dels quals un és absent i l'altre tria noies. Per tant, es pot inferir que prop del 4% dels subgrups de nois està en crisi per quant es manifesta una major preferència pel subgrup de noies, cosa que no passa en els subgrups femenins.

L'*Índex de preferència* pel propi subgrup és superior en les activitats d'*Oci* més que no pas en les de *Treball* i aquesta diferència és més acusada en el col·lectiu masculí (1,35 respecte a 0,61 en el col·lectiu femení). Si es pren en consideració la titularitat dels centres, resulta que l'*Índex* és superior en centres concertats respecte dels públics i el valor més alt d'aquest correspon al subgrup de Noies de Centres concertats i el valor més baix correspon al subgrup de Nois de Centres públics. Tenint en compte el sexe del professorat tutor no s'han trobat diferències destacables.

Pel que fa a la consideració de la influència de l'*estatus socioeconòmic* en les eleccions i rebutjos globals no s'aprecien grans diferències. Només una lleugera accentuació en els grups de *classe alta i mitjana alta* que, tenint en compte els percentatges poblacionals per sexes, representa un punt percentual en eleccions i dos punts percentuals en els rebutjos dins les tendències marcades per tots els grups.

Si es prenen en consideració les eleccions envers l'endosubgrup i l'exosubgrup per a les categories proposades la màxima diferència es dóna en les eleccions rebudes pels nois per part de les noies que dóna 3 punts percentuals més en *Classe alta i mitjana alta* respecte a *Classe mitjana baixa, baixa i en risc d'exclusió*. I, en els rebutjos, no s'aprecien diferències destacables.

Pel que fa a la influència de contextos segons la major o menor multiculturalitat en les eleccions i els rebutjos, tampoc s'aprecien

diferències destacables ja que com a màxim oscil·len entre un i dos punts percentuals i no segueixen un patró determinat.

Un altre aspecte considerat ha estat la *Intensitat de les eleccions* (veure apartat 4.2.5. d'aquest treball). L'anàlisi de l'ordre de preferència en les eleccions permet veure que per terme mig el 89% de les noies i el 85% dels nois trien en primer terme una noia o un noi, respectivament. Pel que fa a la intensitat tenint en compte totes les eleccions, resulta que en les emissions de les noies un 79% de la intensitat correspon a noies i un 21% a nois i en les emissions dels nois un 75% de la intensitat correspon a nois i un 25% a noies.

En totes les franges d'edat la intensitat de preferència pel propi sexe duplica, triplica o quadruplica els valors de la intensitat de preferència de l'altre sexe, en els valors ponderats d'intensitat mitjana per nombre d'alumnes. Per tant, la intensitat i no només la quantitat en eleccions realitzades permet afirmar una clara preferència pel propi sexe en els dos col·lectius.

Respecte a l'*Índex d'autovaloració positiva*, també anomenat *Ajustament perceptiu d'eleccions*, una tercera part de l'alumnat té una percepció bastant ajustada de la pròpia situació dins el grup, superior en 1,25 punts percentuals dins el col·lectiu masculí. Es verifica una tendència a la infravaloració de la pròpia situació, que és més marcada en les noies que en els nois (6,23 punts percentuals de diferència) mentre que la sobrevaloració és més alta en els nois que en les noies (4,98 punts percentuals de diferència).

Una consideració específica mereix l'alumnat amb valor zero (veure apartat 4.2.6.1. d'aquest treball) que correspon aproximadament al 10% de la població total estudiada. Es tracta de 325 noies i de 453 nois que o bé presenten episodis d'absentisme, o que estan a les aules i no reben cap elecció o que no esperen cap elecció del llur grup classe. Aquest col·lectiu, considerat com de alta vulnerabilitat, està interseccionat pels factors cultural i de gènere ja que hi ha una major representació de minories culturals o

ètniques i una major representació masculina que al total de la població estudiada.

Finalment, s'ha estudiat la composició dels grups classe segons el sexe de l'alumnat (veure apartat 4.1.4. d'aquest treball) i s'ha trobat que aproximadament en un terç dels mateixos les proporcions de noies i nois estan per sota del 40% i per sobre del 60% de forma alternativa, motiu pel qual es considera que estan desequilibrats. La mitjana d'eleccions que rep una noia per part de les noies, que rep una noia per part dels nois, que rep un noi per part de les noies i que rep un noi per part dels nois presenta diferències estadísticament significatives entre grups equilibrats i desequilibrats.

En síntesi, en la població estudiada:

1. Les noies són més acceptades i triades positivament que els nois.
2. Els nois són menys acceptats i més rebutjats que les noies.
3. Ambdós col·lectius expressen en quantitat d'eleccions una clara preferència a favor del propi sexe.
4. Tant en el col·lectiu femení com en el masculí els rebutjos provinents del propi sexe són inferiors als provinents de l'altre.
5. Al col·lectiu masculí però, pràcticament s'igualen els rebutjos emesos adreçats a noies i a nois.
6. En el col·lectiu femení la major diferència en la preferència per l'endogrup davant l'exogrup s'evidencia fins els 11 anys.
7. En el col·lectiu femení la menor diferència en la preferència per l'endogrup davant l'exogrup té lloc entre els 15-17 anys.
8. En el col·lectiu masculí la distància entre l'afinitat envers els dos subgrups s'escurça entre els 13-15 anys.
9. Cal destacar els canvis diferencials produïts en noies i nois a l'edat 15-17 anys.
10. En el col·lectiu masculí la distància entre l'afinitat envers els dos subgrups augmenta notablement al voltant dels 15-17 anys.

11. A l'última franja estudiada (15-17 anys) el col·lectiu femení manifesta un descens de 6 punts en el percentatge d'eleccions envers l'endosubgrup respecte a la franja anterior.
12. A l'última franja estudiada (15-17 anys) el col·lectiu masculí posa de manifest un augment de 4 punts en el percentatge d'eleccions envers l'endosubgrup respecte a la franja anterior.
13. La diferència de rebutjos emesos envers un i altre subgrups és molt més elevada en les noies.
14. En el col·lectiu femení es produeix un descens dels rebutjos envers l'endosubgrup entre les franges corresponents a 5-7 anys i 8-10 anys i posteriorment es pot apreciar una certa estabilització.
15. En el col·lectiu masculí es produeix un augment creixent dels rebutjos envers l'endosubgrup, passant d'un 18% als 5-7 anys fins un 33% als 15-17anys
16. Els rebutjos dels nois envers les noies disminueixin un 4% mentre que els rebutjos dels nois envers els nois augmenten un 16% a través de les franges de nivell educatiu (edats).
17. A les tres altres categories en arribar a l'última franja de nivell educatiu (15-17anys) els percentatges de rebuig són més baixos que a la franja inicial (5-7anys).
18. Aquesta tendència és especialment accentuada en els rebutjos del col·lectiu femení envers el masculí, que manifesta una baixada notable amb un descens superior al 9%, la major part del qual es produeix en el pas cap a l'última franja.
19. Es presenta un alt nivell de rebuig envers l'exosubgrup en 243 alumnes, 94 noies i 149 nois que representen un 2,5% i un 4% del total d'individus dels col·lectius femení i masculí respectivament.
20. A aquest alumnat d'alt nivell de rebuig li correspon una mitjana del 92% de rebutjos envers l'altre sexe.
21. El tipus de relacions estructurals entre els sexes permet inferir que en els casos citats, l'alt nivell de rebuig envers l'exosubgrup obeeix a raons diferents en el cas de noies i en el cas de nois (amb tota la diversitat casuística que es pugui produir al si de cada subgrup).
22. Respecte als sociogrames d'Oci i de Treball, les noies no presenten gaires diferències entre els dos tipus d'activitats.

23. Els nois sí que posen en evidència una certa diferenciació que es correspon amb un augment en l'elecció de noies i en el rebuig de nois per a les activitats de Treball i en un augment del rebuig de noies i d'elecció de nois en les activitats d'Oci.
24. Hi ha diferències estadísticament significatives en el *subgrup de nois* segons tipus d'activitats en les eleccions i en els rebutjos envers l'endosubgrup.
25. Respecte a l'*Índex de preferència del subgrup* a menor edat hi ha una major preferència pel propi sexe i a mesura que aquesta augmenta l'índex de preferència va disminuint progressivament.
26. En totes les franges de nivells educatius (d'edats) l'*Índex de preferència del subgrup* està molt allunyat del valor 1 que correspondria a una preferència equidistant entre els dos subgrups.
27. Segons s'avança en edat i, en els grups estudiats, es pot dir que hi ha una tendència a l'estabilitat en el nivell de preferència corresponent a aquest índex.
28. Respecte a l'*Índex de preferència* pel propi subgrup, dels 410 índex corresponents a sociogrames de subgrups de noies, 408 tenen valors superiors a 1 i no n'hi ha cap amb valor 1.
29. Respecte a l'*Índex de preferència* pel propi subgrup, dels 410 índex dels sociogrames de subgrups de nois, 395 donen valors superiors a 1 i no n'hi ha cap amb valor igual a 1, els 15 restants donen valors inferiors a 1.
30. Així, prop del 4% dels subgrups de nois està en crisi per quant es manifesta una major preferència pel subgrup de noies, cosa que no passa en el col·lectiu femení.
31. L'*Índex de preferència* pel propi subgrup és superior en les activitats d'Oci més que no pas en les de *Treball* i aquesta diferència és més acusada en el col·lectiu masculí.
32. Per titularitat de centres, resulta que l'*Índex de preferència del subgrup* és superior en centres concertats que en els públics.
33. El sexe del professorat tutor no influeix en les eleccions i rebutjos dels grups estudiats.
34. No s'aprecien diferències importants en les eleccions i rebutjos globals en relació a l'*estatus socioeconòmic* de la població estudiada.

35. En les eleccions i els rebutjos tampoc s'aprecien diferències destacables segons la major o menor multiculturalitat dels contextos, ja que les variacions com a màxim oscil·len entre un i dos punts percentuals i no segueixen un patró determinat.
36. Respecte a *Intensitat de les eleccions*, per terme mig el 89% de les noies i el 85% dels nois trien en primer lloc (elecció més intensa) una noia o un noi, respectivament.
37. Tenint en compte totes les eleccions, un 79% de la intensitat correspon a noies i un 21% a nois en les emissions de les noies i un 75% de la intensitat correspon a nois i un 25% a noies en les emissions dels nois.
38. La intensitat, i no només la quantitat en eleccions realitzades, permet afirmar una clara preferència pel propi sexe en els dos col·lectius.
39. Respecte a *l'Índex d'autovaloració positiva*, una tercera part de l'alumnat té una percepció bastant ajustada de la pròpia situació dins el grup.
40. En els altres dos terços, es verifica una tendència a la infravaloració de la pròpia situació en el grup classe més marcada en les noies, mentre que en la sobrevaloració la tendència és més alta en els nois.
41. L'alumnat amb valor zero en *l'Índex d'autovaloració positiva* (un 10% aproximadament de la població total estudiada) es considera com a col·lectiu d'alta vulnerabilitat.
42. Aquest col·lectiu està intersectat pels factors cultural i de gènere ja que hi ha una major representació de minories culturals o ètniques i una major representació masculina que al total de la població estudiada.
43. Aproximadament en un terç dels grups classe estudiats la composició per sexe de l'alumnat és desequilibrada.
44. La mitjana d'eleccions que rep una noia per part de les noies, que rep una noia per part dels nois, que rep un noi per part de les noies i que rep un noi per part dels nois presenta diferències estadísticament significatives entre grups equilibrats i desequilibrats segons les proporcions de cada sexe en la seva composició.

45. Els grups desequilibrats en la composició per sexe poden comportar situacions de risc. Per exemple, un grup classe (centre 32) format per 3 noies i 16 nois, 5 dels quals rebutgen les seves tres companyes. Les noies consten com absents durant la passació del sociograma.

6. Conclusions

En l'estudi realitzat per l'autora del present treball *Atenció a la diversitat de l'alumnat de l'ESO des d'una perspectiva de gènere. Orientació i intervenció psicopedagògica* (Lojo, 2005) es van realitzar trenta entrevistes en profunditat a alumnat d'ESO d'edats d'onze fins a 15 anys. Davant la qüestió de les preferències relacionals noies i nois sovint declaraven que els era indiferent el sexe de les persones amb les que es relacionaven, només alguna de les noies més joves afirmava que per a treballar preferia fer-ho amb una persona del seu sexe.

Quan es plantejà aquest assumpte de forma oberta, la majoria d'alumnes intentà justificar amb un discurs políticament correcte una situació que clarament comportava certa incomoditat. Si la situació es fa explícita apareixen mecanismes de compensació que, conscientment o inconscientment disfressen els fets, per crear una realitat desitjable.

En el present treball, l'alumnat que contestava al test sociomètric responent amb els noms de les persones del seu grup classe, que triava o rebutjava per treballar o bé per realitzar activitats d'oci, ho feia des d'una realitat concreta, sobre alumnes reals, no des de situacions abstractes sotmeses a argumentacions, crítiques i filtres d'oportunitat pensant en l'audiència. El fet de parlar sobre l'entorn relacional quotidià, des dels afectes i des de la pròpia experiència es considera clau per a aquesta recerca.

Altre element a considerar en la present investigació és el fet que, pel tipus d'instrument aplicat en la recollida d'informació es minimitzen els efectes de la mediació que aporta qui investiga entre la realitat estudiada i la seva significació. La veu de l'alumnat, expressada en termes nominals, es presta a poques modificacions en la seva interpretació. Aquest és el material sobre el qual s'ha treballat, els noms d'alumnat adscrit a grups classe, tenint en compte el sexe de qui contestava el test i el sexe de les persones triades, rebutjades o suposades.

Les conclusions sobre l'anàlisi i interpretació de les dades porten a dibuixar un escenari relacional de l'alumnat de les escoles i instituts estudiats que no coincideix amb una realitat coeducativa. Diu Maria Lluïsa Fabra (1996) que *en l'escola mixta els nens i les nenes cursen plans d'estudi, si no idèntics, molt semblants, però aprenen, a més a més dels continguts escolars, moltes altres coses que constitueixen allò que se sol anomenar "currículum ocult" i aprenen a ser nens i nenes, nois i noies; aprenen les actituds i els comportaments "propis" de llur sexe; aprenen en definitiva, a integrar els rols que la societat prescriu a cadascun dels gèneres. Coeducació vol dir interacció entre els sexes amb una finalitat superadora d'estereotips i de discriminacions.*

En el desenvolupament dels punts 4 i 5 d'aquest estudi es demostra que les relacions interpersonals de l'alumnat estan subjectes a patrons predeterminats, que de manera sistemàtica revelen el factor gènere com a organitzador de dites relacions. Evidentment no és aquest l'únic factor implicat, sovint queda intersectat per altres com l'ètnia³, la cultura i l'estatus socioeconòmic; als quals s'hi podria afegir l'edat, la diversitat funcional física i psíquica, la diversitat morfològica dels cossos, etc. Però donat el caràcter estructural i estructurant del gènere encara actualment en l'estratificació de la societat en general, resulta especialment important per identificar alguns dels mecanismes de reproducció que operen en el marc escolar.

Aquesta recerca focalitza el grup d'iguals com a espai físic, psíquic i social per a la negociació de significats sobre allò que es considera propi de cada sexe i per a la construcció, la reconstrucció i el control de les identitats femenines i masculines i dels estereotips de gènere. Tal com s'ha especificat a l'apartat 2.2.2. d'aquest treball, la identitat i el *self* es defineixen des de l'interaccionisme simbòlic com relacionals i emergents, cosa que implica altres persones i contextos o situacions concretes; i, des del socio-construccionisme a partir d'una dimensió socio-històrica, és a dir localitzats en espais i temps concrets.

³ S'ha defugit de l'ús del terme *raça* pel seu caràcter biologicista i pel seu contingut restrictiu quant a la reducció de l'enorme diversitat humana i el mestissatge sociocultural a uns pocs trets físics.

La importància del grup d'iguals radica per una banda, en el seu valor referencial per a infants i adolescents i per l'altra, en la seva omnipresència al llarg de tota la vida escolar. Ara bé, cada component del grup no arriba com a tabula rasa sinó amb un univers de significacions que entra en joc amb els universos d'altres components del grup, i també amb els de les persones adultes amb les que interaccionen.

Per tant si és de manera continuada, encara que mutable, i a través d'interaccions específiques i concretes, que cada persona negocia els significats sobre la realitat i elabora la seva pròpia identitat, és important conèixer les fronteres i barreres sovint invisibles que limiten les oportunitats relacionals i constrenyen les possibilitats d'autodefinició i desenvolupament personal i social. La informació recollida en aquest estudi permet identificar paisatges relacionals subjectes a segregació per sexes, cosa que podria contribuir de forma consistent a organitzar subcultures reforçadores d'actituds tradicionals i estereotips de gènere.

Segons Genoveva Sastre i Montserrat Moreno (2005) desenvolupar el coneixement en el camp afectiu i en el de les relacions interpersonals no és considerat com a particularment intel·ligent pel sistema establert, la qual cosa es pot percebre fàcilment en el desequilibri entre l'evolució dels aspectes cognitius del pensament (exercitats intencionalment en l'ensenyament) i els afectius (relegats o ignorats) que romanen en estat de subdesenvolupament. Afirment que no sembla gaire afortunat preparar a les persones perquè puguin assolir un alt nivell de desenvolupament tecnològic i no ensenyar els recursos necessaris perquè puguin gaudir d'un major benestar individual i col·lectiu.

La informació recollida en aquest estudi permet veure que, en termes generals, les noies són més triades i menys rebutjades que els nois i conseqüentment, que aquests per la seva part són menys triats i més rebutjats que les noies. Les dades revelen que, encara que en les eleccions es produeixi una distribució bastant simètrica entre els dos sexes, en els rebutjos es pot observar que una bona part del col·lectiu masculí rebutja de

manera destacada a altres persones del seu sexe. Es veu que en aquest cas la probable distribució simètrica no existeix.

El fet que una part important de nois rebutgin altres nois planteja alguns importants interrogants, com ara, qui són els rebutjats i qui, els rebutjadors. Allò que sí es pot inferir en tot cas és que, donat que la interpretació de la masculinitat té accepcions diverses, el rebuig als estereotips per una banda i/o el rebuig a formes alternatives a les tradicionals, per l'altra, entren en contradicció al si del col·lectiu, posant en crisi d'aquesta manera les configuracions masculines.

Ara bé, la concentració del nombre d'eleccions envers el propi sexe (més del setanta per cent de les emeses per cada col·lectiu) és l'índici que permet conèixer les dimensions d'un fenomen d'autosegregació. En tant i en quant el grup d'iguals funciona com a *forum* per a la construcció de normes i coneixement social i per la seva part, les persones que en formen part actuen com a agents de socialització, quan apareix representat un sexe de forma majoritària o única en el grup de pertinença, les possibilitats d'una expressió personal rica i diversa queden limitades a la subcultura que es crea i es recrea.

Les normes i el coneixement social que es produeixen al si del grup emergeixen de dinàmiques de comparació social que a través de la intersubjectivitat arriben a delimitar allò que és permès i allò que no, de manera que el grup, com s'ha dit, actua com a referent en la construcció de les pròpies conductes. El procés de producció, negociació i reproducció de significats genera una identitat social compartida que influeix en els comportaments de qui en forma part.

D'altra banda, el grup d'iguals funciona com a prisma de percepció i d'interpretació de la realitat que l'envolta i respon a les necessitats humanes bàsiques d'acceptació i integració a través de relacions d'amistat. Les possibilitats de construcció d'una identitat amb diversitat d'*inputs* en escenaris relacionals diversificats allunya la influència de l'estereotípia i afavoreix la superació de barreres socials i culturals. Quan el grup

referencial és monosexual fàcilment les imatges femenines i masculines tradicionals es reforcen en les seves xarxes relacionals de pertinença.

Prenent en consideració les activitats de joc, s'observa que noies i nois tenen diferents estils de joc i d'interaccions i això proporciona un aprenentatge diferent d'habilitats. Janet Lever considera el grup d'iguals com a agent de socialització i el joc com a la major activitat socialitzadora a edats primerenques (Gilligan, 1982). Donat que el joc és expressió de cultura, en sentit ampli, i està per tant impregnat de significats, l'adscripció a determinades tipologies sovint comporta una tria sexuada de qui participa i el reforçament d'estils relacionals i comportaments que s'atribueixen de forma natural a noies i a nois.

Infants i adolescents necessiten feed-back per part de les seves amistats sobre actituds i comportaments adequats per establir la seva identitat de gènere. Els nois intenten trobar oportunitats ràpidament per distingir les seves actuacions de les de les noies i des de les primeres edats els grups de nens defineixen les conductes que no són masculines. Dins el grup de joc del propi sexe, els infants castiguen a qui es desvia de les activitats de gènere apropiades a través de la crítica o ignorant la persona. Però en el grup d'iguals és més acceptat que una noia sigui "un homenet" que no pas que un noi sigui "una nena" (Witt, 2000)

Les xarxes relacionals estan impregnades d'afectes i generen vincles interpersonals produint l'efecte de "*mirada i mirall*". Tanmateix, no són estructures estàtiques sinó una recreació continuada en situació de contingència, que evoluciona a través del temps. Per tant, no es tracta de realitats monolítiques sinó que existeix una correspondència amb la singularitat de llocs, de persones i de dinàmiques relacionals. Tenint en compte aquestes premisses, a l'estudi s'aprecien una sèrie de canvis en les preferències relacionals d'infants i joves segons franges d'edats.

Si s'observen les franges de nivells educatius, que es corresponen amb característiques evolutives pròpies de diferents períodes del desenvolupament, resulta que, les noies presenten la major distància entre

eleccions de noies i eleccions de nois, a favor de les primeres, fins al voltant dels onze anys. A partir d'aquest moment, la distància en la preferència electiva s'escurça fins a una forta baixada de la diferència a l'edat de quinze-disset anys. Les fases de canvi coincideixen en les noies aproximadament amb la menarquia i amb l'establiment de les primeres relacions amoroses.

L'evolució per franges d'edat en els nois es manifesta amb una reducció de la distància entre les eleccions emeses envers noies i envers nois entre els tretze i els quinze anys, moment de l'adolescència en el qual l'interès per la sexualitat té un gran protagonisme, i torna a augmentar al voltant dels setze anys, moment d'afirmació en les primeres relacions de parella. Les fluctuacions en la majoria de preferències electives suggereixen una acomodació entre l'esfera relacional entre iguals i els rols que la societat adulta demana en funció del sexe.

Com s'ha dit abans respecte del col·lectiu masculí estudiat, l'emissió de rebutjos i el seu repartiment envers noies i nois presenta característiques diferencials respecte a les emissions de les noies. És de destacar que en el repartiment de rebutjos entre noies i nois per part dels nois, a l'edat de cinc-set anys la diferència en la distribució és un 10% major envers les noies. Aquesta proporció va evolucionant fins quedar invertida a l'edat de quinze-disset anys, moment en el qual els rebutjos envers els nois són un 10% superiors als adreçats a les noies.

D'altra banda, en relació a l'*Índex de preferència del subgroup*, s'identifiquen quinze grups de nois en crisi és a dir, es qüestiona l'existència del seu col·lectiu a la classe com a grup, perquè manifesten una major preferència pel col·lectiu femení. Donat que aquesta circumstància es dona en grups de nois de cicle superior de primària i en primer, segon i tercer curs de secundària obligatòria, és possible plantejar dues hipòtesis respecte a la crisi.

La primera i menys probable, que hi hagi una atracció sexual generalitzada en els nois envers les noies que els porti a prescindir dels seus amics i del

grup masculí de referència. La segona, que el factor que estigui en crisi en aquests grups sigui la pròpia masculinitat hegemònica i que la seva conseqüència sigui una major identificació i afinitat amb les noies, en el procés de construcció, negociació i reconstrucció del seu *self* masculí.

En les dades recollides s'identifiquen certes qüestions relacionades amb els rols tradicionals de gènere. Per exemple, tant pel que fa a l'*Índex de preferència* pel propi subgrup com al nombre d'eleccions en diferents tipus d'activitats, les diferències més importants són expressades pels nois que manifesten una major preferència per les noies en activitats de Treball i una major preferència pels nois en activitats d'Oci, activitats en les quals els rebutjos també responen a aquesta tendència. Entre les noies no apareixen diferències rellevants.

Una altra qüestió a destacar és l'*Índex d'autovaloració positiva* a través del qual es verifica una major representació femenina en la infravaloració de la pròpia situació en el grup i una major representació masculina en la sobrevaloració d'aquesta situació. Aquestes dades remeten a l'estructuració social dels gèneres en la societat patriarcal i al repartiment del poder, que s'expressa en la microestratificació social de l'alumnat a les aules, amb les corresponents quotes de representació. El procés de socialització de noies i nois influït per aquestes dinàmiques comporta expectatives diferencials per a unes i altres.

També a través de l'*Índex d'autovaloració positiva* s'arriba a identificar un col·lectiu considerat d'alta vulnerabilitat i que abasta aproximadament al 10% de tota la població estudiada. Es tracta de l'alumnat que obté un valor zero en aquest índex, resultant de l'absència continuada i per tant de la impossibilitat de respondre al test sociomètric, de l'obtenció de zero eleccions o de la suposició de zero eleccions. La situació de l'alumnat sotmès a aquestes circumstàncies està intersectada per dos factors, cultura minoritària i sexe masculí.

El fet de suposar que no es rebrà cap elecció o de no rebre'n efectivament indica dificultats relacionals importants que afecten tant a la persona que

pateix la situació com al grup classe d'adscripció. Els referents culturals evidentment juguen un paper important i les concepcions de feminitat i masculinitat no en són alienes. Els episodis d'absentisme no fan més que ratificar la situació de desafecció per l'espai físic i social que representa el centre educatiu i posa en qüestió la capacitat del sistema escolar per donar una resposta adequada a aquesta part de l'alumnat. Alguns dels estudis exposats a la primera part d'aquest treball, relacionen l'afirmació personal de nois en situació de precarietat social i manca d'èxit escolar a través de la identificació amb una masculinitat estereotipada (conductes disruptives, actituds sexistes, etc.)

Si s'observa el col·lectiu d'alt rebuig envers l'exosubgrup, que representen aproximadament un 2,5% del total de noies i un 4% del total de nois de tota la població estudiada, destaca la quantitat de persones de l'altre sexe que rebutgen de forma activa (una mitjana del noranta dos per cent de tots els rebutjos possibles). Com ja s'ha dit, el tipus de relacions estructurals entre els sexes permet inferir que en els casos citats, l'alt nivell de rebuig obeeix a raons diferents en el cas de noies i en el cas de nois (amb tota la diversitat casuística que es pugui produir al si de cada subgrup).

Convindria analitzar els casos individualment per conèixer les circumstàncies que concorren en aquesta percepció de l'altre sexe, però sobretot pel que fa als nois (149 en total) s'hauria de veure el risc potencial que comporta per a situacions explícites o implícites de violència, concebuda aquesta com a relacional, contextualitzada i lligada a factors de vulnerabilitat (Comellas i Lojo, 2008). Quan es parla de la violència de gènere s'acostumen a visualitzar agressions (físiques, verbals, psicològiques) focalitzant-la en l'última fase d'una relació de forces que esclata i s'explicita, encara que l'inici del procés, sovint desapercbut, comença a desenvolupar-se molt abans.

Tant en la quantitat d'eleccions i rebutjos emesos per noies i nois com en la intensitat de les eleccions realitzades (mesurada en termes d'ordre preferencial) es revela una forta concentració de les afinitats electives en

raó del sexe. Es pot observar que per terme mig el 89% de les noies i el 85% dels nois trien en primer terme una noia i un noi, respectivament.

Al mateix temps, es posa de manifest un rebuig creixent per edats dels nois envers els individus del seu propi sexe. Algunes crítiques a l'actual sistema educatiu o millor dit, als centres educatius, posen en qüestió la situació de molts nois que manifesten desafecció escolar, disrupció i absentisme com a conseqüència de la feminització de l'ensenyança. Més enllà de la misogínia argumental, fora més assenyat interrogar-se per la baixa representació masculina en l'educació d'infants i adolescents.

La complexitat del tema no permet un tractament adequat de la qüestió en aquest espai però sí que resulta adient introduir un element de reflexió. Un factor decisiu per a les dificultats d'integració a la dinàmica escolar passa pel grau d'acceptació o rebuig al grup d'iguals. Com s'ha dit anteriorment en relació al rebuig de nois per alumnes de sexe masculí, alguns necessiten reafirmar-se a través d'una identitat masculina estereotipada que en certs contextos no és acceptada per les noies però tampoc pels nois. El fet de no tenir un lloc de pertinença a l'espai social, més que no pas a l'acadèmic, desvincula aquests adolescents del centre escolar.

La construcció de les identitats en el marc de la masculinitat hegemònica tenint com a *contra referent* les identitats femenines i en oposició a l'homosexualitat, en les interaccions quotidianes en el grup d'iguals, és un procés que no sempre encaixa en el marc escolar. Molts nois es senten vulnerables en abandonar els trets culturals més significatius de la cultura tradicional masculina (potència, força, dominància, activitat), sovint per manca de models alternatius i perquè les penalitzacions de l'entorn immediat (grup d'iguals) representen un cost personal excessiu.

En aquest estudi, exceptuant el col·lectiu d'alta vulnerabilitat (índex d'autovaloració positiva igual a zero), no s'han trobat dades rellevants sobre una relació entre els resultats i altres factors implicats, a més del gènere. Pel que fa a la tipologia de centres (caracteritzats per estatus socioeconòmic i cultura de referència –majoritària/minoritària- de la població escolar)

només cal esmentar que s'ha identificat un *índex de preferència pel propi subgrup* més elevat en centres concertats que en centres públics.

La qüestió que ha quedat clarificada des de diferents aproximacions a les dades, és un fenomen de segregació per sexes, naturalitzat i integrat en la vida escolar ordinària. L'espai és comú, però les interaccions tenen una forta marca de gènere, cosa que permet afirmar que la coeducació no s'està produint i òbviament no es produirà si no hi ha una intervenció intencionada i sistematitzada en aquest sentit.

Les conclusions es poden sintetitzar en:

1. En contestar al test sociomètric amb noms d'alumnes segons afectes, d'atracció o de rebuig, queda minimitzat el filtre d'oportunitat, de resposta suposadament correcta o que satisfaga les expectatives de l'auditori.
2. El fet que la informació recollida estigui constituïda per noms d'alumnes permet afirmar que es tracta d'un corpus discursiu recollit de forma directa que representa, per tant, la veu de l'alumnat.
3. Els mapes relacionals estudiats aporten indicis d'escenaris que es podrien considerar com a poc o gens coeducatius.
4. Les relacions interpersonals de l'alumnat estan subjectes a patrons predeterminats, que de manera sistemàtica revelen el factor gènere com a organitzador de dites relacions.
5. La informació recollida en aquest estudi permet identificar paisatges relacionals subjectes a segregació per sexes, cosa que podria contribuir de forma consistent a organitzar subcultures reforçadores d'actituds tradicionals i estereotips de gènere.
6. Les noies són més triades i menys rebutjades que els nois i consegüentment aquests, per la seva part, són menys triats i més rebutjats que les noies.
7. Les dades revelen que, encara que en les eleccions es produeixi una distribució bastant simètrica entre els dos sexes, en els rebutjos es pot observar que una bona part del col·lectiu masculí rebutja de manera destacada a altres persones del seu sexe.

8. Donat que la interpretació de la masculinitat té accepcions diverses, el rebuig als estereotips per una banda i/o el rebuig a formes alternatives a les tradicionals, per l'altra, entren en contradicció al si del col·lectiu de nois, posant en crisi d'aquesta manera les configuracions masculines.
9. La concentració del nombre d'eleccions envers el propi sexe (més del setanta per cent de les emeses per cada col·lectiu) és l'índici que permet conèixer les dimensions d'un fenomen d'autosegregació.
10. En tant i en quant el grup d'iguals funciona com a *forum* per a la construcció de normes i coneixement social i per la seva part, les persones que en formen part actuen coma a agents de socialització, quan apareix representat un sexe de forma majoritària o única en el grup de pertinença, les possibilitats d'una expressió personal rica i diversa queden limitades a la subcultura que es crea i es recrea.
11. El grup actua com a referent en la construcció de les pròpies conductes, conferint un caire específic a un grup de pertinença amb sobrerepresentació del propi sexe. El procés de producció, negociació i reproducció de significats genera una identitat social compartida que influeix en els comportaments de qui en forma part.
12. Quan el grup referencial és monosexuat, com sovint apareix en les dades, fàcilment les imatges femenines i masculines tradicionals es reforcen en les seves xarxes relacionals de pertinença.
13. La tria sexuada en les activitats de joc (oci) implica l'adscripció a determinades tipologies de joc i el reforçament d'estils relacionals i comportaments que s'atribueixen de forma "natural" a noies i a nois.
14. S'observen una sèrie de canvis en les preferències relacionals d'infants i joves segons franges d'edats.
15. Les noies presenten major distància (respecte als nois) entre eleccions de noies i eleccions de nois, a favor de les primeres, fins al voltant dels onze anys.
16. En les noies, a partir dels onze anys, la distància en la preferència electiva entre noies i nois s'escurça fins a una forta baixada de la diferència a l'edat de quinze-disset anys.
17. Les fases de canvi coincideixen en les noies aproximadament amb la menarquia i amb l'establiment de les primeres relacions amoroses.

18. L'evolució per franges d'edat en els nois es manifesta amb una reducció de la distància entre les eleccions emeses envers noies i envers nois entre els tretze i els quinze anys, moment de l'adolescència en el qual l'interès per la sexualitat té un gran protagonisme, i torna a augmentar al voltant dels setze anys, moment d'afirmació en les primeres relacions de parella.
19. Les fluctuacions en la majoria de preferències electives suggereixen una acomodació entre l'esfera relacional entre iguals i els rols que la societat adulta demana en funció del sexe.
20. És de destacar que en el repartiment de rebutjos entre noies i nois per part dels nois, a l'edat de cinc-set anys la diferència en la distribució és un 10% major envers les noies.
21. Aquesta proporció va evolucionant fins quedar invertida a l'edat de quinze-disset anys, moment en el qual els rebutjos emesos pels nois envers els nois són un 10% superiors als adreçats a les noies.
22. En relació a l'*Índex de preferència del subgroup*, s'identifiquen quinze grups de nois en crisi és a dir, es qüestiona l'existència del seu col·lectiu a la classe com a grup, perquè manifesten una major preferència pel col·lectiu femení.
23. Es planteja com a hipòtesi interpretativa de l'ítem 22, que el factor que estigui en crisi en aquests grups sigui la pròpia masculinitat hegemònica i que la seva conseqüència sigui una major identificació i afinitat amb les noies, en el procés de construcció, negociació i reconstrucció del seu *self* masculí.
24. Els nois manifesten una major preferència per les noies en activitats de Treball i una major preferència pels nois en activitats d'Oci, activitats en les quals els rebutjos també responen a aquesta tendència. Entre les noies no apareixen diferències rellevants.
25. Es verifica una major representació femenina en la infravaloració de la pròpia situació en el grup i una major representació masculina en la sobrevaloració d'aquesta situació. Aquestes dades remetent a l'estructuració social dels gèneres en la societat patriarcal i al repartiment del poder, que s'expressa en la microestratificació social de l'alumnat a les aules, amb les corresponents quotes de representació.

26. S'identifica un col·lectiu considerat d'alta vulnerabilitat, que abasta aproximadament al 10% de tota la població estudiada. Es tracta de l'alumnat que obté un valor zero en autovaloració positiva. La situació de l'alumnat sotmès a aquestes circumstàncies està intersectada per dos factors, cultura minoritària i sexe masculí.
27. Si s'observa el col·lectiu d'alt rebuig envers l'exosubgrup, que representen aproximadament un 2,5% del total de noies i un 4% del total de nois de tota la població estudiada, destaca la quantitat de persones de l'altre sexe que rebutgen de forma activa (una mitjana del noranta dos per cent de tots els rebutjos possibles).
28. Del col·lectiu esmentat a l'ítem 27, pel que fa als nois (149 en total) s'hauria de veure el risc potencial que comporta per a situacions explícites o implícites de violència, concebuda aquesta com a relacional, contextualitzada i lligada a factors de vulnerabilitat.
29. Alguns nois necessiten reafirmar-se a través d'una identitat masculina estereotipada, i en certs contextos aquesta configuració no és acceptada per les noies però tampoc pels nois.
30. S'ha identificat un *índex de preferència pel propi subgrup* més elevat en centres concertats que en centres públics.
31. Es pot observar que per terme mig el 89% de les noies i el 85% dels nois trien en primer terme una noia i un noi, respectivament.
32. L'espai escolar és comú, però les interaccions tenen una forta marca de gènere, cosa que permet afirmar que la coeducació no s'està produint i òbviament no es produirà si no hi ha una intervenció intencionada i sistematitzada en aquest sentit.

Per tot allò exposat es considera que s'han assolit els objectius plantejats i s'han contestat les preguntes inicials.

7. Implicacions educatives

El fet que noies i nois comparteixin l'espai escolar físic no comporta automàticament un marc relacional sense barreres i unes expectatives de desenvolupament sense influència del pensament androcèntric ni dels estereotips de gènere. Les experiències coeducatives portades a terme al territori de Catalunya gaudeixen d'una llarga trajectòria però han tingut i tenen un caràcter minoritari.

La construcció d'escenaris escolars més lliures, més integrats a nivell intern i amb la comunitat, i orientats al desenvolupament integral de les persones, requereix d'un tractament específic, especialment si es refereix a la formació de noies i nois des d'una perspectiva coeducativa. La rèmora dels prejudicis, les creences i el manteniment de l'establishment estan frenant un procés que permeti assolir la justícia social.

Quan nenes i nens arriben a l'escola porten representacions sobre el significat d'ésser dona o home, nena o nen, d'acord amb la socialització primària portada a terme en el context familiar. Aquests significats, que circulen a través dels discursos i de les imatges femenines i masculines que l'entorn social ofereix, són negociats, recreats, modificats i reconstruïts en les interaccions quotidianes durant el procés de socialització secundària, en el qual té un paper molt important l'escola.

Les dades aportades en aquesta recerca actualitzen la situació de noies i nois, que malgrat escolaritzar-se en instituts i escoles mixtes es decanten per preferències relacionals segregades. Una part d'aquestes circumstàncies s'origina fora del marc escolar, però una altra es genera i es reforça en la vida quotidiana a les aules.

La majoria d'elements constitutius dels centres escolars, pel fet d'estructurar-se en el marc d'una cultura hegemònica i al servei de l'ordre social establert, aporten de forma implícita elements de continuïtat que no faciliten els processos de transformació en educació. L'atenció a un enfocament no androcèntric del coneixement, a l'ús d'un llenguatge inclusiu,

al desenvolupament d'un currículum integral que tingui en compte tots els aspectes involucrats en el creixement individual i social, a l'organització democràtica i participativa de totes les persones que formen la comunitat educativa, a una distribució ètica de les responsabilitats i a la cura de les relacions interpersonals en el marc de l'entorn físic i social del centre requereixen la implicació i la intervenció de la majoria de professionals que hi treballen si es vol assolir una escola coeducativa.

Les relacions entre iguals posen de manifest un biaix que es materialitza en la segregació per sexes. Les interaccions funcionen com a agent de socialització en la construcció de les identitats de gènere. Així, els grups d'iguals amb prevalença sexuada es generen com a conseqüència de les atribucions socials de feminitat i masculinitat però simultàniament actuen com a espai psicosocial de construcció, co-construcció i reproducció d'identitats de gènere.

El desplegament de la normativa en matèria d'educació inclou entre altres directrius, el desenvolupament de les competències bàsiques, entre les quals caldria destacar les *Competències personals: d'autonomia i iniciativa personal* i les *Competències específiques centrades en conviure i habitar el món* i dins aquestes la *competència social i ciutadana*. Perquè aquest desenvolupament sigui possible és menester actualitzar els centres escolars, superar els biaixos androcèntrics i sexistes al currículum i al llenguatge i potenciar relacions interpersonals lliures de prejudicis.

Aquesta transformació ha de començar en les persones directament implicades, a través de processos de reflexió individual i col·lectiva sobre la pròpia pràctica docent. D'altra banda, s'hauria d'afavorir la construcció d'un espai de diàleg on compartir les experiències portades a terme i fonamentalment, s'hauria d'entendre la coeducació com una mirada a la realitat, com a una manera de estar amb les altres persones i com a una forma de conferir una identitat positiva, en definitiva, donar-li un caràcter transversal que afectés tota la vida escolar (Lojo, 2007).

Les eines i els instruments necessaris per desenvolupar un projecte coeducatiu s'haurien de generar a cada escola o institut defugint fórmules tancades i partint de la convicció que cada grup de persones és singular i participa de processos diferents en cada marc específic. Des de l'experiència acumulada i des de la cultura pròpia de cada centre s'hauria d'integrar la perspectiva coeducativa, amb l'amplitud i profunditat que cada comunitat educativa consideri necessàries i factibles. (Roset, Pagès, Lojo, Cortada; 2008)

El professorat, a partir de processos de reflexió individual i col·lectiva hauria de prendre la iniciativa en:

- Corregir les desigualtats escolars històriques i prendre consciència de les relacions de poder.
- Examinar els estereotips de gènere.
- Reconèixer i donar valor a les experiències de les dones i a les "maneres femenines d'ésser al món".
- Afavorir la coeducació de noies i nois des de pràctiques escolars de llibertat personal i col·lectiva.
- Desenvolupar relacions de col·laboració en un marc d'interdependència grupal.

Per desestabilitzar les inèrcies tradicionals i possibilitar la transició a maneres alternatives d'interacció, els equips docents haurien de planificar l'organització de l'alumnat i de l'aula i programar les activitats didàctiques de manera que de forma sistemàtica i intencionada els processos d'ensenyament aprenentatge poguessin contribuir de manera efectiva a noves formes de relació.

El fet d'intervenir educativament per a canviar les representacions del món, per superar els estereotips, les creences i els prejudicis significa intervenir en els processos relacionals i en els de construcció d'identitats. Els centres escolars tenen la possibilitat d'implicar-s'hi per generar espais de transformació social, tenen la potestat i també la responsabilitat d'assumir-ne l'agència.

Finalment, en relació a la formació del professorat s'ha d'apuntar que, si bé és cert que en la formació permanent s'ha produït una oferta més o menys sistemàtica, no passa el mateix amb la formació inicial, una antiga reivindicació que no ha arribat a fer-se efectiva.

Es considera que el fet d'incloure en els plans de formació matèries i continguts sobre coeducació, estudis de dones i estudis de gènere podria contribuir de manera efectiva a la visibilització d'una dimensió relegada històricament. Els estaments amb capacitat de decisió van considerar oportú que com a conseqüència dels importants fluxos migratoris es programessin assignatures sobre *multiculturalitat i educació*, d'altra banda, en relació a la integració d'alumnat amb diversitat funcional també va resultar clara la necessitat d'una formació específica.

Com era de desitjar, s'ha generat un espai en la formació universitària per preparar a les futures generacions docents en l'atenció a diferències culturals i funcionals entre altres aspectes importants de l'atenció a la diversitat de l'alumnat. Tanmateix, les diferències sexuals, de gènere i d'opcions i identitats sexuals, assumides a títol individual per una petita part del professorat, que malgrat anar contracorrent va oferir una alternativa al silenci, no han estat preses en consideració formalment.

Les actuals circumstàncies de replantejament de la formació universitària i més específicament de la formació del professorat d'educació infantil, primària i secundària, podrien contribuir positivament a la inclusió dels esmentats continguts en els plans d'estudis, sempre que les agendes polítiques reconeixin entre les seves prioritats aspectes relacionats amb la justícia social.

8. Discussió i línies de recerca de continuïtat

8.1. Adscripció a la Pedagogia Crítica Feminista

Per què es considera que aquest treball s'inscriu en la pedagogia crítica feminista?

En voler respondre a aquest interrogant es presenta una dificultat inicial donada pel fet que no existeix una única manera d'entendre el Feminisme, sovint es parla de Feminismes. Malgrat es tracta d'un corrent de pensament teòric i d'una pràctica política multiforme i multidimensional, o precisament per aquestes circumstàncies, són moltes les anàlisis, reflexions, concrecions i desitjos que pot albergar al seu si.

L'adscripció a la Pedagogia Crítica Feminista està lligada als trets definitoris d'aquest treball:

- a) L'enquesta (en aquest cas el test sociomètric), com a instrument de recollida d'informació, és considerada des de l'àmbit de la Metodologia com adient des d'una perspectiva Crítica Feminista.
- b) La informació recollida és la veu de l'alumnat. Les dades representen el corpus de l'expressió directa de les persones a qui es vol estudiar.
- c) L'interès rau en conèixer els afectes més familiars i propers d'infants i adolescents des de llur experiència quotidiana.
- d) L'anàlisi de la situació de l'alumnat té en compte el seu sexe com a indicador fonamental.
- e) El punt de partida és una mirada crítica a la realitat focalitzada en les relacions interpersonals.
- f) Es combinen la metodologies quantitativa i qualitativa per abordar el fenomen.
- g) El fet de disposar dels resultats de la recerca pot influir en la pressa de consciència del professorat sobre els patrons relacionals de l'alumnat i les circumstàncies concomitants.
- h) La recerca pot ésser replicada per verificar l'evolució del fenomen estudiat.
- i) La finalitat última de l'estudi és contribuir a la transformació de la realitat social.

8.2. Línies de recerca de continuïtat

L'exhaustivitat i quantitat de dades que aporten els informes dels sociogrames permet confegir una base d'informació que pot ésser replicada sistemàticament. Per tant, a partir d'aquesta recerca transversal queda oberta la possibilitat de realitzar una investigació longitudinal, amb estudi de cohorts.

La macroaproximació que s'ha fet en aquest treball al món relacional de noies i nois aporta una visió general sobre els patrons d'interacció. Amb el material recollit es podria fer una classificació dels grups en base a categories definides pel grau de cohesió del grup classe i el grau de cohesió dels subgrups de noies i nois i veure'n les relacions. Una possibilitat d'aprofundiment en el coneixement del fenomen estudiat passaria per realitzar entrevistes a l'alumnat de grups molt segregats i molt poc segregats per conèixer la motivació de llurs eleccions i contrastar llurs visions.

Donat que un terç dels grups estudiats presenten una composició desequilibrada de noies i nois, es podria establir un perfil de grups classe i de centres a partir de la major o menor presència del criteri sexe en els agrupaments i contrastar-lo amb altres criteris organitzatius.

La recerca ha permet descobrir dos col·lectius que mereixen una especial atenció. Per una banda, l'alumnat d'alta vulnerabilitat i per l'altra, l'alumnat d'alt rebuig envers l'exosubgrup. En els dos casos, una aproximació qualitativa a través de l'observació participant i d'entrevistes en profunditat podria aportar noves dades per prevenir situacions de risc.

Finalment, una altra línia de treball passaria per l'anàlisi dels patrons relacionals del professorat, en el grup d'iguals i en la relació professorat-alumnat.

9. Bibliografia

9.1. Citada en el treball⁴

- Acker, Sandra (1995) *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid. Narcea.
- Aguilar García, Teresa (2005) *Ciberfeminismo y ecofeminismo*. Ponència presentada al Congrés "Mujeres, libres y libertarias". Madrid, 6,7 i 8 de maig de 2005.
- Allen, Ricky (2002) *Pedagogy of the Oppressor: What was Freire's Theory for Transforming the Privileged and Powerful*. Article presentat a l'Annual Meeting of the American Educational Research Association. Nova Orleans. LA. 1-5 abril de 2002.
- Amorós, Celia (2006) *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... para las luchas de las mujeres*. Madrid. Cátedra.
- Antunes, Celso (1975) *Técnicas pedagógicas de la dinámica de grupo*. Buenos Aires. Kapelusz
- Archer, Louise i Yamashita, Hiromi (2003) *Theorising Inner-city Masculinities: 'race', class, gender and education*. Gender and Education, 15:2, 115-132.
- Arruga, Artur (1979) *Introducción al test sociométrico*. Barcelona. Herder.
- Askew, Sue i Ross, Carol (1998) *Los chicos no lloran*. Barcelona. Paidós.
- Ball, Anna (2008) *Critical Exchanges in Postcolonial Studies, Post-9/11*, Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies, 30:3, 296-315.
- Barrasa, Ángel i Gil, Francisco (2004) *Un programa informático para el cálculo y la representación de índices y valores sociométricos*. Psicothema, 16:2, 329-335.
- Bartolomé, Lilia I. (2008) *La pedagogía crítica y la educación de los profesores y profesoras: Radicalización del profesorado futuro* en McLaren, Peter i Kincheloe, Joe (eds.) *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona. Graó.
- Beauvior, Simone de (1987) *El segundo sexo*. Buenos Aires. Siglo veinte.
- Bem, Sandra (1993) *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. New Haven. Yale University Press.

⁴ Els articles de revistes especialitzades en llengua anglesa han estat accessibles majoritàriament des del cercador ERIC.

- Berger, Anne-Emmanuelle (2009) « Les fins de la différence sexuelle », conferència pronunciada a la Facultat de Filologia de la Universitat de Barcelona el 23 de setembre de 2009.
- Berger, Peter i Luckmann, Thomas (1988) *La construcció social de la realitat. Un tractat de sociologia del coneixement*. Barcelona. Herder.
- Borgatta, Edgar (2007) *Jacob L. Moreno and Sociometry: a Mid-century Reminiscence*. *Social Psychology Quarterly*, 70:4, 330-332.
- Bruner, Jerome (1996) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona. Gedisa.
- Braidotti, Rosi (2004) *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona. Gedisa.
- Brooker, Liz i Woodhead, Martin (Eds.) (2008) *El desarrollo de identidades positivas*. Milton Keynes, Regne Unit. Open University. Disponible a: http://www.oei.es/pdfs/primer_a_infancia_perspectiva.pdf
- Brutsaert, Herman (2006) *Gender-role identity and perceived peer group acceptance among early adolescents in Belgian mixed and single-sex schools*, *Gender and Education*, 18:6, 635-649.
- Burin, Mabel i Meler, Irene (1999) *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires. Paidós.
- Butler, Judith (2002) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires. Paidós.
- Carmona, Margarita i Villanueva, Claudio (2006) *Guía práctica del juego en el niño y su adaptación en necesidades específicas*. Granada. Universidad de Granada.
- Cealey, Wendy i Hood-Williams, John (2002) *Beyond sex and gender*. Londres. Sage.
- Clifford, Valerie (2002) *Does the use of Journals as a Form of Assessment put into Practice Principles of Feminist Pedagogy?* *Gender and Education*. 14: 2, 109-121.
- Cohen, Louis i Manion, Lawrence (1998) *Research Methods in Education*. Londres. Routledge.
- Colás, Pilar (2003) *Investigación educativa y crítica feminista*. @gora digit@l. 6, 1-13. Disponible a: <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/index.htm>

- Comellas, Maria Jesús i Lojo, Mirta (2008) *Un canvi de mirada per abordar i prevenir la violència a les escoles*. Barcelona. Octaedro.
- Comellas, Maria Jesús (2009) *Educación en la comunidad y en la familia*. Valencia. Nau llibres.
- Cook-Sather, Alison (2007) *Resisting the Impositional Potential of Student Voice Work: Lessons for liberatory educational research from poststructuralist feminist critiques of critical pedagogy*. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education. 28:3, 389-403.
- Dahmes, Victoria M. (1993) *A descriptive Study of Multicultural Elementary Student Playground Behaviors and their Relationship to Gender, Age, Race and Sociometric Status*. Article presentat a l'Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. Nova Orleans, 10-12 novembre de 1993.
- Dalley-Trim, Leanne (2007) *The boys present... Hegemonic masculinity: a performance of multiple acts*, Gender and Education, 19:2, 199-217.
- Darmon, Muriel (2008) *La socialisation*. París. Armand Colin.
- Dudgeon, Patricia; Oxenham, Darlene i Grogan, Glenis (1999) *El aprendizaje de las identidades i las diferencias* en Luke, Carmen (Comp.) *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid. Morata.
- Fabra, Maria Lluïsa (1996) *Ni resignades ni submises. Tècniques de grup per a la socialització assertiva de nenes i noies*. Bellaterra. Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fuentes, María Jesús (2001) *Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y la adolescencia* en López, Félix; Etxebarria, Itziar; Fuentes M^a Jesús i Ortiz, M^a José (Coords.) *Desarrollo afectivo y social*. Madrid. Pirámide.
- Gamba, Susana (Coord.) (2007) *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires. Biblos.
- Gaskell, Jane (2008) *Learning from de women's movement about educational change*, Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 29:4, 437-449.
- Gilligan, Carol (1982) *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. Massachusetts. Harvard University Press.

- Goin, Robin P. (1998) *A Review of Peer Social Development in Early Childhood*, *Early Child Development and Care*, 142:1, 1-8.
- Gordillo, Alicia (2004) *Qué es lo novedoso del método de investigación feminista*. Encuentro. 70. Disponible a:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/nicaragua/uca/encuen70/gordillo.rtf>
- Grant, Linda (1983) *The Socialization of White Females in Classrooms*, Article presentat a l'Annual Meeting of the American Educational Association, Montreal, Canadà, 11-14 abril de 1983.
- Haraway, Dona (1991) *A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century*, in *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*. Nova Iork: Routledge. Disponible a:
<http://www.stanford.edu/dept/HPS/Haraway/CyborgManifesto.html>
- Harding, Sandra (1996) *Ciencia y feminismo*. Madrid. Morata.
- Harding, Sandra (2004) *Rethinking Standpoint Epistemology. What is "Strong Objectivity"?* en Hesse-Biber, Sharlene Nagy i Yaiser, Michelle (Eds.) *Feminist Perspectives on Social Research*. Oxford. Oxford University Press.
- Hekman, Susan (1999) *The Future of Differences. Truth and Method in Feminist Theory*. Cambridge. Polity Press.
- Hernández, Adriana (1999) *Razón y cuerpo. Feminismo, esferas públicas y prácticas pedagógicas*. La Aljaba. 4:0, 1-9. Disponible a:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27800611>
- Hesse-Biber, Sharlene Nagy; Leavy, Patricia i Yaiser, Michelle (2004) *Feminist Approaches to Research as a Process. Reconceptualizing Epistemology, Methodology, and Method* en Hesse-Biber, Sharlene Nagy i Yaiser, Michelle (Eds.) *Feminist Perspectives on Social Research*. Oxford. Oxford University Press.
- Hird, Myra (1998) *Theorising Student Identity as Fragmented: some implications for feminist critical pedagogy*. *British Journal of Sociology of Education*. 19:4,517-527.
- Hoffman, Chris (2001) *Introduction to Sociometry*. Disponible a:
<http://www.hoopandtree.org/sociometry.htm>

- Ireland, Ruby (2009) *Choreographing theory: an analysis of Édouard Lock's Amelia (2002) questioning the limits of feminist and poststructuralist perspectives*. *Research in Dance Education*. 10:1, 49-61.
- Jackson, Carolyn (2002) "Laddishness" as a Self-worth Protection Strategy, *Gender and Education*, 14:1, 37-51.
- Jackson, Sue (1997) *Crossing Borders and Changing Pedagogies: from Giroux and Freire to feminist theories of education*. *Gender and Education*. 9:4, 457-467.
- Jalley, Emile i Richelle, Marc (1998) Socialización. Dins *Diccionario Akal de Psicología* p. 525. Madrid. Akal.
- Keddie, Amanda (2003) *On Leadership and Fitting in: Dominant Understandings of Masculinities within an Early Primary Peer Group*, *Australian Educational Researcher*, 30:1, 83-100.
- Keddie, Amanda (2005) *On fighting and football: gender justice and theories of identity construction*, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18:4, 425-444.
- Keddie, Amanda (2006) *Fighting, anger, frustration and tears: Matthew's story of hegemonic masculinity*, *Oxford Review of Education*, 32:4, 521-534.
- Kenway, Jane i Fitzclarence, Lindsay (1997) *Masculinity, Violence and Schooling: challenging "poisonous pedagogies"*, *Gender and Education*, 9:1, 117-133.
- Košir, Katja i Pejak, Sonja (2005) *Sociometry as a method for investigating peer relationships: what does it actually measure?* *Educational Research*, 47:1, 127-144.
- Lagarde, Marcela (1997) *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Col. Cuadernos inacabados. Madrid. Horas y HORAS.
- Leaper, Campbell i Friedman, Carly (2007) *The socialization of gender* en Grusec, Joan i Hastings, Paul (Eds.) *Handbook of socialization: Theory and Research*. Nova York. Guilford Press.
- Legault, Frederic (1993) *Gender Differences in the Perceptions of Affiliative Networks in Primary School*. Article presentat a Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, LA, 25-28 març de 1993.

- Lojo, Mirta (2002) *El gènere en el sistema de representacions del professorat d'educació secundària*. Treball de recerca del Programa de Doctorat "Qualitat i Innovació en Processos Educatius" dirigit per la doctora Maria Jesús Comellas. Document policopiat, dipositat a la Biblioteca d'Humanitats de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lojo, Mirta (2007) *Formació per a la igualtat en els programes de transició. Un enfocament integrat de gènere*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.
- Lojo, Mirta (2005) *Atenció a la diversitat de l'alumnat de l'ESO des d'una perspectiva de gènere. Orientació i intervenció psicopedagògica*. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Disponible a: <http://www.xtec.es/sqfp/llicencies/200405/memories/977m.pdf>
- Lojo, Mirta (2009) *Gènere, violència i socialització en els centres escolars*, Revista Educar (en premsa)
- Luke, Carmen (Comp.) (1999) *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid. Morata. Col. Estudios sobre la mujer.
- Lutte, Gérard (1991) *Liberar la adolescencia*. Barcelona. Herder.
- Marineau, René (2007) *The Birth and Development of Sociometry: The Work and Legacy of Jacob Moreno (1889–1974)*, Social Psychology Quarterly, 70:4, 322-325.
- Markowitz, Linda (2005) Unmasking moral dichotomies: can feminist pedagogy overcome student resistance? Gender and Education.17:1, 39-55.
- Martínez, Isabel (2001) *Cultura, intersubjetividad y relaciones de género: normalizando mundos* en López, Félix; Etxebarria, Itziar; Fuentes M^a Jesús i Ortiz, M^a José (Coords.) *Desarrollo afectivo y social*. Madrid. Pirámide.
- Mc Carl, Joyce; Marschke, Robyn; Sheff, Elisabeth i Rankin, Patricia (2005) *Vital Variables and Gender Equity in Academe: Confessions from a Feminist Empiricist Project*, Signs: Journal of Women in Culture and Society. 31:1, 1-28.
- Mee, Cynthia S. i altres (1995) *Middle School Voices on Gender Identity*. Women's Educational Equity Act Publishing Center. Collected Works – Serials (022), 1-8.

- Mills, Martin i Keddie, Amanda (2007) *Teaching boys and gender justice*, International Journal of Inclusive Education, 11:3, 335-354.
- Mirny, Anna I. (2001) *Meaning of the Group: Diverging Perspectives of the Early Adolescents Boy and Girl on their Peer Group*. Article presentat a l'Annual Meeting of the American Educational Research Association. Seattle, WA, 10-14 abril de 2001.
- Moraleta, Mariano (1978) *Socio-diagnóstico del aula*. Madrid. Marova.
- Moreno, Montserrat (2000) *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona. Icaria.
- Mullis, Ronald L. i McKinley, Kathleen (1987) *Relations between Adolescent Gender Role Orientation, Self-Esteem and Social Conformity*. Article presentat a la 49th Annual Conference of the National Council on Family Relations. Atlanta, 14-19 novembre de 1987.
- Muraro, Luisa (1994) *El orden simbólico de la madre*. Madrid. Horas y horas.
- Nash, Mary (2005) *Mujeres en el mundo. Historia, retos y movimientos*. Madrid. Alianza.
- Ortega, Rosario (1992) *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla. Alfar.
- Palacios, Jesús (2001) *El papel de la cultura sobre el desarrollo personal y social* en López, Félix; Etxebarria, Itziar; Fuentes Ma^a Jesús i Ortiz, Ma^a José (Coords.) *Desarrollo afectivo y social*. Madrid. Pirámide.
- Perinat, Adolfo (1995) *Desenvolupament i aprenentatge*. Barcelona. UOC.
- Perinat, Adolfo (2003) *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona. UOC.
- Pujal, Margot (1993) *Mujer, relaciones de género y discurso*. Revista de psicología social. 8:2, 201-216.
- Pujal, Margot (1995) *La identitat (el self)* en Ibàñez, Tomàs *Psicología social*. Barcelona. UOC
- Pujal, Margot (2005) *El feminisme*. Barcelona. UOC.
- Purkhardt, Caroline (1993) *Transforming social representations*. Londres. Routledge.
- Ramírez, Juan (1989) *El lenguaje como instrumento regulador de la conducta* en Palacios, Jesús i altres (Comp.) *Psicología evolutiva 2*. Madrid. Alianza.

- Reinharz, Shulamit (1992) *Feminist Methods in Social Research*. Oxford. Oxford University Press.
- Renk, Kimberly i Creasey, Gary (2003) *The relationship of gender, gender identity, and coping strategies in late adolescents*. *Journal of Adolescence*, 26, 159-168
- Renold, Emma (2004) *Other boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school*, *Gender and Education*, 16:2, 247-265.
- Roberts, Laura R. i Newman, Judith L. (1987) *Gender Differences in the Relationship between Perceived Popularity and Self-Image during Early Adolescence*. Article presentat a l'Annual Meeting of the Eastern Psychological Association. Arlington, VA, 9-12 abril de 1987
- Rodkin, Philip C. I Berger, Christian (2008) *Who bullies whom? Social status asymmetries by victim gender*, *International Journal of Behavioral Development*, 32:6, 473-485.
- Roset, Montse; Pagès, Eugènia; Lojo, Mirta i Cortada, Esther (2008) *Guia de coeducació per als centres educatius: pautes de reflexió i recursos per a l'elaboració d'un projecte de centre*. Barcelona. Generalitat de Catalunya: Institut Català de les Dones i Departament d'Educació.
- Rubin, Gayle (1986) *El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo*. *Revista Nueva Antropología*, 8:30, 95-145.
- Sagar, H. Andrew i Schofield, Janet W. (1980) *Classroom Interaction Patterns Among Black and White Boys and Girls*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 39:4, 590-598.
- Sastre, Genoveva i Moreno, Montserrat (2005) *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Barcelona. Gedisa.
- Sau, Victoria (1990) *Diccionario Ideológico Feminista*. Barcelona. Icaria. Pp. 121-131.
- Sau, Victoria i Jayme, María (1996) *Psicología diferencial del sexo y del género*. Barcelona. Icaria.
- Sau, Victoria (2000) *Reflexiones feministas para principios de siglo*. Col. Cuadernos Inacabados 34. Madrid. Horas y HORAS.
- Skelton, Christine (1997) *Primary Boys and Hegemonic Masculinities*, *British Journal of Sociology of Education*, 18:3, 349-369.
- Stromquist, Nelly (2000) *Voice, Harmony, and Fugue in Global Feminism*. *Gender and Education*, 12:4, 419-433.

- Strough, JoNell; Swenson, Lisa M.; Cheng, Suling (2001) *Friendship, Gender, and Preadolescents' Representations of Peer Collaboration*, Merrill-Palmer Quarterly, 47:2, 475-499.
- Swain, Jon (2005) *Sharing the same world: boys' relations with girls during their last year of primary school*, Gender and Education, 17:1, 75-91.
- Tajfel, Henri (1984) *Grupos humanos y categorías sociales. Estudios de psicología social*. Barcelona. Herder.
- Thorne, Barrie (2000) *A Telling Time for Women's Studies*. Signs: Journal of Women in Culture and Society, 25:4, 1183-1187.
- Treadwell, Thomas W. i altres (1997) *Sociometry: Tools for research and practice*, The Journal for Specialists in Group Work, 22:1, 52-65
- Tubert, Silvia (Ed.) (2003) *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. Madrid. Cátedra. Universidad de Valencia. Instituto de la Mujer.
- Twarek, Linda S. i George, Halley S. (1994) *Gender Differences during Recess in Elementary Schools*. U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement. Educational Resources Information Center.
- Valcárcel, Amelia (2004) *Qué es y qué retos plantea el feminismo*. Jornades "Hacia la Plena Ciudadanía de las Mujeres". Barcelona, 21,22, i 23 d'abril de 2004. Diputació de Barcelona i Urbal – EuropeAid.
- Van Brunshot, Michelle i altres (1993) *Ecological Contributions to Gender Differences in Intimacy among Peers*. Article presentat al 60th Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Nova Orleans, LA. 25-28 març de 1993.
- Weiler, Kathleen (2008) *The feminist imagination and educational research*. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 29:4, 499-507.
- Weiner, Gaby (2000) *A Critical Review of Gender and Teacher Education in Europe*. Pedagogy, Culture & Society, 8:2, 233-247.
- Whitehead, Joan M. (2006) *Starting school-why girls are already ahead of boys*. Teacher Development, 10:2, 249-270.
- Witt, Susan (2000) *The influence of peers on children's socialization to gender roles*. Early Child Development and Care, 162:1, 1-7.

Yates, Lyn (2008) *Revisiting feminism and Australian education: Who speaks? What questions? What contexts? What impact?* Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 29:4,471-481.

9.2. De consulta general sobre feminisme i educació

- Amorós, Celia (1991) *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona. Anthropos.
- Annot, M., & Weiner, G. Ed. (1987) *Gender and the Politics of Schooling*. London: The Open University.
- Blanco, Nieves (2001) *Educación en Femenino y en Masculino*. Madrid: Akal.
- Butler, Judith (2001) *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Madrid. Cátedra.
- Clarricoates, Katherine (1981). *The importance of being Ernest... Emma... Tom... Jane. The perception and categorization of gender conformity and gender deviation in primary schools*. A R. Deem (Ed.), *Schooling for women's work* . London: Routledge i Kegan.
- Cobo, Rosa (1995) *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean Jacques Rousseau*. Madrid. Cátedra.
- Comellas, M. J. (1985) *Qué entendemos por coeducación*. En AA.VV. *Reflexiones sobre coeducación* Barcelona. UAB. 110-124.
- Comellas, M. J. (1999) *A cultura de gênero e o uso do espaço durante o período de educação obrigatória*. Contrapunto: Olhares e Lugares, 331-343.
- Comellas, M. J. (2001) *Las actitudes educativas de la familia y su entorno en el primer año de vida*. En VV.AA. *El primer año de vida* Barcelona. Cim. 75-81.
- Coole, Diana (1993) *Women in Political Theory. From Ancient Misogyny to Contemporary Feminism* . London: Harvester Wheatsheaf.
- Del Valle, Teresa (Coord.) (2002) *Modelos emergentes en los sistemas y las relaciones de género*. Madrid. Narcea.
- Fabra, Maria Lluïsa (1998) *La carrera de les professores universitàries*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona i Institut Català de la Dona de la Generalitat de Catalunya.
- Fabra, Maria Lluïsa (1999) *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona. CEAC.
- Fabra, Maria Lluïsa (2008) *Jo, ni més, ni menys*. Barcelona. Octaedro.
- García-Mina, Ana (2003) *Desarrollo del género en la feminidad y la*

masculinidad. Madrid. Narcea.

Gianini Belotti, Elena (1992) *A favor de las niñas*. Caracas: Monte Ávila Latinoamericana.

Izarra, Miren i López Carretero, Asunción (Comp.) (1999), *El femení com a mirall de l'escola* (Vol. 4). Barcelona. Institut d'Educació Ajuntament de Barcelona .

Lagarde, Marcela (1997) *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid. horas y HORAS.

López, Teresa i Oliva, Asunción (Eds.) (2003) *Crítica feminista al psicoanálisis y a la filosofía*. Madrid. Editorial Complutense.

McLaren, Peter i Kincheloe, Joe (Eds.) (2008) *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona. Graó.

Molina Petit, Cristina (1994) *Dialéctica feminista de la Ilustración*. Barcelona. Anthropos.

Moore, Henrietta (1999) *Antropología y feminismo*. Madrid. Cátedra. Universitat de València. Instituto de la Mujer.

Moreno, Montserrat (2000) *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona. Icaria.

Nash, Mary; de la Pascua, M^a José; Espigado, Gloria (Eds.) (1999) *Pautas históricas de sociabilidad femenina. Rituales y modelos de representación*. Cádiz. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Nicholson, Linda (Comp.) (1992) *Feminismo/posmodernismo*. Buenos Aires. Feminaria.

Noddings, Nel (1992) *Gender and the Curriculum* a Jackson , Philip (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* . Nova York. McMillan Publishing Co.

Osborne, Raquel (1993) *La construcción sexual de la realidad*. Madrid. Cátedra. Universitat de València. Instituto de la Mujer.

Pateman, Carole (1995) *El contrato sexual*. Barcelona. Anthropos.

Piussi, Anna M^a i Bianchi, Letizia Ed. (1996). *Saber que se sabe. Mujeres en la educación*. Barcelona: Icaria.

Rivera Garretas, Milagros (1998) *Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista*. Barcelona. Icaria.

Rovira, Marta (2000) *El tratamiento de la agresividad en los centros*

- educativos: propuesta de acción tutorial*. Bellaterra. Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Saltzman, Janet (1992) *Equidad y género. Una teoría integrada de estabilidad y cambio*. Madrid. Cátedra. Universitat de València. Instituto de la Mujer.
- Sastre, Genoveva; Moreno, Montserrat; Timón, Mónica (1998) *Cultura de género y diversidad en el razonamiento moral*. Educar. 22-23:141-153.
- Sastre, Genoveva i Arantes, Valéria (2003) *Moralidad, sentimientos y educación*. Educar. 31:47-66.
- Sau, Victoria (1992) *Otras lecciones de psicología*. Bilbao. Maite Canal.
- Sau, Victoria (1993) *Ser mujer: el fin de una imagen tradicional*. Barcelona. Icaria.
- Sau, Victoria (1995) *El vacío de la maternidad*. Barcelona: Icaria.
- Sau, Victoria (2001) *Diccionario ideológico feminista. Volumen II*. Barcelona. Icaria.
- Sau, Victoria (2008) *Segundas reflexiones feministas para el siglo XXI*. Madrid. horas y Horas.
- Spender, Dale, & Sarah, Elisabeth (1993). *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Barcelona. Paidós.
- Stone, Lynda (Ed.)(1994) *The Education Feminism Reader*. Londres. Routledge.
- Subirats, Marina i Brullet, Cristina (1992) *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid. Instituto de la Mujer. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Subirats, Marina i Tomé, Amparo (1992). *Pautes d'observació per a l'anàlisi del sexisme en l'àmbit educatiu*. Bellaterra. Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tomé, Amparo i Rambla, Xavier (2001) *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid. Síntesis.
- Urruzola Zabalza, M^a José (1996) *Aprendiendo a amar desde el aula. Educación secundaria*. Bilbao. Maite Canal.
- VV.AA. (2001) *La diferencia sexual* (Monogràfic). Cuadernos De Pedagogía. 306.
- VV.AA. (1997). *Dona i Educació* (Monogràfic). Vela Major. 5.
- VV.AA. (2002) *Género y educación. La escuela coeducativa*. Barcelona. Graó.

VV.AA. (1996). *Sexisme i educació*. 225/226. Barcelona.

VV.AA. (1998) *The Polity Reader in Gender Studies*. Cambridge: Polity Press.

Weiner, Gaby i Arnot, Madeleine (Ed.) (1987) *Gender Under Scrutiny. New Inquiries in Education* . Londres. The Open University.

Wright, Cecile; Weekes, Debbie i McGlaughlin, Alex (2000) "*Race*", *Class and Gender in Exclusion from School*. Londres. Falmer Press

9.3. De consulta general sobre metodologia

Cohen, Louis, i Manion, Lawrence (1998). *Research Methods in Education*. Londres: Routledge.

Colas Bravo, Pilar; Buendía Eisman, Leonor; i Hernández Pina, Fuensanta (2001). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Del Val, Consuelo i Gutiérrez, Jesús (2005) *Prácticas para la comprensión de la realidad social*. Madrid. McGraw-Hill

Ibáñez, Jesús (Coord.) (1998) *Nuevos avances en la investigación social II*. Barcelona. Proyecto A.

Pérez Serrano, Gloria (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Quivy, Raymond i Van Campenhoudt, Luc (1997) *Manual de recerca en ciències socials*. Barcelona. Herder.

Valles, Miguel (2003) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica social*. Madrid. Síntesis.

UNIVERSIDAD AUTÒNOMA DE BARCELONA
FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ
Departament de Pedagogia Aplicada



Segregació o coeducació?
Cultures tradicionals de gènere en les preferències relacionals de noies i de nois
Un estudi de dades sociomètriques en escoles i instituts de la
Comunitat Autònoma de Catalunya

Tesi doctoral

ANNEX

Tesi doctoral

Autora

Mirta S. Lojo Suárez

Títol

Segregació o coeducació? Cultures tradicionals de gènere en les preferències relacionals de noies i de nois. Un estudi de dades sociomètriques en escoles i instituts de la Comunitat Autònoma de Catalunya

Directora

Maria Jesús Comellas i Carbó

Programa de doctorat

Qualitat i Processos d'Innovació Educativa

ÍNDIX DE L'ANNEX

	Pàg.
Codificació dades – Identificació grups.....	5
Full de base de dades per a cada sociograma de grup classe – Exemple (1/420)	18
Característiques sociodemogràfiques de la població	21
Identificació alumnat alt nivell de rebuig envers exogrup	30
Taules Índex de preferència del subgrup	40
Taules intensitat eleccions	49

Codificació dades – Identificació grups

Municipi	Codi Municipi	Codi Centre	Titularitat	Codi Titularitat	Codi Etapa	Etapa	Codi Nivell	Nivell	Codi Grup	Grup	Codi Soc.	Sociograma	Alumnes	Noies	Nois	Soc. Treball	Soc. Joc
Amposta	1	1	Pública	1	3	ESO	11	Primer	1	A	1	Treball	33	14	19	1	0
Amposta	1	1	Pública	1	3	ESO	11	Primer	2	B	2	Oci	31	15	16	1	0
Amposta	1	1	Pública	1	3	ESO	11	Primer	3	C			31	12	19	1	0
Amposta	1	1	Pública	1	3	ESO	22	Segon	1	A			32	16	16	1	0
Amposta	1	1	Pública	1	3	ESO	22	Segon	2	B			30	14	16	1	0
Amposta	1	1	Pública	1	3	ESO	22	Segon	3	C			29	16	13	1	0
Amposta	1	1	Pública	1	3	ESO	22	Segon	4	D			31	24	7	1	0
Amposta	1	1	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	1	A			29	19	10	1	0
Amposta	1	1	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	3	C			22	8	14	1	0
Amposta	1	1	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	5	E			16	9	7	1	0
Amposta	1	1	Pública	1	3	ESO	44	Quart	1	A			30	17	13	1	0
Amposta	1	1	Pública	1	3	ESO	44	Quart	2	B			31	20	11	1	0
Badalona	2	2	Pública	1	3	ESO	11	Primer	1	A			19	7	12	0	1
Badalona	2	2	Pública	1	3	ESO	11	Primer	2	B			20	12	8	0	1
Badalona	2	2	Pública	1	3	ESO	11	Primer	3	C			20	9	11	0	1
Badalona	2	2	Pública	1	3	ESO	22	Segon	1	A			17	10	7	0	1
Badalona	2	2	Pública	1	3	ESO	22	Segon	2	B			16	9	7	0	1
Badalona	2	2	Pública	1	3	ESO	22	Segon	3	C			15	5	10	0	1
Badalona	2	2	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	1	A			23	10	13	0	1
Badalona	2	2	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	2	B			26	12	14	0	1
Badalona	2	2	Pública	1	3	ESO	44	Quart	1	A			25	11	14	0	1
Badalona	2	2	Pública	1	3	ESO	44	Quart	2	B			18	8	10	0	1
Barcelona	3	3	Concertada	2	2	Primària	2	Segon	1	A			23	10	13	0	1
Barcelona	3	3	Concertada	2	2	Primària	2	Segon	2	B			23	10	13	0	1
Barcelona	3	3	Concertada	2	2	Primària	2	Segon	3	C			24	11	13	0	1
Barcelona	3	3	Concertada	2	2	Primària	2	Segon	4	D			24	13	11	0	1
Calaf	4	4	Pública	1	2	Primària	5	Cinquè	1	A			24	13	11	1	0
Calaf	4	4	Pública	1	2	Primària	5	Cinquè	2	B			23	12	11	1	0

Capellades	5	5	Pública	1	3	ESO	11	Primer	1	A			20	11	9	1	1
Capellades	5	5	Pública	1	3	ESO	11	Primer	2	B			20	12	8	1	1
Capellades	5	5	Pública	1	3	ESO	11	Primer	3	C			19	10	9	1	1
Capellades	5	5	Pública	1	3	ESO	22	Segon	1	A			24	9	15	1	1
Capellades	5	5	Pública	1	3	ESO	22	Segon	2	B			25	10	15	1	1
Capellades	5	5	Pública	1	3	ESO	22	Segon	3	C			24	11	13	1	1
El Vendrell	6	6	Pública	1	2	Primària	1	Primer	1	A			24	14	10	0	1
El Vendrell	6	6	Pública	1	2	Primària	1	Primer	2	B			25	16	9	0	1
El Vendrell	6	6	Pública	1	2	Primària	2	Segon	1	A			26	15	11	1	1
El Vendrell	6	6	Pública	1	2	Primària	2	Segon	2	B			25	12	13	1	1
El Vendrell	6	6	Pública	1	2	Primària	2	Segon	3	C			25	14	11	1	1
El Vendrell	6	6	Pública	1	2	Primària	3	Tercer	1	A			25	14	11	1	1
El Vendrell	6	6	Pública	1	2	Primària	3	Tercer	3	C			25	11	14	1	1
El Vendrell	6	6	Pública	1	2	Primària	4	Quart	1	A			22	9	13	1	0
El Vendrell	6	6	Pública	1	2	Primària	4	Quart	2	B			22	10	12	1	0
El Vendrell	6	6	Pública	1	2	Primària	4	Quart	3	C			22	14	8	1	0
El Vendrell	6	6	Pública	1	2	Primària	5	Cinquè	1	A			26	13	13	1	1
El Vendrell	6	6	Pública	1	2	Primària	5	Cinquè	2	B			24	12	12	1	1
El Vendrell	6	6	Pública	1	2	Primària	5	Cinquè	3	C			26	12	14	1	1
El Vendrell	6	6	Pública	1	2	Primària	6	Sisè	1	A			26	15	11	1	1
El Vendrell	6	6	Pública	1	2	Primària	6	Sisè	2	B			27	11	16	1	1
El Vendrell	6	7	Pública	1	2	Primària	6	Sisè	1	A			26	11	15	1	1
El Vendrell	6	7	Pública	1	2	Primària	6	Sisè	2	B			25	8	17	1	1
El Vendrell	6	7	Pública	1	2	Primària	6	Sisè	3	C			25	14	11	1	1
El Vendrell	6	8	Pública	1	3	ESO	11	Primer	1	A			14	4	10	1	1
El Vendrell	6	8	Pública	1	3	ESO	11	Primer	2	B			28	13	15	1	1
El Vendrell	6	8	Pública	1	3	ESO	11	Primer	3	C			24	10	14	1	1
El Vendrell	6	8	Pública	1	3	ESO	11	Primer	4	D			24	15	9	1	1
El Vendrell	6	9	Pública	1	3	ESO	11	Primer	1	A			30	14	16	0	1
El Vendrell	6	9	Pública	1	3	ESO	11	Primer	2	B			30	12	18	0	1
El Vendrell	6	9	Pública	1	3	ESO	11	Primer	3	C			29	16	13	0	1
El Vendrell	6	9	Pública	1	3	ESO	11	Primer	4	D			30	7	23	0	1

El Vendrell	6	9	Pública	1	3	ESO	22	Segon	1	A			30	15	15	0	1
El Vendrell	6	9	Pública	1	3	ESO	22	Segon	2	B			27	12	15	0	1
El Vendrell	6	9	Pública	1	3	ESO	22	Segon	3	C			27	14	13	0	1
El Vendrell	6	9	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	1	A			28	11	17	0	1
El Vendrell	6	9	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	2	B			30	13	17	0	1
Figueres	7	10	Pública	1	2	Primària	3	Tercer	0	0			26	14	12	1	0
Figueres	7	10	Pública	1	2	Primària	4	Quart	0	0			25	10	15	1	0
Figueres	7	10	Pública	1	2	Primària	5	Cinquè	0	0			26	12	14	1	0
Figueres	7	10	Pública	1	2	Primària	6	Sisè	0	0			23	12	11	1	0
Figueres	7	11	Pública	1	2	Primària	1	Primer	2	B			17	10	7	1	1
Figueres	7	11	Pública	1	2	Primària	2	Segon	1	A			14	8	6	1	1
Figueres	7	11	Pública	1	2	Primària	3	Tercer	1	A			10	5	5	1	1
Figueres	7	11	Pública	1	2	Primària	3	Tercer	2	B			14	4	10	1	1
Figueres	7	11	Pública	1	2	Primària	4	Quart	1	A			12	5	7	1	1
Figueres	7	11	Pública	1	2	Primària	4	Quart	2	B			12	7	5	1	1
Figueres	7	11	Pública	1	2	Primària	6	Sisè	1	A			11	5	6	1	1
Figueres	7	11	Pública	1	2	Primària	6	Sisè	2	B			13	7	6	1	1
Granollers	8	12	Pública	1	3	ESO	22	Segon	1	A			30	16	14	1	0
Granollers	8	12	Pública	1	3	ESO	22	Segon	2	B			29	14	15	1	0
Granollers	8	12	Pública	1	3	ESO	22	Segon	3	C			29	15	14	1	0
Granollers	8	12	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	1	A			31	12	19	1	0
Granollers	8	12	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	2	B			30	12	18	0	1
Granollers	8	12	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	3	C			30	11	19	1	0
La Seu d'Urgell	9	13	Pública	1	2	Primària	5	Cinquè	1	A			21	12	9	1	0
La Seu d'Urgell	9	13	Pública	1	2	Primària	6	Sisè	1	A			22	6	16	1	1
La Seu d'Urgell	9	13	Pública	1	2	Primària	6	Sisè	2	B			24	13	11	1	1
La Seu d'Urgell	9	13	Pública	1	2	Primària	6	Sisè	3	C			26	15	11	1	1
La Seu d'Urgell	9	14	Pública	1	2	Primària	5	Cinquè	0	0			24	14	10	1	0
La Seu d'Urgell	9	14	Pública	1	2	Primària	6	Sisè	0	0			24	12	12	1	0
La Seu d'Urgell	9	15	Pública	1	3	ESO	11	Primer	1	A			29	17	12	1	0
La Seu d'Urgell	9	15	Pública	1	3	ESO	11	Primer	2	B			26	9	17	1	0
La Seu d'Urgell	9	15	Pública	1	3	ESO	11	Primer	3	C			25	14	11	1	0

La Seu d'Urgell	9	15	Pública	1	3	ESO	11	Primer	4	D			26	15	11	1	0
La Seu d'Urgell	9	15	Pública	1	3	ESO	22	Segon	1	A			27	10	17	1	0
La Seu d'Urgell	9	15	Pública	1	3	ESO	22	Segon	2	B			27	15	12	1	0
La Seu d'Urgell	9	15	Pública	1	3	ESO	22	Segon	3	C			29	13	16	1	0
La Seu d'Urgell	9	15	Pública	1	3	ESO	22	Segon	4	D			23	9	14	1	0
La Seu d'Urgell	9	15	Pública	1	3	ESO	22	Segon	5	E			17	7	10	1	0
La Seu d'Urgell	9	15	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	1	A			28	14	14	1	0
La Seu d'Urgell	9	15	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	2	B			27	11	16	1	0
La Seu d'Urgell	9	15	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	3	C			26	15	11	1	0
La Seu d'Urgell	9	15	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	4	D			28	16	12	1	0
La Seu d'Urgell	9	15	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	5	E			20	8	12	1	0
La Seu d'Urgell	9	15	Pública	1	3	ESO	100	UEC	0	0			18	4	14	1	1
La Seu d'Urgell	9	16	Concertada	2	2	Primària	5	Cinquè	1	A			26	11	15	1	0
La Seu d'Urgell	9	16	Concertada	2	2	Primària	5	Cinquè	2	B			25	13	12	1	0
La Seu d'Urgell	9	16	Concertada	2	2	Primària	6	Sisè	1	A			23	11	12	1	0
La Seu d'Urgell	9	16	Concertada	2	2	Primària	6	Sisè	2	B			23	9	14	1	0
La Seu d'Urgell	9	16	Concertada	2	3	ESO	11	Primer	1	A			26	13	13	0	1
La Seu d'Urgell	9	16	Concertada	2	3	ESO	11	Primer	2	B			26	12	14	0	1
La Seu d'Urgell	9	16	Concertada	2	3	ESO	22	Segon	1	A			26	11	15	0	1
La Seu d'Urgell	9	16	Concertada	2	3	ESO	33	Tercer	2	B			24	12	12	0	1
La Seu d'Urgell	9	16	Concertada	2	3	ESO	44	Quart	1	A			19	11	8	0	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	17	Pública	1	2	Primària	5	Cinquè	0	0			22	11	11	0	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	17	Pública	1	2	Primària	6	Sisè	0	0			27	15	12	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	18	Pública	1	2	Primària	5	Cinquè	1	A			26	13	13	0	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	18	Pública	1	2	Primària	5	Cinquè	2	B			22	11	11	0	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	18	Pública	1	2	Primària	6	Sisè	0	0			25	11	14	0	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	19	Pública	1	2	Primària	3	Tercer	1	A			26	10	16	1	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	19	Pública	1	2	Primària	3	Tercer	2	B			25	10	15	1	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	19	Pública	1	2	Primària	4	Quart	1	A			25	12	13	1	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	19	Pública	1	2	Primària	4	Quart	2	B			26	11	15	1	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	19	Pública	1	2	Primària	5	Cinquè	1	A			27	11	16	1	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	19	Pública	1	2	Primària	5	Cinquè	2	B			26	12	14	1	1

L'Hospitalet de Llobregat	10	20	Pública	1	2	Primària	2	Segon	0	0			25	12	13	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	20	Pública	1	2	Primària	3	Tercer	0	0			24	10	14	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	20	Pública	1	2	Primària	5	Cinquè	0	0			26	12	14	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	21	Pública	1	2	Primària	3	Tercer	1	A			26	15	11	0	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	21	Pública	1	2	Primària	3	Tercer	2	B			24	13	11	0	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	21	Pública	1	2	Primària	4	Quart	1	A			26	14	12	0	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	21	Pública	1	2	Primària	4	Quart	2	B			25	12	13	0	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	22	Pública	1	2	Primària	5	Cinquè	1	A			25	9	16	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	22	Pública	1	2	Primària	5	Cinquè	2	B			25	9	16	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	22	Pública	1	2	Primària	6	Sisè	1	A			27	12	15	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	22	Pública	1	2	Primària	6	Sisè	2	B			25	14	11	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	23	Pública	1	2	Primària	6	Sisè	1	A			19	8	11	0	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	23	Pública	1	2	Primària	6	Sisè	2	B			17	6	11	0	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	24	Pública	1	2	Primària	6	Sisè	0	0			24	12	12	0	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	25	Pública	1	2	Primària	3	Tercer	2	B			25	10	15	0	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	25	Pública	1	2	Primària	4	Quart	2	B			23	10	13	0	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	25	Pública	1	2	Primària	5	Cinquè	2	B			26	12	14	0	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	25	Pública	1	2	Primària	6	Sisè	1	A			27	11	16	0	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	25	Pública	1	2	Primària	6	Sisè	2	B			27	12	15	0	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	26	Pública	1	2	Primària	4	Quart	1	A			26	14	12	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	26	Pública	1	2	Primària	4	Quart	2	B			24	11	13	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	26	Pública	1	2	Primària	5	Cinquè	1	A			25	14	11	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	26	Pública	1	2	Primària	5	Cinquè	2	B			26	17	9	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	27	Concertada	2	3	ESO	22	Segon	0	0			31	14	17	0	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	28	Pública	1	3	ESO	11	Primer	1	A			29	14	15	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	28	Pública	1	3	ESO	11	Primer	2	B			30	13	17	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	28	Pública	1	3	ESO	44	Quart	1	A			22	11	11	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	28	Pública	1	4	ESPO	200	Primer Batxillerat	1	A			34	17	17	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	29	Pública	1	3	ESO	11	Primer	1	A			31	10	21	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	29	Pública	1	3	ESO	11	Primer	3	C			30	13	17	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	29	Pública	1	3	ESO	22	Segon	1	A			31	13	18	1	0

L'Hospitalet de Llobregat	10	29	Pública	1	3	ESO	22	Segon	2	B			31	16	15	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	29	Pública	1	3	ESO	22	Segon	3	C			29	14	15	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	29	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	1	A			26	15	11	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	29	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	2	B			28	17	11	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	29	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	3	C			27	12	15	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	30	Pública	1	3	ESO	11	Primer	1	A			18	10	8	1	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	30	Pública	1	3	ESO	11	Primer	2	B			19	11	8	1	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	30	Pública	1	3	ESO	22	Segon	1	A			20	13	7	1	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	30	Pública	1	3	ESO	22	Segon	2	B			18	11	7	1	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	30	Pública	1	3	ESO	22	Segon	3	C			18	11	7	1	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	30	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	1	A			25	9	16	1	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	30	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	2	B			17	10	7	1	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	30	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	3	C			13	6	7	1	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	30	Pública	1	3	ESO	44	Quart	1	A			17	7	10	1	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	30	Pública	1	3	ESO	44	Quart	2	B			26	14	12	1	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	31	Pública	1	3	ESO	11	Primer	2	B			28	10	18	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	31	Pública	1	3	ESO	22	Segon	1	A			25	17	8	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	31	Pública	1	3	ESO	22	Segon	3	C			21	9	12	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	32	Pública	1	3	ESO	11	Primer	1	A			19	5	14	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	32	Pública	1	3	ESO	11	Primer	2	B			20	8	12	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	32	Pública	1	3	ESO	22	Segon	1	A			18	10	8	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	32	Pública	1	3	ESO	22	Segon	2	B			19	3	16	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	33	Pública	1	3	ESO	22	Segon	1	A			26	11	15	0	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	33	Pública	1	3	ESO	22	Segon	2	B			25	13	12	0	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	34	Pública	1	3	ESO	11	Primer	1	A			30	9	21	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	34	Pública	1	3	ESO	11	Primer	2	B			30	14	16	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	34	Pública	1	3	ESO	11	Primer	3	C			30	16	14	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	34	Pública	1	3	ESO	11	Primer	4	D			30	15	15	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	35	Pública	1	3	ESO	11	Primer	1	A			16	8	8	1	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	35	Pública	1	3	ESO	11	Primer	2	B			18	6	12	1	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	35	Pública	1	3	ESO	11	Primer	3	C			18	4	14	1	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	35	Pública	1	3	ESO	22	Segon	2	B			21	12	9	0	1

L'Hospitalet de Llobregat	10	35	Pública	1	3	ESO	22	Segon	3	C			15	4	11	0	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	35	Pública	1	3	ESO	22	Segon	4	D			19	7	12	0	1
L'Hospitalet de Llobregat	10	36	Pública	1	3	ESO	11	Primer	1	A			22	9	13	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	36	Pública	1	3	ESO	11	Primer	2	B			14	3	11	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	36	Pública	1	3	ESO	11	Primer	3	C			23	9	14	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	37	Pública	1	3	ESO	11	Primer	1	A			28	13	15	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	37	Pública	1	3	ESO	11	Primer	2	B			29	16	13	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	37	Pública	1	3	ESO	11	Primer	3	C			29	15	14	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	37	Pública	1	3	ESO	11	Primer	5	E			20	6	14	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	38	Concertada	2	2	Primària	3	Tercer	1	A			25	14	11	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	38	Concertada	2	2	Primària	3	Tercer	2	B			24	12	12	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	38	Concertada	2	2	Primària	4	Quart	1	A			27	13	14	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	38	Concertada	2	2	Primària	4	Quart	2	B			28	14	14	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	38	Concertada	2	2	Primària	5	Cinquè	1	A			25	12	13	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	38	Concertada	2	2	Primària	5	Cinquè	2	B			26	17	9	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	38	Concertada	2	2	Primària	6	Sisè	1	A			27	11	16	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	38	Concertada	2	2	Primària	6	Sisè	2	B			27	16	11	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	38	Concertada	2	3	ESO	11	Primer	1	A			27	16	11	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	38	Concertada	2	3	ESO	11	Primer	2	B			30	17	13	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	38	Concertada	2	3	ESO	22	Segon	1	A			29	16	13	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	38	Concertada	2	3	ESO	22	Segon	2	B			27	20	7	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	38	Concertada	2	3	ESO	33	Tercer	1	A			27	13	14	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	38	Concertada	2	3	ESO	33	Tercer	2	B			26	13	13	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	38	Concertada	2	3	ESO	44	Quart	1	A			24	6	18	1	0
L'Hospitalet de Llobregat	10	38	Concertada	2	3	ESO	44	Quart	2	B			22	8	14	1	0
Manlleu	11	39	Pública	1	3	ESO	11	Primer	1	A			30	14	16	1	0
Manlleu	11	39	Pública	1	3	ESO	11	Primer	2	B			29	14	15	1	0
Manlleu	11	39	Pública	1	3	ESO	11	Primer	3	C			29	12	17	1	0
Manlleu	11	39	Pública	1	3	ESO	22	Segon	1	A			30	23	7	1	0
Manlleu	11	39	Pública	1	3	ESO	22	Segon	2	B			31	12	19	1	0
Manlleu	11	39	Pública	1	3	ESO	22	Segon	3	C			27	7	20	1	0
Manlleu	11	39	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	1	A			29	12	17	1	0

Manlleu	11	39	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	2	B			29	12	17	1	0
Manlleu	11	39	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	3	C			21	6	15	1	0
Manlleu	11	39	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	4	D			16	8	8	1	0
Manlleu	11	39	Pública	1	3	ESO	44	Quart	2	B			18	10	8	1	0
Manlleu	11	39	Pública	1	3	ESO	44	Quart	3	C			21	10	11	1	0
Manlleu	11	39	Pública	1	3	ESO	44	Quart	4	D			18	9	9	1	0
Manlleu	11	39	Pública	1	3	ESO	44	Quart	5	E			10	2	8	1	0
Manlleu	11	39	Pública	1	4	ESPO	201	Primer CFGM	0	0			33	31	2	1	0
Mollet	12	40	Pública	1	3	ESO	22	Segon	1	A			33	21	12	0	1
Mollet	12	40	Pública	1	3	ESO	22	Segon	2	B			30	11	19	0	1
Mollet	12	40	Pública	1	3	ESO	22	Segon	4	D			17	6	11	0	1
Mollet	12	40	Pública	1	3	ESO	22	Segon	5	E			14	5	9	0	1
Mollet	12	40	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	1	A			31	18	13	0	1
Mollet	12	40	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	2	B			28	14	14	0	1
Mollet	12	40	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	3	C			26	15	11	0	1
Mollet	12	40	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	4	D			17	7	10	0	1
Mollet	12	40	Pública	1	3	ESO	100	USA (AO)	0	0			10	5	5	0	1
Mollet	12	41	Pública	1	3	ESO	22	Segon	1	A			28	13	15	1	1
Mollet	12	41	Pública	1	3	ESO	22	Segon	2	B			27	11	16	1	1
Mollet	12	41	Pública	1	3	ESO	22	Segon	3	C			30	13	17	1	1
Mollet	12	41	Pública	1	3	ESO	22	Segon	4	D			27	12	15	1	1
Montbui	13	42	Pública	1	3	ESO	11	Primer	1	A			26	15	11	1	0
Montbui	13	42	Pública	1	3	ESO	11	Primer	2	B			26	11	15	1	0
Montbui	13	42	Pública	1	3	ESO	11	Primer	3	C			19	5	14	1	0
Montbui	13	42	Pública	1	4	ESPO	200	Primer Batxillerat	0	0			23	18	5	1	0
Montcada i Reixac	14	43	Pública	1	3	ESO	11	Primer	1	A			23	8	15	1	0
Montcada i Reixac	14	43	Pública	1	3	ESO	11	Primer	2	B			24	9	15	1	0
Montcada i Reixac	14	43	Pública	1	3	ESO	11	Primer	3	C			12	6	6	1	0
Montcada i Reixac	14	43	Pública	1	3	ESO	22	Segon	1	A			23	9	14	1	0
Montcada i Reixac	14	43	Pública	1	3	ESO	22	Segon	2	B			24	8	16	1	0

Montcada i Reixac	14	43	Pública	1	3	ESO	22	Segon	3	C			11	6	5	1	0
Montcada i Reixac	14	43	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	1	A			19	8	11	1	0
Montcada i Reixac	14	43	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	2	B			21	10	11	1	0
Montcada i Reixac	14	43	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	3	C			13	5	8	1	0
Oliana	15	44	Pública	1	3	ESO	11	Primer	0	0			22	12	10	1	1
Oliana	15	44	Pública	1	3	ESO	22	Segon	0	0			22	14	8	1	1
Oliana	15	44	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	0	0			30	14	16	1	1
Oliana	15	44	Pública	1	3	ESO	44	Quart	0	0			17	6	11	1	1
Parets	16	45	Concertada	2	2	Primària	2	Segon	0	0			24	13	11	1	0
Parets	16	45	Concertada	2	2	Primària	5	Cinquè	0	0			27	16	11	1	0
Parets	16	46	Pública	1	2	Primària	3	Tercer	1	A			25	10	15	1	1
Parets	16	46	Pública	1	2	Primària	3	Tercer	2	B			25	16	9	1	1
Parets	16	46	Pública	1	2	Primària	3	Tercer	3	C			24	10	14	1	1
Parets	16	46	Pública	1	2	Primària	5	Cinquè	1	A			23	11	12	1	1
Parets	16	46	Pública	1	2	Primària	5	Cinquè	2	B			24	9	15	1	1
Premià de Dalt	17	47	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	1	A			21	8	13	1	0
Premià de Dalt	17	47	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	2	B			23	9	14	1	0
Premià de Dalt	17	47	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	3	C			16	9	7	1	0
Premià de Dalt	17	47	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	4	D			23	10	13	1	0
Roda de Ter	18	48	Pública	1	2	Primària	6	Sisè	1	A			25	12	13	1	1
Roda de Ter	18	48	Pública	1	2	Primària	6	Sisè	2	B			24	12	12	1	1
Rubí	19	49	Pública	1	2	Primària	5	Cinquè	1	A			23	11	12	1	1
Rubí	19	49	Pública	1	2	Primària	5	Cinquè	2	B			25	11	14	1	1
Rubí	19	490	Pública	1	2	Primària	5	Cinquè	1	A			24	12	12	1	1
Rubí	19	490	Pública	1	2	Primària	5	Cinquè	2	B			24	11	13	1	1
Rubí	19	490	Pública	1	2	Primària	6	Sisè	1	A			25	13	12	1	1
Rubí	19	490	Pública	1	2	Primària	6	Sisè	2	B			26	13	13	1	1
Rubí	19	50	Pública	1	2	Primària	5	Cinquè	0	0			24	10	14	1	0
Rubí	19	50	Pública	1	2	Primària	6	Sisè	0	0			26	14	12	1	0
Rubí	19	51	Pública	1	2	Primària	6	Sisè	1	A			23	13	10	1	0
Rubí	19	51	Pública	1	2	Primària	6	Sisè	2	B			22	11	11	1	0
Rubí	19	52	Pública	1	3	ESO	22	Segon	1	A			20	9	11	1	0

Rubí	19	52	Pública	1	3	ESO	22	Segon	2	B			20	12	8	1	1
Rubí	19	52	Pública	1	3	ESO	22	Segon	3	C			18	5	13	1	1
Rubí	19	52	Pública	1	3	ESO	22	Segon	4	D			22	11	11	1	1
Rubí	19	53	Pública	1	3	ESO	11	Primer	1	A			30	13	17	1	0
Rubí	19	53	Pública	1	3	ESO	11	Primer	2	B			30	14	16	1	0
Rubí	19	53	Pública	1	3	ESO	11	Primer	3	C			30	15	15	1	0
Rubí	19	54	Pública	1	3	ESO	11	Primer	1	A			27	11	16	1	1
Rubí	19	54	Pública	1	3	ESO	11	Primer	2	B			29	12	17	1	1
Rubí	19	54	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	1	A			27	12	15	1	1
Rubí	19	54	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	2	B			28	15	13	1	1
Rubí	19	54	Pública	1	3	ESO	33	Tercer	3	C			27	15	12	1	1
Sant Adrià de Besòs (La Mina)	20	55	Pública	1	2	Primària	4	Quart	1	A			18	7	11	0	1
Sant Adrià de Besòs (La Mina)	20	55	Pública	1	2	Primària	4	Quart	2	B			20	8	12	1	0
Sant Adrià de Besòs (La Mina)	20	55	Pública	1	2	Primària	5	Cinquè	1	A			14	8	6	1	0
Sant Adrià de Besòs (La Mina)	20	55	Pública	1	2	Primària	5	Cinquè	2	B			14	6	8	1	0
Sant Adrià de Besòs (La Mina)	20	55	Pública	1	2	Primària	5	Cinquè	3	C			14	9	5	1	0
Santa Oliva	21	56	Pública	1	2	Primària	1	Primer	1	A			13	6	7	1	1
Santa Oliva	21	56	Pública	1	2	Primària	1	Primer	2	B			14	7	7	1	1
Santa Oliva	21	56	Pública	1	2	Primària	2	Segon	2	B			16	7	9	1	1
Santa Oliva	21	56	Pública	1	2	Primària	3	Tercer	1	A			15	6	9	1	1
Santa Oliva	21	56	Pública	1	2	Primària	3	Tercer	2	B			16	6	10	1	1
Santa Oliva	21	56	Pública	1	2	Primària	4	Quart	0	0			24	10	14	1	1
Santa Oliva	21	56	Pública	1	2	Primària	5	Cinquè	2	B			16	10	6	1	1
Santa Oliva	21	56	Pública	1	2	Primària	6	Sisè	0	0			27	19	8	1	1
Santa Oliva	21	56	Pública	1	1	Infantil	0	P5	2	B			14	7	7	0	1
Vilanova i la Geltrú	22	57	Concertada	2	2	Primària	3	Tercer	1	A			26	11	15	1	0
Vilanova i la Geltrú	22	57	Concertada	2	2	Primària	3	Tercer	2	B			26	10	16	1	0
Vilanova i la Geltrú	22	57	Concertada	2	2	Primària	4	Quart	1	A			27	15	12	1	0
Vilanova i la Geltrú	22	57	Concertada	2	2	Primària	4	Quart	2	B			27	12	15	1	0
Vilanova i la Geltrú	22	57	Concertada	2	2	Primària	5	Cinquè	1	A			27	12	15	1	0

Vilanova i la Geltrú	22	57	Concertada	2	2	Primària	5	Cinquè	2	B			27	14	13	1	0
Vilanova i la Geltrú	22	57	Concertada	2	2	Primària	6	Sisè	1	A			27	12	15	1	0
Vilanova i la Geltrú	22	57	Concertada	2	2	Primària	6	Sisè	2	B			26	13	13	1	0
Vilanova i la Geltrú	22	57	Concertada	2	3	ESO	11	Primer	1	A			31	15	16	1	0
Vilanova i la Geltrú	22	57	Concertada	2	3	ESO	11	Primer	2	B			31	15	16	1	0
Vilanova i la Geltrú	22	57	Concertada	2	3	ESO	22	Segon	1	A			32	15	17	1	0
Vilanova i la Geltrú	22	57	Concertada	2	3	ESO	22	Segon	2	B			29	17	12	1	0
Vilanova i la Geltrú	22	57	Concertada	2	3	ESO	33	Tercer	1	A			30	14	16	1	0
Vilanova i la Geltrú	22	57	Concertada	2	3	ESO	33	Tercer	2	B			30	16	14	1	0
Vilanova i la Geltrú	22	57	Concertada	2	3	ESO	44	Quart	1	A			30	15	15	1	0
Vilanova i la Geltrú	22	57	Concertada	2	3	ESO	44	Quart	2	B			34	18	16	1	0
22 municipis										322 grups			7752	3713	###	258	155
																	413 sociogrames
Agrupaments específics d'alumnat adscrit als grups consignats																	
Figueres			Pública			Primària	102	AFCM					8	6	2	1	0
L'Hospitalet de Llobregat			Pública			ESO	101	Aula Acollida 1					14	8	6	1	1
L'Hospitalet de Llobregat			Pública			ESO	101	Aula Acollida 2					9	5	4	1	1
L'Hospitalet de Llobregat			Pública			ESO	100	Aula Oberta					10	2	8	1	1
										4 grups			41	21	20	4	3
																	420 sociogrames
													sociograma treball 1				
													Sociograma joc 2				

**Full de base de dades per a cada sociograma de grup classe - Exemple
(1/420)**

Nom alumnes	Sexe	Elementes	Elecció Noies	Ordre	Elecció Nois	Ordre	Reb.emesos	Rebuig noies	Ordre	Rebuig nois	Ordre	Autovaloració	Noies triades per noies	Noies triades per nois	Nois triats per noies	Nois triats per nois	Noies rebutjades per noies	Noies rebutjades per nois	Nois rebutjats per noies	Nois rebutjats per nois
Germán	2	6	0		6	1,2,3,4,5,6	6	3	1,2,3	3	4,5,6	60	0	0	0	6	0	3	0	3
Samuel	2	0	0		0		0	0		0		0	0	0	0	0	0	0	0	0
Isaias	2	6	1	3	5	1,2,4,5,6	6	0		6	1,2,3,4,5,6	57	0	1	0	5	0	0	0	6
Ingrid	1	0	0		0		0	0		0		0	0	0	0	0	0	0	0	0
Paula	1	9	9	1,2,3,4,5,6,7,8,9	0		5	3	1,2,3	2	4,5	60	9	0	0	0	3	0	2	0
Elisabeth	1	7	5	1,3,4,5,6	2	2,7	6	2	1,2	4	3,4,5,6	57	5	0	2	0	2	0	4	0
Montse	1	7	5	1,2,3,4,6	2	5,7	4	4	1,2,3,4	0		57	5	0	2	0	4	0	0	0
Yusira	1	14	8	1,3,5,6,7,8,12,13	6	2,4,9,10,11,14	2	1	1	1	2	0	8	0	6	0	1	0	1	0
Sergi	2	4	0		4	1,2,3,4	7	2	4,5	5	1,2,3,6,7	80	0	0	0	4	0	2	0	5
Antonio	1	12	3	6,7,8	9	1,2,3,4,5,9,10,11,12	6	2	2,3,4,5	4	1,6	129	3	0	9	0	2	0	4	0
Nerea	2	0	0		0		0	0		0		0	0	0	0	0	0	0	0	0
Angels	2	6	6	1,2,3,4,5,6	0		6	3	1,2,3	3	4,5,6	75	0	6	0	0	0	3	0	3
Marta	2	9	8	1,2,3,4,6,7,8,9	1	5	3	3	1,2,3	0		86	0	8	0	1	0	3	0	0
David	1	12	4	6,7,11,12	8	1,2,3,4,5,8,9,10	6	4	1,2,3,4	2	5,6	100	4	0	8	0	4	0	2	0
Pere	2	5	0		5	1,2,3,4,5	5	2	2,5	3	1,3,4	67	0	0	0	5	0	2	0	3
Maria	1	4	4	1,2,3,4	0		2	2	1,2	0		43	4	0	0	0	2	0	0	0
Anna	1	5	3	1,3,4	2	2,5	3	3	1,2,3	0		80	3	0	2	0	3	0	0	0
Judit	1	15	12	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,13,15	3	11,12,14	15	3	13,14,15	12	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12	214	12	0	3	0	3	0	12	0
Teresa	1	12	9	1,2,3,4,5,6,9,10,12	3	7,8,11	8	3	2,3,4	5	1,5,6,7,8	85	9	0	3	0	3	0	5	0
Jordi	2	4	1	3	3	1,2,4	1	0		1	1	33	0	1	0	3	0	0	0	1
Finias	2	8	3	2,4,7	5	1,3,5,6,8	21	12	3,4,5,6,8,9,10,13,14,15,17,18	9	1,2,7,11,12,16,19,20,21	88	0	3	0	5	0	12	0	9

Víctor	2	4	1	1	3	2,3,4	4	0		4	1,2,3,4	100	0	1	0	3	0	0	0	4
Ana	1	11	11	1,2,3,4,5 ,6,7,8,9, 10,11	0		5	4	1,2,3,4	1	5	88	11	0	0	0	4	0	1	0
Orlindo	2	0	0		0		0	0		0		0	0	0	0	0	0	0	0	0
Rut	1	8	6	1,2,3,4,5 ,6	2	7,8	4	3	1,2,3	1	4	33	6	0	2	0	3	0	1	0
Andrea	1	16	12	1,2,3,4,6 ,7,8,9,10 ,11,12, 13	4	5,14,15,16	4	2	2,3	2	1,4	73	12	0	4	0	2	0	2	0
Joel	2	6	0		6	1,2,3,4,5,6	1	0		1	1	0	0	0	0	6	0	0	0	1
Marc	2	7	0		7	1,2,3,4,5,6, 7	2	0		2	1,2	63	0	0	0	7	0	0	0	2
Oriol	2	9	2	6,7	7	1,2,3,4,5,8, 9	5	1	2	4	1,3,4,5	111	0	2	0	7	0	1	0	4
Tamara	1	6	5	1,2,3,5,6	1	4	16	7	1,2,4,5,6,10 ,12	9	3,7,8,9,11, 13,14,15,16	80	5	0	1	0	7	0	9	0
Xu	2	6	4	3,4,5,6	2	1,2	4	2	1,4	2	2,3	33	0	4	0	2	0	2	0	2
		218	122		96		157	71		86			96	26	42	54	43	28	43	43

16 noies i
16 nois

Responsabl
e Joaquim

Expansivitat positiva noies
138
Expansivitat positiva nois 80
Expansivitat negativa noies
86
Expansivitat negativa nois 71

Característiques sociodemogràfiques de la població

Característiques sociodemogràfiques de la població

Centre	Tipus	Titularitat	Oferta	Alumnes	Habitants municipi	Tipus població	Residència alumnes	Altres cultures	Procedència majoritària	Estatus
1	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO, Cicles Formatius i Batxillerat	940	20.000	Capital de comarca costanera	Mateix municipi, d'altres més petits i de zona rural	15-20%	Romania, Equador, Marroc, Colòmbia, Bolívia i Pakistan	Classe mitjana i mitjana baixa
2	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO	190	217.663	Zona costanera àrea metropolitana de Barcelona	Mateix municipi	Més de 54%	Marroc, Pakistan, Xina, Equador	Classe mitjana baixa i baixa
3	Escola religiosa	Concertada	Infantil, Primària, ESO, Batxillerat i Cicles Formatius	1670	1.600.000	Barri benestant de la capital de la Comunitat Autònoma de Catalunya	Mateix municipi	Menys 4%	Europa occidental	Classe mitjana alta i alta
4	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	380	3.200	Municipi Comarca de la Catalunya Central d'economia rural	Mateix municipi i rodalies	10%	Marroc, Sudamèrica i Europa de l'Est	Classe mitjana i mitjana baixa
5	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO i Batxillerat	500	5.000	Municipi industrial Comarca Catalunya Central	Mateix municipi, d'altres més petits i de zona rural	6%	Amèrica Llatina i Marroc	Classe mitjana i mitjana baixa
6	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	590	35.000	Capital de comarca costanera	Mateix municipi	10%	Magreb	Classe mitjana i mitjana baixa
7	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	520	35.000	Capital de comarca costanera	Mateix municipi	10%	Magreb	Classe mitjana i mitjana baixa
8	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO, Cicles Formatius i Batxillerat	890	35.000	Capital de comarca costanera	Mateix municipi	Superior al 30%	Magreb	Classe mitjana baixa i

										baixa
9	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO i Batxillerat	260	35.000	Urbanització Capital de comarca costanera	Mateix municipi	17%	Magreb i Sudamèrica	Classe mitjana i mitjana baixa
10	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	220	42.800	Barri perifèric de capital comarca costanera	Mateix municipi	70%	Magreb, Àfrica Subsahariana	Classe baixa
11	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	240	42.800	Barri perifèric de capital comarca costanera	Mateix municipi	98%	78% ètnia gitana i 20% Magreb	Classe baixa i/o marginal
12	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO, Cicles Formatius i Batxillerat	1500	60.000	Capital comarca propera a àrea metropolitana	Mateix municipi	10%	Magreb, Àfrica Subsahariana	Classe mitjana baixa
13	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	550	13.000	Capital comarca interior muntanyós	Mateix municipi	16%	Sudamèrica, Europa Est, Magreb	Classe mitjana i mitjana baixa
14	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	310	13.000	Capital comarca interior muntanyós	Mateix municipi	8%	Magreb	Classe mitjana
15	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO, Cicles Formatius i Batxillerat	1.000	13.000	Capital comarca interior muntanyós	Mateix municipi, d'altres més petits i de zona rural	15%	Portugal, Magreb, Europa Est, Sudamèrica	Classe mitjana i mitjana baixa
16	Escola religiosa	Concertada	Infantil, Primària, ESO i Cicles Formatius	800	13.000	Capital comarca interior muntanyós	Mateix municipi, d'altres més petits i de zona rural	5%	Portugal	Classe mitjana alta i alta
17	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	200	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	60%	Sudamèrica i Magreb	Classe mitjana baixa i baixa
18	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	400	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	50%	Sudamèrica i Magreb	Classe mitjana baixa i baixa
19	Centre	Pública	Infantil i Primària	460	260.000	Zona metropolitana	Mateix	23%	Sudamèrica i	Classe

	Educació Infantil i Primària					Barcelona de forts fluxos migratoris	municipi		Europa de l'Est	mitjana i mitjana baixa
20	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	225	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	60%	Sudamèrica i Magreb	Classe mitjana baixa i baixa
21	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	450	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	30%	Sudamèrica i Magreb	Classe mitjana baixa
22	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	450	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	35%	Sudamèrica i Magreb	Classe mitjana baixa
23	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	320	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	60%	Sudamèrica i Magreb	Classe mitjana baixa
24	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	215	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	35%	Sudamèrica i Magreb	Classe mitjana baixa
25	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	370	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	50%	Sudamèrica	Classe mitjana baixa
26	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	450	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	70%	Sudamèrica i Magreb	Classe mitjana baixa i baixa
27	Centre educatiu	Concertat	Infantil, Primària i ESO	350	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	20%	Sudamèrica	Classe mitjana i mitjana baixa
28	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO i Batxillerat	260	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	30%	Sudamèrica	Classe mitjana baixa i baixa
29	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO i Batxillerat	420	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	40%	Sudamèrica i Magreb	Classe mitjana baixa i baixa

30	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO, Cicles Formatius i Batxillerat	300	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	60%	Sudamèrica i Magreb	Classe mitjana baixa i baixa
31	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO i Batxillerat	250	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	60%	Sudamèrica i Xina	Classe mitjana baixa i baixa
32	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO i Batxillerat	170	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	50%	Sudamèrica, gitano i Magreb	Classe mitjana baixa i baixa
33	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO, Cicles Formatius i Batxillerat	340	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	60%	Sudamèrica i Magreb	Classe mitjana baixa i baixa
34	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO, Cicles Formatius i Batxillerat	580	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	20%	Sudamèrica	Classe mitjana i mitjana baixa
35	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO, Cicles Formatius i Batxillerat	400	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	80%	Sudamèrica, Magreb i Xina	Classe mitjana baixa i baixa
36	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO i Batxillerat	250	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	80%	Sudamèrica	Classe mitjana baixa i baixa
37	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO i Batxillerat	600	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	45%	Sudamèrica	Classe mitjana baixa i baixa
38	Escola	Concertada - Privada	Infantil, Primària i ESO	620	260.000	Zona metropolitana Barcelona de forts fluxos migratoris	Mateix municipi	25%	Sudamèrica	Classe mitjana
39	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO, Cicles Formatius i Batxillerat	700	20.500	Municipi de la plana central de tradició industrial	Mateix municipi i d'altres més petits	35%	Magreb	Classe mitjana baixa i baixa
40	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO, Cicles Formatius i Batxillerat	850	52.700	Municipi industrial proper a Barcelona	Mateix municipi	5%	Sudamèrica	Classe mitjana i mitjana baixa

41	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO i Batxillerat	650	52.700	Municipi industrial proper a Barcelona	Mateix municipi	30%	Sudamèrica i Magreb	Classe mitjana baixa i baixa
42	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO i Batxillerat	350	10.000	Municipi perifèric de capital comarca del centre de Catalunya	Mateix municipi	30%	Sudamèrica, Magreb i Europa de l'Est	Classe mitjana baixa i baixa
43	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO, Cicles Formatius i Batxillerat	600	33.700	Municipi industrial de l'àrea metropolitana de Barcelona	Mateix municipi	20%	Magreb i Sudamèrica	Classe mitjana baixa i baixa
44	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO i Cicles Formatius	150	2.000	Segon municipi de la comarca a una zona muntanyosa	Mateix municipi i d'altres més petits	10%	Magreb, Xina i Sudamèrica	Classe mitjana i mitjana baixa
45	Escola	Concertada	Infantil, Primària i ESO	300	17.500	Municipi industrial proper a Barcelona	Mateix municipi	0	---	Classe mitjana
46	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	450	17.500	Municipi industrial proper a capital de comarca i a Barcelona	Mateix municipi	8%	Sudamèrica	Classe mitjana i mitjana baixa
47	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO i Batxillerat	400	10.000	Municipi de la serralada litoral proper a Barcelona	Mateix municipi	8%	Magreb i Sudamèrica	Classe mitjana i mitjana baixa
48	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	370	5.900	Municipi industrial envoltat de masies al centre de Catalunya	Mateix municipi i zona rural	25%	Magreb	Classe mitjana i mitjana baixa
49	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	400	72.000	Municipi industrial proper a la capital de comarca i a Barcelona	Mateix municipi	25%	Magreb i Sudamèrica	Classe mitjana i mitjana baixa
490	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	400	72.000	Municipi industrial proper a la capital de comarca i a Barcelona	Mateix municipi	30%	Magreb i Sudamèrica	Classe mitjana i mitjana baixa
50	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	220	72.000	Municipi industrial proper a la capital de comarca i a Barcelona	Mateix municipi	20%	Sudamèrica i Magreb	Classe mitjana i mitjana baixa
51	Centre	Pública	Infantil i Primària	400	72.000	Municipi industrial	Mateix	30%	Magreb i	Classe

	Educació Infantil i Primària					proper a la capital de comarca i a Barcelona	municipi		Sudamèrica	mitjana i mitjana baixa
52	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO i Batxillerat	400	72.000	Municipi industrial proper a la capital de comarca i a Barcelona	Mateix municipi	13%	Sudamèrica	Classe mitjana i mitjana baixa
53	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO, Cicles Formatius i Batxillerat	750	72.000	Municipi industrial proper a la capital de comarca i a Barcelona	Mateix municipi	20%	Sudamèrica i Magreb	Classe mitjana i mitjana baixa
54	Institut d'Educació Secundària	Pública	ESO, Cicles Formatius i Batxillerat	480	72.000	Municipi industrial proper a la capital de comarca i a Barcelona	Mateix municipi	35%	Sudamèrica i Magreb	Classe mitjana i mitjana baixa
55	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	300	33.500	Barri de vivenda social (ex-barraquistes) en Municipi industrial de l'àrea metropolitana	Mateix barri del municipi	80%	Ètnia Gitana	Classe baixa i marginal
56	Centre Educació Infantil i Primària	Pública	Infantil i Primària	250	3.200	Municipi industrial al costat de capital de comarca	Mateix municipi i zona rural	7%	Magreb	Classe mitjana i mitjana baixa
57	Escola religiosa	Concertada	Infantil, Primària, ESO, Batxillerat	530	63.000	Municipi capital de comarca costanera, agrícola, pesquera, industrial i de serveis	Mateix municipi	7%	Sudamèrica, Europa de l'Est i Magreb	Classe mitjana alta i alta

A continuació s'especifiquen els codis de centres segons els criteris de classificació descrits al quadre precedent.

Segons àrea geogràfica

Àrea metropolitana de Barcelona (26)	Resta de Catalunya (més dispersa territorialment) (32)
2-3-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-43-55	1-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-39-40-41-42-44-45-46-47-48-49-490-50-51-52-53-54-56-57

Segons grandària municipi (nombre d'habitants)

Més de 200.000 (24)	Entre 40.000 i 199.000 (17)	Entre 10.000 i 39.000 (12)	Menys de 10.000 (5)
2-3-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38	6-7-8-9-10-11-12-40-41-49-490-50-51-52-53-54-57	1-13-14-15-16-39-42-43-45-46-47-55	4-5-44-48-56

Segons Estatus socioeconòmic de la població escolar dels centres

Classe mitjana alta i alta (3)	Classe mitjana (4)	Classe mitjana i mitjana baixa (24)	Classe mitjana baixa (5)	Classe mitjana baixa i baixa (20)	Classe baixa i/o marginal (en risc d'exclusió social) (2)
3-16-57	14-38-45	1-4-5-6-7-9-13-15-19-27-34-40-44-46-47-48-49-490-50-51-52-53-54-56	12-21-22-23-24-25	2-8-17-18-20-26-28-29-30-31-32-33-35-36-37-39-41-42-43	10-11-55

Segons multiculturalitat dels contextos. Percentatge d'alumnat de cultures minoritàries i d'ètnia gitana sobre el total d'alumnat del centre

Menys del 5% (2)	Entre 5 i 10% (14)	Entre 11 i 25% (15)	Entre 26 i 49% (11)	50% o més (16)
3-45	4-5-6-7-12-13-14-16-40-44-46-47-56-57	1-9-15-19-27-34-38-41-42-43-48-49-50-52-53	8-21-22-24-28-29-37-39-490-51-54	2-10-11-17-18-20-23-25-26-30-31-32-33-35-36-55

El total de població de tots els centres estudiats és aproximadament de 27.600 alumnes. D'aquest total, el 26% correspon a població de cultures minoritàries (al voltant de 7.200 alumnes d'altres ètnies i cultures).

Identificació alumnat alt nivell de rebuig envers exogrup

Dades alumnat alt nivell de rebuig envers exogrup

Municipi	Centre	Nivell	Sociograma	Sexe	Elecc. Emeses	Elecc. Noies	Elecc. Nois	Reb. Emesos	Rebuig Noies	Rebuig Nois	Nombre rebutjos respecte total	Percentatge rebuig dins exogrup	Composició grup: nombre noies i nois	Observacions
Amposta	1	1r. Sec.	Treball	1	7	7	0	19	0	19	19 de 19	100%	12 i 19	
Amposta	1	2n. Sec.	Oci	2	5	1	4	18	12	6	12 de 14	86%	14 i 16	
Badalona	2	1r. Sec.	Oci	1	5	5	0	12	4	8	8 de 8	100%	12 i 8	
Badalona	2	1r. Sec.	Oci	1	5	5	0	12	4	8	8 de 8	100%	12 i 8	
Badalona	2	1r. Sec.	Oci	2	4	0	4	10	8	2	8 de 9	89%	9 i 11	
Badalona	2	2n. Sec.	Oci	1	5	5	0	9	2	7	7 de 7	100%	9 i 7	
Badalona	2	2n. Sec.	Oci	1	7	7	0	8	1	7	7 de 7	100%	9 i 7	
Badalona	2	3r. Sec.	Oci	2	1	0	1	12	9	3	9 de 10	90%	10 i 13	
Badalona	2	3r. Sec.	Oci	1	5	4	1	14	2	12	12 de 13	92%	10 i 13	
Badalona	2	4t. Sec.	Oci	1	7	7	0	10	0	10	10 de 10	100%	8 i 10	
Calaf	4	5è. Prim.	Treball	1	5	5	0	17	6	11	11 de 11	100%	12 i 11	
Capellades	5	1r. Sec.	Oci	1	6	6	0	12	3	9	9 de 9	100%	10 i 9	
Capellades	5	1r. Sec.	Treball	1	6	6	0	12	3	9	9 de 9	100%	10 i 9	
Capellades	5	2n. Sec.	Treball	1	10	8	2	13	2	11	11 de 13	85%	11 i 13	
El Vendrell	6	2n. Prim.	Oci	2	3	0	3	15	15	0	15 de 15	100%	15 i 11	També rebutja el 100% en Treball
El Vendrell	6	4t. Prim.	Treball	2	0	0	0	10	10	0	10 de 10	100%	10 i 12	
El Vendrell	6	4t. Prim.	Treball	1	2	2	0	12	0	12	12 de 12	100%	10 i 12	
El Vendrell	7	6è. Prim.	Oci	2	7	0	7	12	8	4	8 de 8	100%	8 i 17	També rebutja el 100% en Treball
El Vendrell	7	6è. Prim.	Treball	2	5	0	5	17	8	9	8 de 8	100%	8 i 17	
El Vendrell	9	1r. Sec.	Oci	2	19	4	15	11	9	2	9 de 12	75%	12 i 18	
El Vendrell	9	1r. Sec.	Oci	1	9	9	0	17	4	13	13 de 13	100%	16 i 13	
Figueres	10	3r. Prim.	Treball	2	8	1	7	14	11	3	11 de 14	79%	14 i 12	
Figueres	10	3r. Prim.	Treball	1	12	12	0	9	0	9	9 de 12	75%	14 i 12	
Figueres	10	4t. Prim.	Treball	1	9	9	0	15	0	15	15 de 15	100%	10 i 15	

Figueres	10	4t. Prim.	Treball	2	9	0	9	15	10	5	10 de 10	100%	10 i 15	
Figueres	10	6è. Prim.	Treball	2	5	0	5	17	12	5	12 de 12	100%	12 i 11	
Figueres	10	6è. Prim.	Treball	2	7	0	7	12	12	0	12 de 12	100%	12 i 11	
Figueres	10	6è. Prim.	Treball	1	2	2	0	16	5	11	11 de 11	100%	12 i 11	
Figueres	10	6è. Prim.	Treball	1	9	9	0	11	1	10	10 de 11	91%	12 i 11	
Figueres	11	3r. Prim.	Treball	2	4	0	4	5	4	1	4 de 4	100%	4 i 10	
Figueres	11	6è. Prim.	Oci	2	3	0	3	5	5	0	5 de 5	100%	5 i 6	
La Seu	13	6è. Prim.	Oci	2	8	0	8	12	6	6	6 de 6	100%	6 i 16	
La Seu	13	6è. Prim.	Oci	2	8	0	8	12	6	6	6 de 6	100%	6 i 16	També rebutja el 100% en Treball
La Seu	13	6è. Prim.	Oci	2	10	0	10	9	6	3	6 de 6	100%	6 i 16	
La Seu	13	6è. Prim.	Treball	2	7	0	7	9	6	3	6 de 6	100%	6 i 16	
La Seu	13	6è. Prim.	Oci	1	6	6	0	15	4	11	11 de 11	100%	13 i 11	També rebutja el 100% en Treball
La Seu	13	6è. Prim.	Treball	1	8	8	0	14	3	11	11 de 11	100%	13 i 11	
La Seu	13	6è. Prim.	Treball	2	9	3	6	14	10	4	10 de 13	77%	13 i 11	
La Seu	13	6è. Prim.	Treball	1	11	9	2	14	5	9	9 de 11	82%	13 i 11	
La Seu	14	5è. Prim.	Treball	2	8	0	8	14	13	1	13 de 14	93%	14 i 10	
La Seu	14	5è. Prim.	Treball	1	5	5	0	16	6	10	10 de 10	100%	14 i 10	
La Seu	14	5è. Prim.	Treball	1	8	8	0	13	3	10	10 de 10	100%	14 i 10	
La Seu	14	5è. Prim.	Treball	1	8	8	0	14	4	10	10 de 10	100%	14 i 10	
La Seu	14	5è. Prim.	Treball	2	8	0	8	13	13	0	13 de 14	93%	14 i 10	
La Seu	15	1r. Sec.	Treball	2	9	2	7	15	13	2	13 de 17	76%	17 i 12	
La Seu	15	1r. Sec.	Treball	1	8	8	0	20	8	12	12 de 12	100%	17 i 12	
La Seu	15	1r. Sec.	Treball	2	2	0	2	15	13	2	13 de 17	76%	17 i 12	
La Seu	15	1r. Sec.	Treball	1	8	8	0	16	4	12	12 de 12	100%	17 i 12	
La Seu	15	1r. Sec.	Treball	1	8	8	0	20	8	12	12 de 12	100%	17 i 12	
La Seu	15	1r. Sec.	Treball	1	8	8	0	20	8	12	12 de 12	100%	17 i 12	
La Seu	15	1r. Sec.	Treball	1	8	8	0	18	6	12	12 de 12	100%	17 i 12	
La Seu	15	1r. Sec.	Treball	2	5	0	5	20	9	11	9 de 9	100%	9 i 17	
La Seu	15	1r. Sec.	Treball	1	5	5	0	20	3	17	17 de 17	100%	9 i 17	
La Seu	15	1r. Sec.	Treball	1	8	8	0	15	4	11	11 de 11	100%	14 i 11	

La Seu	15	1r. Sec.	Treball	2	6	1	5	16	12	4	12 de 14	86%	14 i 11
La Seu	15	1r. Sec.	Treball	1	7	7	0	14	4	10	10 de 11	91%	15 i 11
La Seu	15	1r. Sec.	Treball	2	8	1	7	17	14	3	14 de 15	93%	15 i 11
La Seu	15	3r. Sec.	Treball	2	4	1	3	13	7	6	7 de 8	88%	8 i 12
La Seu	16	5è. Prim.	Treball	2	3	0	3	15	13	2	13 de 13	100%	13 i 12
La Seu	16	5è. Prim.	Treball	2	3	0	3	19	13	6	13 de 13	100%	13 i 12
La Seu	16	5è. Prim.	Treball	2	4	0	4	20	13	7	13 de 13	100%	13 i 12
La Seu	16	5è. Prim.	Treball	2	3	0	3	21	13	8	13 de 13	100%	13 i 12
La Seu	16	5è. Prim.	Treball	2	5	1	4	19	12	7	12 de 13	92%	13 i 12
La Seu	16	5è. Prim.	Treball	1	10	10	0	12	0	12	12 de 12	100%	13 i 12
La Seu	16	6è. Prim.	Treball	2	8	0	8	9	9	0	9 de 11	82%	11 i 12
La Seu	16	6è. Prim.	Treball	1	8	8	0	10	0	10	10 de 12	83%	11 i 12
La Seu	16	6è. Prim.	Treball	2	12	0	12	10	9	1	9 de 9	100%	9 i 14
La Seu	16	6è. Prim.	Treball	2	6	0	6	12	9	3	9 de 9	100%	9 i 14
La Seu	16	6è. Prim.	Treball	2	4	0	4	15	9	6	9 de 9	100%	9 i 14
La Seu	16	6è. Prim.	Treball	1	4	4	0	15	3	12	12 de 14	86%	9 i 14
La Seu	16	1r. Sec.	Oci	1	12	11	1	13	1	12	12 de 13	92%	13 i 13
L'Hospitalet	17	5è. Prim.	Oci	2	6	0	6	15	11	4	11 de 11	100%	11 i 11
L'Hospitalet	17	5è. Prim.	Oci	1	10	10	0	11	0	11	11 de 11	100%	11 i 11
L'Hospitalet	17	5è. Prim.	Oci	2	7	0	7	13	11	2	11 de 11	100%	11 i 11
L'Hospitalet	17	6è. Prim.	Oci	2	13	0	13	11	11	0	11 de 11	100%	15 i 12
L'Hospitalet	17	6è. Prim.	Oci	2	6	0	6	18	11	7	11 de 11	100%	15 i 12
L'Hospitalet	17	6è. Prim.	Oci	1	3	3	0	20	6	14	14 de 14	100%	15 i 12
L'Hospitalet	19	3r.Prim.	Oci	1	10	7	3	16	1	15	15 de 16	94%	10 i 16
L'Hospitalet	19	3r.Prim.	Oci	1	7	7	0	12	0	12	12 de 15	80%	10 i 15
L'Hospitalet	19	3r.Prim.	Oci	2	11	1	10	10	9	1	9 de 10	90%	10 i 15
L'Hospitalet	19	3r.Prim.	Oci	1	9	8	1	12	0	12	12 de 15	80%	10 i 15
L'Hospitalet	19	3r.Prim.	Oci	2	13	0	13	10	10	0	10 de 10	100%	10 i 15
L'Hospitalet	19	3r.Prim.	Treball	1	10	8	2	13	1	12	12 de 15	80%	10 i 15
L'Hospitalet	19	3r.Prim.	Treball	2	15	1	14	9	9	0	9 de 10	90%	10 i 15
L'Hospitalet	19	3r.Prim.	Treball	2	4	0	4	9	8	1	8 de 10	80%	10 i 15
L'Hospitalet	19	4t.Prim.	Oci	2	13	3	10	12	9	3	9 de 12	75%	12 i 13

L'Hospitalet	19	4t.Prim.	Oci	2	15	3	12	10	9	1	9 de 12	75%	12 i 13	
L'Hospitalet	19	4t.Prim.	Oci	2	13	3	10	11	9	2	9 de 12	75%	12 i 13	
L'Hospitalet	19	4t.Prim.	Oci	1	10	7	3	16	3	13	13 de 15	87%	11 i 15	Rebutja el 80% en Treball
L'Hospitalet	19	5è.Prim.	Oci	2	13	0	13	10	10	0	10 de 11	91%	11 i 16	
L'Hospitalet	19	5è.Prim.	Oci	2	6	0	6	15	11	4	11 de 12	92%	12 i 14	
L'Hospitalet	19	5è.Prim.	Oci	2	10	0	10	11	11	0	11 de 12	92%	12 i 14	
L'Hospitalet	19	5è.Prim.	Oci	1	6	6	0	18	4	14	14 de 14	100%	12 i 14	
L'Hospitalet	19	5è.Prim.	Oci	1	9	9	0	14	0	14	14 de 14	100%	12 i 14	
L'Hospitalet	19	5è.Prim.	Treball	2	8	0	8	14	12	2	12 de 12	100%	12 i 14	
L'Hospitalet	20	3r.Prim.	Treball	2	5	0	5	18	10	8	10 de 10	100%	10 i 14	
L'Hospitalet	20	3r.Prim.	Treball	2	7	0	7	15	10	5	10 de 10	100%	10 i 14	
L'Hospitalet	20	5è. Prim.	Treball	2	6	1	5	19	11	8	11 de 12	92%	12 i 14	
L'Hospitalet	21	3r.Prim.	Oci	2	7	0	7	11	11	0	11 de 13	85%	13 i 11	
L'Hospitalet	21	4t.Prim.	Oci	2	7	0	7	12	12	0	12 de 14	86%	14 i 12	
L'Hospitalet	21	4t.Prim.	Oci	2	10	0	10	12	12	0	12 de 12	100%	12 i 13	
L'Hospitalet	21	4t.Prim.	Oci	2	8	0	8	12	12	0	12 de 12	100%	12 i 13	
L'Hospitalet	25	3r.Prim.	Oci	2	10	1	9	10	8	2	8 de 10	80%	10 i 15	
L'Hospitalet	25	6è.Prim.	Oci	2	12	0	12	13	11	2	11 de 11	100%	11 i 16	
L'Hospitalet	26	4t.Prim.	Treball	1	11	10	1	13	1	12	12 de 13	92%	11 i 13	
L'Hospitalet	26	4t.Prim.	Treball	2	10	0	10	11	11	0	11 de 11	100%	11 i 13	
L'Hospitalet	26	4t.Prim.	Treball	1	2	2	0	12	1	11	11 de 13	85%	11 i 13	
L'Hospitalet	26	5è.Prim.	Treball	1	12	12	0	12	1	11	11 de 11	100%	14 i 11	
L'Hospitalet	27	2n. Sec.	Oci	2	12	0	12	17	14	3	14 de 14	100%	14 i 17	
L'Hospitalet	28	1r.Sec.	Treball	2	4	0	4	17	12	5	12 de 14	86%	14 i 15	
L'Hospitalet	28	1r.Sec.	Treball	1	3	3	0	15	2	13	13 de 17	76%	13 i 17	
L'Hospitalet	29	3r.Sec.	Treball	2	7	0	7	16	13	3	13 de 15	87%	15 i 11	
L'Hospitalet	29	3r.Sec.	Treball	1	12	10	2	13	4	9	9 de 11	82%	15 i 11	
L'Hospitalet	29	3r.Sec.	Treball	2	8	0	8	15	15	0	15 de 15	100%	15 i 11	
L'Hospitalet	29	3r.Sec.	Treball	2	13	4	9	11	10	1	10 de 11	91%	15 i 11	
L'Hospitalet	30	1r.Sec.	Oci	1	8	8	0	8	0	8	8 de 8	100%	10 i 8	
L'Hospitalet	30	2n.Sec.	Treball	2	5	0	5	8	8	0	8 de 11	73%	11 i 7	

L'Hospitalet	30	2n.Sec.	Oci	2	2	0	2	14	11	3	11 de 11	100%	11 i 7	
L'Hospitalet	30	2n.Sec.	Oci	1	9	9	0	7	1	6	6 de 7	86%	11 i 7	
L'Hospitalet	30	3r.Sec.	Oci	1	8	6	2	15	2	13	13 de 16	81%	9 i 16	
L'Hospitalet	30	3r.Sec.	Oci	1	10	9	1	6	0	6	6 de 7	86%	10 i 7	També rebutja el 86% en Treball
L'Hospitalet	30	3r.Sec.	Oci	2	5	0	5	5	5	0	5 de 6	83%	6 i 7	També rebutja el 83% en Treball
L'Hospitalet	30	3r.Sec.	Oci	2	5	0	5	7	6	1	6 de 6	100%	6 i 7	També rebutja el 100% en Treball
L'Hospitalet	32	2n.Sec.	Treball	2	7	0	7	10	10	0	10 de 10	100%	10 i 8	
L'Hospitalet	32	2n.Sec.	Treball	2	14	0	14	4	3	1	3 de 3	100%	3 i 16	Les tres noies són absents
L'Hospitalet	32	2n.Sec.	Treball	2	5	0	5	13	3	10	3 de 3	100%	3 i 16	Les tres noies són absents
L'Hospitalet	32	2n.Sec.	Treball	2	5	0	5	6	3	3	3 de 3	100%	3 i 16	Les tres noies són absents
L'Hospitalet	32	2n.Sec.	Treball	2	8	0	8	8	3	5	3 de 3	100%	3 i 16	Les tres noies són absents
L'Hospitalet	32	2n.Sec.	Treball	2	5	0	5	6	3	3	3 de 3	100%	3 i 16	Les tres noies són absents
L'Hospitalet	35	1r.Sec.	Oci	2	8	1	7	7	5	2	5 de 6	83%	6 i 12	També rebutja el 83% en Treball
L'Hospitalet	35	1r.Sec.	Treball	2	6	0	6	9	6	3	6 de 6	100%	6 i 12	
L'Hospitalet	35	1r.Sec.	Treball	2	4	0	4	6	6	0	6 de 6	100%	6 i 12	
L'Hospitalet	35	1r.Sec.	Treball	2	5	1	4	12	5	7	5 de 6	83%	6 i 12	
L'Hospitalet	35	1r.Sec.	Treball	2	6	0	6	7	3	4	3 de 4	75%	4 i 14	
L'Hospitalet	35	2n.Sec.	Oci	2	4	0	4	6	3	3	3 de 4	75%	4 i 11	
L'Hospitalet	37	1r.Sec.	Treball	2	8	2	6	18	14	4	14 de 16	88%	16 i 13	
L'Hospitalet	37	1r.Sec.	Treball	1	3	3	0	12	0	12	12 de 14	86%	15 i 14	
L'Hospitalet	37	1r.Sec.	Treball	2	6	0	6	12	6	6	6 de 6	100%	6 i 14	
L'Hospitalet	37	1r.Sec.	Treball	2	4	0	4	9	6	3	6 de 6	100%	6 i 14	
L'Hospitalet	38	3r. Prim.	Treball	2	8	3	5	14	11	3	11 de 14	79%	14 i 11	
L'Hospitalet	38	4t. Prim.	Treball	1	10	9	1	14	2	12	12 de 14	86%	13 i 14	
L'Hospitalet	38	4t. Prim.	Treball	1	10	9	1	16	3	13	13 de 14	93%	14 i 14	

L'Hospitalet	38	4t. Prim.	Treball	2	9	0	9	16	13	3	13 de 14	93%	14 i 14	
L'Hospitalet	38	5è. Prim.	Treball	2	9	0	9	13	12	1	12 de 12	100%	12 i 13	
L'Hospitalet	38	5è. Prim.	Treball	1	11	9	2	13	2	11	11 de 13	85%	12 i 13	
L'Hospitalet	38	5è. Prim.	Treball	1	7	6	1	15	3	12	12 de 13	92%	12 i 13	
L'Hospitalet	38	5è. Prim.	Treball	1	10	10	0	13	4	9	9 de 9	100%	17 i 9	
L'Hospitalet	38	5è. Prim.	Treball	1	4	4	0	13	4	9	9 de 9	100%	17 i 9	
L'Hospitalet	38	5è. Prim.	Treball	2	2	0	2	17	17	0	17 de 17	100%	17 i 9	
L'Hospitalet	38	5è. Prim.	Treball	2	9	2	7	15	15	0	15 de 17	88%	17 i 9	
L'Hospitalet	38	6è. Prim.	Treball	1	10	8	2	14	1	13	13 de 16	81%	11 i 16	
L'Hospitalet	38	1r. Sec.	Treball	2	6	0	6	13	13	0	13 de 16	81%	16 i 11	
L'Hospitalet	38	2n. Sec.	Treball	1	7	5	2	10	3	7	7 de 7	100%	20 i 7	
Manlleu	39	1r. Sec.	Treball	1	7	7	0	19	4	15	15 de 17	88%	12 i 17	
Manlleu	39	2n. Sec.	Treball	1	7	7	0	8	2	6	6 de 7	86%	23 i 7	
Manlleu	39	2n. Sec.	Treball	1	15	15	0	7	0	7	7 de 7	100%	23 i 7	
Manlleu	39	2n. Sec.	Treball	2	6	0	6	11	11	0	11 de 12	92%	12 i 19	
Manlleu	39	4t. Sec.	Treball	2	10	1	9	10	9	1	9 de 10	90%	10 i 11	
Mollet	40	2n. Sec.	Oci	1	15	14	1	16	5	11	11 de 12	92%	21 i 12	
Mollet	40	4t. Sec.	Oci	2	3	0	3	5	5	0	5 de 5	100%	5 i 5	
Mollet	41	2n. Sec.	Oci	2	2	0	2	16	13	3	13 de 13	100%	13 i 15	
Mollet	41	2n. Sec.	Oci	2	5	0	5	19	12	7	12 de 13	92%	13 i 15	
Mollet	41	2n. Sec.	Treball	2	12	0	12	12	11	1	11 de 13	85%	13 i 15	
Mollet	41	2n. Sec.	Treball	2	3	0	3	16	12	4	12 de 13	92%	13 i 15	
Mollet	41	2n. Sec.	Treball	1	5	5	0	19	6	13	13 de 15	87%	13 i 15	
Mollet	41	2n. Sec.	Treball	1	6	6	0	15	0	15	15 de 15	100%	13 i 15	Rebutja el 93% en Oci
Mollet	41	2n. Sec.	Oci	2	7	0	7	20	13	7	13 de 13	100%	13 i 17	
Mollet	41	2n. Sec.	Treball	1	5	3	2	12	0	12	12 de 15	80%	13 i 17	
Mollet	41	2n. Sec.	Oci	1	3	3	0	16	3	13	13 de 15	87%	12 i 15	
Mollet	41	2n. Sec.	Oci	1	7	7	0	17	4	13	13 de 15	87%	12 i 15	
Mollet	41	2n. Sec.	Treball	2	4	0	4	22	12	10	12 de 12	100%	12 i 15	També rebutja el 100% en Oci
Montbui	42	1r. Sec.	Treball	2	5	0	5	13	5	8	5 de 5	100%	5 i 14	

Montbui	42	1r.Sec.	Treball	2	5	0	5	13	5	8	5 de 5	100%	5 i 14	
Montcada i Reixac	43	1r.Sec.	Treball	2	9	1	8	11	8	3	8 de 9	89%	9 i 15	
Montcada i Reixac	43	1r.Sec.	Treball	1	7	6	1	12	0	12	12 de 15	80%	9 i 15	
Montcada i Reixac	43	1r.Sec.	Treball	2	3	0	3	7	5	2	5 de 6	83%	6 i 6	
Montcada i Reixac	43	3r.Sec.	Treball	2	4	0	4	8	5	3	5 de 5	100%	5 i 8	
Oliana	44	1r.Sec.	Oci	2	8	0	8	13	12	1	12 de 12	100%	12 i 10	
Parets	45	2n. Prim.	Treball	2	8	1	7	12	12	0	12 de 13	92%	13 i 11	
Parets	45	5è.Prim.	Treball	1	10	10	0	15	4	11	11 de 11	100%	16 i 11	
Parets	45	5è.Prim.	Treball	2	8	0	8	15	15	0	15 de 16	94%	16 i 11	
Parets	45	5è. Prim.	Treball	1	9	9	0	16	5	11	11 de 11	100%	16 i 11	
Parets	46	3r. Prim.	Oci	2	9	2	7	15	14	1	14 de 16	88%	16 i 9	
Parets	46	5è. Prim.	Treball	2	7	0	7	13	8	5	8 de 9	89%	9 i 15	
Parets	46	6è. Prim.	Treball	1	10	7	3	10	0	10	10 de 13	77%	8 i 13	
Roda de Ter	48	6è. Prim.	Oci	2	10	0	10	11	11	0	11 de 12	92%	12 i 12	
Roda de Ter	48	6è.Prim.	Treball	1	8	8	0	12	0	12	12 de 12	100%	12 i 12	També rebutja el 100% en Oci
Roda de Ter	48	6è.Prim.	Treball	1	10	9	1	12	2	10	10 de 12	83%	12 i 12	
Roda de Ter	48	6è.Prim.	Treball	1	7	5	2	10	0	10	10 de 12	83%	12 i 12	
Rubí	49	5è.Prim.	Treball	2	3	1	2	14	9	5	11 de 12	92%	11 i 12	
Rubí	49	5è.Prim.	Oci	2	12	0	12	10	9	1	9 de 11	82%	11 i 14	
Rubí	49	5è.Prim.	Oci	2	13	0	13	11	11	0	11 de 11	100%	11 i 14	
Rubí	49	5è.Prim.	Treball	2	0	0	0	16	10	6	10 de 11	91%	11 i 14	
Rubí	490	5è.Prim.	Treball	2	7	0	7	12	11	1	11 de 12	92%	12 i 12	
Rubí	490	6è.Prim.	Oci	2	11	0	11	12	11	1	11 de 13	85%	13 i 12	
Rubí	490	6è.Prim.	Oci	2	11	0	11	13	13	0	13 de 13	100%	13 i 12	
Rubí	490	6è.Prim.	Oci	2	7	2	5	16	11	5	11 de 13	85%	13 i 12	
Rubí	490	6è.Prim.	Oci	1	7	7	0	12	0	12	12 de 12	100%	13 i 12	
Rubí	490	6è.Prim.	Oci	2	7	0	7	13	12	1	12 de 13	92%	13 i 12	
Rubí	490	6è.Prim.	Oci	2	11	0	11	13	13	0	13 de 13	100%	13 i 12	

Rubí	490	6è.Prim.	Treball	2	11	0	11	12	12	0	12 de 13	92%	13 i 12	
Rubí	490	6è.Prim.	Treball	2	10	0	10	14	13	1	13 de 13	100%	13 i 12	
Rubí	490	6è.Prim.	Treball	1	5	5	0	12	0	12	12 de 12	100%	13 i 12	
Rubí	490	6è.Prim.	Treball	2	7	0	7	17	13	4	13 de 13	100%	13 i 12	
Rubí	490	6è.Prim.	Treball	2	11	0	11	13	13	0	13 de 13	100%	13 i 12	
Rubí	490	6è.Prim.	Treball	2	7	0	7	17	13	4	13 de 13	100%	13 i 12	
Rubí	490	6è.Prim.	Treball	1	8	8	0	16	3	13	13 de 13	100%	13 i 13	
Rubí	50	5è. Prim.	Treball	2	9	1	8	13	10	3	10 de 10	100%	10 i 14	
Rubí	50	5è. Prim.	Treball	1	6	6	0	16	3	13	13 de 14	93%	10 i 14	
Rubí	50	5è. Prim.	Treball	1	7	7	0	15	2	13	13 de 14	93%	10 i 14	
Rubí	51	6è.Prim.	Treball	1	8	8	0	12	3	9	9 de 10	90%	13 i 10	
Rubí	51	6è.Prim.	Treball	1	7	7	0	11	1	10	10 de 11	91%	11 i 11	
Rubí	53	1r.Sec.	Treball	2	6	0	6	15	13	2	13 de 15	87%	15 i 15	
Rubí	54	1r.Sec.	Treball	2	9	1	8	12	9	3	9 de 11	82%	11 i 16	
Rubí	54	1r.Sec.	Treball	1	12	9	3	16	2	14	14 de 17	82%	12 i 17	
Rubí	54	3r.Sec.	Oci	2	4	0	4	10	10	0	10 de 12	83%	12 i 15	
Rubí	54	3r.Sec.	Treball	1	8	8	0	15	0	15	15 de 15	100%	12 i 15	
Rubí	54	3r. Sec.	Treball	2	4	0	4	11	11	0	11 de 12	92%	12 i 15	
Sant Adrià de Besòs	55	4t. Prim.	Oci	2	1	0	1	14	7	7	7 de 7	100%	7 i 11	
Sant Adrià de Besòs	55	4t. Prim.	Oci	2	3	0	3	10	7	3	7 de 7	100%	7 i 11	
Sant Adrià de Besòs	55	5è.Prim.	Treball	1	5	4	1	5	0	5	5 de 6	83%	8 i 6	
Santa Oliva	56	1r.Prim.	Oci	1	6	5	1	6	0	6	6 de 7	86%	6 i 7	
Santa Oliva	56	2n. Prim.	Oci	2	7	0	7	6	6	0	6 de 7	86%	7 i 9	
Santa Oliva	56	2n.Prim.	Oci	2	7	0	7	7	7	0	7 de 7	100%	7 i 9	
Santa Oliva	56	3r. Prim.	Oci	2	5	0	5	7	5	2	5 de 6	83%	6 i 9	
Santa Oliva	56	3r. Prim.	Treball	2	3	0	3	8	5	3	5 de 6	83%	6 i 9	També rebutja el 83% en Oci
Santa Oliva	56	3r. Prim.	Treball	2	7	0	7	6	6	0	6 de 6	100%	6 i 9	També rebutja el 100% en Oci
Santa Oliva	56	3r. Prim.	Treball	1	4	4	0	8	1	7	7 de 9	78%	6 i 9	

Santa Oliva	56	3r. Prim.	Treball	1	3	1	2	8	1	7	7 de 9	78%	6 i 9
Santa Oliva	56	5è. Prim.	Treball	2	3	0	3	10	8	2	8 de 10	80%	10 i 6
Santa Oliva	56	P5 Infantil	Oci	1	7	5	2	5	0	5	5 de 7	71%	7 i 7
Santa Oliva	56	P5 Infantil	Oci	2	6	1	5	5	5	0	5 de 7	71%	7 i 7
Vilanova i la Geltrú	57	3r. Prim.	Treball	2	11	1	10	9	9	0	9 de 11	82%	11 i 15
Vilanova i la Geltrú	57	3r. Prim.	Treball	2	5	0	5	14	10	4	10 de 10	100%	10 i 16
Vilanova i la Geltrú	57	3r. Prim.	Treball	2	1	0	1	20	10	10	10 de 10	100%	10 i 16
Vilanova i la Geltrú	57	4t. Prim.	Treball	1	7	7	0	15	4	11	11 de 12	92%	15 i 12
Vilanova i la Geltrú	57	4t. Prim.	Treball	2	11	0	11	15	15	0	15 de 15	100%	15 i 12
Vilanova i la Geltrú	57	4t. Prim.	Treball	2	11	0	11	15	15	0	15 de 15	100%	15 i 12
Vilanova i la Geltrú	57	4t. Prim.	Treball	2	13	2	11	9	9	0	9 de 12	75%	12 i 15
Vilanova i la Geltrú	57	4t. Prim.	Treball	2	13	3	10	12	9	3	9 de 12	75%	12 i 15
Vilanova i la Geltrú	57	4t. Prim.	Treball	2	12	2	10	11	9	2	9 de 12	75%	12 i 15
Vilanova i la Geltrú	57	6è. Prim.	Treball	1	7	7	0	18	5	13	13 de 13	100%	13 i 13
Vilanova i la Geltrú	57	6è. Prim.	Treball	2	7	0	7	15	12	3	12 de 13	92%	13 i 13

Taules Índex de preferència del subgrup

Municipi	Centre	Etap	Nivell	Sociograma	Alumnes	Noies	Nois	PS Noies	PS Nois
1	1	3	11	1	33	14	19	2,92	1,03
1	1	3	11	1	31	15	16	4,57	3,57
1	1	3	11	1	31	12	19	2,43	2,43
1	1	3	22	1	32	16	16	2,44	2,22
1	1	3	22	1	30	14	16	2,03	3,57
1	1	3	22	1	29	16	13	2,37	2,46
1	1	3	22	1	31	24	7	1,65	4,27
1	1	3	33	1	29	19	10	1,09	1,79
1	1	3	33	1	22	8	14	2,42	1,47
1	1	3	33	1	16	9	7	1,14	1,28
1	1	3	44	1	30	17	13	1,69	1,46
1	1	3	44	1	31	20	11	1,02	2,47
2	2	3	11	2	19	7	12	1,88	3,58
2	2	3	11	2	20	12	8	2,85	4,14
2	2	3	11	2	20	9	11	2,93	1,50
2	2	3	22	2	17	10	7	3,11	2,50
2	2	3	22	2	16	9	7	4,59	11,50
2	2	3	22	2	15	5	10	1,54	1,07
2	2	3	33	2	23	10	13	2,24	4,40
2	2	3	33	2	26	12	14	2,55	2,50
2	2	3	44	2	25	11	14	2,04	1,50
2	2	3	44	2	18	8	10	2,65	5,00
3	3	2	2	2	23	10	13	80,89	2,72
3	3	2	2	2	23	10	13	8,31	67,50
3	3	2	2	2	24	11	13	2,55	2,35
3	3	2	2	2	24	13	11	5,00	4,01
4	4	2	5	1	24	13	11	21,08	1,71
4	4	2	5	1	23	12	11	5,67	4,32
5	5	3	11	2	20	11	9	5,74	2,83
5	5	3	11	1	20	11	9	3,09	2,84
5	5	3	11	2	20	12	8	1,95	1,46
5	5	3	11	1	20	12	8	1,77	2,36
5	5	3	11	2	19	10	9	1,75	6,13
5	5	3	11	1	19	10	9	2,09	3,52
5	5	3	22	2	24	9	15	3,03	1,43
5	5	3	22	1	24	9	15	2,88	0,90
5	5	3	22	2	25	10	15	4,00	2,44
5	5	3	22	1	25	10	15	4,17	2,11
5	5	3	22	2	24	11	13	7,31	3,38
5	5	3	22	1	24	11	13	6,85	1,39
6	6	2	1	2	24	14	10	3,54	3,63
6	6	2	1	2	25	16	9	3,24	10,00
6	6	2	2	2	26	15	11	2,63	6,27
6	6	2	2	1	26	15	11	2,85	2,35
6	6	2	2	2	25	12	13	4,00	1,86
6	6	2	2	1	25	12	13	2,81	1,79
6	6	2	2	2	25	14	11	1,47	4,64
6	6	2	2	1	25	14	11	1,42	4,64
6	6	2	3	2	25	14	11	2,07	5,29

6	6	2	3	1	25	14	11	2,48	4,76
6	6	2	3	2	25	11	14	3,56	2,49
6	6	2	3	1	25	11	14	5,60	2,04
6	6	2	4	1	22	9	13	2,09	2,16
6	6	2	4	1	22	14	8	1,78	2,38
6	6	2	5	2	26	13	13	4,98	3,11
6	6	2	5	1	26	13	13	2,06	3,17
6	6	2	5	2	24	12	12	6,73	10,09
6	6	2	5	1	24	12	12	4,55	2,94
6	6	2	5	2	26	12	14	2,70	1,76
6	6	2	5	1	26	12	14	3,37	0,90
6	6	2	6	2	26	15	11	3,88	5,75
6	6	2	6	1	26	15	11	3,26	10,07
6	6	2	6	2	27	11	16	2,22	1,51
6	6	2	6	1	27	11	16	2,49	1,51
6	7	2	6	2	26	11	15	2,10	2,01
6	7	2	6	1	26	11	15	2,88	1,46
6	7	2	6	2	25	8	17	2,27	2,58
6	7	2	6	1	25	8	17	2,98	2,29
6	7	2	6	2	25	14	11	1,49	1,28
6	7	2	6	1	25	14	11	1,38	1,28
6	8	3	11	2	28	13	15	2,37	3,60
6	8	3	11	1	28	13	15	9,25	1,66
6	8	3	11	2	24	10	14	5,19	5,38
6	8	3	11	1	24	10	14	2,80	3,72
6	8	3	11	2	24	15	9	2,85	6,31
6	8	3	11	1	24	15	9	3,68	2,76
6	9	3	11	2	30	14	16	3,54	5,25
6	9	3	11	2	30	12	18	1,14	2,27
6	9	3	11	2	29	16	13	2,99	3,54
6	9	3	11	2	30	7	23	2,03	1,76
6	9	3	22	2	30	15	15	5,31	3,46
6	9	3	22	2	27	12	15	2,02	1,17
6	9	3	22	2	27	14	13	2,16	1,75
6	9	3	33	2	28	11	17	3,05	1,25
6	9	3	33	2	30	13	17	2,80	6,43
7	10	2	3	1	26	14	12	2,82	1,73
7	10	2	4	1	25	10	15	4,58	1,68
7	10	2	5	1	26	12	14	2,02	2,88
7	10	2	6	1	23	12	11	5,42	5,60
7	10	2	102	1	8	6	2	2,93	2,00
7	11	2	1	2	17	10	7	1,17	3,17
7	11	2	1	1	17	10	7	1,56	2,27
7	11	2	2	2	14	8	6	4,71	12,80
7	11	2	2	1	14	8	6	9,71	4,48
7	11	2	3	2	14	4	10	20,00	6,00
7	11	2	3	1	14	4	10	7,78	1,69
7	11	2	4	2	12	5	7	8,75	2,64
7	11	2	4	1	12	5	7	4,81	1,48
7	11	2	4	1	12	7	5	7,08	3,94
7	11	2	6	2	11	5	6	11,25	1,09
7	11	2	6	1	11	5	6	10,50	1,78
7	11	2	6	2	13	7	6	23,00	23,80

7	11	2	6	1	13	7	6	6,67	3,50
8	12	3	22	1	30	16	14	7,37	2,25
8	12	3	22	1	29	14	15	3,13	1,66
8	12	3	22	1	29	15	14	2,18	2,20
8	12	3	33	1	31	12	19	2,32	1,27
8	12	3	33	1	30	12	18	3,70	2,96
8	12	3	33	1	30	11	19	2,65	1,22
9	13	2	5	1	21	12	9	2,07	2,60
9	13	2	6	2	22	6	16	5,60	2,54
9	13	2	6	1	22	6	16	7,14	2,02
9	13	2	6	2	24	13	11	3,67	2,79
9	13	2	6	1	24	13	11	5,88	3,00
9	13	2	6	2	26	15	11	1,93	2,01
9	13	2	6	1	26	15	11	2,44	2,56
9	14	2	5	1	24	14	10	2,74	2,62
9	14	2	6	1	24	12	12	3,62	2,06
9	15	3	11	1	29	17	12	18,90	2,43
9	15	3	11	1	26	9	17	9,92	7,50
9	15	3	11	1	25	14	11	5,08	2,14
9	15	3	11	1	26	15	11	11,63	3,90
9	15	3	22	1	27	10	17	8,26	1,70
9	15	3	22	1	27	15	12	2,16	4,09
9	15	3	22	1	29	13	16	3,13	0,99
9	15	3	22	1	23	9	14	2,95	1,02
9	15	3	22	1	17	7	10	6,30	2,50
9	15	3	33	1	28	14	14	1,24	1,41
9	15	3	33	1	27	11	16	1,60	1,47
9	15	3	33	1	26	15	11	1,49	1,61
9	15	3	33	1	28	16	12	2,85	1,35
9	15	3	33	1	20	8	12	10,63	1,35
9	15	3	100	2	18	4	14	4,67	1,15
9	15	3	100	1	18	4	14	1,87	1,03
9	16	2	5	1	26	11	15	6,50	8,64
9	16	2	5	1	25	13	12	12,71	7,77
9	16	2	6	1	23	11	12	4,71	7,27
9	16	2	6	1	23	9	14	13,42	4,03
9	16	3	11	2	26	13	13	2,13	1,99
9	16	3	11	2	26	12	14	1,87	5,27
9	16	3	22	2	26	11	15	1,79	1,88
9	16	3	33	2	24	12	12	2,31	2,18
9	16	3	44	2	19	11	8	1,38	1,87
10	17	2	5	2	22	11	11	1,87	4,71
10	17	2	6	1	27	15	12	2,69	3,24
10	18	2	5	2	26	13	13	4,08	5,42
10	18	2	5	2	22	11	11	3,67	5,78
10	18	2	6	2	25	11	14	4,62	3,30
10	19	2	3	2	26	10	16	2,59	1,51
10	19	2	3	1	26	10	16	2,55	1,37
10	19	2	3	2	25	10	15	5,73	5,78
10	19	2	3	1	25	10	15	10,24	3,77
10	19	2	4	2	25	12	13	1,70	3,04
10	19	2	4	1	25	12	13	2,23	2,59
10	19	2	4	2	26	11	15	2,05	1,39

10	19	2	4	1	26	11	15	2,23	1,83
10	19	2	5	2	27	11	16	9,14	2,90
10	19	2	5	1	27	11	16	5,16	1,96
10	19	2	5	2	26	12	14	4,79	3,21
10	19	2	5	1	26	12	14	5,79	3,69
10	20	2	2	1	25	12	13	3,01	5,73
10	20	2	3	1	24	10	14	2,74	6,77
10	20	2	5	1	26	12	14	7,95	1,81
10	21	2	3	2	26	15	11	2,36	2,25
10	21	2	3	2	24	13	11	2,19	1,70
10	21	2	4	2	26	14	12	6,97	15,27
10	21	2	4	2	25	12	13	10,44	16,75
10	22	2	5	1	25	9	16	10,44	2,54
10	22	2	5	1	25	9	16	3,00	2,94
10	22	2	6	1	27	12	15	4,94	2,34
10	22	2	6	1	25	14	11	2,49	1,96
10	23	2	6	2	19	8	11	5,89	3,33
10	23	2	6	2	17	6	11	4,40	2,88
10	24	2	6	2	24	12	12	7,95	10,25
10	25	2	3	2	25	10	15	7,04	2,39
10	25	2	4	2	23	10	13	16,61	2,69
10	25	2	5	2	26	12	14	6,85	4,02
10	25	2	6	2	27	11	16	8,36	2,26
10	25	2	6	2	27	12	15	1,61	2,54
10	26	2	4	1	26	14	12	3,74	4,45
10	26	2	4	1	24	11	13	8,91	32,54
10	26	2	5	1	25	14	11	4,65	3,02
10	26	2	5	1	26	17	9	2,91	2,62
10	27	3	22	2	31	14	17	3,33	1,81
10	28	3	11	1	29	14	15	4,04	2,74
10	28	3	11	1	30	13	17	3,05	1,13
10	28	3	44	1	22	11	11	2,91	1,15
10	28	3	200	1	34	17	17	2,23	1,14
10	29	3	11	1	31	10	21	1,46	1,60
10	29	3	11	1	30	13	17	2,96	1,13
10	29	3	22	1	31	13	18	3,64	1,46
10	29	3	22	1	31	16	15	3,03	1,78
10	29	3	22	1	29	14	15	7,09	2,65
10	29	3	33	1	26	15	11	2,36	2,72
10	29	3	33	1	28	17	11	1,87	3,31
10	29	3	33	1	27	12	15	3,86	1,83
10	30	3	11	2	18	10	8	7,82	2,24
10	30	3	11	1	18	10	8	3,85	2,20
10	30	3	11	2	19	11	8	2,02	2,96
10	30	3	11	1	19	11	8	2,71	2,75
10	30	3	22	2	20	13	7	1,50	3,39
10	30	3	22	1	20	13	7	2,22	2,42
10	30	3	22	2	18	11	7	1,99	2,96
10	30	3	22	1	18	11	7	3,00	4,07
10	30	3	22	2	18	11	7	8,68	2,75
10	30	3	22	1	18	11	7	6,80	1,66
10	30	3	33	2	25	9	16	3,20	1,66
10	30	3	33	1	25	9	16	2,52	1,53

10	30	3	33	2	17	10	7	5,36	16,67
10	30	3	33	1	17	10	7	3,06	4,76
10	30	3	33	2	13	6	7	3,00	3,29
10	30	3	33	1	13	6	7	4,00	2,63
10	30	3	44	2	17	7	10	3,33	5,44
10	30	3	44	1	17	7	10	11,67	2,72
10	30	3	44	2	26	14	12	1,38	2,08
10	30	3	44	1	26	14	12	1,45	2,35
10	30	3	101	2	14	8	6	1,61	1,45
10	30	3	101	1	14	8	6	1,43	1,11
10	30	3	101	2	9	5	4	0,67	2,22
10	30	3	101	1	9	5	4	0,88	2,22
10	30	3	100	2	10	2	8	2,00	1,77
10	30	3	100	1	10	2	8	1,60	2,19
10	31	3	11	1	28	10	18	3,26	1,95
10	31	3	22	1	25	17	8	5,44	0,55
10	31	3	22	1	21	9	12	3,45	4,42
10	32	3	11	1	19	5	14	6,22	1,68
10	32	3	11	1	20	8	12	1,96	3,11
10	32	3	22	1	18	10	8	1,62	11,43
10	33	3	22	2	26	11	15	1,53	1,62
10	33	3	22	2	25	13	12	3,16	2,89
10	34	3	11	1	30	9	21	3,04	1,63
10	34	3	11	1	30	14	16	2,98	1,21
10	34	3	11	1	30	16	14	2,11	2,02
10	34	3	11	1	30	15	15	1,71	3,56
10	35	3	11	2	16	8	8	2,10	1,28
10	35	3	11	1	16	8	8	2,06	1,06
10	35	3	11	2	18	6	12	12,00	3,03
10	35	3	11	2	18	4	14	3,11	1,00
10	35	3	11	1	18	4	14	2,00	1,15
10	35	3	22	2	21	12	9	1,52	1,07
10	35	3	22	2	15	4	11	2,10	0,91
10	35	3	22	2	19	7	12	1,60	1,05
10	36	3	11	1	22	9	13	2,60	2,32
10	36	3	11	1	14	3	11	1,83	1,80
10	36	3	11	1	23	9	14	9,84	2,18
10	37	3	11	1	28	13	15	2,97	1,47
10	37	3	11	1	29	16	13	1,64	2,67
10	37	3	11	1	29	15	14	3,08	0,88
10	37	3	11	1	20	6	14	1,87	1,15
10	38	2	3	1	25	14	11	2,42	2,21
10	38	2	3	1	24	12	12	2,67	2,45
10	38	2	4	1	27	13	14	1,98	1,54
10	38	2	4	1	28	14	14	2,71	4,50
10	38	2	5	1	25	12	13	3,13	1,42
10	38	2	5	1	26	17	9	3,19	9,68
10	38	2	6	1	27	11	16	2,37	0,98
10	38	2	6	1	27	16	11	1,74	1,50
10	38	3	11	1	27	16	11	3,35	2,40
10	38	3	11	1	30	17	13	2,44	1,71
10	38	3	22	1	29	16	13	6,93	2,92
10	38	3	22	1	27	20	7	2,72	0,89

10	38	3	33	1	27	13	14	2,85	1,39
10	38	3	33	1	26	13	13	2,21	2,04
10	38	3	44	1	24	6	18	2,57	1,68
10	38	3	44	1	22	8	14	10,40	1,05
11	39	3	11	1	30	14	16	6,46	14,31
11	39	3	11	1	29	14	15	1,68	3,87
11	39	3	11	1	29	12	17	6,74	2,89
11	39	3	22	1	30	23	7	3,57	10,54
11	39	3	22	1	31	12	19	8,64	5,05
11	39	3	22	1	27	7	20	3,33	1,36
11	39	3	33	1	29	12	17	1,82	1,57
11	39	3	33	1	29	12	17	1,13	1,04
11	39	3	33	1	21	6	15	3,30	3,04
11	39	3	33	1	16	8	8	1,30	1,87
11	39	3	44	1	18	10	8	1,96	15,86
11	39	3	44	1	21	10	11	3,11	4,27
11	39	3	44	1	18	9	9	9,23	3,04
11	39	3	44	1	10	2	8	5,33	1,24
11	39	4	201	1	33	31	2	1,39	0,00
12	40	3	22	2	33	21	12	1,91	1,36
12	40	3	22	2	30	11	19	2,71	4,21
12	40	3	22	2	17	6	11	4,13	1,38
12	40	3	22	2	14	5	9	2,57	1,63
12	40	3	33	2	31	18	13	3,17	6,00
12	40	3	33	2	28	14	14	3,37	4,97
12	40	3	33	2	26	15	11	5,50	2,94
12	40	3	33	2	17	7	10	1,52	1,02
12	40	3	100	2	10	5	5	6,25	3,33
12	41	3	22	2	28	13	15	6,82	9,60
12	41	3	22	1	28	13	15	4,80	10,77
12	41	3	22	2	27	11	16	2,91	0,98
12	41	3	22	1	27	11	16	2,77	0,81
12	41	3	22	2	30	13	17	2,30	1,43
12	41	3	22	1	30	13	17	1,98	2,00
12	41	3	22	2	27	12	15	3,47	4,39
12	41	3	22	1	27	12	15	3,10	3,07
13	42	3	11	1	26	15	11	1,57	2,37
13	42	3	11	1	26	11	15	2,66	1,35
13	42	3	11	1	19	5	14	8,17	2,76
13	42	4	200	1	23	18	5	1,51	1,86
14	43	3	11	1	23	8	15	1,89	1,64
14	43	3	11	1	24	9	15	4,88	1,43
14	43	3	22	1	23	9	14	6,42	1,01
14	43	3	22	1	24	8	16	2,37	2,51
14	43	3	22	1	11	6	5	1,89	2,08
14	43	3	33	1	19	8	11	1,78	0,44
14	43	3	33	1	21	10	11	1,40	1,65
15	44	3	11	2	22	12	10	1,57	2,84
15	44	3	11	1	22	12	10	1,82	2,47
15	44	3	22	2	22	14	8	3,52	5,08
15	44	3	22	1	22	14	8	3,60	3,53
15	44	3	33	2	30	14	16	7,85	1,12
15	44	3	33	1	30	14	16	6,37	0,88

15	44	3	44	2	17	6	11	1,50	1,90
15	44	3	44	1	17	6	11	2,20	3,18
16	45	2	2	1	24	13	11	2,35	2,48
16	45	2	5	1	27	16	11	3,99	2,68
16	46	2	3	2	25	10	15	2,18	2,10
16	46	2	3	1	25	10	15	2,17	1,93
16	46	2	3	2	25	16	9	1,18	4,73
16	46	2	3	1	25	16	9	1,26	2,43
16	46	2	3	2	24	10	14	3,32	1,97
16	46	2	3	1	24	10	14	2,44	1,23
16	46	2	5	2	23	11	12	1,91	2,27
16	46	2	5	1	23	11	12	2,88	2,10
16	46	2	5	2	24	9	15	3,34	6,15
16	46	2	5	1	24	9	15	2,45	3,12
17	47	3	3	1	21	8	13	5,57	1,80
17	47	3	3	1	23	9	14	1,98	1,67
17	47	3	3	1	16	9	7	5,47	1,75
17	47	3	3	1	23	10	13	1,90	3,75
18	48	2	6	2	25	12	13	4,90	5,50
18	48	2	6	1	25	12	13	3,19	1,75
18	48	2	6	2	24	12	12	4,61	3,19
18	48	2	6	1	24	12	12	4,87	2,05
19	49	2	5	2	23	11	12	2,40	1,79
19	49	2	5	1	23	11	12	1,74	1,07
19	49	2	5	2	25	11	14	2,45	2,02
19	49	2	5	1	25	11	14	3,07	1,17
19	490	2	5	2	24	12	12	1,52	3,45
19	490	2	5	1	24	12	12	1,75	3,15
19	490	2	5	2	24	11	13	1,15	1,19
19	490	2	5	1	24	11	13	1,11	1,50
19	490	2	6	2	25	13	12	2,00	5,06
19	490	2	6	1	25	13	12	2,19	7,29
19	490	2	6	2	26	13	13	1,05	1,39
19	490	2	6	1	26	13	13	1,83	1,46
19	50	2	5	1	24	10	14	2,71	2,62
19	50	2	6	1	26	14	12	2,45	1,77
19	51	2	6	1	23	13	10	3,33	1,00
19	51	2	6	1	22	11	11	3,43	1,57
19	52	3	22	1	20	9	11	2,75	1,58
19	52	3	22	2	20	12	8	6,84	7,43
19	52	3	22	1	20	12	8	3,88	4,76
19	52	3	22	2	18	5	13	11,92	4,75
19	52	3	22	1	18	5	13	5,85	9,79
19	52	3	22	2	22	11	11	7,88	10,18
19	52	3	22	1	22	11	11	14,67	6,23
19	53	3	11	1	30	13	17	7,46	2,40
19	53	3	11	1	30	14	16	2,87	1,49
19	53	3	11	1	30	15	15	1,66	2,14
19	54	3	11	2	27	11	16	2,38	1,95
19	54	3	11	1	27	11	16	3,00	2,39
19	54	3	11	2	29	12	17	2,54	1,93
19	54	3	11	1	29	12	17	2,60	1,08
19	54	3	33	2	27	12	15	3,66	3,43

19	54	3	33	1	27	12	15	2,45	2,05
19	54	3	33	2	28	15	13	1,07	1,65
19	54	3	33	1	28	15	13	1,41	1,34
19	54	3	33	2	27	15	12	2,02	5,98
19	54	3	33	1	27	15	12	3,43	4,00
20	55	2	4	2	18	7	11	3,06	2,16
20	55	2	4	1	20	8	12	2,45	2,73
20	55	2	5	1	14	8	6	8,14	1,80
20	55	2	5	1	14	6	8	6,08	0,79
20	55	2	5	1	14	9	5	3,38	12,75
21	56	1	0	2	14	7	7	1,58	3,62
21	56	2	1	2	13	6	7	2,30	1,67
21	56	2	1	1	13	6	7	2,16	1,08
21	56	2	1	2	14	7	7	3,63	2,07
21	56	2	1	1	14	7	7	2,92	1,06
21	56	2	2	2	16	7	9	2,21	3,14
21	56	2	2	1	16	7	9	2,06	2,84
21	56	2	3	2	15	6	9	4,32	2,05
21	56	2	3	1	15	6	9	9,00	2,18
21	56	2	3	2	16	6	10	26,00	2,67
21	56	2	3	1	16	6	10	12,00	2,33
21	56	2	4	2	24	10	14	6,43	5,81
21	56	2	4	1	24	10	14	29,04	2,46
21	56	2	5	2	16	10	6	10,00	8,50
21	56	2	5	1	16	10	6	12,00	2,44
21	56	2	6	2	27	19	8	4,57	6,79
21	56	2	6	1	27	19	8	3,07	4,89
22	57	2	3	1	26	11	15	6,69	3,39
22	57	2	3	1	26	10	16	4,12	4,15
22	57	2	4	1	27	15	12	5,71	21,00
22	57	2	4	1	27	12	15	2,95	2,72
22	57	2	5	1	27	12	15	4,91	1,25
22	57	2	5	1	27	14	13	2,86	1,62
22	57	2	6	1	27	12	15	3,11	1,51
22	57	2	6	1	26	13	13	2,29	2,89
22	57	3	11	1	31	15	16	2,53	1,88
22	57	3	11	1	31	15	16	1,79	0,93
22	57	3	22	1	32	15	17	2,67	1,36
22	57	3	22	1	29	17	12	4,26	2,04
22	57	3	33	1	30	14	16	3,69	2,55
22	57	3	33	1	30	16	14	1,70	1,15
22	57	3	44	1	30	15	15	3,71	1,58
22	57	3	44	1	34	18	16	2,59	0,94

Taules intensitat eleccions

Centre	Nivell Educatiu	Soci gran	Nomb re noies	Nomb re nois	Percentat ge noies	Percentat ge nois	Inte ns noies x noies	Inte ns noies x nois	Inte ns nois x noies
21	P5 Infantil	Joc	7	7	50,00	50,00	64	18	36
11	Primer Primària	Joc	10	7	58,82	41,18	77	26	44
3	Segon Primària	Joc	13	11	54,17	45,83	183	43	15
57	Tercer Primària	Treba	10	16	38,46	61,54	152	22	29
19	Tercer Primària	Treba	10	16	38,46	61,54	120	77	50
6	Quart Primària	Treba	9	13	40,91	59,09	57	36	46
21	Quart Primària	Joc	12	13	48,00	52,00	154	8	7
4	Cinquè Primària	Treba	12	11	52,17	47,83	173	22	22
26	Cinquè Primària	Treba	14	11	56,00	44,00	212	48	32
7	Sisè Primària	Joc	14	11	56,00	44,00	185	96	81
17	Sisè Primària	Treba	15	12	55,56	44,44	156	38	46
1	Primer ESO	Treba	14	19	42,42	57,58	329	122	63
54	Primer ESO	Joc	12	17	41,38	58,62	138	56	72
1	Segon ESO	Joc	16	16	50,00	73,74	205	61	73
2	Segon ESO	Joc	10	7	58,82	41,18	119	30	25
41	Segon ESO	Joc	13	15	46,43	53,57	124	7	17
9	Tercer ESO	Joc	11	17	39,29	60,71	154	57	50
15	Tercer ESO	Treba	11	16	40,74	59,26	93	66	56
16	Quart ESO	Joc	11	8	57,89	42,11	127	37	52
38	Quart ESO	Treba	6	18	25,00	75,00	31	38	27
28	Primer Batxillerat	Treba	17	17	50,00	50,00	209	124	89
1	Tercer ESO	Treba	19	10	65,52	34,48	338	89	118
33	Segon ESO	Joc	13	12	52,00	48,00	151	39	26
34	Primer ESO	Treba	14	16	46,67	53,33	193	100	49
5	Primer ESO	Joc	10	9	52,63	47,37	80	17	17
52	Segon ESO	Treba	9	11	45	55	79	55	48
12	Segon ESO	Treba	14	15	48,28	51,72	237	74	41
46	Tercer Primària	Joc	10	15	40,00	60,00	117	60	83
56	Tercer Primària	Joc	6	10	37,50	62,50	56	16	3
47	Tercer ESO	Treba	10	13	43,48	56,52	80	31	41
44	Tercer ESO	Joc	14	16	46,67	53,33	229	98	18
26	Quart Primària	Treba	14	12	53,85	46,15	204	26	32
30	Quart ESO	Joc	7	10	41,18	58,82	64	6	15
25	Quart Primària	Joc	10	13	43,48	56,52	125	31	5
39	Quart ESO	Treba	10	11	47,62	52,38	89	24	20
18	Cinquè Primària	Joc	13	13	50,00	50,00	179	23	29
49	Cinquè Primària	Joc	11	14	44,00	56,00	140	69	40
14	Sisè Primària	Treba	12	12	50,00	50,00	187	56	25
13	Sisè Primària	Joc	13	11	54,17	45,83	155	35	20
8	Primer ESO	Joc	15	9	62,50	37,50	173	34	30
10	Cinquè Primària	Treba	12	14	46,15	53,85	86	128	58
20	Tercer Primària	Treba	10	14	41,67	58,33	114	15	43
22	Sisè Primària	Treba	14	11	56,00	44,00	226	59	47
			507	549	48,11	52,44	6364	2117	1740

Centre	Nivell Educatiu	Socio-grama	Perc. noies x noies colect	Perc. noies x noies colect	Perc. noies x noies colect	Perc.nois x nois colect
21	P5 Infantil	Joc	64,00	36,00	16,36	83,64
11	Primer Primària	Joc	63,64	36,36	26,80	73,20
3	Segon Primària	Joc	92,42	7,58	25,44	74,56
57	Tercer Primària	Treball	83,98	16,02	10,14	89,86
19	Tercer Primària	Treball	70,59	29,41	28,84	71,16
6	Quart Primària	Treball	55,34	44,66	19,78	80,22
21	Quart Primària	Joc	95,65	4,35	4,62	95,38
4	Cinquè Primària	Treball	88,72	11,28	16,18	83,82
26	Cinquè Primària	Treball	86,89	13,11	25,00	75,00
7	Sisè Primària	Joc	69,55	30,45	48,98	51,02
17	Sisè Primària	Treball	77,23	22,77	19,29	80,71
1	Primer ESO	Treball	83,93	16,07	40,00	60,00
54	Primer ESO	Joc	65,71	34,29	21,05	78,95
1	Segon ESO	Joc	73,74	26,26	29,05	70,95
2	Segon ESO	Joc	82,64	17,36	31,25	68,75
41	Segon ESO	Joc	87,94	12,06	3,55	96,45
9	Tercer ESO	Joc	75,49	24,51	24,89	75,11
15	Tercer ESO	Treball	62,42	37,58	30,41	69,59
16	Quart ESO	Joc	70,95	29,05	35,24	64,76
38	Quart ESO	Treball	53,45	46,55	13,87	86,13
28	Primer Batxillerat	Treball	70,13	29,87	46,62	53,38
1	Tercer ESO	Treball	74,12	25,88	40,09	59,91
33	Segon ESO	Joc	85,31	14,69	24,53	75,47
34	Primer ESO	Treball	79,75	20,25	34,13	65,87
5	Primer ESO	Joc	82,47	17,53	11,41	88,59
52	Segon ESO	Treball	62,20	37,80	36,91	63,09
12	Segon ESO	Treball	85,25	14,75	28,68	71,32
46	Tercer Primària	Joc	58,50	41,50	22,14	77,86
56	Tercer Primària	Joc	94,92	5,08	18,60	81,40
47	Tercer ESO	Treball	66,12	33,88	17,51	82,49
44	Tercer ESO	Joc	92,71	7,29	32,13	67,87
26	Quart Primària	Treball	86,44	13,56	13,00	87,00
30	Quart ESO	Joc	81,01	18,99	5,36	94,64
25	Quart Primària	Joc	96,15	3,85	16,85	83,15
39	Quart ESO	Treball	81,65	18,35	16,33	83,67
18	Cinquè Primària	Joc	86,06	13,94	12,57	87,43
49	Cinquè Primària	Joc	77,78	22,22	28,16	71,84
14	Sisè Primària	Treball	88,21	11,79	28,00	72,00
13	Sisè Primària	Joc	88,57	11,43	19,66	80,34
8	Primer ESO	Joc	85,22	14,78	25,19	74,81
10	Cinquè Primària	Treball	59,72	40,28	47,23	52,77
20	Tercer Primària	Treball	72,61	27,39	6,33	93,67
22	Sisè Primària	Treball	82,78	17,22	27,06	72,94
			78,53	21,47	24,96	75,04

Centre	Nivell Educatiu	Socio-	Perc. noies x noies total elec	Perc. noies x noies total elec	Perc. noies x noies total elec	Perc. noies x noies total elec
21	P5 Infantil	Joc	30,48	8,57	17,14	43,81
11	Primer Primària	Joc	35,32	11,93	20,18	32,57
3	Segon Primària	Joc	49,86	11,72	4,09	34,33
57	Tercer Primària	Treball	38,19	5,53	7,29	48,99
19	Tercer Primària	Treball	27,46	17,62	11,44	43,48
6	Quart Primària	Treball	20,00	12,63	16,14	51,23
21	Quart Primària	Joc	46,11	2,40	2,10	49,40
4	Cinquè Primària	Treball	52,27	6,65	6,65	34,44
26	Cinquè Primària	Treball	48,62	11,01	7,34	33,03
7	Sisè Primària	Joc	40,04	20,78	17,53	21,65
17	Sisè Primària	Treball	39,10	9,52	11,53	39,85
1	Primer ESO	Treball	47,20	17,50	9,04	26,26
54	Primer ESO	Joc	28,99	11,76	15,13	44,12
1	Segon ESO	Joc	42,01	12,50	14,96	30,53
2	Segon ESO	Joc	49,58	12,50	10,42	27,50
41	Segon ESO	Joc	36,69	2,07	5,03	56,21
9	Tercer ESO	Joc	35,57	13,16	11,55	39,72
15	Tercer ESO	Treball	25,41	18,03	15,30	41,26
16	Quart ESO	Joc	44,72	13,03	18,31	23,94
38	Quart ESO	Treball	9,34	11,45	8,13	71,08
28	Primer Batxillerat	Treball	37,06	21,99	15,78	25,18
1	Tercer ESO	Treball	49,85	13,13	17,40	19,62
33	Segon ESO	Joc	44,94	11,61	7,74	35,71
34	Primer ESO	Treball	36,07	18,69	9,16	36,07
5	Primer ESO	Joc	32,52	6,91	6,91	53,66
52	Segon ESO	Treball	28,62	19,93	17,39	34,06
12	Segon ESO	Treball	44,22	13,81	7,65	34,33
46	Tercer Primària	Joc	24,84	12,74	17,62	44,80
56	Tercer Primària	Joc	38,62	11,03	2,07	48,28
47	Tercer ESO	Treball	26,85	10,40	13,76	48,99
44	Tercer ESO	Joc	41,49	17,75	3,26	37,50
26	Quart Primària	Treball	46,79	5,96	7,34	39,91
30	Quart ESO	Joc	33,51	3,14	7,85	55,50
25	Quart Primària	Joc	39,81	9,87	1,59	48,73
39	Quart ESO	Treball	34,77	9,38	7,81	48,05
18	Cinquè Primària	Joc	45,78	5,88	7,42	40,92
49	Cinquè Primària	Joc	32,94	16,24	9,41	41,41
14	Sisè Primària	Treball	45,39	13,59	6,07	34,95
13	Sisè Primària	Joc	43,91	9,92	5,67	40,51
8	Primer ESO	Joc	51,18	10,06	8,88	29,88
10	Cinquè Primària	Treball	20,72	30,84	13,98	34,46
20	Tercer Primària	Treball	28,93	3,81	10,91	56,35
22	Sisè Primària	Treball	46,03	12,02	9,57	32,38
			37,72	12,07	10,34	39,88

Centre	Nivell Educatiu	Socio-grama	Indiv. / noia x noia	Indiv. / noia x noi	Indiv. / noi x noia	Indiv. / noi x noi
21	P5 Infantil	Joc	9,14	2,57	5,14	13,14
11	Primer Primària	Joc	7,70	3,71	4,40	10,14
3	Segon Primària	Joc	14,08	3,91	1,15	11,45
57	Tercer Primària	Treball	15,20	1,38	2,90	12,19
19	Tercer Primària	Treball	12,00	4,81	5,00	11,88
6	Quart Primària	Treball	6,33	2,77	5,11	11,23
21	Quart Primària	Joc	12,83	0,62	0,58	12,69
4	Cinquè Primària	Treball	14,42	2,00	1,83	10,36
26	Cinquè Primària	Treball	15,14	4,36	2,29	13,09
7	Sisè Primària	Joc	13,21	8,73	5,79	9,09
17	Sisè Primària	Treball	10,40	3,17	3,07	13,25
1	Primer ESO	Treball	23,50	6,42	4,50	9,63
54	Primer ESO	Joc	11,50	3,29	6,00	12,35
1	Segon ESO	Joc	12,81	3,81	4,56	9,31
2	Segon ESO	Joc	11,90	4,29	2,50	9,43
41	Segon ESO	Joc	9,54	0,47	1,31	12,67
9	Tercer ESO	Joc	14,00	3,35	4,55	10,12
15	Tercer ESO	Treball	8,45	4,13	5,09	9,44
16	Quart ESO	Joc	11,55	4,63	4,73	8,50
38	Quart ESO	Treball	5,17	2,11	4,50	13,11
28	Primer Batxillerat	Treball	12,29	7,29	5,24	8,35
1	Tercer ESO	Treball	17,79	8,9	6,21	13,3
33	Segon ESO	Joc	11,62	3,25	2,00	10,00
34	Primer ESO	Treball	13,79	6,25	3,50	12,06
5	Primer ESO	Joc	8,00	1,89	1,70	14,67
52	Segon ESO	Treball	8,78	5,00	5,33	8,55
12	Segon ESO	Treball	16,93	4,93	2,93	12,27
46	Tercer Primària	Joc	11,70	4,00	8,30	14,07
56	Tercer Primària	Joc	9,33	1,60	0,50	7,00
47	Tercer ESO	Treball	8,00	2,38	4,10	11,23
44	Tercer ESO	Joc	16,36	6,13	1,29	12,94
26	Quart Primària	Treball	14,57	2,17	2,29	14,50
30	Quart ESO	Joc	9,14	0,60	2,14	10,60
25	Quart Primària	Joc	12,50	2,38	0,50	11,77
39	Quart ESO	Treball	8,90	2,18	2,00	11,18
18	Cinquè Primària	Joc	13,77	1,77	2,23	12,31
49	Cinquè Primària	Joc	12,73	4,93	3,64	12,57
14	Sisè Primària	Treball	15,58	4,67	2,08	12,00
13	Sisè Primària	Joc	11,92	3,18	1,54	13,00
8	Primer ESO	Joc	11,53	3,78	2,00	11,22
10	Cinquè Primària	Treball	7,17	9,14	4,83	10,21
20	Tercer Primària	Treball	11,40	1,07	4,30	15,86
22	Sisè Primària	Treball	16,14	5,36	3,36	14,45
			11,79	3,80	3,42	11,56

