



Socialització de Gènere a l'aula

Elements per a la comprensió dels condicionants de l'escolarització mixta i diferenciada des de la psicologia social

Jaume, Camps Bansell

ISBN: 978-84-694-0304-4

Dipòsit Legal: B-7878-2011

<http://www.tdx.cat/TDX-0208111-110112/>

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

Facultat d'Educació
Universitat Internacional de Catalunya

SOCIALITZACIÓ DE GÈNERE A L'AULA

**Elements per a la comprensió dels condicionants de
l'escolarització mixta i diferenciada des de la
psicologia social**

TESI DOCTORAL

Jaume Camps i Bansell

2010

Dirigida pel Dr. Albert Arbós Bertran

AGRAÏMENTS

Reitero per escrit el meu agraïment a les persones que m'han ajudat a treure endavant aquest estudi: al Dr. Albert Arbós, que m'ha dirigit la tesi combinant exigència, amabilitat i disponibilitat; a la Dra. Diana Cuadros, que m'ha assessorat en aspectes de la recerca; al Dr. Cornelius Riordan, per les seves aportacions, i haver-me confirmat en desenvolupar les hipòtesis que havia plantejat; als professors Enric Vidal i Ignasi de Bofarull, per les interessants aportacions que m'han fet sobre aquests temes, i a tots els companys de la Facultat d'Educació pel seu recolzament; al professor Josep Maria Barnils, que m'ha facilitat nombrosos contactes i ocasions d'aprofundir en el tema; a la professora Elisabeth Vierheller, pel seu entusiasme; a en Raúl Sánchez i la Junta de l'Institut d'Estudis Superiors de la Família, que m'han facilitat el camí; al personal de la biblioteca de la Universitat Internacional de Catalunya, per la seva amabilitat i diligència; als nombrosos mestres i professors amb els quals he tingut ocasió de comentar tot el que aquí presento i que m'han reafirmat en la línia de la recerca; a les escoles i els alumnes que m'han dedicat temps i esforç atenent les meves preguntes i peticions.

ÍNDEX

ÍNDEX.....	1
1. INTRODUCCIÓ	5
1.1. Justificació.....	9
1.2. Objectius	15
1.3. Metodologia	17
1.4. Estructura	21
2. MARC TEÒRIC	23
2.1. L'evolució de l'entorn de socialització d'infants i adolescents	25
2.1.1. Un punt sociohistòric	25
2.1.1.1. Evolució social i històrica, i configuració de la infància i l'adolescència.....	27
2.1.1.2. La institució escolar en la història.....	34
2.1.2. L'evolució de l'escola en perspectiva de gènere	37

2.2. Escola i socialització	45
2.2.1. Importància i límits de l'entorn escolar per a la socialització	52
2.2.1.1. Importància relativa naturalesa/cultura.....	52
2.2.1.2. Importància i límits, per a la socialització, de l'entorn escolar	58
2.2.1.3. L'escola com a entorn artificial.....	65
2.2.2. Els universos paral·lels: el 'món dels nens i adolescents' com un entorn particular	72
2.2.3. L'adscripció de l'individu a un grup de "semblants"	76
2.2.3.1. Identitat de grup	77
2.2.3.2. Identitat social	79
2.2.4. la socialització es porta a terme a través del grup al qual l'individu s'adscriu	81
2.2.4.1. La socialització	81
2.2.4.2. La socialització es porta a terme, en bona part, a través dels grups	83
2.2.4.3. Assimilació i diferenciació.....	87
2.3. Característiques i conseqüències descrites de la socialització en presència o absència de l'altre sexe	91
2.3.1. Dinàmiques generals.....	91
2.3.1.1. El gènere com a principal element en l'establiment de grups	91
2.3.1.2. El gènere com a element d'autosegregació	95
2.3.1.3. La polarització.....	99
2.3.2. Estereotips de grup-gènere a l'escola.	102
2.3.2.1. Fenòmens associats a l'estereotip	102
2.3.2.2. Els estereotips de gènere a l'escola	105
2.3.2.3. L'efecte Pigmalíó	108
2.3.2.4. La hipòtesi del contacte	109
2.3.2.5. Dos sexes; dos cultures?	111
2.3.2.6. Adolescència	114
2.3.2.7. D'altres aspectes	117

2.3.3. Implicacions de socialització.....	121
2.3.3.1. La socialització dels sexes	121
2.3.3.2. La imatge	127
2.3.4. La creació d'una cultura escolar pròpia, proacadèmica i proconvivencial.....	130
2.3.4.1. Introducció	130
2.3.4.2. Solucions descrites.....	132
2.3.4.2.1. <i>En lo social</i>	132
2.3.4.2.2. <i>La igualtat</i>	136
2.3.4.2.3. <i>L'anomenada 'coeducació'</i>	138
2.3.4.2.4. <i>L'educació personalitzada</i>	139
 3. ESTUDI DE CAMP	 143
 3.1. Introducció	 145
 3.2. Justificació metodològica.....	 151
 3.3. Disseny de les entrevistes	 155
3.3.1. Objectius de les entrevistes	155
3.3.2. Instruments	164
3.3.2.1. Validació.....	164
3.3.2.1.1. <i>Verificar si la informació que es vol recollir és l'adequada</i> .	165
3.3.2.1.2. <i>Verificar la validesa de la informació</i>	165
3.3.2.1.3. <i>Verificar la fiabilitat del procediment de recollida de la informació</i>	166
3.3.2.2. Guia de les entrevistes	167
3.3.3. Planificació de les entrevistes	176
3.3.4. Selecció dels informants	178
 3.4. Resultats	 183
 3.5. Limitacions	 277

4. CONCLUSIONS	281
A. [apartats h. i i.].....	285
B. [apartats x. i v.].....	288
C. [apartats k. i m.].....	294
D. [apartats j., l. i w.].....	296
E. [apartats a., w. i g.].....	300
F. [apartat ac.]	307
G. [apartat z.]	309
H. [apartats c. i n.].....	313
I. [apartat o.]	315
J. [apartat p.].....	316
K. [apartats t., d. i ah.].....	319
L. [apartats e. i ab.]	322
M. [apartat u.]	324
N. [apartats q. i r.].....	327
O. [apartat s.]	328
P. [apartat f.]	329
Q. [apartat y.]	330
R. [apartat af.]	331
S. [apartat ag.].....	333
T. [apartat ad.].....	335
U. [apartat aa.].....	337
V. [apartat ae.].....	339
W. [apartat b.].....	342
Altres aspectes	344
Resum de les conclusions per objectius	347

5. PROSPECTIVA.....	353
----------------------------	------------

BIBLIOGRAFIA.....	359
--------------------------	------------

SEPARATA

Annex 1

Annex 2

1. INTRODUCCIÓ

La present tesi doctoral és fruit del treball dut a terme des de la realització del curs de doctorat "Les humanitats avui", el curs 2005-06, a la Facultat d'Humanitats de la Universitat Internacional de Catalunya.

1.1. JUSTIFICACIÓ

El 1929 apareixia *Una cambra pròpia*, obra de Virginia Woolf on es pot llegir: "havia après ben bé la primera lliçó important de debò; escrivia com una dona, però com una dona que s'havia oblidat que era una dona, i per això el seu llibre era ple d'aquesta curiosa qualitat del sexe que només s'aconsegueix quan no penses en el sexe". Aquesta frase, en certa manera, resumeix el propòsit d'aquest estudi; esbrinar quines qualitats, condicionants o dificultats apareixen quan les qüestions de gènere son presents, i -referit a l'àmbit escolar- si un entorn d'un sol sexe pot afavorir els propòsits de la institució escolar.

La història de l'escola des de la perspectiva del gènere s'ha accelerat en els darrers decennis. Després de segles d'escoles obertes només als homes, la reivindicació educativa de les dones es va obrir pas amb la creació d'institucions destinades a elles; però el currículum de les escoles femenines diferia essencialment del que s'aplicava a les escoles masculines. Això es corresponia amb la norma social que assignava als homes, pel fet de ser homes, l'àmbit públic de la societat (món laboral, social, polític, la producció...); mentre que l'àmbit apropiat per a les dones era el privat (la llar, la reproducció, la cura dels fills...). Es tractava de dues esferes separades que exigien una educació diferent adaptada als dos universos en què, necessàriament, s'haurien de desenvolupar els nois i les noies.

Durant el segle XX el feminisme va reivindicar la fi de la discriminació de la dona, que es produïa en bona part per l'impediment de la seva participació en l'esfera pública.

Malgrat la causa de la generalització de l'escola mixta es troba principalment al terreny de l'eficiència econòmica, aquest tipus d'escolarització responia a aquestes propostes d'igualtat, ja que semblava assegurar que tots dos sexes rebrien una educació idèntica. Sens dubte, la mixticitat escolar va servir per

eliminar estereotips i assegurar la igualtat educativa, almenys formalment, de dones i homes.

D'aquesta manera, en pocs anys, la majoria d'escoles dels països occidentals van admetre alumnes de l'altre sexe; i l'escolarització separada de noies i nois (educació diferenciada¹) va quedar reduïda a uns pocs establiments que, en l'opinió pública de molts països, sovint apareixien com a anacrònics.

No obstant això, amb els anys que han passat des d'aquests fets, l'escolarització mixta ha anat mostrant la seves dificultats; i ha estat el mateix moviment feminista el que ha posat al descobert, entre altres, aspectes com els següents:

- a. L'escola mixta és una escola d'homes que ha acceptat les dones en les seves aules.
- b. El currículum escolar manté la invisibilitat de la dona i del seu paper al llarg dels segles.
- c. L'escola mixta manté una estructura en què el poder i l'estatus dominant segueix en mans dels homes.
- d. La creixent feminització de la professió docent està mostrant a l'alumnat que certs treballs són més apropiats per a un sexe.
- e. Després de passar més de deu anys escolaritzats junts, l'alumnat acaba l'educació obligatòria i s'inclina per estudis i professions clarament divergents segons el seu sexe.
- f. La mixticitat no és natural; malgrat la inclusió de noies i nois en les mateixes aules i d'una educació tendent a la cooperació entre ells, es manté una autosegregació que es manifesta especialment quan els alumnes tenen llibertat per triar els seus companys de jocs i activitats.

¹ Expressió reconeguda per TERMCAT a l'Extracte de l'acta del Consell Supervisor núm. 499 (3 de desembre de 2009) i que defineix l'educació diferenciada com a "Educació separada per sexes, que té per objectiu atendre els diferents ritmes de maduració i els diferents estils d'aprenentatge de nens i de nenes".

A aquests elements convindria afegir els problemes que estan presentant els nois, respecte de les noies, pel que fa al fracàs escolar; i la denúncia, cada cop més sonora, de la manca de models masculins entre els docents.

Tot això ha generat un debat entorn a la mixticitat escolar, que s'ha presentat en països tan diferents com els Estats Units, França, Holanda, Nova Zelanda, Alemanya o Espanya; debat que no està mancat de passió. La generalitzada convicció pedagògica que l'escola ha de ser un reflex de la societat -en la qual conviuen dones i homes- ha convertit la mixticitat escolar en un valor indiscutible, i en un assoliment irrenunciable de la modernitat.

En qualsevol cas, el debat està servit. I cal replantejar-se per què la mixticitat no ha suposat, des de la perspectiva del gènere, tots els beneficis que semblava havia de produir. Aquesta autocrítica suposa un impàs remarcable: la mixticitat escolar s'ha donat per suposada als països del nostre entorn durant un bon grapat d'anys; en aquesta situació, que valorava la mixticitat com a la forma correcta i la separació com a incorrecta, es feia difícil l'aparició d'estudis que qüestionessin la coeducació. En aquests moments, tot i que en l'imaginari col·lectiu l'escola és mixta, s'ha introduït la sorpresa, el dubte, o la necessitat de reafirmació entorn al tema; aquesta és, sens dubte, una situació en què es fa necessari un augment del bagatge d'investigacions riguroses sobre la qüestió. Si la mixticitat escolar va suposar un pas endavant en la igualtat, convertint-la en un valor indiscutible, ara han passat prou anys per fer-ne una autocrítica, també a nivell acadèmic, malgrat això encara desvetlli malcontents.

En aquest debat, ha estat freqüent durant els darrers anys, al nostre entorn, un desvetllament de veus que públicament han gosat suggerir la separació escolar com a solució a diversos problemes escolars. Aquestes postures de promoció de l'escolarització separada de nenes i nens, generalment han mostrat argumentacions -poc justificades- que procedien de:

- a. La major efectivitat acadèmica d'aquestes escoles.
- b. La diferenciació cerebral dels sexes, posada de manifest els darrers anys per la recerca i les noves tècniques de la imatge cerebral, com a

confirmació d'unes diferències que exigirien una escolarització específica per als nois i les noies.

- c. Les diferències maduratives entre els nois i les noies.
- d. Els diferents estils d'aprenentatge de cada sexe.
- e. La reducció d'estereotips professionals en les noies educades soles i la major opció d'aquestes cap a estudis científics i tecnològics.

Aquesta tesi s'ha centrat en un aspecte menys estudiat, i que poc sovint apareix als debats: la transcendència psicosocial de l'escolarització conjunta i separada. L'anàlisi dels condicionants personals i socials de compartir o no l'aula escolar amb l'altre sexe, feta des de la psicologia social², és al meu parer la clau de les qüestions plantejades ordinàriament sobre l'efectivitat de l'escolarització separada. L'anàlisi de les relacions interpersonals en clau de gènere, i la seva dialèctica amb les decisions personals, centraran aquesta recerca. La psicologia social i l'anàlisi dels grups és sovint dedicada als adults i a les organitzacions en què participen; però si considerem l'educació important, cal reconèixer que gairebé tots els processos educatius es porten a terme en grup, i amb interdependències socials molt directes que afecten una població més immatura i vulnerable que no pas els adults³.

Aquests aspectes, ja han estat intuïts per alguns autors. Entre ells Ramón Pérez Juste, que afirmava, després de descriure els arguments dels avantatges socialitzadors de la coeducació escolar:

las cosas no son tan sencillas. Si estos principios parecen ser aceptables por lo general, no es menos verdad que la introducción del elemento 'co' junto al de 'educación' no supone unos meros efectos aditivos; es decir, el hecho de que en una clase, en un colegio, se reúnan chicos y chicas para recibir en *común* la *educación* viene a suponer algo más que el mero efecto de adición de unos su-

² "La afirmación de que la Educación es un hecho psicosocial es algo tan obvio que se mantiene por sí misma, no necesita mayores demostraciones. Cualquier definición que tomemos de lo que es la Educación, aglutinará necesariamente ambos términos: al individuo, bien sea educando o como educador en sus relaciones interpersonales, mediatizadas por la sociedad que se mantiene y se modifica a través de sus diversos medios educativos." (Guil, 1989: 409)

³ "Estudiar por separado los grupos de niños hace pensar que estos grupos difieren apreciablemente de los grupos de adultos. En ciertos aspectos, esto es verdad, si bien muchos de los principios generales que rigen la conducta en los grupos de adultos pueden observarse también en los grupos infantiles. Las principales diferencias entre una y otra clase de grupos se producen como resultado de los procesos de desarrollo. Los niños deben aprender en qué consiste una conducta grupal 'adecuada', y en consecuencia, la conducta de los niños en los grupos difiere a menudo de las pautas adultas." (Shaw, 1994: 409)

jetos a otros, por lo que su efecto no será el simple de la suma de los efectos conocidos que se producen cuando los sexos se educan por separado. Se plantea el problema de las *interacciones* entre los mismos que llevan al difícil problema del conocimiento de las relaciones a esperar en cada caso; en efecto, la forma específica de actuar de cada sexo como grupo es diferente o puede serlo, según cual sea la forma específica de actuar del otro sexo ante la misma situación. Esto hace más compleja la labor de educar cuando los sexos están reunidos que cuando se educan por separado; más compleja y más difícil, pero no peor, ya que la variedad enriquece el conjunto. (Pérez Juste, 1985: 227)

D'altres autors ho han descrit així: "tradicionalment se ha assumit que els processos cognitius utilitzats per relacionar-se amb el món físic són anàlegs als utilitzats en el camp social. Sin embargo, el coneixement social presenta una sèrie de característiques que el diferencien del coneixement de la realitat física o lògic-matemàtica com són la influència recíproca, una menor estabilitat i possibilitat de predicció, intercanvis i anticipacions simbòliques, etc." (Glick, citat per: Royo, 1993: 14-15).

En definitiva, quan es tracta de persones en situacions grupals, el tot és major que la suma de les parts. I les interaccions, la interdependència que es crea entre els subgrups que apareixen, aporta elements que poden beneficiar o entorpir els propòsits de l'agrupament que s'ha fet. Com diu Harris (1998), hem posat l'alumne al centre del procés educatiu, però hem oblidat posar-nos al lloc de l'alumne i descobrir que el més important per a ell no és l'escola ni els mestres, sinó els altres alumnes.

Cornelius Riordan⁴, amb qui vaig tenir ocasió de conversar durant unes hores el setembre de 2009, em va confirmar en el plantejament d'aquesta recerca.

Al marc teòric, entre d'altres aspectes, em proposo mostrar com el sexe és un dels elements més importants en la configuració dels grups, específicament als entorns escolars; i descriure quins són els efectes de la interacció dels grups, que poden tenir una repercussió als centres educatius. Per això, s'ha optat per centrar l'estat de la qüestió en la bibliografia existent al camp de la psicologia social, precedida d'una introducció centrada en l'evolució de

⁴ Cornelius Riordan, professor de sociologia al Providence College, és probablement la màxima autoritat en la matèria que tracta aquesta tesi.

l'entorn escolar i de socialització dels infants i joves, i d'unes consideracions sobre l'escola com a institució educativa i socialitzadora.

La recerca qualitativa que segueix al marc teòric vol aprofundir en aquest aspecte en el marc d'un enfocament qualitatiu i fent servir un instrument poc emprat en aquest camp: l'entrevista en profunditat aplicada als mateixos estudiants, subjectes que viuen en primera persona la situació descrita. En concret, s'ha entrevistat alumnes que hagin tingut l'oportunitat d'estudiar als dos tipus d'escoles: mixtes i diferenciades. D'aquesta manera s'ha pogut plantejar als subjectes un seguit de qüestions que reflecteixen la transcendència o indiferència del fet d'estar escolaritzats amb o sense l'altre sexe.

D'aquest treball de camp se'n volen treure, com a part important de les conclusions, una prospectiva que guii la futura recerca de les qüestions de gènere a l'escola.

I acabo aquesta introducció.

Per a les cites textuais que no son en català m'he guiat pel següent criteri: les que son en castellà les he deixades en la llengua original, ja que ordinàriament els catalanoparlants la dominem; les que son en d'altres idiomes les he traduït al cos del text, i he posat la cita original a peu de pàgina (la traducció no l'ha feta un professional sinó el mateix autor d'aquest estudi).

1.2. HIPÒTESI I OBJECTIUS

La hipòtesi d'aquesta tesi és la següent: la presència i socialització dels gèneres a l'aula té repercussions educatives, que a vegades suposen una dificultat en l'assoliment dels objectius escolars; la separació dels sexes pot aportar avantatges educatius; la psicologia social pot ajudar a comprendre les raons d'aquests efectes, i determinar els factors psicosocials més rellevants sobre els quals dirigir la recerca.

Els objectius generals d'aquest estudi, que quedaran desglossats i detallats en objectius concrets al capítol 3.3. en el qual es presenta la recerca, es poden resumir d'aquesta manera:

1. La coeducació/separació escolar dels sexes no és un factor poc important: el sexe esdevé un element poderós en la conformació de dos grups dins l'aula, amb uns efectes personals i socials que cal destacar.
2. La psicologia social, aplicada a les aules escolars, pot donar raó d'algunes de les problemàtiques de gènere que actualment es plantegen a l'escolarització mixta i diferenciada.
3. El sistema de valors juvenil té molt poc a veure amb els propòsits de la institució escolar; l'escolarització diferenciada pot contribuir a disminuir els primers, i potenciar una cultura escolar proacadèmica i convivencial.
4. La separació escolar pot contribuir a crear entorns de major llibertat, la qual cosa s'avé especialment amb els principis pedagògics de les escoles amb educació personalitzada.
5. Fer una prospectiva mostrant les vies d'investigació més necessàries i escaients, a la llum del que s'hagi pogut concloure de la present recerca.

1.3. METODOLOGIA

La voluntat de comprendre les potencialitats de l'escola diferenciada és la que ha marcat la metodologia utilitzada en aquesta recerca. La hipòtesi d'aquest estudi, com hem vist, es refereix a que els fenòmens psicosocials que es donen a l'aula en l'escolarització conjunta o separada dels sexes varien notablement, i que son un factor gens menyspreable educativament. És més, que l'escolarització separada pot facilitar la tasca educativa i facilitar una cultura escolar proacadèmica.

En aquest sentit, el marc teòric pretén recopilar aspectes centrals de la psicologia social, ciència que es correspon amb la hipòtesi plantejada ja que versa sobre els condicionants socials i personals i les seves interaccions. En especial, s'ha analitzat la literatura referida a les interaccions entre sexes; per completar la part personal, també m'he aventurat en alguns aspectes de la psicologia diferencial en clau de gènere.

Els elements i principis que apareixen al marc teòric han estat la base per al disseny del treball de camp, procurant aplicar aquells principis a la qüestió plantejada sobre els àmbits escolars (separació de sexes o mixticitat).

Com he dit anteriorment, es vol comprendre millor la transcendència d'aquesta inclusivitat dels sexes, per poder establir posteriorment vies de recerca que aportin més dades sobre els avantatges i inconvenients de l'escola mixta i diferenciada.

És per això que aquí s'abandona la investigació quantitativa –pròpia del paradigma positivista de la recerca-; ni tampoc ha semblat convenient adoptar el paradigma sociocrític que suposa un posicionament, una militància per part de l'investigador, i una voluntat de canvi social relacionada habitualment amb l'opressió d'algun sector de població. La nostra recerca es dirigeix a respondre a la pregunta que hem formulat més amunt: sabem per recerca existent que

l'escola diferenciada aporta uns avantatges en diversos camps educatius (Riordan, 2009), però quines son les possibles explicacions d'aquesta major efectivitat? "En comparación con los métodos cuantitativos, los métodos cualitativos no manipulan ni 'controlan', sino que *relatan* los hechos, y han demostrado ser efectivos para estudiar la vida de las personas, la historia, el comportamiento, el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales y las relaciones de interacción" (Bisquerra, 2004: 293).

En aquest sentit, el paradigma qualitatiu ens aporta les característiques que precisem per als objectius que ens hem marcat (Pérez Serrano, 2004):

1. Es tracta d'una reflexió que té en compte els fets observables i, alhora, incorpora els significats, símbols i interpretacions elaborats pels mateixos subjectes que s'estudien en la seva relació amb els altres.
2. Busca comprendre la realitat dels éssers humans en les seves interaccions i comunicacions en la vida quotidiana. No és, per tant, un coneixement asèptic, sinó que busca els significats de la persona en les seves relacions, en contextos ordinaris.
3. Es tracta d'un tipus de recerca que produeix dades descriptives per mitjà de múltiples metodologies, pròpies de l'acció humana, cercant explicacions pregones de situacions concretes.
4. Aprofundeix en els diversos motius dels fets, les intencions i significats que tenen aquests per a les persones.
5. Té en compte, contràriament al paradigma positivista, la interdependència i la influència entre l'investigador i l'objecte d'estudi.

Guerrero (1996), parlant de la recerca sobre les interaccions a l'aula, observa l'existència de dos enfocaments; ambdós els situa en el camp de l'observació dins de l'aula. El primer faria referència als aspectes més formals i es duria a terme per mitjà de sistemes normalitzats de registre de la informació; el segon, que seria fenomenològic, "toma en consideración principalmente la definición de la situación que los agentes implicados realizan, para comprender y captar el significado que le atribuyen a sus interacciones dentro, por lo general, de un contexto más amplio. La presencia del observador en el aula se dirige más a captar las conversaciones y comunicaciones simbólicas, para

interpretar la contínua definición de la situación, tal como la realizan sus autores." (Guerrero, 1996: 155)

La hipòtesi d'aquesta recerca fa referència a aspectes psicosocials; aquests, integren en la persona el vessant subjectiu de les pròpies decisions, aspiracions, referents, autolimitacions, etc. amb els aspectes de l'entorn social (l'escola en aquest cas) que poden condicionar el subjecte. En aquest sentit, i tal com afirma Steele (1997: 627), "en psicologia social, sabem que com a observadors, tendim a destacar les causes internes de la conducta; mentre que quan posem el punt de vista en l'actor, posant-nos en les circumstàncies amb què s'enfronta, destaquem més les causes situacionals"⁵. Per tant, també per aquest motiu, centraré l'estudi en l'enfocament fenomenològic que, en aquest cas, no pretén desenvolupar-se dins de l'aula, com veurem al capítol 3.2. que versa sobre la justificació metodològica.

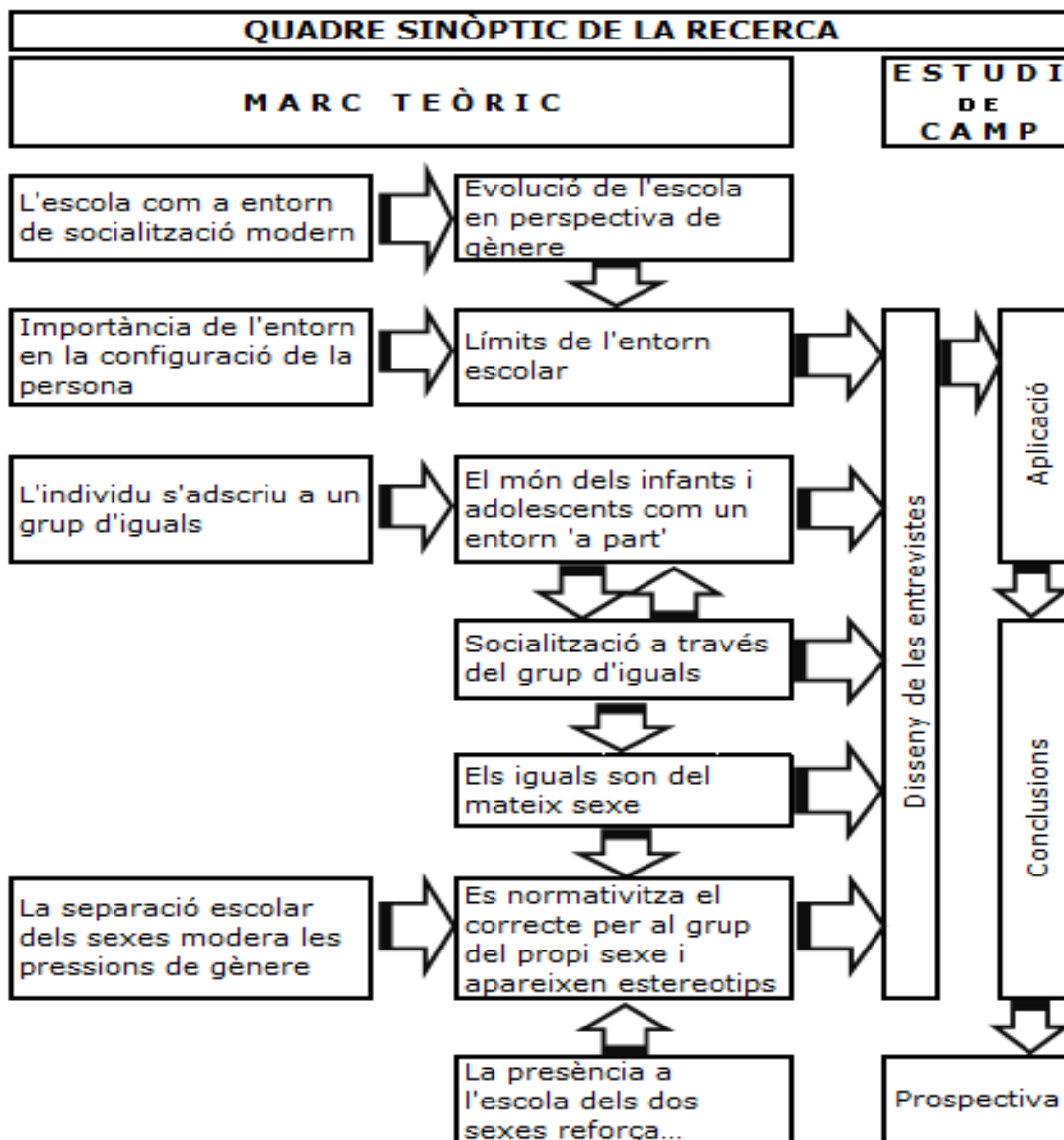
Pel que fa a l'instrument de recollida de dades, el descriuré al capítol 3.3.

⁵ "In social psychology, we know that as observers looking at a person or group, we tend to stress internal, dispositional causes of their behavior; whereas when we take the perspective of the actor, now facing the circumstances they face, we stress more situational causes."

1.4. ESTRUCTURA

L'estudi s'estructura bàsicament en un marc teòric, l'estudi de camp, les conclusions i la prospectiva. S'ha dedicat una capítol específic a la prospectiva pel fet que, pel mateix tarannà de la tesi, aquesta té una importància cabdal.

A continuació presentem un resum esquemàtic de tot l'estudi, que pot ajudar el lector a tenir-ne una visió global en qualsevol moment⁶:



⁶ S'ha sintetitzat posant només els capítols i apartats centrals per facilitar la comprensió de l'esquema de treball que s'ha seguit.

2. MARC TEÒRIC

2.1. L'EVOLUCIÓ DE L'ENTORN DE SOCIALITZACIÓ D'INFANTS I ADOLESCENTS

2.1.1. UN APUNT SOCIOHISTÒRIC

L'acabament de la infància i l'entrada a l'adolescència es pot fonamentar en uns paràmetres fisiològics -la pubertat- que permeten apropar-se a aquests períodes vitals de manera universal.

Però també se'ns presenta una variabilitat del nen i l'adolescent prototípics -al llarg de la història- que ens porta a pensar en els factors socio-històrics d'entorn com a causants d'aquestes transformacions. Efectivament, nombrosos estudiosos (Gillis, 1981; Sebald, 1992; Moral, 1998; Huerre, 2001; Perinat, 2003; etc.) estan aportant una visió que, a través de la història, permet entreveure com els canvis culturals, de pensament i en les institucions han afectat i afecten profundament en la configuració del perfil psicosocial del que anomenem "nen" i "adolescent"; etapes de la vida que, al mateix temps, adopten unes dinàmiques i cultures pròpies. Gillis, per exemple, dedica la seva obra sobre la història de la joventut "a la proposta de que el jovent crea la seva pròpia història, una història lligada i analíticament separable de la de la família, l'escola, i d'altres institucions dels adults amb les quals sol estar associat"⁷ (Gillis, 1981: ix).

Altres recerques observen el mateix fenomen:

A gairebé tots els informes, els adolescents es descriuen a sí mateixos com els agents del seu propi desenvolupament. Tan si ens parlen de la construcció de la

⁷ "To the proposition that youth makes its own history, a history linked with and yet analytically separable from that of the family, the school, and other adult institutions with which it is usually associated."

seva identitat, com del seu creixement emocional, de les seves habilitats de treball en grup, o de les seves relacions amb els adults, descriuen processos en els quals el creixement personal deriva del seu propi pensament o activitat, i de la selecció i tria del que els adults intenten ensenyar-los.⁸ (Dworkin *et al.*, 2003: 17)

Pufall i Unsworth (2004: 15) ens ho expliquen així:

la seva vida social presenta una notable resistència a la intervenció dels adults, tal com s'aprecia en la seva habilitat per crear vincles d'amistat tot i no compartir els mateixos programes de televisió, practicar el mateix esport, i es barallin amb els mateixos professors i tasques escolars. Són capaços de generar relacions de confiança que aconsegueixen vèncer els prejudicis als quals els líders adults no estan disposats a renunciar⁹.

En aquest sentit, pren un especial interès la consideració d'aquestes fases vitals des de la perspectiva sociològica. Quines son les dinàmiques internes dels infants o dels adolescents que més influeixen en les seves característiques com a grup? Quin és el comportament desitjat? En quines institucions es tradueix? I... com afecten aquestes característiques en les actituds del nen i l'adolescent? Seguint a Perinat (2003: 22),

en términos generales, adoptamos la tesis de que es inviable una psicología de la adolescencia al margen de una sociología y, más concretamente, al margen de un análisis sociohistórico de la coyuntura social en que cada generación de adolescentes se ubica. Prescindir de este marco amplio sería lo mismo que sustentar una visión esencialista de la adolescencia: una fase de la vida que existiría por *imperativos de edad*, caracterizable por pautas de comportamiento generadas en un vacío social y que, por tanto, trasciende las épocas históricas o la diversidad de las culturas.

Aquesta consideració il·lumina poderosament la definició d'aquestes etapes prèvies a l'adulthood, ja que recull la necessitat d'abordar l'estudi de la infància i l'adolescència tenint en compte el context social i la impossibilitat d'una comprensió de la realitat sense una perspectiva ampla.

⁸ "In nearly all accounts, adolescents' portrayed themselves as the agents of their own development. Whether they were recounting processes of identity work, emotional growth, learning teamwork skills, or making connections with adults in the community, they described processes in which growth emanated from their own thoughts and actions, and from picking and choosing from what adults try to teach them"

⁹ "Their own society has an integrity-marked resistance to adult intervention, as is illustrated by their ability to create a common bond even though they do not share the same television programs, follow the same sports, and struggle with the same teachers and coursework. They are able to establish forms of trust that can overcome the cultural resentments their adult political leaders refuse to relinquish."

De manera esquemàtica, presentem a continuació com ha estat l'evolució de la infància i l'adolescència des d'aquesta perspectiva social i històrica.

2.1.1.1. Evolució social i històrica, i configuració de la infància i l'adolescència

A les societats premodernes, eminentment agràries, amb una família, patriarcal o nuclear, que és la que articula la vida i la societat, els moments més transcendents en el desenvolupament personal els constitueixen l'inici del treball (a la família, al servei d'altres o en l'aprenentatge artesanal) i la formació d'una nova família. Son moments socialment clars i definits que actuen com a ritus de pas al nou estat. D'aquesta manera, les etapes vitals queden definides com a infància, joventut i adultesa. Alguns autors (Sebald, 1992; Schmitt, I, 1996), inclús dubten, per a aquests períodes històrics, sobre si parlar de joventut, ja que aquesta seria vista com un grup de petits adults.

La infància era sovint ben curta per la precocitat del treball infantil, i l'infant des de ben aviat era vist com a un jove, com a un membre productiu en l'economia familiar: "a les antigues societats agràries, pares i adults en general miraven els nens com un valor econòmic. Per un acord comú a l'època el nen havia de contribuir amb les tasques manuals als medis de subsistència de la família"¹⁰ (Kurian, 1986; 43). L'inexistència d'una escolarització generalitzada que retardés el pas a una altra etapa del cicle vital, contribuïa també a la immobilitat social, sense possibilitats de sortir de la posició social que venia determinada per les condicions d'entorn familiar o de l'ocupació on s'havia iniciat l'aprenentatge.

¹⁰ "In the agrarian society of the past, the child was regarded by parents and relations, in general by all adults, as an economic asset. By common consent of those days the child, even the young child, had to contribute by means of manual labour, to the livelihood of the family group and kin group."

Evidentment aquests comentaris són vàlids per a la majoria de la població, però amb excepcions com és el cas de l'aristocràcia que podia permetre's enviar els seus fills a la universitat.

Ariès (1965) destaca l'adscripció del nen a una nova etapa, que ve marcada per l'inici del treball a casa, o també molt sovint -per a les classes més pobres- a una llar diferent de la paterna:

A ningú se li acudiria pensar que la infància acaba amb la pubertat. El concepte d'infància va lligat a la idea de dependència: els mots 'fills', 'vaillets', i 'nois' també apareixien al vocabulari feudal de subordinació. S'abandonaria la infància només en deixar l'estat de dependència o, al menys, els estats de dependència inferiors.¹¹ (Ariès, 1965: 26, citat per Gillis, 1981: 2)

Com que aquesta certa independència de la família s'adquiria sovint abans de la pubertat, ens trobem que l'adolescència -tal com podem entendre-la avui- era una etapa inexistent o, en tot cas, molt desdibuixada, passant de la infància a la joventut sense inter-estadis (Gillis, 1981).

Així, com ja s'ha dit, el jove s'integrava en una economia familiar agrària sense possibilitats d'albirar un futur diferent al que havien portat els pares i els avis (Quintana, 1989); "la idea de *futuro* no comportaba, a diferencia de hoy, un componente imaginario y prospectivo ni de búsqueda de alternativas personales en vistas a *ser alguien* en la vida. Significa también que las habilidades del trabajo eran adquiridas como parte de la actividad rutinaria: la gran escuela era la vida" (Perinat, 2003).

Quan a les conductes típicament juvenils (la broma, la transgressió, la desmesura, la vida festiva i sorollosa...), també Perinat destaca que eren similars a les actuals però emmarcades en una unitat cultural, en una única comunitat de vida quotidiana i en complicitat amb el món dels adults, a diferència del que passa avui -com veurem més endavant. De fet, els joves, disposaven de períodes de temps força limitats per estar amb altres joves sense la presència dels adults (Gillis, 1981). En definitiva,

¹¹ "Nobody would have thought of seeing the end of childhood in puberty. The idea of childhood was bound up with the idea of dependence: the words 'sons', 'varlets', and 'boys' were also in the vocabulary of feudal subordination. Once would leave childhood only by leaving the state of dependence, or at least the lower degrees of dependence."

aprendían para la vida inmersos en la vida; o sea: un aprendizaje implícito que se desprende de la participación en lo cotidiano. Hoy día, hemos establecido la transición como *una moratoria* ante la vida adulta; se lleva a cabo a través de un aprendizaje explícito que se plasma en el discurso, sobre todo escolar. Nuestra sociedad segrega a los adolescentes de la vida para enseguida *narrársela* a través de las representaciones que se transmiten en la escuela. (Perinat, 2003; 28-29)¹²

Pel que fa a les consideracions de gènere, cal destacar que l'atenció dels pares era especialment centrada en els mascles -en moltes contrades sobretot l'hereu- necessaris per a la perpetuació de la riquesa i el cognom.

Els canvis econòmics, familiars i de mentalitat que es van produint en apropar-nos a la Revolució Industrial posaran les bases d'aquests pregons canvis en els nens i adolescents, considerant que la seva preparació per la vida s'ha de donar a la institució escolar.

Amb l'aparició i ascensió de la burgesia, la concepció del que és la infància i l'adolescència canvia; s'eixamplen els horitzons pel que fa al futur dels fills d'aquesta burgesia, i es sent la necessitat que rebin una preparació més acurada en una institució especialitzada: l'escola, que a partir d'aquest moment va agafant volada. Per altra banda, els canvis en les relacions pares-fills també es veuen afectats per la teologia que -a diferència de com havia estat fins al moment- comença a insistir en la responsabilitat i obligacions dels pares envers els seus fills. En aquesta família burgesa es comença a donar un fenomen nou: la suavització de l'autoritat paterna, un major apropament afectiu dels pares cap als fills, i el proteccionisme i dependència conseqüents, la confiança en aquests i el reconeixement que les seves possibilitats de promoció depenen en bona part de la dedicació i esforç dels

¹² "Los campos y pastos comunales alimentaron un vigoroso espíritu cooperativo en la comunidad. En los *Midland* ingleses las personas habían de trabajar unas junto a otras amigablemente, ponerse de acuerdo sobre las rotaciones de los cultivos, los períodos de acceso a los pastos comunales, la conservación y mejora de los prados, el desbroce de las canalizaciones de riego, el cercado de las piezas. Trabajaban duramente codo a codo en los campos y marchaban juntos del pueblo a los trozos, de la granja al hogar mañanas y atardeceres. Todos dependían de los recursos comunes para calentarse, para cubrirse, para el alimento del ganado. En esta puesta en común de muchas de sus necesidades de vida aprendían los jóvenes a disciplinarse y a someterse a las reglas y costumbres de su comunidad." (Levine, 1987: 46). També Coleman (1968) ha destacat que, en les relacions dels pares amb els adolescents, s'ha substituït el contacte entorn les activitats paternes per una presència dels pares en les activitats dels fills; els pares entren així al món dels fills, però els fills han perdut l'oportunitat d'entrar al món adult.

pares. I amb la professionalització i la figura paterna com a única font d'ingressos, desapareix la visió dels fills com ajuda econòmica immediata i són valorats més en sí mateixos i pel seu futur, propiciant-se unes noves relacions, afectives i simbòliques. Sens dubte, la influència de Rousseau contribuï també a aquesta nova visió, més sentimental, envers els fills; el seu naturalisme porta a la voluntat educativa explícita del 'deixar fer la seva vida' als nens. Tot això, que es dona principalment a la burgesia, ho trobarem també a les classes treballadores si bé que ja avançat el segle XX.

Els nens, en l'època moderna, eren vistos com a innocents i necessitats de la guia i protecció dels pares. La mateixa infància era contemplada com un temps especialment valorat, per a ser estimat i protegit. La literatura de l'època per a infants -*The Wind in the Willows*, *Peter Pan*, *Winnie the Pooh*, *The Secret Garden*, *The Adventures of Tom Sawyer*, i d'altres- reflecteixen la percepció de la infància com un temps màgic en el qual es pugui mirar enrere amb plaer i sense penediments. Els adolescents eren vistos com immaturs, també necessitats de la supervisió, guia i ajuda dels adults.¹³ (Elkind, 1995: 8)

Pel que fa a les classes més modestes, els processos de capitalització -per exemple de l'agricultura- afavoreixen un jovent amb major poder econòmic, i es va dissolent el vincle entre herència i matrimoni. Aquest fet va obrint unes possibilitats per als joves que no s'havien donat fins aquest moment (Gillis, 1981). Les pressions que creava l'herència en les relacions pares-fills, desapareixen. De fet, amb la industrialització, les classes menys afavorides segueixen comptant amb els fills: el treball infantil o l'ajuda econòmica dels joves, que ara serà majoritàriament a la família o a la fàbrica.

Per tant, fins el segle XIX,

los niños de padres de clase media se fabricaban en su casa, con la ayuda de preceptores y escuelas privadas. Sólo con el advenimiento de la sociedad industrial la producción en masa de la niñez comenzó a ser posible y a ponerse al alcance de la multitud. El sistema escolar es un fenómeno moderno, como lo es la niñez que lo produce. (Ivan Illich, citat per Guerrero, 1996: 236)

¹³ "Children in the modern age were seen as innocent and in need of parental guidance, limit-setting, and protection. Childhood itself was seen as a very precious time, to be cherished and protected. The literature for children of this era - *The Wind in the Willows*, *Peter Pan*, *Winnie the Pooh*, *The Secret Garden*, *The Adventures of Tom Sawyer*, and so on - reflected the perception of childhood as a magical time that children should be able to look back on with great pleasure and no regrets. Adolescents were perceived as immature, as very much in need of adult limit-setting, guidance, and support."

Però és al segle XX que, amb l'universalització de l'escolarització, l'etapa de la primera joventut comença a ser cada cop més dependent dels pares i de les institucions educatives, perdent accés a l'economia i a la societat adulta; a l'hora, es creen segments socials discontinus: "l'estructura de la societat postindustrial és la que facilita l'aparició de l'adolescència. La superindustrialització ha accentuat la discontinuïtat i l'aïllament de les posicions socials, convertint l'educació en una institució de custòdia, i alterant el sentit cultural del treball i del progrés material"¹⁴ (Sebald, 1992: 84). L'especialització dels pares, mentre que els infants i joves reben una educació generalista i no poden ajudar econòmicament la família, també contribueix a l'allunyament entre generacions (Coleman, 1968); aquesta mateixa situació propicia la permanència d'infants i joves en institucions educatives, cada vegada per períodes més llargs.

L'escola secundària es converteix en condició per accedir a una bona posició social, i els pares en són cada cop més conscients (Gillis, 1981). Això implicarà més permanència dels adolescents -sobretot els de classes ben situades- a la institució escolar, i un control major sobre la seva vida. Aquesta situació també els porta a dedicar més temps a estar amb la família, a fer menys vida al carrer al seu aire, i a participar més en activitats de lleure programades i de consum. Perden força les colles d'amics -sovint relacionats amb la delinqüència o la violència- que es formaven al carrer: "les camarilles que havien dominat els carrers dels barris més pobres la major part del segle XIX sembla que declinaren després de 1900, fins el punt que, els anys 60, ja no eren més que grups informals, amb caràcter més defensiu que ofensiu"¹⁵ (Gillis, 1981: 179).

D'aquesta manera, l'adolescència s'acaba democratitzant, fent-se visible a la legislació dels països -que la protegeixen-, i sent centre d'atenció de múltiples

¹⁴ "The structure of postindustrial society is eminently adolescence-inducing. Superindustrialization has accentuated the discontinuity and the isolation of social positions, converted education into a custodial institution, depersonalized the authority hierarchy, and altered cultural attitudes toward the meaning of work and material achievement."

¹⁵ "The bands that have been in possession of the streets of many poor working-class neighborhoods for most of the nineteenth century seemed to have declined after 1900, to the point, in the 1960s, that they were little more than informal cliques, less offensive than defensive in character."

institucions centrades en ella (tant per a activitats extracurriculars, com tribunals i reformatoris). Així s'institucionalitza aquesta etapa dels qui ja no són nens però tampoc tenen les responsabilitats dels adults (Epstein, 1998: 4), etapa que es mostra decisiva pel seu futur, durant la qual depenen dels seus pares, i passen moltes hores separats de la resta de la societat compartint uns espais amb els de la seva edat (Coleman, 1968); etapa que és percebuda cada cop més com una etapa de risc degut al desajust entre la forta inversió que s'hi destina i els resultats esperats, i alguns autors han destacat la coincidència de la pubertat amb el pas de l'escola primària a l'escola secundària com a factor a tenir molt en compte (Eccles, Lord i Buchanan, 1996).

Pel que fa a la infància en general, es reconeix que el nen és un humà que degut al seu estat de desenvolupament requereix una protecció especial (Puffall i Unsworth, 2004). Però avançant el segle XX també apareixen noves dinàmiques familiars -l'entrada decidida de la dona al món del treball serà decisiva- que sovint trenquen amb la família nuclear, canviant l'estil de les relacions pares-fills, que confien en d'altres persones i institucions la custòdia, afecte i dedicació als fills.

Els nens son vistos ara com a competents: preparats i a punt per a afrontar les vicissituds de la vida. Aquesta nova percepció dels nens, però, no apareix per cap descobriment nou i revolucionari sobre la infància. Apareix degut a que els pares postmoderns necessiten nens competents. Necessitem nens que puguin afrontar des de molt petits passar el dia en mans de desconeguts a la guarderia, que siguin capaços de fer front a una ruptura familiar [...] El títol de la pel·lícula *Home Alone* és una bona metàfora per al nen postmodern i competent que no només és capaç de cuidar de lo seu sinó que inclús es pot burlar d'uns adults estúpids.¹⁶ (Elkind, 1995)

Per tant, entorn als anys 50 del segle passat, es produeixen també certs canvis en la dinàmica dels adolescents. Per una banda, els pares es mostren més confiats envers ells, donant-los una major llibertat. Per altra banda, de la passivitat política, els adolescents passen a una participació més activa a través de la crítica del món adult i considerant-se sovint a la mateixa alçada

¹⁶ "Children, in turn, are now seen as competent: ready and able to deal with all of life's vicissitudes. This new perception of children, however, did not appear because of some new and revolutionary finding about children. It emerged because post-modern parents need competent children. We need children who can deal with out-of-home child care from an early age, who can cope with divorce... [...] The title of the movie *Home Alone* is a nice metaphor for the post-modern competent child who not only is able to manage quite well on his own but can even outwit some stupid adult skull-duggery."

dels pares en la presa de decisions. La visió de l'adolescent com a capaç d'organitzar-se i decidir, també ha fet davallar les activitats dirigides a aquests liderades pels adults, a l'hora que el món del consum, de l'oci i la tecnologia, han trobat una nova clientela no gens despreciable.

És també al segle XX en el que es fa més clara la distinció entre adolescent i adult, ja que el pas ve sovint assenyalat per la sortida de la llar dels pares (Gillis, 1981); així es destaca amb més claredat el pas de la infància al món adult. El nen neix desprotegit i necessita la cura i protecció dels pares; l'adult és independent i al mateix temps precisa de la interacció i intercanvi amb altres adults:

On pertanyen els adolescents? Han superat la necessitat continuada d'atenció dels pares, però encara no estan preparats per assumir les responsabilitats de l'adult. No volen dependre dels pares, però son incapaços de prendre part en el sistema independent dels adults. Es rebel·len contra la dependència dels nens, però abans d'arribar a la interdependència anhelan independència i tendeixen a ser rebels.¹⁷ (Wolman, 1998: 5)

Aquest desconcert s'aprecia també a nivell legal:

Per molts aspectes, els adolescents son descrits a la retòrica legal com si fossin iguals als nens petits, i son objecte de polítiques paternalistes fonamentades en prejudicis com el de la seva dependència, vulnerabilitat i incompetència. Per altres aspectes, els adolescents son tractats com a adults madurs, competents per a prendre decisions, responsables en les seves eleccions i amb el dret a no ser tractats diferentment.¹⁸ (Scott, 2000: 3)

Sens dubte, la institució escolar ha jugat i juga –cada cop més- un important paper en la configuració psicosocial d'aquests estadis de la vida.

Alhora, el coneixement de l'evolució social i històrica de l'infància i l'adolescència que hem presentat ens dona el marc des del qual podem afrontar l'aparició de l'escola; i afirmar que en aquesta aparició han jugat un paper

¹⁷ "Where do adolescents belong? They have outgrown the need for continuous parental care, but they are not yet ready for sharing adult responsibilities. They don't want to be dependent on their parents, but they are unable to take part in the interdependent system of adulthood. They rebel against childhood dependence, but before they reach interdependence they crave independence and tend to be rebellious"

¹⁸ "For many purposes, adolescents are described in legal rhetoric as though they were indistinguishable from young children, and are subject to paternalistic policies based on assumptions of dependence, vulnerability and incompetence. For other purposes, teenagers are treated as fully mature adults, who are competent to make decisions, accountable for their choices and entitled to no special accommodation."

decissiu les condicions socials. L'escola que tenim és fruit de les necessitats que ha generat el canvi social de la modernitat, i ens cal aprofundir –ho faré a continuació- en la seva gènesi, per tal de poder presentar l'idea d'escola que presideix aquest estudi.

2.1.1.2. La institució escolar en la història

Sovint la presència social de l'escola avui fa que sigui vista com una part natural de l'experiència humana; sabedors que no sempre ha estat així, i que l'escola actual es pot considerar encara una novetat històrica, es fa necessària la comprensió de quin ha estat el procés que ens hi ha menat.

Al mateix temps, la diversitat de corrents pedagògics i modalitats escolars han aparegut fortament determinades per unes circumstàncies socials, culturals i històriques concretes (Quintana, 1989).

Conèixer la gènesi fins l'estat actual és essencial per a entendre el canvi social i personal que suposa la universalització d'aquesta institució; i, juntament amb tots els avantatges que ha comportat, descriure les problemàtiques inherents a l'escola: "La major ambigüitat de l'escolarització és la que hi ha entre les escoles i les experiències a casa, al barri i a la societat en conjunt"¹⁹ (Cullingford, 2002; introducció).

Per això, reprenem aquí la tesi de la necessitat d'una perspectiva socio-històrica sobre la institució escolar.

La universitat medieval que agrupava nens i adolescents, no és fins els segles XV i XVI que comença a separar decididament els seus alumnes en grups d'edat. I, juntament amb això, es produeix un distanciament de mestres i educands, adoptant-se també reglamentacions més estrictes i un major autoritarisme en aquestes institucions en un règim habitual d'internat. L'escola es va configurant també com un univers amb lleis pròpies, amb una jerarquia vigilant. Més tard, el romanticisme aportarà una visió de la joventut com a

¹⁹ "The most significant ambiguity of schooling is that between school and the experiences of home, neighbourhood, community and society as a whole."

moment vital essencial per al pervindre de les societats. Tot això contribueix a una nova concepció del que és l'infància-adolescència:

emerge la representación de la infancia y la niñez (lapso aún no bien delimitado) como una fase específica de la vida, segregada de la de los adultos. Esta segregación tiene su exponente más notorio en la escuela: se instituye el mundo escolar como el ámbito de vida propio de una niñez prolongada hasta los dieciséis o dieciocho años. (Perinat, 2003: 39)

L'augment de l'escolarització a partir del segle XIX contribueix al canvi de mentalitat sobre els nens i adolescents, a l'hora que implica canvis en l'organització familiar; aquesta s'ha d'adaptar a l'activitat escolar dels fills. Tot plegat porta a afirmar a Perinat (2003: 45) que "en este sentido, se hace plausible la afirmación de que la adolescencia es un producto de la escolarización". També ho veu això Huerre (2001: 6) que ens dirà "no és fins a meitat del segle XIX que el mot adolescència apareix al vocabulari de les societats occidentals per a designar els joves que seguien uns estudis i eren econòmicament dependents."²⁰

Quan a la institució escolar, a finals del segle XIX es produeix -a Anglaterra sobretot- un canvi important que ajuda a comprendre aquesta segregació entre el món juvenil i adult:

La pitjor característica educativa de l'anterior ideal era la tendència a fer dels nois homes massa aviat; la pitjor característica de l'altre, paradoxalment, va ser que el seu esforç per aconseguir arribar a adult recalcant la importància de practicar jocs i esports caigué en l'error oposat de fracassar en convertir els nois en homes.²¹ (Newsome, 1961: 238, citat per: Gillis, 1981: 116)

Al camp pedagògic, les idees de la modernitat segueixen el seu curs apareixent -a cavall dels segles XIX i XX- personatges com Dewey: l'educació sota la noció de progrés, universalitat i científicitat, que porten a la preocupació escolar per temes com la salut, per l'aplicació dels descobriments de la psicologia, la creença en la possibilitat de democratitzar la cultura sense vulgaritzar-la... (Elkind, 1995). Els valors de la família nuclear també es reflecteixen

²⁰ "Ce n'est qu'au milieu du XIX^e siècle que le mot adolescence apparaît dans le vocabulaire de nos sociétés occidentales pour désigner les jeunes collégiens poursuivant leurs études et financièrement dépendants."

²¹ "The worst educational feature of the earlier ideal was the tendency to make boys into men too soon; the worst feature of the other, paradoxically, was that in its efforts to achieve manliness by stressing the cardinal importance of playing games, it fell into the opposite error of failing to make boys into men at all."

en la pràctica escolar del moment, de manera especial als *kindergarten* que de cap manera eren vistos com a substitut de l'educació i la vida familiar que els nens rebien a casa, i procurant que mai fossin motiu per a una separació massa llarga de la seva família.

Al segle XX, la universalització de l'escolarització i la democratització de la universitat porten a veure l'escola com a únic camí cap a l'adult professional; la preocupació dels pares per l'aprofitament escolar dels fills es va extenent a totes les classes socials. Les tasques escolars passen a ser l'únic treball apropiat de nens i adolescents. I l'escola passa a ser responsable del futur de la societat.

Aquesta escolarització -com hem dit- es generalitza, tot i que persisteixen certes diferències entre classes socials; i els anys de permanència augmenten paulatinament (Gillis, 1981). A Espanya, per posar un exemple, amb el Real Decret del 26 d'octubre de 1901, es fa obligatòria l'assistència a escola dels 6 als 12 anys; l'*Estatuto* del 18 de maig de 1923 amplia el període escolar als 14 anys; amb una recessió durant la dictadura, avui l'obligatorietat arriba als 16 anys (Esteban i López Martín, 1994).

Els canvis produïts a la família porten a la normalitat d'una escolarització que suposa -des de ben menuts- la permanència al col·legi durant gairebé tot el dia, sigui dins el currículum oficial com per mitjà d'activitats extraacadèmiques. Els objectius de socialització passen amb major mesura a ser responsabilitat de l'escola, que educa en aspectes tan diversos com la sexualitat, drogoaddicció, civisme... Al mateix temps, es va obrint pas la coeducació a les institucions educatives, en l'àmbit d'una escola tendent a la comprensivitat.

En el pla social -i en la direcció oposada al comentat al paràgraf anterior-, la repercussió de l'escolarització generalitzada suposa una contribució decisiva a la desfuncionalització de la família:

La familia, que en otros tiempos ejercía una enorme cantidad de funciones, se ha transformado actualmente en una institución especializada con unas pocas funciones propias, que a menudo se identifican con ser sede de afectos y agente socializador de los individuos. [...] Se transita así desde la organización so-

cial primordial basada en lazos de sangre a una organización social construida deliberadamente. (Del Campo, 2004: 453)

Com reconeix Damon (1996), gairebé totes les institucions que abans sentien la responsabilitat social d'ajudar i guiar la joventut, i eren considerades espais educatius segurs i de confiança, han anat perdent força.

Al pla biològic sexual, les millors condicions de vida fan que l'aparició de la pubertat s'avanci cada vegada més (Kindlon i Thompson, 2000). També s'avança l'edat de les primeres relacions sexuals, que en un primer moment van anar lligades a una concepció romàntica, formant-se relacions força estables i amb el matrimoni a l'horitzó. Amb la revolució sexual de la segona meitat del segle passat la precocitat s'aguditza més dins una concepció de la sexualitat com a divertiment, sense cap relació conceptual amb la reproducció i poca o gens amb el compromís.

I s'ha arribat també a una desfamiliarització de l'oci (De Bofarull, 2005), sobretot el de cap de setmana, al qual s'adscriuen els adolescents i pre-adolescents cada vegada més d'hora. En aquest camp, la pressió del grup de referència és molt forta i contribueix a aquest oci independent (Meil, 2006).

Aquesta escolarització, democratitzada, de llarga durada i massificada, ha dut a la necessitat de considerar la importància educativa de noves dinàmiques que s'hi han generat; una d'elles, la institucionalització d'una estructura en la qual els grups d'iguals passen a intervenir –de manera imprevista però decisiva- en els aspectes educatius de nens i adolescents (González López, 1997). Aquesta darrera consideració centrarà en bona part aquest treball de recerca. Abans, però, analitzem l'escola des de la perspectiva del gènere.

2.1.2. L'EVOLUCIÓ DE L'ESCOLA EN PERSPECTIVA DE GÈNERE

Malgrat no pretenem una descripció completa del pensament pedagògic sobre aquests temes –ben pobre fins avançat el segle XX, per cert-, comencem amb una breu glossa del pensament de Rousseau; i això, per la influència de

la seva obra fins avui, la qual sí conté punts de vista sobre l'educació diferencial de noies i nois.

El 1762 es publica a París i Amsterdam els quatre volums de l'obra *Emile ou De l'éducation* de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). L'obra consta de cinc llibres: els quatre primers dedicats a les diferents etapes de vitals del nen i l'adolescent (Emili), i el cinquè es centra en l'educació de la dona (Sofia) i el seu matrimoni amb Emili.

Com és prou sabut, amb aquesta obra Rousseau pretén mostrar l'educació ideal de l'home natural -en front de l'home corromput per la societat-, en uns moments de dubte sobre el racionalisme que regia la societat de l'època. Cal destacar la gran influència de les seves idees fins avui, molt notable en pedagogs com Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Froebel (1782-1852), Johann Friedrich Herbart (1776-1841), Maria Montessori (1870-1952), John Dewey (1859–1952), etc.

Rousseau inicia el seu llibre cinquè d'Emili parlant de les diferències –físiques, temperamentals, etc.- entre home i dona, traient-ne com a conseqüència la diferència dels valors a cultivar en uns i altres, i la necessitat d'una educació diferent; propugna, per exemple, l'educació de les noies per a estar subjectes als homes i als seus judicis: “aquesta subjecció habitual dóna origen a una docilitat que les dones necessiten durant tota la vida, puix que mai no deixen d'estar sotmeses a un home o als judicis dels homes” (Rousseau, 1995: 488). Sofia, la dona ideal, ha estat educada per a ser esposa i mare i per dur les feines de la casa, amb un caràcter pulcre, modest, dòcil i reservat: “la dona és feta per plaure a l'home. L'home també ha de plaure a la dona, però no és una necessitat tan directa; el seu mèrit rau en el seu poder, l'home plau pel sol fet d'ésser fort. [...] la dona és feta per plaure i per ser sotmesa” (Rousseau, 1995: 470). Reconeix en la dona una sensibilitat i capacitat intuïtiva i pragmàtica superiors a les de l'home: “la raó de les dones és una raó pràctica que els fa trobar molt hàbilment els mitjans per arribar a un objectiu conegut, però que no les porta a descobrir aquest objectiu” (Rousseau, 1995: 498). Sens dubte, el pensament de Rousseau respecte a l'educació de les noies va contribuir a perpetuar una escola segregada que

s'ocupava d'elles en funció del seu estat que, per naturalesa, era destinat a plaure i sotmetre's a l'home.

No ha d'estranyar, doncs, que al llarg dels segles s'hagi viscut amb naturalitat una situació ben diversa i discriminatòria pel que fa a l'educació de nenes i nens.

Centrant-ho a Espanya, la institucionalització de l'educació primària femenina es dona al segle XIX, si bé n'hi ha algun precedent al segle XVIII; aquesta educació femenina, a càrrec de dones mestres, tenia uns objectius ben diversos dels de les masculines, amb un currículum molt diferent. Però el 1822, a Espanya, hi havia encara només cinc-centes noranta-cinc escoles de nenes i set mil tres-centes seixanta-cinc de nens.

Aquesta institucionalització, doncs, deixà encara les nenes fora del sistema d'instrucció universal, públic, fins avançat el segle XIX: "Estipulada ya la obligatoriedad escolar para los niños, el Plan General de Instrucción Pública del Duque de Rivas de 1836 se limitó a recomendar el establecimiento de escuelas de niñas donde quiera que los recursos lo permitan (Cap.III, Art.21)" (Ballarín, 2001: 43). El 1849, les escoles per a nenes representaven el 23% del total d'alumnes d'ambdós sexes (Arenas, 2006).

Va ser amb la *Ley Moyano (Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857)* quan s'establí l'obligatorietat de l'ensenyament per a nenes i nens dels sis als nou anys; i es permeté -i recomanà- l'establiment d'Escoles Normals de dones mestres, tot i que amb menys facilitats i formació, i amb un sou força inferior respecte dels homes (Colom, 2004). Pel que fa al currículum, el de les nenes seguia tenint una orientació clara envers les tasques de la llar, amb la concepció que "la educación del niño es la general, mientras la femenina es especial" (García Hoz, 1968: 266).

En aquests anys, l'escolarització seguí aquest gràfic del percentatge de nenes i nens (Cortada, 1988; Ballarín, 2001):

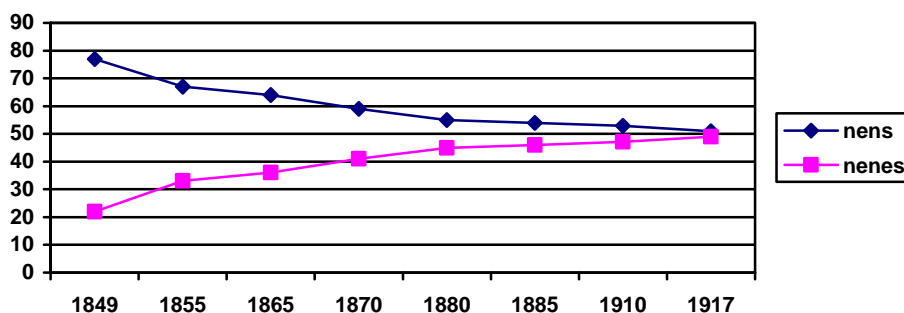


Fig.1

Percentatge de nenes i nens escolaritzats, per anys.

S'aprecia, per tant, la progressiva aproximació a la igualtat d'accés de nenes i nens als centres, públics i privats.

Als països anglosaxons, l'escola masculina del segle XIX sovint portava una càrrega de gènere molt forta; la tipologia escolar propugnada per Thomas Arnold (1795-1842), definirà un model de masculinitat basat en la força de voluntat, la disciplina i la bona salut física, servint-se -com mai havia passat- de les activitats esportives i la uniformització. La no-presència del sexe femení adquireix així un nou sentit: "Les dones havien de ser evitades pels adolescents degut a que la feminitat ara s'associava a la feblesa, a l'emoció i a la informalitat"²² (Gillis, 1981: 111). El mateix Gillis (1981: 116) destaca que "els nois les vides dels quals havien estat edificades entorn els esports d'equip i la companyonia es mostraven insegurs en presència de l'altre sexe"²³.

Al mateix temps, referint-se als Estats Units, Iliana de Bare (2004) ha destacat que les escoles femenines precisament van aparèixer al segle XIX com a moviment subversiu que pretenia promoure i potenciar les dones joves en moments de desigualtat de drets (López i González, 2007).

²² "Women were to be avoided by adolescents because femininity was now associated with weakness, emotion, and unreliability."

²³ "boys whose whole lives had been built around team sports and fraternity life were naturally insecure in the company of the opposite sex."

Serà, però, al segle XX quan les dones acabin incorporant-se plenament a l'educació i en igualtat amb els homes. El 1901 s'estableixen programes comuns per ambdós sexes a primària. El 1909 s'amplia l'educació obligatòria fins els 12 anys, i un Real Decret (26 d'octubre) instaura la coeducació a l'escola primària pública, tot i que no es posà en pràctica a totes les escoles (Arenas, 2006). Amb la República (1931) s'igualen els nivells d'accés a l'escolarització entre nens i nenes, i s'aboleixen els Instituts de segon ensenyament femenins convertint-los en mixtes, i s'estableix la coeducació a les escoles de primària annexes a les Escoles Normals.

Després de la guerra civil espanyola, diversos decrets prohibiren la coeducació a diverses etapes i àmbits educatius²⁴, titllant-la d'immoral i antipedagògica i insistint en una educació per a uns objectius programats i diversos per a cada sexe. Més endavant, van ser permeses algunes excepcions²⁵ per raons organitzatives serioses en zones amb poc alumnat.

La Ley General de Educación de 1970 generalitzà un currículum igual per ambdós sexes i no es pronuncià sobre la coeducació. L'interès per renovar, modernitzar i democratitzar l'escola portaren alguns sectors a pensar en la conveniència de l'escola mixta en base als següents arguments:

- El dret a la igualtat entre homes i dones i, per tant, la igualtat en l'educació de nenes i nens.
- El fet que la separació suposava una ruptura amb la realitat, ja que en la vida ordinària homes i dones estan junts.
- Es deia que aquesta separació contribuïa a la falta de naturalitat de les relacions afectivo-sexuals d'ambdós sexes.
- Es recordava que als països democràtics l'escola era mixta.
- La creença de que la presència de noies a l'aula civilitzaria els nois i facilitaria un clima escolar acadèmic i disminuiria l'agressivitat masculina (Arenas, 2006).

²⁴ De 4 de setembre de 1936, de 23 de desembre de 1936, de 1 de maig de 1939.

²⁵ Ley de Reforma de la Enseñanza Primaria de 21 de desembre de 1965 i Decret de 30 de gener de 1969. A la llei de 20 de setembre de 1938 de reforma de l'educació secundària s'estableixen com a obligatòries per a les nenes assignatures referents a les tasques de la llar com cuina i economia domèstica.

Si bé els processos històrics varien als diversos països europeus, es pot dir que l'escola mixta va ser vista com la solució definitiva a les desigualtats educatives de gènere:

La història recent mostra les dones més entusiastes envers la coeducació que no pas els homes. De manera comprensible, moltes dones la consideren com un medi d'arreglar els seus drets naturals i civils. Havent estat excloses de l'escolarització durant segles i excloses de les escoles masculines, les feministes -al menys fins ara- han considerat la coeducació el *sine qua non* en el camí de l'equitat entre els sexes.²⁶ (Riordan, 1990: 46)

Aquesta suposició, com veurem, no s'ha acomplert. Cal destacar que, en aquest procés que portà a l'escola mixta generalitzada, es troba a faltar la pedagogia, les experiències, les investigacions sociològiques, etc., que puguin avalar un canvi d'aquestes dimensions i de forma tan precipitada²⁷. De fet, per exemple, no és fins recentment que els estudis sociològics han tingut seriosament en compte la variable "sexe"; en temes escolars, la gran variable ha estat -durant molt de temps- les diferències socials. I encara avui -França n'és un exemple- en l'àmbit educatiu s'entén abans per *mixité scolaire* la *mixité sociale* que la de sexes.

Recentment Fize ha posat sobre la taula aquests temes, a França:

Cal dir-ho un altre cop: la coeducació no va ser triada ni volguda; va ser el resultat de les dificultats: falta de locals, falta de mestres; i també la conseqüència, a partir de la meitat del segle XIX, d'un augment constant de la demanda d'educació per les noies. Va ser el resultat de la impossibilitat de crear aquelles escoles per a noies que es reclamaven.²⁸ (Fize, 2003: 26)

D'una manera semblant ho veu Riordan que, citant a Kolesnik²⁹ ens diu: "La qüestió de si les noies han de ser educades juntament o a part dels nois a l'escola elemental va resoldre's no tan per uns principis com per la necessitat

²⁶ "Recent history has found women more enthusiastic about coeducation than men. Understandably, many women regard it as a means of securing their natural and civil rights. Having been entirely excluded from schooling for centuries and then excluded from male schools, feminists have, until now at least, considered coeducation the "sine qua non" on the road to complete equity between the sexes."

²⁷ Picq (2004: 111) afirma: "La mixité a été instaurée presque par hasard, pour des raisons de proximité géographique et sans être pensée ni voulue".

²⁸ "Mais il faut de nouveau le redire ici: la mixité dont il s'agit n'était ni choisie ni voulue; elle était le résultat des contraintes: pénurie de locaux, manque d'enseignants; et aussi la conséquence, à partir du milieu du XIX siècle, d'une demande grandissante d'instruction des filles. Elle était en fin le résultat de l'impossibilité d'ériger ces écoles de filles que réclamait le pouvoir."

²⁹ Walter B. Kolesnik. *Co-education: Sex Differences and the Schools*, Vantage Press, New York, 1969. Pàg. 86.

econòmica. Especialment a les poblacions petites l'establir dues escoles, una per a cada sexe, simplement no era factible."³⁰ (Riordan, 1990: 2)

En qualsevol cas, aviat la mixticitat fou presentada per molts com a fet inqüestionable. En concret es presenta com un valor; valor que apareix -a l'imaginari col·lectiu- lligat a la no segregació, a la no discriminació, a la igualtat, a la democràcia, a la integració, creença que la converteix en dogma³¹. Fize mateix ens parla d'aquesta mixticitat amb un component afectivament vinculant i cor del sistema educatiu.

Les concepcions pedagògiques que han interpretat l'escola com a procés vital més que no pas com a espai de preparació per la vida futura -per exemple Dewey (1994)- han contribuït a aquest punt de vista. Igualment, alguna interpretació del constructivisme que veu com a imprescindible l'experimentació per arribar als coneixements o a la socialització. Algun autor ha destacat la crítica a l'escolarització separada de noies i nois com separació artificial i sense relació amb la vida (Ballarín).

Només per apuntar cap on ens portarà aquest procés que trenca amb l'escola separada generalitzada, citem un paràgraf significatiu:

Las primeras defensoras de la escuela mixta, reconocieron que niños y niñas introducían en el aula conjuntos distintos de experiencias sociales y esperaban que esto resultara beneficioso; lo que no se consideró fue la posibilidad de que un sexo obtuviese más ventajas de la situación que el otro. Tras años de experiencia de escuela mixta se ha observado que éstas contribuyen a la reproducción de los estereotipos sexuales y comienzan a cobrar eco nuevas tendencias segregadoras fundamentadas en la necesidad de que las jóvenes cultiven su propio espacio -su propia fuerza- fuera de la influencia de los varones. (Ballarín *et al.*)

³⁰ "The question of whether (girls) should be educated together, or apart from, boys at the elementary level was resolved not so much on the basis of any principle so much as it was by economic necessity. Particularly in the smaller towns the establishment of the two schools, one for each sex, simply was not feasible."

³¹ "Most Americans take coeducation for granted. Typically, their own schooling has been coeducational; often, they have little awareness of single-sex schools. Our political culture reinforces the taken-for-granted character of American coeducation. It implies that schools reflecting the variety of society exemplify what is best about democratic societies. Many people also take for granted that coeducation provides equality of educational opportunity for women. Like racial and ethnic minorities, women have long been excluded from the educational process. Thus, many people regard coeducation as a major milestone in the pursuit of gender equality. Single-sex education, by contrast, appears regressive." (Riordan, 2002: 10)

Autors com Fernández Enguita (1997) han valorat l'escola mixta com a institució igualitària per excel·lència. Cal reconèixer amb l'autor que la mixticitat va obrir moltes portes a les noies, trencant estereotips i aconseguint una igualtat d'oportunitats mai vista. Però si volem que l'escola progressi amb els temps, es fa necessària una revisió; amb el canvi de segle i després de dècennis d'experiència coeducativa, son moltes les veus que parlen de desigualtats, sexisme i manca d'oportunitats a l'escola mixta.

Nombrosos autors han cridat l'atenció en aquest sentit; la 'mixticitat' escolar no ha donat els resultats que s'esperaven:

Aún estamos lejos de una escuela coeducativa capaz de compensar las asimetrías de género y de contribuir en consecuencia a evitar la desigualdad sociocultural que se construye a partir de las diferencias sexuales entre unos y otras. Por el contrario, asistimos en la actualidad a la terca y tenaz pervivencia de una escuela mixta que ha incorporado algunos efectos de las luchas por la igualdad entre hombres y mujeres pero que aún sigue siendo un escenario en el que el orden simbólico es masculino y en el que a menudo se ocultan y se menosprecian los deseos, los saberes y las formas de vida asociadas a las niñas, a las adolescentes y a las mujeres. (González i Lomas, 2002: 166)

En tot cas, és freqüent que aquestes postures que posen de manifest els problemes de la mixticitat escolar siguin alhora intolerants amb propostes d'organització escolar diferents. S'aprecien, especialment al nostre país, algunes rèmores fruit de situacions socials del passat. Respecte a l'increment de l'escolarització diferenciada a alguns països desenvolupats fruit dels avantatges apreciats per l'investigació i la pràctica educativa, sovint costa desfer-se de certes posicions molt arrelades. Parlant d'aquesta modalitat organitzativa, Subirats i Tomé (2007, p. 42) ens diuen:

se trata de un viejo debate de carácter recurrente, que suele regresar vestido con nuevos argumentos según las modas y lenguajes de cada época. Y así, en los últimos años, esta propuesta ya no se hace únicamente con argumentos que apelan a la moral y a la protección de las niñas, como en el pasado, sino que a menudo se presenta cubierta por un aura de progresismo y aun de feminismo, como si se tratara de novedades destinadas a combatir posiciones inmovilistas y tradicionales, cegadas por los prejuicios.

2.2. ESCOLA I SOCIALITZACIÓ

La institució escolar moderna ha considerat cada cop més les seves possibilitats per contribuir als aspectes relacionats amb la convivència social; recentment, qüestions com la igualtat referida als sexes han ampliat aquest aspecte, creant-se ideologies que han començat a tenir ressò a l'escola i que han aparegut a l'apartat anterior.

Certament, el tema de la socialització des de la perspectiva del gènere és ineludible avui a l'hora de plantejar-se estratègies pedagògiques i d'organització escolar. La posada en pràctica d'iniciatives en aquest sentit, però, ha estat sovint mancada del recolzament de ciències específicament orientades cap aquestes qüestions. Aquest és el cas de la psicologia social, especialment pel que fa referència a l'estudi dels grups. Ens caldrà, doncs, dedicar certa atenció a analitzar l'escola i l'aula des d'aquesta disciplina, posant l'èmfasi en la qüestió del gènere, no sense abans fer un esbós de quin és el meu punt de partida respecte a dues qüestions :

- a. la importància relativa de la naturalesa i de la cultura per a les qüestions de gènere, i
- b. la concepció d'escola de la qual parteixo i els límits d'aquesta institució pel que fa a la socialització.

Pel que fa a la disciplina de la psicologia social, als paràgrafs següents intentaré posicionar-me en un dels paradigmes utilitzats més recentment i justificar aquesta posició.

La psicologia social, des de principis del segle XX, s'ha preguntat si existeix una psicologia dels grups diferent de la individual, y sobre les seves característiques; a l'hora, es qüestiona els efectes de la psicologia de l'individu en el grup, i a l'inversa, com també sobre la identitat de grup, el sentit de pertinença, les dinàmiques entre grups...

Turner (1987) es planteja com donar explicació a la realitat psicològica del grup sense caure ni en la fal·làcia d'una consciència col·lectiva ni en la reducció a la pura psicologia individual. És necessari, primer de tot, donar una resposta a aquesta qüestió. En aquest sentit, les propostes de la psicologia social han conformat diversos paradigmes per a la comprensió d'aquesta problemàtica.

En primer lloc, diversos autors (Gustav LeBon, William McDougall, Emile Durkheim, Sigmund Freud...) s'han referit a la *group mind* o la consciència col·lectiva (com a realitat, o bé com a categoria descriptiva), la qual definiria una psicologia del grup de funcionament autònom, inconscient, sense lògica, per instint, desapareixent l'individu en un anonimat sense identitat personal. McDougall (1920: 10) es proposava "mostrar els principis generals de la vida mental col·lectiva, que no pot ésser deduïda de les lleis de la vida mental dels individus aïllats"³². Freud, des d'aquesta perspectiva, parlarà de l'emergència i la força en el grup de la repressió dels impulsos antisocials de la personalitat. En general, es pot considerar un punt de vista molt centrat en la patologia de les masses i la seva influència negativa en l'individu.

En segon lloc es presenta un paradigma, en gran part per reacció contra el primer i igualment extremista, definit per Floyd Allport que, des del conductisme, rebutjà el concepte de *group mind*: "per comptes de pensar en l'ordre social com a quelcom que inclou i està compost d'individus, podem prendre el punt de vista oposat, és a dir, que els individus tenen entre els seus hàbits de conducta aquest sistema que anomenem ordre social"³³ (Allport, 1932: 200). Per a ell, la psicologia és una ciència referida als individus que si s'extén als grups perd el seu sentit. El ressò en la psicologia individual de la presència dels altres facilitaria –com a molt- algunes actuacions personals, ja presents prèviament en l'individu.

³² "to display the general principles of collective mental life which are incapable of being deduced from the laws of the mental life of isolated individuals"

³³ "instead of thinking of the social order as something which includes and is composed of individuals, we shall take the opposite viewpoint, namely, that individuals contain within their habits of behavior that system which we call the social order"

Respecte al debat entre els dos paradigmes anteriors, és interessant l'aportació de Newcomb a mitjan segle passat:

Un grupo es real en tres sentidos de importancia para los psicólogos sociales. Es *socialmente* real, en el sentido de que está incluido en las normas compartidas que le permiten a la gente la comunicación recíproca. Es *objetivamente* real, en el sentido de que se lo puede ver, y de que diferentes observadores pueden estar de acuerdo con respecto a lo que se ve. Y, por fin, *psicológicamente* real, en el sentido de que los individuos lo perciben y están motivados en relación con él y de que su conducta está así determinada por él. (Newcomb citat per Gil i Alcover, 2007: 36)

I Bach ho clarifica d'aquesta manera:

El grup consisteix certament en individus [...] però els grups tenen trets que no poden ser trets de subjectes [...]. El grup pot tenir estructures o normes, la qual cosa no es pot dir dels individus que componen els grups. Aleshores no podem parlar sols d'individus sinó que hem de parlar d'un nivell d'organització diferent. (Bach citat per Vendrell, 1999: 50)

En tercer lloc, una postura interaccionista (Muzafer Sherif, Solomon E. Asch, Kurt Lewin, entre altres), en la qual em situo, aporta una perspectiva de les conductes dels grups en les que intervé la percepció individual, el significat psicològic atorgat als estímuls; ja no es tracta, doncs, de forces instintives i cegues, ni d'una suposada *group mind*, sinó de psicologies individuals que en la interacció social son influïdes i modulades. Les teories de la Gestalt els porten a comprendre les actuacions personals com a resposta a un entorn complex, i no a un únic estímul aïllat. Parlant concretament d'Asch, Turner ens dirà: "el fet primordial sobre les interaccions humanes, afirmava, és que son fets que estan representats psicològicament en cadascun dels participants [...]. Els fets grupals tenen la seva fonamentació en els individus, però deixen de ser fets merament individuals per la seva referència als altres"³⁴ (1987: 15). Els grups, d'aquesta manera, no poden ser considerats simplement la suma dels individus (Páez *et al.*, 2004; Mayor, 1986), sinó un conjunt d'inter-dependències entre aquests; en aquest sentit, el tot és major o diferent de la suma de les parts. Lewin (1988) aporta també el poder que tenen els grups, i la major facilitat per canviar tot el grup que els individus aïlladament.

³⁴ "The paramount fact about human interactions, he asserted, is that they are happenings that are psychologically represented in each of the participants [...] Group facts have their foundation in individuals but they cease to be 'merely' individual facts by virtue of their reference to others"

La psicologia social actual, ha vist com a estèrils els debats filosòfics sobre la preeminència de l'individu o la realitat del grup: "puede ser más fructífero profundizar en las ideas formuladas por los partidarios del interaccionismo relativas a la transformación de las características de las partes que constituyen el grupo (los miembros) como resultado de su interdependencia (pertenencia al grupo)" (Gil i Alcover, 2007: 38).

Als anys 60 i 70 sorgeix a Europa la teoria de la identitat social (*social identity theory*) de Henri Tajfel i John Turner, aquest darrer ja esmentat abans. Aquesta teoria defineix la identitat social (*social identity*) "com aquells aspectes de l'autoconcepte individual basats en la seva pertinença a un grup o categoria, juntament amb altres categories psicològiques com per exemple el definir-se com a home, europeu, londinenc, etc."³⁵ (Turner, 1987: 29). Es fa necessària, a l'hora, la diferenciació d'un grup respecte dels altres, ja que l'un és avaluat en comparació amb els altres.

Ens dirà també Turner: "de fet hi ha acord sobre les principals característiques de la formació dels grups. Aquestes es poden resumir en el concepte de identitat, interdependència i estructura social "³⁶ (Turner, 1987: 19). La identitat vindria definida per una col·lectiva consciència de pertànyer a un grup social i definir-se una mateix com a membre d'aquest grup. La característica d'interdependència suposa que els individus han de ser realment interdependents en algun sentit. El concepte d'estructura social es refereix a que la relació entre els qui pertanyen al grup tendeix a estabilitzar-se i regular-se a través de rols, normes, posicions d'estatus...

Un altre concepte, més recent, és el d'interdependència motivacional (*motivational interdependence*); aquest ens parla de la relació, a l'estructura del grup, entre els objectius o necessitats dels individus i les facilitats per aconseguir-los i satisfer-se mútuament dins el grup. L'associació en grup vindria

³⁵ "As those aspects of an individual's self-concept based upon their social group or category membership together with their emotional, evaluative and other psychological correlates, e.g., the self defined as male, European, a Londoner, etc."

³⁶ "there is in fact good agreement about the major features of group formation. These can be summarized by the concept of 'identity', 'interdependence' and 'social structure' "

de les actituds interpersonal positives entre els qui veuen en els altres el poder de satisfer les mútues necessitats. Dins d'aquest concepte, Leon Festinger proposà, a mitjans segle XX, la teoria de la comparació social (*social comparison*): les persones es senten atretes i tendeixen a formar grups amb els semblants ja que necessiten comparar-se amb persones similars, per tal d'avaluar les pròpies opinions i validar-les amb un consens.

La dificultat per a una definició de grup és notable; només cal pensar en el debat que hem comentat sobre la realitat d'aquest, i en les variades definicions segons els autors. Problema afegit és el fet de la diversitat dels grups mateixos, que es poden referir a àmbits de la vida tan diferents com el món professional o de l'oci, grans o petits, lliures o forçats (Shibutani, 1961; Gil i Alcover, 2007).

Les definicions proposades es poden agrupar segons es centrin en la interdependència dels membres, la identitat o la interacció entre els membres. Sens dubte, una definició de grup no pot excloure cap d'aquestes dimensions, però sí és veritat que sovint les trobem enfocades cap a un d'aquests camps.

Tenint en compte això, i les precisions que faré més endavant, el concepte de grup que utilitzo el precnc bàsicament de Turner³⁷:

un grup psicològic és definit com a un grup que és psicològicament significatiu pels seus membres, i amb el qual s'emmirallen en la comparació social i en l'adquisició de normes i valors (per exemple, un grup amb el qual es comparen per autoavaluar-se a sí mateixos, les seves habilitats, imatge, opinions, etc., i del qual treuen les seves regles, estàndards i creences sobre les conductes i actituds apropiades), i que privadament accepten que hi pertanyen i que influeix la seva conducta i actituds. En la terminologia habitual, és un grup positiu de referència i no simplement la consideració per part d'altra gent de pertinença a un grup; no es tracta simplement d'un grup en el qual un objectivament està, sinó un grup que és subjectivament important per la influència en les pròpies conductes.³⁸ (Turner, 1987: 1-2)

³⁷ La definició de Turner s'adcriu a la mateixa línia que Henri Tajfel, amb el qual comparteixen la "Teoria de la identitat social".

³⁸ "A psychological group is defined as one that is psychologically significant for members, to which they relate themselves subjectively for social comparison and the acquisition of norms and values (i.e., with which they compare to evaluate themselves, their abilities, performances, opinions, etc., and from which they take their rules, standards and beliefs about appropriate conduct and attitudes), that they privately accept membership in, and which influences their attitudes and behaviour. In the usual terminology, it is a (positive) reference group and not merely a membership group as defined by outsiders, i.e., it is not simply a

Si bé la definició de Turner no es pot situar entre les que es centren en la interdependència, aquesta no és exclosa, sinó que la posa a un nivell subjectiu; això aporta l'avantatge de no centrar-se només en les semblances per la pertanyença al grup i, a l'hora, no posar-ne com a condició la relació dels membres amb un objectiu comú -voluntari- que limitaria la definició per a moltes situacions.

Turner es situa, més aviat, en un punt de vista de la identitat, centrat en els aspectes relacionats amb el sentit de pertinença a una entitat social específica, a una identitat comuna i amb consciència de la seva relació amb els altres membres del grup. La consciència de pertinença a un grup seria, per a ell, el factor bàsic que el constitueix. Brown³⁹ ha precisat que "un grup existeix quan dues o més persones es defineixen a si mateixes com a membres del grup i quan la seva existència és reconeguda, almenys, per un altre". A la definició de Turner convindria afegir la possibilitat o el fet de l'acció conjunta i el compartir uns principis o creences⁴⁰. A diferència d'altres, aquesta perspectiva permet la comprensió del grup sense quedar limitats per la mida d'aquest.

Diverses definicions han posat al centre la interacció entre els membres del grup; Tajfel i Turner (1987) han considerat, però, que la interacció no és necessària per a l'aparició de l'identitat grupal. Dins el punt de vista interaccionista, Homans (1950: 1) considera com a grup "persones que es comuniquen entre sí en certs moments, i que no son tants com per impedir la comunicació de cadascun amb tots els altres directament"⁴¹; aquesta definició ens porta altre cop a la limitació de la grandària del grup, i condiona l'existència d'aquest a la comunicació directa interpersonal.

group which one is objectively *in*, but one which is subjectively important in determining one's actions"

³⁹ Citat per Vendrell (1999: 46)

⁴⁰ Cf. Daniel Bar-Tal, *Group Beliefs. A Conception for Analyzing Group Structure, Processes, and Behavior*, Springer-Verlag, New York, 1990, citat per Gil, 2007, p.84

⁴¹ "A number of persons who communicate with one another often over a span of time, and who are few enough so that each person is able to communicate with all the others, not at second-hand, through other people, but face-to-face"

Altres autors han adoptat concepcions del grup més obertes, que destaquen el paper de la interacció dins un marc molt més ample i acceptable:

un grup consisteix en dos a més persones que comparteixen normes sobre certs aspectes i que els seus rols socials estan estretament connectats. Un agregat de gent pot esdevenir un grup com a resultat de molta interacció, com és el cas de la mitja dotzena de dones que es troben a la bugaderia cada dilluns al matí i es fan amigues, amb un conjunt de normes i rols propis del grup. També el grup es pot formar com a resposta a una situació immediata, sense prèvia interacció, com és el cas d'un comitè creat per resoldre un problema urgent. Els membres d'un grup poden no trobar-se mai. Dos jugadors d'escacs per correspondència constitueixen un grup. Però si els individus no comparteixen normes i no tenen més o menys definides unes expectacions sobre la conducta dels altres, no es pot dir que existeixi un grup.⁴² (Newcomb i Charters, 1950: 492-493)

Certament, les postures interaccionistes moderades aporten una perspectiva que complementa les teories de la identitat social; la categoria d'estructura contribueix a la comprensió del grup més enllà del subjectivisme d'aquestes:

Si el procés d'interacció no és transitori si no que té una certa durada, apareix una estructura de grup amb uns estatus jerarquizats i uns rols. Cada individu que forma part del grup és necessàriament part d'aquesta estructura, incloent el líder. En aquest procés, l'estructura del grup és palesa als observadors externs com un *in-group*.⁴³ (Sherif, 1953: 233)

D'acord amb Turner, no consideraré aquesta interacció una condició *sine qua non* per a l'existència d'un grup, malgrat cal reconèixer que molt sovint es dona i que constitueix part de la dinàmica que configura i caracteritza aquest darrer; més aviat consideraré que la interacció pot tenir una multiplicitat de formes que no tenen perquè quedar limitades a la comunicació personal directa. Com destaca Gil (2007: 87), "muchos grupos cuyos miembros se relacionan a través de sistemas de comunicación mediada, alejados físicamente

⁴² "A group consists of two or more persons who share norms about certain things with one another and whose social roles are closely interlocking. An aggregate of people may become a group as a result of long interaction, as in the case of the half dozen women who congregate at the laundromat every Monday morning and gradually become friends, with a set of norms and roles of their own. Or the group may form in response to the demands of the immediate situation, without previous interaction, as in the case of a newly formed committee faced with an immediate and urgent problem. The members of a group may or may never meet together. Two chess players who are conducting a game by correspondence constitute a group. But unless individuals share norms and have more or less clearly defined expectations of one another's behavior, a group cannot be said to exist."

⁴³ "If the interaction process is not transitory but continues for some time, a group structure with hierarchical statuses and reciprocal roles emerges. Every individual who is part of the group is necessarily a part of this structure, including the leader. In this process, the group structure is distinguished from others as an *in-group*"

entre sí por enormes distancias y de forma asincrónica, dejarían de ser considerados grupos según este planteamiento”.

2.2.1. IMPORTÀNCIA I LÍMITS DE L'ENTORN ESCOLAR PER A LA SOCIALITZACIÓ

2.2.1.1. Importancia relativa naturalesa/cultura

Es fa necessària una consideració prèvia sobre l'intens (i encara actual) debat del darrer segle sobre *naturalesa* i *cultura*⁴⁴. Aquest, també ha rebut altres denominacions que porten a la mateixa qüestió: herència/ambient, in-nat/adquirit, *nature/nurture*, biologia/psicologia, genètica/ambient, instintiu/après... El debat, en termes generals, fa referència a la relativa importància de les qualitats innates en front de les experiències personals, en les diferències conductuals.

I ens cal definir-nos, ja que a tots els nivells s'està instal·lant la distinció sexe/gènere, que té molt a veure amb la dualitat que volem tractar en el present apartat. Una breu, i a l'hora profunda, reflexió sociològica ens l'ofereix Donati:

Sociològicamente hablando, la explicación cultural de la ecuación «masculino/femenino=hombre/mujer» es reciente, nace con la modernidad. En las sociedades precedentes (simples, antiguas y tradicionales), en las que la cultura imita a la naturaleza y entre los dos dominios (cultural y natural-biológico) se instaure una total o fortísima coincidencia, los términos simétricos de la ecuación coinciden punto por punto, de tal manera que no hay necesidad de realizar las dos distinciones de forma separada. Pero con la modernidad esto ya no es así. La diferencia de género (hombre/mujer) se separa de la biológica (masculino/femenino) y se articula diversamente para diferenciar artificialmente al ser hombre o mujer en el interior del género humano. Hombre y mujer se diferencian más entre sí, hasta separarse totalmente de la base biológica. (Donati, 2003: 125)

⁴⁴ “Few areas of inquiry have captivated the entire realm of social sciences like the nature-nurture question. The study of genetic and environmental influences on human behavior and development has been one of the most significant investigations that social scientists have undertaken.” (Margaret Beale Spencer i Vinay Harpalani a: Garcia Coll, 2004: 53)

Un punt de vista diferent i defensat per alguns feminismes d'última generació el constitueix la consideració de la diversitat sexual com a creació del patriarcat buscant perpetuar unes situacions de poder i domini: amb una forta influència de Foucault s'intenta esbrinar què ha portat a la creació de les dues categories d'identitat (home i dona) i l'origen de l'androcentrisme i l'heterosexualitat obligatòria (Butler, 2007). En aquesta postura hi ha un rebuig de qualsevol consideració d'un origen natural de la dualitat sexual humana.

El meu punt de partida pretén una aproximació a les qüestions de gènere des dels diversos punts de vista que han aportat disciplines diferents, com és la sociologia, la psicologia i també la biologia. Efectivament, l'home sempre ha vist una relació amb els seus progenitors en la seva manera de ser, biològica i culturalment. Algunes d'aquestes relacions i semblances s'han atribuït a l'herència genètica i d'altres a l'herència cultural. I a més a més, en el camp de la conducta, hi ha un ampli espai en el qual no és tan directe l'atribució a factors innats o adquirits, o a una influència d'ambdós; sovint, per tant, les relacions entre naturalesa i cultura en l'home estan marcades per l'ambigüïtat, per la dificultat de determinar-ne el seu origen. I, a l'hora, moltes de les conductes humanes es veuen influenciades per una multiplicitat de factors: "les causes rarament son pures en el sentit que només tinguin antecedents biològics o culturals"⁴⁵ (Lippa, 2002: 200)⁴⁶; opinió compartida per molts d'altres investigadors, com Maccoby⁴⁷.

⁴⁵ "Causes are rarely 'pure' in the sense that they have just biological or just environmental antecedents."

⁴⁶ "Although theorists often tend to portray nature and nurture as standing in opposition to one another, in fact nature and nurture often reinforce one another. For example, biological factors (e.g., toward rouge play in boys) may foster childhood sex segregation, and simultaneously, social and cultural factors also may foster sex segregation. Male biological predispositions toward physical aggressiveness are often amplified by cultural learning. Sex differences in visual spatial abilities may be exaggerated by the play and school activities that boys and girls are channeled into. Clearly, biological and social factors that work in concert will be more potent than biological and social factors that oppose one another, and the mutually reinforcing effects of nature and nurture will accumulate more rapidly than will effects that do not superimpose." (Lippa, 2002: 204)

⁴⁷ "If there are any biological predispositions underlying development of the male and female patterns of social behavior [...], they never act alone. In humans and other species, the form that instinctive behaviors take depends on the environmental inputs that activate them. An obvious example: human infants are preprogrammed to acquire language, but which language they learn depends on which language is spoken to them. To ask whether nature or nurture is more important in these developmental events is not a meaningful question. [...] Nature and nurture are jointly involved in everything human beings do [...] In other words, it is nature

Malgrat això, es planteja encara una lluita aferrissada per fer tombar la balança del cantó de la cultura; i això passa de manera molt notable al camp de la sexualitat, per part sobretot dels qui propugnen les teories de gènere⁴⁸; la introducció d'aquestes teories ha estat molt incisiva i ha penetrat a la societat. Es tracta, en tot cas, d'una postura extrema i reduccionista que és presentada com científica. Són força evidents les implicacions que tenen aquestes postures, i de manera específica al camp educatiu. Per exemple, és la major violència masculina -respecte la de les dones- fruit de l'herència biològica? O bé ho és per la diferent educació rebuda? O potser hi ha factors en els dos sentits? Ens podem fer centenars de preguntes dins d'aquests paràmetres, i totes amb un interès cert.

Si todas las diferencias de género fueran culturalmente determinadas, podríamos esperar encontrar algunas sociedades donde las mujeres sean las que aceptan riesgos y los hombres los que juegan con muñecas. Habría sociedades en las cuales, las mujeres, de media, serían mejores en matemáticas y los jóvenes varones estarían más verbalmente dotados que las mujeres. Las diferencias naturales de género entre hombres y mujeres significan que no podemos esperar encontrar paridad estadística hombre-mujer en cuanto a competencia y aptitudes en todos los campos. Lo mismo parece ser cierto de las preferencias: siempre habrá bastante más mujeres que hombres que quieran quedarse en casa con los niños; siempre habrá más mujeres que hombres que quieran ser maestras de jardines de infancia que mecánicos de helicóptero. [...] Esto no significa que nuestro sexo determine nuestro futuro con rigidez. El antropólogo Lionel Tiger tiene razón cuando dice: 'La biología no es el destino, pero es una buena probabilidad estadística'. (Hoff Sommers, 2006: 119)

Si les diferències no procedeixen en absolut de la constitució innata sinó completament de l'entorn, llavors tota diferenciació basada en la naturalesa és irracional. I amb això, apareix la creença absoluta que canviant les circum-

that enables us to profit from nurture." (Maccoby, 2003: 89). Traducció: "Si hi ha alguna predisposició biològica subjacent en el desenvolupament de les pautes de conducta social de l'home i la dona [...], mai actüen soles. En els éssers humans i en d'altres espècies, la forma de les conductes instintives depèn dels *inputs* de l'entorn que les activen. Un senzill exemple: els nens estan pre-programats per a l'adquisició del llenguatge, però quina llengua aprenen depèn de amb quina llengua se'ls parla. Preguntar si és més important la naturalesa o la cultura en aquests aspectes del desenvolupament, no té sentit. [...] La naturalesa i la cultura estan conjuntament implicades en tot el que fa l'ésser humà [...] En altres paraules, és la naturalesa la que ens permet obtindre un benefici de la cultura."

⁴⁸ "La palabra es antigua, el concepto nuevo. El libro de Robert Stoller 'Sex and Gender', editado en 1968, marca el origen de un debate terminológico y filosófico que tardará en cerrarse. 'Sexo y género': todo está dicho en este título que separa como una evidencia el sexo biológico del género social. Naturaleza y cultura marcan una oposición, o más bien una tensión, en el análisis de la relación entre los sexos o, como se dice en francés, de la *différence des sexes*." Geneviève Fraise, *El concepto filosófico de género*.

tàncies es pot canviar les persones. “Según James Mill, toda diferencia existente, o que pueda llegar a existir, entre una clase de hombres y otra, se debe enteramente a la educación” (Quintana, 1989: 82). Les tesis de personatges destacats del segle XX com Margaret Mead, Alfred Kinsey, etc., han contribuït a la proliferació d’aquestes postures culturalistes i sociologistes: aquests autors partien de la hipòtesi que molts dels comportaments sexuals de la societat occidental eren prejudicis, i es proposaren demostrar-ho; les seves recerques, malgrat va tenir una gran difusió, van ser criticades per emprar mètodes d’investigació esbiaixats i extreure conclusions gratuïtes.

Cada cop es senten, però, més veus criticant aquests postulats indemostrats que continuen apareixent a bibliografia suposadament científica. Per exemple Pinker, al principi del seu llibre *La Tabla Rasa*, afirma que no pretén

defender que los genes lo son todo y que la cultura no es nada –nadie cree tal cosa-, sino analizar por qué la postura extrema (la de que la cultura lo es todo) se entiende tan a menudo como moderada, y la postura moderada se ve como extrema. [...] Si por algo abogo es por los descubrimientos sobre la naturaleza humana que se han ignorado o se han eliminado en los debates modernos sobre los asuntos humanos. (Pinker, 2002: 13-14)⁴⁹

Un discurs més constructiu és, per exemple, l’elaborat per Donati, que afirma-rà:

El dato biológico de la diferencia masculino/femenino se distancia del hecho cultural (según la diferencia varón/mujer). Sin embargo, si no se mantiene una relación significativa entre las dimensiones biológicas y las culturales de la persona, tanto la connotación biológica como la cultural fluctúan, con la consecuencia de que no pueden ser reconducidas a una simbolización de género propio. Considerar cerrados y autorreferenciales los datos biológicos y culturales no puede

⁴⁹ “Todo eso deja en pie un muro en el paisaje del conocimiento: el que los científicos sociales del siglo XX custodiaban con tanto celo. Es el que divide la materia de la mente, lo material de lo espiritual, lo físico de lo mental, la biología de la cultura, la naturaleza de la sociedad y las ciencias de las ciencias sociales, las humanidades y las artes. La división se integró en todas las doctrinas de la teoría oficial: la tabla rasa que ofrecía la biología frente a los contenidos que inscribían la experiencia y la cultura; la nobleza del buen salvaje en su estado natural frente a la corrupción de las instituciones sociales; la máquina que sigue las inevitables leyes frente al espíritu que es libre para decidir y mejorar la condición humana.

Pero también este muro se está desmoronando. Nuevas ideas procedentes de cuatro fronteras del conocimiento –las ciencias de la mente, el cerebro, los genes y la evolución- están abriendo en él una brecha con una nueva interpretación de la naturaleza humana. En este capítulo voy a mostrar cómo rellenan la tabla rasa, desclasas al buen salvaje y exorcizan al fantasma en la máquina. En el capítulo siguiente diré que esta nueva concepción de la naturaleza humana, conectada en su extremo inferior con la biología, puede, a su vez, estar conectada por su extremo superior con las humanidades y las ciencias sociales. Esta nueva concepción permite reconocer los fenómenos de la cultura sin segregarlos en un universo paralelo” (Pinker, 2002: 60).

más que producir patologías que están ante los ojos de todos. Negar que las personas humanas tengan necesidad de cierta coherencia entre los dos niveles, biológico y cultural, de la existencia es negar la evidencia empírica. (Donati, 2003: 166)

Estem, per tant, davant un debat ideològic que corre paral·lel al debat científic⁵⁰. Algunes postures anomenades progressistes –en el camp de la sexualitat alguns feminismes- minimitzen la naturalesa o la neguen, confiant en les ràpides possibilitats de canvi social o personal que ofereix la cultura. Altres sectors -postures anomenades masclistes- han interpretat les diferències físiques entre sexes com una confirmació de la superioritat masculina, discriminant les dones de diverses maneres. Des d'àmbits biològics a vegades s'ha establert una preeminència absoluta d'aquests factors oblidant els altres, amb falta de rigor científic:

a pesar de la influencia de los factores hormonales, sería equivocado atribuir a éstos un significado exclusivo o irreversible, ya que sin duda alguna los factores del medio ambiente y la educación tienen gran importancia en el desarrollo del sexo subjetivo, es decir, vivido, y en la asunción del rol sexual correspondiente. (Amelang i Bartussek, 1986: 463)

D'una manera similar ho veuen Birns (1986)⁵¹ i Andrés (2003); aquest darrer afirma que si bé cal reconèixer el pes de la biologia en les diferències entre sexes, aquesta no té un paper tan important com moltes vegades s'ha afirmat: "igual que la influencia biológica, nuestras experiencias sociales tienen un enorme impacto en nuestro desarrollo" (Andrés, 2003: 367).

En la mesura que aquestes ideologies (essencialistes o culturalistes) influeixin en la ciència, es corre el perill de negar l'evidència i la validesa d'investigacions serioses, i anar a parar a una societat que actui amb els ulls tancats a la realitat.

⁵⁰ "Cuando dos soluciones extremas se oponen y excluyen entre sí, cabe la sospecha fundada de que ambas contengan 'parte' de verdad, con lo cual la solución auténtica sería la que trate de conciliar ambos extremos, adoptando una postura de término medio que intente explicar el fenómeno a partir de los dos principios antinómicos propuestos." (Quintana, 1989: 86-87)

⁵¹ "Dans la psychologie américaine contemporaine, la position la plus en vogue sur la controverse nature/nurture est un attitude interactionniste, qui affirme l'importance et du biologique et de l'environnement. Mais en fait ce qui est le plus important, c'est l'interaction entre les deux. Et c'est là une question rarement considérée avec une totale neutralité. Tout en se réclamant d'une position interactionniste, la plupart des auteurs mettent l'accent soit sur l'influence du biologique soit sur celle de l'environnement." (Birns, 1986: 146)

En aquest estudi em situo en un terme mig; és dir, considero que tant factors naturals com apresos juguen el seu paper en la constitució de la persona i de la societat; que la persona no està ni completament predeterminat per la naturalesa, ni tampoc és completament modelable per l'entorn. Al mateix temps, "en la persona humana, el sexo y el género –el fundamento biológico y la expresión cultural- no son idénticos, pero tampoco son completamente independientes" (Burggraf, 2004: 23-24).

També vull aquí fer esment d'una altra qüestió: en parlar del debat naturalesa vs. cultura, herència vs. ambient, podem oblidar un element fonamental que és el subjecte concret, el qual és l'entorn de l'acció educativa (fent servir la terminologia proposada anteriorment) però al mateix temps n'és actor. Aquest, no és un ésser completament a mercè ni de l'herència ni de l'ambient⁵², com tots coneixem bé per experiència directe: nenes i nens que es mostren rebels a l'acció educativa de mestres i pares, o que han emprès camins i han mostrat qualitats ben diverses de les dels seus pares i professors, que han superat amb l'esforç mancances personals, etc.⁵³

I també es pot considerar que les diferències –grans o petites- donin a cada sexe uns avantatges en alguns aspectes, els quals son aprofitats i desenvolupats en major grau al llarg del procés maduratiu de les persones, fent-se més evidents.

Així, em posiciono en la postura moderada que aporten les ciències biològiques i de la conducta, en quan mostren que el comportament humà és resultat d'una complexa interacció entre l'herència, l'entorn i la llibertat⁵⁴, allunyada de la polaritat excloent que sovint ha estat debatuda⁵⁵. Acabo aquest apartat amb una cita que reflecteix aquesta posició:

⁵² "La vida humana ni está unívocamente determinada, ni tampoco completamente por hacer [...] es un ser libre." (Polaino, 1998: 11)

⁵³ "El debate acerca del papel de lo innato (básicamente lo biológico) y lo adquirido (fundamentalmente lo cultural) en los comportamientos humanos ha acorralado históricamente uno de los pilares de la dignidad humana: el de la libertad." (Nogués, 2003: 133)

⁵⁴ "La persona es un centro activo dentro de una red de relaciones" (Marina, 2005: 200). Veure la nota 26, pàgs. 199-200.

⁵⁵ "Questions that arise from the idea that nature can be separated from nurture during the genesis of behavior—such as 'What is the relative contribution of genes versus environment in the development of differences in a particular behavior or developmental process?'—have limi-

Las diferencias entre hombres y mujeres respecto de las funciones sexuales y otros rasgos y disposiciones basados en las circunstancias genéticas forman la base biológica de una distinción de los sexos. Se convierten en las distintas culturas de forma muy diferenciada en los rasgos característicos de lo masculino y lo femenino. La antropología de los sexos parte del hecho de que distintas predisposiciones psíquicas y físicas así como la disposición de afrontar sucesos decisivos como el embarazo con su duración de nueve meses, el nacimiento, la alimentación de un nuevo ser a base de la propia sustancia corporal, poseen una amplia influencia sobre la formación específica sexuada de la personalidad. Esta es la razón por la cual siempre se encuentran dentro de cada cultura tipificaciones polarizadas de la persona masculina y femenina. Sin embargo, también se encuentran siempre en hombres y mujeres numerosos rasgos no vinculados al sexo. (Von Martial i Gordillo, 1992: 69)

2.2.1.2. Importància i límits, per a la socialització, de l'entorn escolar

Les societats s'estructuren, entre d'altres coses, per mitjà d'institucions amb unes finalitats concretes. Les institucions socials serveixen per organitzar i realitzar activitats que satisfan necessitats humanes (Pérez Serrano a Mayor, 1986). Així doncs, les institucions tenen un origen funcional. I l'escola n'és una.

Ja s'ha comentat la necessitat que l'escola s'ocupi en qüestions com l'aprenentatge de la socialització; al mateix temps, ens cal reconèixer que l'escola no és l'única instància educadora i que, per la seva pròpia dinàmica, té uns condicionants i uns límits en tota la seva tasca.

Com afirma Quintana, "no existe la educación en la sociedad porque padres y maestros nos dedicamos a educar, sino que educamos porque la educación existe en la sociedad: la educación es una función social, y la sociedad cuida de que se realice en su seno valiéndose de los órganos pertinentes" (1989: 10). Entenem així, i com hem vist en apartats anteriors, que l'educació

tations in how well they can help us understand the way patterns of behavior develop, and, as counterfactual, may blind us to fruitful avenues of research, policy, and practice." (Garcia Coll, 2004: 225); "Las preguntas acerca de la conducta social humana pueden considerarse que se sitúan sobre un continuo que se extiende desde lo biológico, a través de lo psicológico y lo sociopsicológico, hasta lo sociológico" (Tajfel, 1984: 44).

precedeix a l'escolarització, també pel que fa a la tasca socialitzadora; i que la societat precedeix també a l'escola en aquesta funció.

Alguns autors (García Garrido, 1971; Quintana, 1988) han fet notar la distinció entre sociabilitat i socialitat: la sociabilitat respondria a la disposició innata de l'ésser humà a viure en societat, mentre que la socialitat –fruit de l'educació– faria referència a la disposició efectiva i pràctica de conviure adequadament en societat, a la maduresa personal que possibilita els actes positius a la vida social. Quan parlem de socialització ens referirem a aquesta segona.

Biscarri (1985: 19) ha definit la socialització com “el procés mitjançant el qual un individu aprèn a ser membre participant d'una societat”. El mateix autor, ha cridat l'atenció sobre la complexitat del concepte, degut a la seva interdisciplinarietat en les seves dimensions psicològica, sociològica i antropològica. És d'interès aquí destacar, per a cada dimensió, en què consisteix aquesta socialització:

psicològicament, consisteix bàsicament en el procés d'adquisició del control d'impulsos; [...] el que es palesa de bon antuvi és una gradual participació en agregats socials progressivament més nombrosos i complexos. [...] Tot això implica aprendre unes normes, interioritzar les expectatives dels altres. En una paraula, desenvolupar rols socials. D'aquest mode, la socialització pot ser definida com el procés d'aprenentatge de rols (o papers socials). (Biscarri, 1985: 19-22)

La socialització s'ha relacionat amb la competència social, que podria ser definida com la capacitat d'adaptació al món social (Royo, 1993). Ja des dels estudis de Piaget (1932), aquesta competència s'ha relacionat concretament amb la interacció amb els amics; i la seva mancança, amb la falta d'experiències socials positives.

La primera instància socialitzadora en el temps acostuma a ser la família. Aquesta socialització primerenca, per la seva mateixa realitat, es dona en un entorn limitat, tancat, i amb un component personal i afectiu especialment destacat; aquest àmbit familiar és “el nucli inicial més poderós per al desenvolupament afectiu de les persones” (Marchesi, 2004: 80). En aquest clima

familiar, per les seves característiques, es donen unes possibilitats de socialització diverses i necessàries:

En los grupos pequeños, en los que cada uno siente que mucho depende de sus acciones y en los que cada uno aprende a asumir su responsabilidad en lugar de perderse en el anonimato de la masa, es donde florecen las pautas sociales en que es casi seguro que cabe el desarrollo de la individualidad. (Karl Mannheim, citat per Etzioni, 1999: 8)

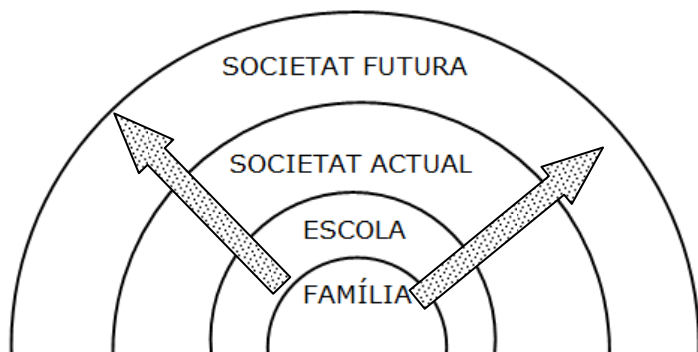
L'escolarització suposa un nou pas cap a la socialització plena, que ha estat definida com a socialització institucional (Biscarri *et al.*, 1985), i que es desenvolupa en un entorn educatiu obert, més ampli i centrat en l'adquisició d'unes competències i coneixements. Com ha destacat el mateix Biscarri, no és estrany que aquesta situació de primer contacte amb una institució social tan diferent de la família generi certes dificultats d'adaptació.

També Guerrero (1996) i Fernández Enguita (1997) han distingit entre socialització primària (durant la infància, a la família, adquisició i internalització de normes bàsiques de funcionament en societat, control dels ritmes vitals, llenguatge...) i socialització secundària (incorpora en l'individu, ja socialitzat en les normes bàsiques, nous camps i dominis d'habilitats, comunicació i intercanvi social, com llegir i escriure, tocar un instrument, practicar un esport...). Guerrero ha atribuït a la socialització secundària la transmissió i internalització dels criteris universalistes (generals per tots els membres d'una societat i derivats de regles normatives), mentre que la socialització primària es quedaria en els criteris particularistes (derivats de valors afectius).

Aquesta classificació tan polaritzada dificulta el matisar la funció socialitzadora de cada agent concret. Tanmateix, els agents de socialització tenen una riquesa i característiques que s'empobreixen en una classificació rígida com l'esmentada, i per tan podem optar per una classificació més entenedora i que descriu millor la realitat:

En la nostra societat la socialització es realitza fonamentalment a través de quatre agències: 1) la família, 2) l'escola, 3) el grup d'iguals i 4) els 'mass media'. A més a més d'aquestes agències principals n'existeixen d'altres com ara les parròquies, les empreses, els sindicats, les associacions esportives i/o recreatives, els partits polítics... Cal que no oblidem la definició de socialització com un procés que es desenvolupa tot al llarg del cicle vital. (Biscarri *et al.*, 1985: 25)

Des del punt de vista del procés de socialització com a desenvolupament de la participació en grups socials, i inspirat en Biscarri (1985), podríem arribar a confeccionar l'esquema següent:



Esquema que reflecteix els diversos nivells en què es dona la socialització i mostra l'escola (i l'entorn social) com a estadi intermig, circumstancial, preparatori per a la integració participativa i transformadora en la societat adulta futura. Ho veurem amb més deteniment quan parlem de l'artificialitat de l'escola.

D'altres autors com Shantz (Amar, 2004) ho han observat des d'una perspectiva diferent, diferenciant quatre dominis o nivells de l'experiència i coneixement socials:

- a. el jo i els altres com a éssers amb experiències psicològiques, pensaments, sentiments, preferències...
- b. les relacions socials diàdiques d'autoritat, d'amistat...
- c. les relacions socials de grup, immerses en sistemes de normes, rols, jerarquies...
- d. els sistemes socials més amplis com la família, l'escola, les nacions...

Per tant, ens cal reconèixer l'important paper socialitzador de l'escola alhora que ens adonem de la seves limitacions: "per molt bé que funcioni, una escola només pot ésser una part limitada en la solució de l'actual crisi juvenil. El problema és massa gran per a una sola institució"⁵⁶ (Damon, 1996: 217). Com ha destacat Quintana, la professionalitat i dedicació de mestres i pares i

⁵⁶ "No matter how well they function, schools can be only a limited part of the solution to today's youth crisis. The problem is too large for any one institution alone"

la bona disposició dels alumnes no són els factors decisius “pues de hecho se hallan limitados y coartados por la influencia de unos factores sociales que, aunque parezcan poco perceptibles y difusos, presionan sin embargo con fuerte insistencia e imprimen el rumbo a la educación” (1989: 23).

A més, com diu Páez, cal considerar que les organitzacions educatives presenten unes peculiaritats que les diferencien substancialment d'altres organitzacions: “las principales características [de las organizaciones educativas] se centran en:

- a. un aprendizaje con doble vertiente (el del alumnado y el del profesorado),
- b. unos clientes de tipos diversos (alumnos empleadores, gobiernos, sociedad...),
- c. unas necesidades diferentes dependiendo de los clientes,
- d. una mezcla difusa entre el servicio y el resultado del producto.”

(Páez *et al.*, 2004: 45)

Malgrat tot això, l'escola sovint ha estat vista com el lloc decisiu i imprescindible de socialització. Ja hem vist als primers apartats com, històricament, aquesta socialització s'ha dut a terme sense l'escola. Certament, l'educació formal es fa necessària en l'actualitat per la mateixa complexitat del món; i una escola no pot estar desvinculada de l'entorn social i cultural, aïllada de la societat. Però, en tot cas, cal plantejar-se si s'ha exagerat el seu poder creant-se una concepció del què és l'escola que vagi massa enllà en la seva vocació socialitzadora. El sistema escolar sovint fracassa a l'hora de dirigir i donar resposta als canvis socials (Díaz-Aguado i Baraja, 1993: 33).

Com afirma Quintana, referint-se al que hem dit,

se quiso hacer de la escuela una comunidad en pequeño, procurando que la comunidad escolar reflejara todas las facetas de la comunidad real. Se intenta, en este plan, que los niños vivan las mismas realidades que los adultos, como, por ejemplo, la vida del trabajo en equipo y las prácticas de la democracia (autogestión). La llamada Escuela Nueva representa una magnífica puesta en práctica de esta progresiva idea. Pero esta concepción no deja de tener inconvenientes, ya que la escuela en ella inspirada seguía constituyendo un enclave dentro de la sociedad, y las relaciones con ésta no pasaban de ser artificiosas. (Quintana, 1989: 461)

Efectivament, el fet mateix de la institucionalització de l'educació porta necessàriament a constituir-se en un espai ple d'artificialitat; sens dubte l'enorme creixement de la població infantil que s'ha incorporat a l'escola el passat segle (augment de la natalitat, escolarització dels dos sexes, obligatorietat i augment dels anys d'aquesta, etc.) ha fet encara més necessària una organització complexa i específica per aquesta institució. Com ens diran els germans Sadker, "l'aula és l'únic espai a la societat en el qual individus tan diferents, joves i agitats s'abarroten tan aprop els uns dels altres durant un considerable període de temps dia rere dia" (Sadker i Sadker, 1995: 43)⁵⁷.

Cal també plantejar-se que si bé la socialització ha de ser un dels objectius de l'escola, aquesta adaptació social pot ser entesa com acomodació; i en aquest sentit, no se'n pot afirmar la seva bondat:

en cuanto que adaptarse es vivir sin problemas, la adaptación es positiva desde un punto de vista puramente psicológico; ahora bien, éticamente la conformación sólo es positiva cuando la situación social también lo sea, con lo que la moral –y su educación- cobran el papel de primacía en el marco de la educación social. (Pérez Juste, 1985: 295)

Efectivament, una voluntat de socialització de conformitat pot conduir a la reproducció escolar de l'entorn social, amb la qual cosa es dificultaria la col·laboració al progrés i la millora social que s'espera dels alumnes durant la infantesa i en el moment de la seva integració plena a la societat adulta: "es verdad que en teoría la escuela es impulsora y generadora de cambios sociales, pero no lo es menos que la escuela, en demasiadas ocasiones, se convierte en perpetuadora de esa sociedad y de un mundo que quizá debiera contribuir a cambiar" (González i Lomas, 2002: 166)⁵⁸.

Ens cal, doncs, no donar per suposat que l'escola ha de ser un mer reflex de la societat, una societat en miniatura, per a poder socialitzar correctament els alumnes. La semblança de l'escola amb el món exterior pot ser que inclús

⁵⁷ "The classroom is the only place in society where so many different, young, and restless individuals are crowded into close quarters for an extended period of time day after day." Fize ha destacat que, a l'adolescència, "les jeunes filles expriment alors un besoin d'intimité que la configuration matérielle des lieux scolaires ne permet pas toujours de satisfaire" (Fize, 2004: 75).

⁵⁸ Veure també: José María Quintana, *Pedagogía social*, Dykinson, Madrid, 1988, p.101; James Garbarino, *Lost Boys. Why Our Sons Turn Violent and How We Can Save Them*, Anchor Books, 2000, p.79.

dificulti una socialització positiva. Els aspectes escolars més formals sovint han estat bandejats per suposar-los poc representatius de la realitat social, de la igualtat, etc. L'experiència ens ha dut, per exemple, a reconsiderar aspectes com l'autoritat a l'escola i la possibilitat de l'existència d'unes relacions verticals⁵⁹. La búsqueda d'una escola com a entorn natural, paral·lel a la família (Loduchowski, 1967) cal que sigui revisat per la irrealitat que suposa i els consegüents desajustos que se'n poden derivar.

L'escola es troba, doncs, amb la difícil tasca d'arribar a un equilibri entre l'integració en l'entorn social i el necessari distanciament d'aquest entorn; entre l'escola oberta⁶⁰ i el fer de l'escola un espai en certa manera protegit de les influències socials que puguin dificultar o impedir l'educació.

Un altre debat que cal equilibrar és el que fa referència a si la missió de l'escola s'ha de posar en la socialització i la cohesió social o bé en la preparació per als estudis posteriors i el món del treball. Debat inútil, com ha mostrat l'informe Delors: "Socialización de cada individuo y desarrollo personal no deben ser dos factores antagonistas" (Delors, 1996: 34).

Es imposible que la escuela ejerza sus funciones de forma adecuada en una sociedad como la nuestra si no es capaz de integrar las dos tareas antes mencionadas y ofrecer como síntesis un modelo de escuela justa, democrática, por ende plural, y en la que esté presente la preocupación por el rendimiento y la eficacia no sólo en las áreas de aprendizaje más tecnológicas y orientadas al mercado de trabajo o a determinados estudios superiores, sino también en las áreas y espacios de aprendizaje que ha de permitir la formación de la persona como tal. (Martinez i Bujons, 2001: 15)

Per tant, aprendre a aprendre i aprendre a viure junts poden ser considerats dos pilars de l'educació: "El primero de ellos sintetiza los desafíos educativos

⁵⁹ "Abans hi havia símbols i formes de mostrar respecte al professor. Fa temps que s'han perdut. Hem acostat pares, professors i alumnes sense tenir en compte que l'acostament no pot ser total, perquè llavors es perd una asimetria necessària. Els infants han de saber que hi ha una persona adulta que té autoritat." (Victòria Camps, entrevista al diari *Avui*, Dimarts, 30 de setembre del 2008).

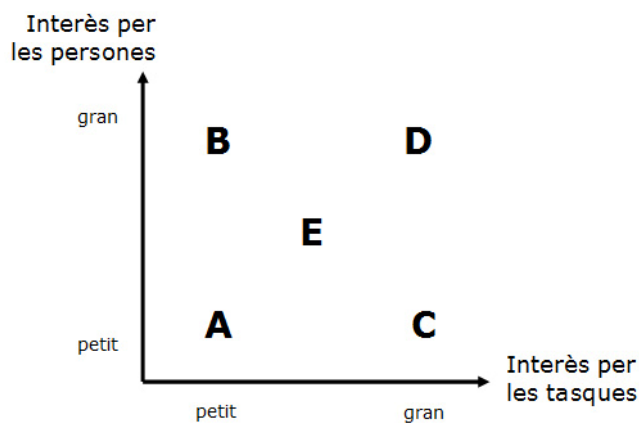
⁶⁰ "Ha existido también, y existe aún, la escuela como grupo 'cerrado'. Vale la pena de que la caractericemos, pues se halla muy cercana a nosotros, y todos la conocemos bien, tal vez por propia experiencia. La escuela 'cerrada' es la que se atiene a una concepción estricta en cuestiones de religión, moral o política, rechazando cualquier desviacionismo y excluyendo a todo disidente; establece unas condiciones precisas (severas, difíciles) para el reclutamiento de nuevos miembros, a quienes elige conforme a un preestablecido modelo de alumno" (Quintana, 1988: 462)

desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, mientras que el segundo sintetiza los desafíos relativos a la construcción de un orden social donde podamos convivir cohesionados pero manteniendo nuestra identidad como diferentes" (Tedesco, 2003: 1).

2.2.1.3. L'escola com a entorn artificial

Quintana (1989) destaca el dualisme que suposa la doble finalitat de l'escola: per una banda, una que es refereix al rendiment i treball, que és la dimensió instrumental; per altra banda, la socialització i relació que és la dimensió expressiva. "La combinació de les dues finalitats constitueix l'ambient escolar" (Quintana, 1989: 465), que es pot manifestar en l'alumnat segons les cinc modalitats⁶¹:

- A: poc interès per les tasques, poc interès per les relacions humanes.
- B: poc interès per les tasques, gran interès per les relacions humanes.
- C: gran interès per les tasques, poc interès per les relacions humanes.
- D: gran interès per les tasques, gran interès per les relacions humanes.
- E: mitjà interès per les tasques, mitjà interès per les relacions humanes.



La manera com una escola determinada resolgui aquest dualisme de les finalitats escolars porta al que s'ha anomenat clima de l'escola o clima de l'aula.

⁶¹ Segons A. Ebentolf, citat per Quintana (1989: 465)

Alhora, la societat contemporània es troba amb una diversitat d'entorns molt diversos que tenen el seu paper en aquestes finalitats educatives⁶².

Per altra banda, Quintana (1989) afirma la consideració de l'escola com una petita comunitat que no es pot equiparar a la societat, ja que els nens no desenvolupen en ella totes les funcions socials; en aquest sentit –i com ja hem dit-, sí es pot entendre l'escola com un grup social o un grup secundari, però la concepció de l'escola com una societat en miniatura no és adequada. L'escola és "a mig camí entre la comunitat familiar i la comunitat global" (1989: 464) i amb la característica peculiar que no transcendeix el temps i l'espai (com sí que ho fan la primera i la darrera), sinó que queda limitada a uns llocs i moments concrets del desenvolupament vital, i amb uns condicionants específics –escolars- derivats d'aquesta situació. Podem interpretar l'escola com un espai de transició entre la família i la societat, un espai amb un clima "semiafectivo y semilaboral, que coadyuva eficazmente a facilitar el proceso de adaptación social del individuo" (1989: 460). L'escola, l'aula, son una petita comunitat (amb coneixement mutu, interrelació, certa estabilitat, solidaritat...); però aquesta comunitat no és identificable amb la societat ja que els alumnes no participen en ella de les funcions que sí son pròpies de la societat. Es tracta, més aviat, d'una comunitat o grup social fortament estructurat per una planificació educativa externa. Ja als anys seixanta, Coleman (1968) havia destacat el trencament que suposava l'escolarització: nens i joves es constituïen en una societat diferent de la resta, amb relacions sobretot entre els de la mateixa edat, un llenguatge diferent i amb poques connexions amb el món dels adults⁶³.

L'anàlisi de l'escola com grup social es redueix a dues categories bàsiques: les formes d'agrupament (per grups d'edat, de sexe, etc.) i els mecanismes de

⁶² "To summarize: in a rapidly changing, highly rationalized society, the 'natural processes' of education in the family are no longer adequate. They have been replaced by a more formalized institution that is set apart from the rest of society and that covers an ever longer span of time. As an unintended consequence, society is confronted no longer with a set of individuals to be trained toward adulthood, but with distinct social systems, which offer a united front to the overtures made by adult society." (Coleman, 1968: 4)

⁶³ "The rationalization of society more and more inhibits the 'natural' processes, by separating the adolescent off into institutions of his own, and insulating him from adults' work and adults' perspective. The adolescent remains in these institutions, treated as a child, for a longer and longer period, while he gains social sophistication earlier and earlier." (Coleman, 1968: 311)

sustentació de grups (lideratge del professor o de l'alumne, normes, sancions, símbols...) ⁶⁴. D'acord amb Wallner i Funke ⁶⁵ la classe, com a grup, seria "una comunitat artificial, en el sentit de ser un grup de concurrència determinat per coacció externa, amb estructures de comunicació i d'autoritat que parteixen d'un cap, i que en el transcurs d'una formació informal de grups pot donar lloc a una comunitat de simpatia e interessos" (Quintana, 1989: 465). Així, apareix una nova distinció: l'escola (com a grup social) i l'aula (també com a grup) que constitueix una unitat dins l'escola.

D'altres autors han destacat també aquesta dimensió necessàriament artificial de l'escola; a diferència de la família, l'escola pren forma a través d'una normativització, unes limitacions espaials, temporals i curriculars, un canvi de professorat freqüent que dificulta els lligams afectius alumne-mestre, la impossibilitat d'atendre de manera efectiva a la totalitat personal de cada alumne (Elkin, 1960), o la rígida adscripció del nen a una determinada aula sense que existeixin uns lligams previs o una decisió associativa per la seva part (Parsons, 1976); com diu Biscarri (1985: 68), "l'obligatorietat és, de fet, un handicap per a qualsevol relació interpersonal, ja que pot condicionar una percepció emocionalment negativa d'aquesta relació". Thorne, amb el seu treball de camp, ha constatat el mateix:

Famílies i grup de veïns tendeixen a ser petits, amb una proporció d'adults i nens bastant equilibrada. Per contra, les escoles són llocs massificats ⁶⁶ i burocratitzats en els quals un nombre reduït d'adults organitzen i avaluen constantment les activitats de grups nombrosos de nens i nenes. A l'escola, la forta pressió d'un nombre elevat d'alumnes en un espai relativament petit dona a la vida ordinària una dimensió pública, davant testimonis; i fa del manteniment de l'ordre una constant preocupació dels adults. ⁶⁷ (Thorne, 1993: 29)

El grup-classe "no és merament una petita organització social" (Biscarri *et al.*, 1985: 60) sinó que en ell s'estableix una dialèctica entre els aspectes organit-

⁶⁴ Anàlisi que fa A. Cándido, descrit per Quintana (1989: 465)

⁶⁵ E. M. Wallner i M. Funke, *Soziologie der Erziehung*, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1979.

⁶⁶ En l'aspecte de la massificació a l'escola coincideix Thorne quan diu: "Space, an especially valuable resource in the crowded environment of schools..." (Thorne, 1993: 82)

⁶⁷ "Families and neighborhoods tend to be small, with a relatively even ratio of adults and children. In contrast, schools are crowded and bureaucratic settings in which a few adults organize and continually evaluate the activities of a large number of children. Within schools, the sheer press of numbers in a relatively small space gives a public, witnessed quality to everyday life and makes keeping down noise and maintaining order a constant adult preoccupation."

zatiu i normatiu, i els aspectes relacionals i sociològics del grup. Això porta Biscarri a diferenciar entre una *estructura formal* (imposada institucionalment i en la qual els alumnes son ocupants de certes posicions intercanviables) i una *estructura informal* que engloba les relacions afectives, d'afinitat, etc. entre els membres del grup-classe, al marge de les interaccions formalment educatives i controlades⁶⁸.

És en aquest sentit que Biscarri emmarca els condicionants del grup classe, fent palesa l'especificitat de l'escola com institució social:

En la mesura que el grup-classe és un subsistema de l'organització social escolar, es troba limitat i condicionat en la seva estructura i funcionament per tota una sèrie de factors que provenen de l'exterior d'ell mateix, de la seva composició i de les seves coordenades socioinstitucionals en les quals s'ha de moure. En primer lloc, el grup es troba condicionat per la personalitat, atributs, capacitats o limitacions dels membres individuals que el componen. [...] En segon lloc el grup es troba condicionat per l'estructura de relacions formals imposada segons una específica concepció sobre com s'ha de desenvolupar el procés d'ensenyament. [...] En tercer lloc el tipus de treball o activitat que ha de realitzar el grup classe, i la manera de dur-la a terme, depèn també en gran part de voluntats estranyes al propi grup, a les quals aquest s'haurà d'adaptar. [...] Per últim, el grup-classe es troba condicionat per les nombroses expectatives i exigències de la institució escolar. (1985: 58-59)

També Trilla ha destacat l'escola com "una institució *específicament* educativa, es decir, un medio creado expresamente para cumplir alguna función pedagógica" (1985: 19), i l'ha caracteritzat amb sis paràmetres que incideixen en la seva peculiar estructura fruit de la seva funció:

- a. Es tracta d'una realitat col·lectiva.
- b. Ubicada en un espai específic al qual cal anar, i amb una arquitectura específica escolar.
- c. Actua en uns límits temporals determinats: només funciona uns dies i hores, segmenta la vida social, sovint amb un horari rígid.
- d. Defineix els rols de docent i discent, els que hi van a aprendre i els que hi van a ensenyar.
- e. Amb uns continguts predeterminats i sistematitzats.

⁶⁸ El mateix aprecia Quintana quan, en parlar de l'estructura formal de l'escola, diu: "La estructura de la escuela es doble. Mejor dicho, consta de dos estructuras sociales superpuestas: una oficial, impuesta desde fuera por la Administración y las autoridades académicas (reglamentos, programas, objetivos); otra es oficiosa (o espontánea), surgida de los elementos que integran la escuela y de las relaciones entabladas entre los mismos" (Quintana, 1989: 464).

- f. Un aprenentatge descontextualitzat, transmetent un saber desconectat de l'àmbit on es produeix i s'aplica.

A aquestes característiques, podem afegir que l'escola es correspon amb un tipus d'organització econòmicament racional d'organitzar l'educació, en permetre que una persona ensenyi molts alumnes alhora (Thorne, 1993; Enkvist, 2006).

Partint d'aquesta realitat, i resumint una qüestió ja tractada, el mateix Trilla ens proposa dues trajectòries oposades per a l'escola: en primer lloc una d'aïllament, fruit d'haver d'educar en funció de quelcom que manca als alumnes en el seu present, i que durà a desvincular-se de l'entorn; en segon lloc, una altra que parteix precisament de l'entorn de l'alumne i les seves circumstàncies.

Ambdós models són utòpics ja que, per una banda, l'aïllament total és impossible; i també ho és, pel que hem vist, una escola absolutament integrada en l'entorn i circumstàncies de l'alumne. Aquest segon model procuraria trencar al màxim l'aïllament de l'escola, exercint una crítica de la realitat de l'entorn sense desmarcar-se d'aquesta realitat. En opinió de Trilla, "su cumplimiento es su suicidio: deberá acabar diluyéndose en ella [la realitat]. Además, la crítica que realiza a su entorno incluye la crítica a su propia existencia, ya que es aquel quien le asigna funcionalidad y la hace posible" (1985: 38-39). La peculiar estructura escolar és la que, per ella mateixa, fa impossible una plena vinculació de l'escola amb la realitat i l'entorn. És més, una plena vinculació suposaria per a l'escola unes dificultats afegides de gran calatge.

L'escola, de fet, troba un gran avantatge en la possibilitat (ja hem vist que inevitable) d'una certa desvinculació de l'entorn. Cal replantejar-se si l'entrada indiscriminada a l'escola de tots els condicionants externs facilita o dificulta la missió pròpia de l'escola. I en quina mesura i amb quins instruments educatius es pot modular la necessària vinculació escola-entorn, per tal que jugui en favor dels propòsits educatius.

Parteixo, doncs, d'una concepció d'escola diversa del que han estat, per exemple, les propostes de Dewey. L'aportació d'aquest autor a la pedagogia moderna ha estat un benefici notable; tot i això, la interpretació de l'educació com "un procés vital i no una preparació per a una vida futura" (Dewey, 1994: 6) ha dut a suposar la necessitat que l'escola representi la vida real de forma idèntica a com el nen ho fa "a casa, al veïnat o al pati on juga" (Dewey, 1994: 6). Aquest punt de vista ha dut a la suposició que l'escola ha de reproduir en petit la societat i l'entorn, evitant-se qualsevol tipus de pràctiques que s'allunyin d'una estretíssima vinculació entre la institució escolar i la realitat.

Com hem vist, es tracta d'un plantejament irreal. Però a més, nega la possibilitat d'implantació a l'escola d'estratègies organitzatives que permetin a l'alumne superar els condicionants negatius d'entorn, ja que amb facilitat es reproduiran a l'aula les situacions socials desfavorables. Com ens diuen Fleck i Prats (Martínez i Bujons, 2001: 41), "la escuela debe mantenerse como un espacio de libertad que en determinados aspectos pueda ejercer de contrapeso a las tendencias sociales."⁶⁹

Efectivament, l'escola pot també ser considerada com la possibilitat de crear un espai protegit, en el qual no tot pot entrar-hi, facilitant un desenvolupament personal i social de l'alumne en condicions òptimes. Aquest punt de vista el comparteix també Merieu, quan ens diu:

El mundo social y económico es despiadado, y pobre de aquel que no consiga imponerse. Pero la educación no ha de anticipar prematuramente, por 'darwinismo escolar', las realidades sociales. Al contrario: ha de mantenerse, fuera de duda, como un reducto de resistencia: de resistencia contra los excesos de individualismo, contra la competición encarnizada, contra el concebir que en la sociedad cada ser humano queda inscrito de una vez por todas en trayectorias personales de las que no se puede salir. La educación debe, eso sí, posibilitar que cada cual ocupe su puesto y se atreva a cambiarlo. Con ese objeto, los espacios educativos deben construirse como 'espacios de seguridad'. Ahora bien: es quedarse corto el decir que raras veces, en ellos, la seguridad está garantizada, porque los espacios educativos, en su inmensa mayor parte, sean o no escolares, son sitios en que correr riesgos es prácticamente imposible: la mirada del adulto que juzga y evalúa, la mirada de los demás, que se burlan y aprisionan, las expectativas de aquéllos de quienes hay que mostrarse digno, son otros tantos obstáculos para el aprendizaje. Nadie puede 'tratar de hacer algo

⁶⁹ També a (Martínez i Bujons, 2001: 12): "La escuela es una encrucijada vital en la que la persona aprende creciendo en interacción social y en la que la sociedad confía como taller de entrenamiento y de aprendizaje para la vida adulta".

que no sabe hacer para aprender a hacerlo' si no tiene garantía de poder tantear sin caer en ridículo, de poder equivocarse y reempezar sin que su error se le gire durante largo tiempo en contra. Un espacio de seguridad es, ante todo, un espacio en el que queda en suspenso la presión de la evaluación, en el que se desactiva el juego de las expectativas recíprocas y se posibilitan asunciones de roles y riesgos inéditos. (Merieu, 1998: 81)

De manera similar s'expressa Thorne (1993) respecte a la constant actuació pública que es dona a l'aula, amb la presència avaluadora del mestre com dels companys i els efectes que això comporta i que han estat descrits per la psicologia social (Hare *et al.*, 1996). No és estrany, doncs, que apareguin fenòmens com la major autosegregació en grups del mateix sexe en l'escola, respecte al que passa als altres entorns com són els espais lúdics o culturals, família, veïnats... (Thorne, 1993; Zaidman, 1996); o bé que els esforços dels mestres per aconseguir que els alumnes realitzin activitats en grups mixts a l'aula no tinguin efectes a mitjà termini (Maccoby, 2003).

Efectivament, si bé el mestre no pot forçar la voluntat de l'alumne, sí que és a la seva mà la creació d'aquest entorn, d'aquest espai de seguretat en el qual el nen, alliberat de les pressions socials de l'entorn extraescolar, pugui actuar i aprendre amb major llibertat. Aprementatge que, seguint Merieu (114), respon a una lògica pròpia escolar -diferent a la lògica de la vida- amb una complexitat creixent adaptada al desenvolupament dels alumnes, i que molt sovint no busca una eficàcia immediata:

En la vida, las cosas se presentan siempre en desorden y nos vemos acosados por la urgencia. [...] si la vida es caos la escuela ha de ser un cosmos, organizado por la inteligencia humana, en el que las relaciones entre las cosas y los seres puedan ser pensadas según el orden de las razones. La vida es desorden; los aprendizajes escolares deben ser ordenados. Pero el cosmos pone orden al caos y no se constituye como otro mundo a su lado. El papel de la escuela no consiste en abolir, dentro de las paredes de la clase, el caos de la vida y sustituirlo provisionalmente por un cosmos de la cultura escolar que, a su vez, sea abolido cuando se vuelva a la vida. La cuestión está en transformar el caos en cosmos, en trabajar para ordenar el desorden en la escuela con objeto de comprenderlo y poder controlarlo fuera de la escuela. Ahora bien: muy a menudo, por desgracia, lo que ocurre es lo inverso: la escuela construye un cosmos yuxtapuesto al caos, y el alumno vive entre dos culturas que coexisten sin interactuar. (Merieu, 1998: 114)

Tot això ens porta a considerar l'artificialitat de l'escola no com a contravalor, sinó com a facilitadora dels objectius de l'escola: "algunos pedagogos insisten

en que el objetivo de la enseñanza es desbrozar por imposición la libertad latente del neófito para que florezca plenamente" (Savater, 1997: 95).

Com ha destacat també Pollack (1999), és necessari que l'escola sigui un espai de seguretat que permeti els alumnes ser ells mateixos, desvinculats de les pressions socials extraescolars. I això implica la creació d'unes condicions que podríem anomenar artificials; artificials respecte la postura oposada de buscar una naturalitat que porta a una escola oberta sense límits a les tendències i pressions socials.

Aquesta artificialitat no té perquè suposar una dificultat ni un retrocés en la integració social dels alumnes. En tot cas, coneixem que el context (també l'escolar) té una importància cabdal en, per exemple, la creació i desaparició de les diferències de gènere (Hyde, 2005). Aquests aspectes d'entorn, especialment els relacionals, constitueixen un condicionant decisiu en l'aprenentatge:

Las múltiples posibilidades de relación entre alumnos condicionan las situaciones de aprendizaje en la medida en que éste se realiza a través de la comunicación. El modo de estar de los alumnos es el principal factor en las situaciones escolares de aprendizaje. Y como el modo de estar depende principalmente del contorno social, las situaciones de aprendizaje vienen condicionadas sobre todo por el modo de estar agrupados los alumnos. (García Hoz, 1977: 96)

Tot el procés educatiu es dona en un marc de relacions que limiten o potencien els objectius escolars (Damon, 1996). Especial consideració mereixen les relacions dels alumnes amb els seus companys, que constitueixen un generador de tensions o de recolzament emocional i serveixen de predictors de l'adaptació escolar (Royo, 1993).

2.2.2. ELS UNIVERSOS PARALLELS: EL 'MÓN DELS NENS I ADOLESCENTS' COM UN ENTORN PARTICULAR

Entrem ara en una temàtica d'interès per al que estem tractant: l'aparició d'uns entorns socials caracteritzats per agrupar individus encara no adults,

que creen una cultura pròpia i desvinculada de la resta de la societat. I ens interessa especialment pel fet que aquests individus esmercen bona part del seu temps a l'escola, i ens cal veure les conseqüències educatives que això pot tenir; alhora que hem d'esbrinar si la mateixa escolarització o certes pràctiques escolars no contribuiran al fet que anem a descriure.

Com ja he destacat als primers apartats, "els sociòlegs i crítics culturals han estat durant molt de temps intrigats i confusos respecte la joventut. La gent jove, després de tot, semblen una espècie completament diferent dels adults, i els seus hàbits i maneres de fer i parlar han confós els adults"⁷⁰ (Epstein, 1998: 1). També ho han apreciat així Roca i Martínez: "los grupos infantiles y juveniles espontáneos funcionan al margen de la influencia directa de los adultos [...] La menor distancia comunicativa y de mentalidad entre los miembros facilita el funcionamiento a un nivel más igualitario, menos autoritario que en los grupos con participación de los adultos." (Roca i Martínez, 1997: 193)

També he explicat com l'escola –institució creada i gestionada per adults– es proposa la socialització de nens i adolescents amb la finalitat de la seva integració al món adult.

Ens cal, doncs, aprofundir en com es conjuguen aquests dos mons per entendre les implicacions que poden tenir a l'escola, en la qual hi ha un predomini numèric d'individus que pertanyen a les etapes infantil o adolescent.

Coleman i Hendry (2003) han destacat les dues dimensions relacionals i de socialització dels infants i adolescents⁷¹. Per una banda les relacions amb els adults suposarien una dimensió vertical, en la qual aquests darrers tenen el poder i els infants cal que es dobleguin a les seves exigències; és el cas de la relació nens/pares, nens/mestre. Per altra banda hi hauria la dimensió horit-

⁷⁰ "Social scientists and cultural critics have long been both intrigued and confused by youth. Young people, after all, sometimes seem like a completely different species from adults, and their habits, idiosyncrasies, and argot have long mystified grown-ups"

⁷¹ També es pot trobar una interessant reflexió sobre el tema a l'escola a: William Damon, *Greater Expectations*, Free Press Paperbacks, New York, 1996, p. 212 i ss.

zontal que implica la relació amb els iguals, amb els companys –sovint del mateix sexe i edat-, que son més equitatives i menys jeràrquiques⁷².

Ambdues dimensions tenen un paper important en la socialització dels nens i en l'assoliment de la capacitat d'actuar amb més independència de l'autoritat dels adults. En cadascuna d'aquestes dimensions les diferents dinàmiques de relació impliquen uns aprenentatges diversos.

Quelcom similar succeeix amb l'adaptació específica a cadascun dels diferents entorns en què es mouen els nens. És l'anomenat *Code-Switching*, terme procedent de la psicolingüística, que suposa que aprenem separatament, en cada context, com parlar en aquell context específic. Harris (1998) ha aplicat aquest concepte de manera més ampla, descrivint com els nens i adolescents dels països desenvolupats presenten dues vides paral·leles: una dins l'àmbit familiar, privat, i una altra pública; per cadascuna d'elles es requereixen comportaments diversos. Fins i tot, algun autor ha notat com la tecnologia ha possibilitat crear aquesta duplicitat dins de l'espai privat: "els actuals mitjans de comunicació ofereixen espais interactius en els quals nens i joves poden prendre part en un context social diferent de l'immediat de les seves llars, sense ni tan sols haver de sortir de la seva habitació"⁷³ (Jackson *et al.*, 2007: 29). Aquesta multiplicitat d'àmbits relacionals suposen l'aparició de diversos àmbits mentals, descrits ja fa mig segle per James (1950: 294).

De manera especialment manifesta a l'adolescència, la dimensió relacional horitzontal crea un estil o subcultura pròpia⁷⁴ que abasta unes preferències determinades, un llenguatge, un sistema de valors: "segregats del món adult, desenvolupen subcultures amb un llenguatge i estil propis i, encara més important, un sistema de valors diferent del dels adults. Com a resultat, els adolescents viuen en una societat segregada on estableixen una subcultura

⁷² "Enfront de la socialització familiar, escolar, professional,... el grup d'iguals implica una socialització simètrica. Aquí les relacions socials no són verticals sinó primordialment igualitàries." (Biscarri, 1985: 34)

⁷³ "The new media landscape offers interactive spaces where young people can take part in a social context distinct from their immediate home environment, without even having to leave their bedroom"

⁷⁴ Podem prendre la definició de Corsaro de 'cultura dels iguals' ('peer culture'): "By peer culture, we mean a stable set of activities or routines, artifacts, values, and concerns that children produce and share in interaction with peers" (Corsaro, 1990: 197)

que troba l'aprovació dels iguals, però no la dels adults"⁷⁵ (Rice, 1992: 406). En entrar en relació amb els grups d'iguals, l'adolescent es troba amb un univers nou amb les seves regles i el seu llenguatge propis; les diferències entre els seus desitjos en privat i la pressió per a determinats comportaments davant els companys pot crear tensions (Pollack, 1999).

Evalson i Corsaro (2005) han destacat la importància d'aquestes pautes de la subcultura dels iguals, que s'estableix de forma no només diferent sinó oposada a la cultura adulta: "els intents dels nens per desafiar l'autoritat dels adults i guanyar més control per les seves vides és un dels principals aspectes de la cultura dels iguals des dels primers anys"⁷⁶ (Corsaro i Eder, 1990: 204). Autors com Harris han destacat que aquests espais de socialització independents dels adults són més decisius que cap altre en la formació de la personalitat adulta: "la personalitat pública és aquella que els nens adopten quan no són a casa. És la que es desenvoluparà en la personalitat adulta" (Harris, 1998: 176)⁷⁷.

És en els entorns horitzontals d'iguals –més que en relació amb els adults- on amb major freqüència s'adquireixen unes actituds i referències respecte a les qüestions de gènere (Garcia Hoz, 1968). L'escola i l'aula no escapen a aquest fet, que porta a una connivència entre aquests dos mons tan diversos (nens i adolescents *versus* adults) dins les mateixes parets: "les interaccions amb els iguals constitueixen un quasi-autònom component de la vida a l'aula, difícil d'observar per part dels mestres i que no està regulat directament pels professors"⁷⁸ (Grant, 1985: 70). La desinstitucionalització de la família també ha estat un factor que ha contribuït a l'autonomia dels fills respecte dels pares

⁷⁵ "Segregated from the adult world, they develop subcultures with their own language, styles, and, most important, value systems that may differ from those of adults. As a result the adolescent lives in a segregated society and establishes a subculture that meets with peer, but not adult, approval"

⁷⁶ "Children's attempts to challenge adult authority and gain control over their lives are a major aspect of peer culture from the earliest years"

⁷⁷ "The public personality is the one that a child adopts when he or she is not at home. It is the one that will develop into the adult personality"

⁷⁸ "Peer interactions also constituted a quasi-autonomous component of classroom life not directly regulated (and sometimes not even fully observable) by teachers"

(Meil, 2006). El distanciament d'aquests dos universos augmenta amb la edat, com han descrit per a alguns aspectes Feiring i Lewis (1993)⁷⁹.

Algun autor (Coleman i Hendry, 2003) ha rebutjat aquesta dicotomia que estem plantejant, pel fet que situa la causa de la creació de la cultura adolescent en els adults mateixos; i, en aquest sentit, aprecia que considerar que els adolescents viuen en un món propi és poc realista. "La sociedad adulta a menudo aporta a los adolescentes mensajes contrapuestos y conjuntos diferentes de expectativas sobre los comportamientos de salud. Por tanto, los jóvenes luchan por alcanzar la independencia y la actividad propia (*self-agency*) en una sociedad plagada de numerosas contradicciones, de pocas señales indicadoras sociales para la madurez" (Coleman i Hendry, 2003: 146). Malgrat això, i per tot el que he dit anteriorment, sí podem parlar d'aquesta separació d'entorns a nivell educatiu; i això, en quan la cultura juvenil està notòriament allunyada dels objectius acadèmics -irrenunciables en un entorn escolar-, i per les dinàmiques de grup que es generen de forma molt independent de les pràctiques institucionals escolars. I, a part de les consideracions causals, la psicologia social també ha destacat el trencament entre els nens i els adults, que son considerats pels primers un grup clarament diferenciat: "per a un infant, els adults no son una versió superior de *nosaltres*: els adults son *ells*"⁸⁰ (Harris, 1998: 267).

2.2.3. L'ADSCRIPCIÓ DE L'INDIVIDU A UN GRUP DE 'SEMBLANTS'

Un cop vist com es configura l'etapa infantil i adolescent com a sociològicament independent dels adults, cal que ens endinsem en alguns aspectes que ens ajudin a comprendre les dinàmiques que ho reforcen i que donen a

⁷⁹ "The number of same-sex friends not known by the mother increased from 9 to 13 years. In addition, girls showed a larger increase than did boys in friends not known." (Feiring, 1993: 344)

⁸⁰ "To a kid, grownups are not a superior version of *us*: grownups are *them*"

aquests períodes unes característiques específiques. Ho veurem ara des del punt de vista de la identitat i les implicacions de la formació de grups.

2.2.3.1. Identitat de grup

La capacitat relacional amb un altre (sociabilitat) és present en els éssers humans des del naixement, mentre que la grupalitat (la socialitat) tarda més en desenvolupar-se (Harris, 1998). Mentre que les relacions a dos solen basar-se en la dependència o l'estimació, la grupalitat es basa en reconèixer unes semblances o situació similars.

Aquesta grupalitat actua amb força a l'infància i l'adolescència: "las necesidades personales y las presiones sociales dirigen a los adolescentes al menos hacia un grupo de amistad, porque la alternativa es la soledad y el aislamiento" (Coleman i Hendry, 2003: 152). Això condueix, de manera especial als adolescents, a buscar integrar-se en un grup d'iguals (*peers* en anglès) (Santor *et al.*, 2000). Pel cas de l'escola, la recerca ha mostrat com aquest estar amb un grup de companys és un dels aspectes preponderants en la vida escolar del nen i l'adolescent, degut sobretot a que aquesta socialització li facilita la integració en la cultura dels iguals (Corsaro i Eder, 1990; Páez *et al.*, 2004).

El tipus d'organització social que adopten els grups d'iguals té poc a veure amb l'organització social de la família o amb la que es procura institucionalment a l'escola: es tracta d'un grup d'edat molt similar i amb unes jerarquies i un estatus per a cada membre del grup (Elkin, 1960)⁸¹. Una altra funció a destacar en el grup d'iguals és que proporciona al nen una font d'aprovació i acceptació no adulta (Parsons, 1976). Aquesta aprovació i acceptació dins el grup d'iguals s'ha relacionat amb l'atractiu, la popularitat, l'habilitat atlètica i l'estil personal estètic (vestimenta, etc.) (Páez *et al.*, 2004).

⁸¹ "Enfront de la socialització familiar, escolar, professional,... el grup d'iguals implica una socialització simètrica. Aquí les relacions socials no són verticals sinó primordialment igualitàries." (Biscarri *et al.*, 1985: 34)

Salomone (2003) ha parlat de l'actualitat dels plantejaments de Coleman⁸² fent referència als estudis d'aquest; segons els seus estudis, la cultura juvenil (*youth culture*) que es genera als grups d'iguals té un efecte negatiu per als propòsits intel·lectuals de l'escola, que queden en segon pla per darrera les habilitats atlètiques –en els nois- i el lideratge en activitats extracurriculars. Per altra banda, les noies busquen desesperadament la popularitat i les conquestes en el terreny de socialització passen per sobre dels aspectes acadèmics (Sadker i Sadker, 1995).

També s'ha destacat com, cada vegada més, els iguals són els confidents en temes profunds; els pares i els mestres són poc tinguts en compte per consultar o compartir les inquietuds (Álvarez i Berástegui, 2006). Pel que fa a la desaprovació de conductes, algun estudi com el de Jones (Jones *et al.*, 1972) indica que aquesta suposa major seriositat per l'individu quan prové dels iguals que quan prové dels pares; igualment s'ha apuntat que el manteniment de l'estatus dins el grup d'iguals suposa en ocasions actuar contra els propis principis; i que la possibilitat de seleccionar uns iguals amb unes conductes i preferències similars potenciarà la convergència del grup cap unes actituds determinades (Sage i Kindermann, 1999).

És en aquest entorn que es parla de la *peer pressure*, la pressió dels iguals, que ha estat definida com "l'experiència subjectiva de sentir-se pressionat, urgint a gosar fer determinades coses pel fet que els altres l'han pressionat a un"⁸³ (Santor *et al.*, 2000, 166)⁸⁴. La *peer pressure* ha estat vista per alguns autors com l'aspecte relacional més poderós en la configuració de la personalitat d'infants i adolescents a llarg termini (Harris, 1998). Els grups d'iguals als quals pertany un nen "son una fuente fundamental de aprendizaje de normas y de orientación de la conducta. Los niños tienden a seguir la norma de conducta dominante en su grupo" (Páez *et al.*, 2004: 649). En aquest sentit, par-

⁸² James S. Coleman, *The adolescent society*, The Free Press, New York, 1961.

⁸³ "A subjective experience of feeling pressured, urged, or dared by others to do certain things or actually doing particular things because others have pressured, urged, or dared you to. Central to this construct is the notion that the individuals experience pressure from peers to do certain things."

⁸⁴ "The youths indicated that adoption of the behavior and appearance of peers was a consciously employed strategy to enhance personal and social power. Association with peers was used to construct and maintain health-promoting identities that challenged the stigmatizing labels given to them by others" (Ungar, 2000: 167)

lar de pressió dels iguals es pot referir a la simple necessitat subjectiva d'adaptar-se a unes normes del grup del qual un es sent membre.

Malgrat habitualment es parla de la *peer pressure* com un factor a tenir en compte a l'adolescència, reconeixem que la pressió cap a la conformitat es dona ja a la infància, tot i que de manera diversa: "la pressió a la conformitat és més intensa en la infància. A l'adolescència gairebé mai cal castigar el qui no s'adapta. Els adolescents no són empesos pels iguals a la conformitat, sinó que són empesos pel seu propi desig de formar part del grup." (Harris, 1998: 133)⁸⁵

Aquesta *peer pressure* s'ha descrit com a un poderós element de socialització en alguns aspectes els quals ni la família ni l'escola poden assolir: el principal aspecte són les experiències en relacions igualitàries i horitzontals que ja hem exposat en un apartat anterior. "Tant l'anomenada família democràtica com l'escola democràtica en les quals adults i nens són igualment responsables en la presa de decisions són més un mite que una realitat"⁸⁶ (Elkin, 1960: 63-64). De fet, ha estat la mateixa escola la que ha possibilitat la creació d'entorns amb la característica d'agrupar infants o adolescents de la mateixa edat; la instauració cada cop més estricta d'aules per edats ha dut a un isolament psicològic que "facilitarà el desenvolupament d'una cultura particular per cada edat que, de retruc, reforçarà l'idea de la particularitat de cada grup"⁸⁷ (Huerre, 2001: 7).

2.2.3.2. Identitat social

També ens cal desenvolupar el concepte d'autocategorització (*self-categorization*) o també anomenada identitat social (*social identity*): aquest

⁸⁵ "We tend to think of adolescence when we hear the term 'peer pressure', but pressure to conform is most intense in childhood. By the teen years it is seldom necessary to punish the nonconformer. Teenagers are not pushed to conform –they are pulled, by their own desire to be part of the group."

⁸⁶ "The so-called 'democratic family' or 'democratic school' in which children and adults are equally responsible for making basic decisions is more myth than reality."

⁸⁷ "Ce isolement facilitera le développement d'une culture particulière pour chaque âge qui, en retour, renforcera l'idée de la particularité de chaque groupe."

és necessari per a comprendre la formació dels grups i la transcendència personal que té el sentit de pertinença a un d'ells. Fou desenvolupat per Enri Tajfel i el seu deixeble John Turner.

Aquest concepte explica les bases psicològiques de les relacions entre els grups, de les divisions socials entre el nosaltres (propi grup) i l'ells (exogrups). Per identitat social s'entén "aquella parte del autoconcepto de un individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo (o grupos) social junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia" (Tajfel, 1984: 292). Aquest concepte destaca, doncs, la influència de la pertinença a un grup en la psicologia i conducta de l'individu; i, a l'hora, la comparació de l'individu amb els membres d'altres grups diferents del propi. També convé destacar el paper de l'individu en aquesta categorització: no és tan sols quelcom que ve donat des de fora al nen, sinó que en bona part és quelcom que cada persona fa amb sí mateix⁸⁸.

Turner (1987) ha especificat els principals aspectes de l'anomenada *self-categorization theory* que va desenvolupar amb el seu mestre; n'esmentem alguns a continuació:

- a. L'autoimatge (*self-concept*) són les representacions cognitives que un pot fer d'ell mateix. La identitat social d'una persona estarà determinada per la seva pertinença a diversos grups.
- b. S'activa una determinada autoimatge segons les situacions específiques en que un es trobi.
- c. L'auto-categorització es basa en comparacions entre un mateix i el propi grup, entre el propi grup i els exogrups. Com que l'autoconcepte no té un criteri de valor absolut sinó relatiu, els individus es comparen amb d'altres grups. La discriminació dels exogrups contribueix a la construcció d'una identitat social positiva i a una major autoestima⁸⁹.

Un grup d'individus en un espai determinat es categoritzarà com a grup en la mesura que percebin les diferències entre ells com a menors que les

⁸⁸ "What I'm talking about is something that children, to a large extent, do to themselves." (Harris, 1998: 169)

⁸⁹ "The most troublesome effect of self-categorization is the tendency to dislike the category the self isn't in." (Harris, 1998: 174)

diferències amb d'altra gent del mateix espai. Les autocategories acostumen a ser avaluades positivament, i els demés seran avaluats per comparació social amb la categoria pròpia. "Cuando uno se percibe como similar a los miembros de un grupo y diferente de las personas de los exogrupos, se hace saliente la identidad o auto-concepto social" (Páez *et al.*, 2004: 126).

L'emergència d'unes normes indicarà l'inici de la formació del grup (Turner, 1987)⁹⁰. A nivell sociocognitiu, el grup es percep i és percebut pels altres com una totalitat, desenvolupant-se una consciència del 'nosaltres'; "No es sólo un grupo de pertenencia, al que el sujeto se conecta pasivamente, sino que es un grupo de referencia, que el sujeto utiliza como fuente de normas y valores sociales para orientar su pensamiento y acción." (Páez *et al.*, 2004: 635)

La conducta intergrupals serà aquella que, encara que es dirigeixi a un individu, tracta a aquest no en virtut de les seves característiques personals sinó per la seva pertinença a un grup determinat (Páez *et al.*, 2004).

2.2.4. LA SOCIALITZACIÓ ES PORTA A TERME A TRAVÉS DEL GRUP AL QUAL L'INDIVIDU S'ADSCRIU

Ens cal considerar també quina influència tenen les dinàmiques dels grups en la socialització dels individus. L'escola, com hem vist, és un enclau especialment sensible a aquestes qüestions, per la seva mateixa estructura que aglutina tants nens i adolescents d'edats similars en espais reduïts. La comprensió dels factors socialitzadors més poderosos ens pot donar llum sobre com actuar educativament de la manera més efectiva. Comencem, abans de res, per proposar una definició de socialització.

2.2.4.1. La socialització

Partim del principi que la persona precisa dels altres tant per assolir la plenitud com per assolir un comportament humà (Yepes, 1996); en aquest sentit,

⁹⁰ "Social influence and the emergence of norms represent embryonic group formation." (Turner, 1987: 40)

les relacions interpersonals son essencials, un *sine qua non* del desenvolupament i la felicitat personals.

Tal com ha destacat Guerrero (1996), l'interés de la sociologia de l'educació pel teixit d'interaccions que esdevenen a l'interior de l'aula procedeix de l'interaccionisme simbòlic, que es basa en una anàlisi microsociològica de la transmissió d'informació i les interaccions entre els agents educatius. Aquestes interaccions poden donar-se entre:

- a. professorat i alumnat
- b. alumnat i professorat
- c. alumnat entre sí.

Com ja s'ha comentat, el meu interés en aquestes pàgines es centra en la interacció entre alumnes. S'ha dit que la infantesa és temps de socialització, d'assimilació, d'aprendre a comportar-se com els altres de la mateixa edat i sexe (Harris, 1998).

Abans d'abordar aquest aspecte ens cal adoptar una definició de socialització.

Una definició, que aporta un punt de vista sociològic, és la que ens ofereix Berry: "socialització significa el conjunt de modificacions produïdes en les relacions de l'individu amb l'entorn (materials, socials, mentals) com a resultat de la interacció amb els altres" (Berry *et al.*, 1980: 43)⁹¹.

Prendré la que ens proposa Guerrero (1996), amb uns matisos:

Se llama socialización al proceso por el que los nuevos miembros se integran en la sociedad mediante el aprendizaje de sus instrumentos básicos de convivencia: lengua, creencias, hábitos, formas de comer o vestirse, ritmos vitales, etc. Dicho de otra manera, la socialización es el proceso por el que los seres humanos adquieren su carácter social, adquiriendo la cultura de la sociedad donde nacen y/o crecen. Como señalan Berger y Luckmann: 'el individuo no nace miembro de una sociedad', sino que 'es inducido a participar' en la sociedad a través de la 'internalización de sus normas'. [...] la socialización entendida co-

⁹¹ "In its most basic definition, *socialization* means the totality of modifications produced in the individuals' relationships with their environment (material, social, mental) as a result of interaction with others. These modifications affect all that individuals receive and express, globally as well as at the level of basic processes (e.g., perceptual, emotional, and cognitive functions)"

mo proceso de adquisición de la cultura de una comunidad cuestiona también el mito del buen salvaje y, en el terreno educativo, los planteamientos naturalistas de Rousseau. (Guerrero, 1996: 36)

Aquesta definició, al meu entendre, caldria completar-la amb un aspecte sovint oblidat, i que ja hem introduït en parlar del debat naturalesa/cultura: és la capacitat de cadascú per aportar a la vida social canvis i innovacions fruit de la personal creativitat i desenvolupament de la pròpia personalitat. Tal com ha denunciat Shaw, "en muchos centros de enseñanza los procedimientos ritualizados y las presiones de conformidad a las reglas desalientan al estudiante poco convencional, y a veces la conducta creativa se ve castigada y no recompensada" (1994: 422). Els infants van socialitzant-se, endinsant-se en el caràcter social de l'ésser humà; però això no ho han de fer de una manera passiva, sinó que la seva contribució, derivada de la singularitat de cada persona, ha d'establir-se com a element important.

Això ho poden fer amb la capacitat de pensar i actuar creativament; capacitats que, si se'ls dona importància, suposaran a l'escola unes peculiaritats pedagògiques que han estat teoritzades, per exemple, en l'educació personalitzada de García-Hoz (1977).

I, ahora, cal reconèixer que el procés de socialització i el de personalització corren paral·lels i són interdependents. La individuació de cada persona, la maduració de la seva identitat personal, es dona en bona part per influx del seu entorn sociocultural (Quintana, 1989).

En aquest sentit, entenc la socialització dins una concepció més holística de la que ens pot proporcionar un paradigma concret, com poden ser el biològic, el cognitiu, el de la reproducció, etc.

2.2.4.2. La socialització es porta a terme, en bona part, a través dels grups

Hem definit la socialització com l'aprenentatge dels instruments bàsics de la convivència, i en la definició de Guerrero (1996) hem vist com aquest apre-

mentatge suposava l'internalització de les normes culturals d'una societat determinada.

Dit això, ens endinsem en el com es porta a terme aquesta socialització: es tracta d'un procés que es desenvolupa des del naixement estimulat per diverses institucions i per les mateixes relacions i que, a l'escola, té un component específic per tot el que hem dit a capítols precedents.

Harris (1998: 168) ho ha resumit així: "Per als nens, la socialització consisteix sobretot en aprendre com comportar-se en presència d'altre gent"⁹². L'autora ha destacat, però, el fet que dins una mateixa societat, els comportaments varien en funció dels grups: nens o adults, nenes o nens, segons l'estatus social, etc. No es pot pretendre que l'infant actui correctament per imitació dels seus pares, per exemple, ja que ell és infant i en canvi els seus pares pertanyen a la categoria d'adults (Harris, 2007); de fet, fora del joc d'imitació, el nen que imita els adults serà rebutjat pels companys i els mateixos adults. En conseqüència, la primera tasca que porta a terme el nen és identificar a quin o quins d'aquests grups pertany per tal d'assimilar les seves actituds a les del grup. La teoria de la comparació social (Turner, 1987) ha assenyalat que hom es sent atret envers els iguals, ja que necessitem comparar-nos amb iguals per autoavaluar-nos i ser avaluats.

Quintana (1989) ha assenyalat que la socialització abasta tres aspectes, afegint un nou element a la classificació feta en pàgines anteriors:

- a. una vertical, referida als agents que incideixen en la persona per a configurar-la,
- b. una horitzontal, constituïda pels grups d'iguals,
- c. una projeccional, que forma a l'individu a través de veure els rols que haurà d'assolir en un futur.

Cronològicament, les primeres categories que s'activen en l'infant són la del nen/nena per la dimensió horitzontal, i la d'adult/infant en la vertical (Harris, 1998). Cal reconèixer que, si bé podem parlar d'aquestes tres dimensions

⁹² "For children, socialization consists largely of learning how to behave when they're in the presence of other people."

relacionals, han estat més estudiades les verticals. En concret, pel nostre cas, la recerca ha tractat més les interaccions alumne-mestre (Wilkinson i Marrett, 1985), tot i que els darrers anys s'ha avançat en les relacions horitzontals a l'escola.

En tot cas, reconeixem que "el niño conoce el mundo social a través de las relaciones e interacciones que va estableciendo con otras personas, grupos y realidades humanas" (Royo, 1993: 12); i l'escola pot ésser un entorn en què es donin unes possibilitats de relació que difícilment tenen paral·lel a àmbits com la família o l'entorn de veïns. Pel que s'ha dit a l'apartat anterior, en aquestes interaccions prenen una importància molt notable les dinàmiques dels grups que es puguin formar. Per les peculiaritats de l'escola, els grups que es formin tindran unes característiques específiques.

Talcott Parsons, al seu article "La clase como sistema social"⁹³, reconeix el paper de l'escola en el creixement de la personalitat social dels infants. Destaca dos aspectes:

- a. el fet que els grups d'iguals es formen de manera voluntària en contrast amb l'obligatorietat del grup classe,
- b. i la rígida segregació per sexes d'aquests grups d'iguals, també per la pròpia voluntat dels nens i les nenes.

La transcendència socialitzadora d'aquest entorn el porta a afirmar que "la importancia del grupo de iguales en el plano de la socialización de nuestra sociedad debe aparecer claramente" (Parsons, 1976: 54). El nen, quan arribi a l'adulthood, haurà de dur a terme la major part d'activitats amb d'altres adults en una relació horitzontal; el grup d'iguals de la infància, que s'actualitza especialment a l'escola, ha de contribuir a preparar per aquest moment.

L'etapa de l'adolescència suposa un punt d'inflexió en la socialització a través dels grups⁹⁴. Amb els pas dels anys, aspectes com l'autoestima van dependre

⁹³ Es tracta d'un capítol de A. Gras, *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Madrid, Narcea, 1976.

⁹⁴ "Los grupos de iguales no son específicos de la adolescencia, ni aparecen por primera vez en estos años. Sin embargo, tienen un papel especial en este estadio" (Coleman i Hendry, 2003: 149)

menys dels pares i més dels grups d'iguals; en concret, dels companys de classe més que no pas dels amics íntims (Coleman i Hendry, 2003). Els iguals, els companys de classe, en un àmbit públic com l'escola, son un mirall de comparació, autoavaluació i conducta; "los grupos de pares a los que pertenece el niño son una fuente fundamental de aprendizaje de normas y de orientación de la conducta" (Páez *et al.*, 2004: 649). En aquesta situació, en l'adolescència especialment, apareix la tendència a representar unes actituds falses, a no expressar amb sinceritat les opinions pròpies (Harter *et al.*, 1997); aquest fet va ser descrit per Gilligan (1993), que va destacar la major transcendència que operava en les noies pel fet de la seva major valoració dels aspectes relacionals. Seria una manifestació més dels universos paral·lels que hem tractat en un capítol anterior; i, al mateix temps, causa de l'augment dels comportaments derivats de la necessitat de socialitzar-se en un determinat grup: "hay comportamientos de asunción de riesgos controlados por audiencia. Para ser aceptados, encontrar un lugar en un grupo de compañeros y establecer una posición social, las personas tienen que demostrar algunas cualidades y capacidades" (Coleman i Hendry, 2003: 131).

Conseqüència de tot això, els grups d'iguals tendeixen a crear la seva pròpia cultura, ja descrita per Elkin (1960); es tracta d'una cultura en la que un grup d'una edat similar i del mateix sexe comparteixen pensaments, conductes, tipus de jocs, manera de parlar, normes i valors, prejudicis respecte d'altres grups, tipus de música i de roba⁹⁵. D'aquesta manera, els grups d'iguals son

⁹⁵ "The peer group has its own patterns of thought and behavior, patterns which sometimes seem to be almost unlimited in content. Five-year-olds play different games from fifteen-year-olds; boys talk differently from girls; slum children dress differently from wealthy children. The culture which the peer group transmits to the child includes norms and values. An adolescent gang may have customary ways of greeting and of behaving on dates; and it may highly value ability in basketball and popularity with a certain clique of girls. The culture may include definitions of other groups and other elements of the environment. A certain kind of music is "cool," another is "for the squares"; certain popular singers are acceptable idols, while most political figures are beyond the realm of legitimate interest. The culture may include symbols which identify and distinguish the group--uniforms, nicknames, insignia--and also a general image of the peer group itself, of its distinguishing characteristics, special interests, and neighborhood or institutional loyalties. Some of these culture patterns and interests of the peer group are fashions or fads. Special slang expressions, items of clothing, and dance steps are soon replaced by others. Other patterns may persist for many years, with appropriate socialization of each new generation. Thus fraternities have songs, rituals, and traditional rivalries which are passed on to each new member. In certain deteriorated sections of Chicago, Clifford Shaw suggests, delinquent patterns had been passed down through successive generations of peer groups, even when the ethnic composition of the groups changed; and certain children's songs and games have persisted for centuries, passed on by successive generations of children." (Elkin, 1960: 67)

una referència fonamental en l'aprenentatge de la socialització, els valors i la conducta (Páez *et al.*, 2004); infants i adolescents tendeixen a adaptar-se a les normes dominants al grup en què es troben, a guiar la seva conducta segons allò que és normatiu en el seu grup d'iguals. Coleman, en parlar dels adolescents, ho resumeix així: "el simple fet que els adolescents s'emmirallin l'un en l'altre més que no pas en els adults en la seva socialització té moltes implicacions per la educació teòrica i pràctica" (Coleman, 1968: 2)⁹⁶.

Coleman (2003) també ha parlat dels efectes positius que pot tenir aquesta influència dels iguals, ja que la pressió pot ser, per exemple, contrària a certes activitats de risc. I tanquem aquest apartat amb una cita que crida de nou l'atenció sobre l'importància socialitzadora dels grups d'iguals:

El grupo de iguales tiene importantes consecuencias para el desarrollo psicosocial, la madurez emocional y el comportamiento adecuado del grupo. Una de las consecuencias fundamentales de tener relaciones grupales tiene que ver con las habilidades o destrezas sociales. (Roca i Martínez, 1997: 200)

2.2.4.3. Assimilació i diferenciació

D'acord amb les teories exposades de Tajfel i Turner podem afirmar que la socialització no és un procés només extern, sinó que es tracta de quelcom que l'individu construeix en sí mateix en l'adaptació a l'entorn social; és per la identificació amb un determinat grup que el nen decideix, de forma més o menys conscient, prendre unes actituds, conductes, vocabulari, etc. determinades. Per a Harris (1998), aquesta decisió és presa de forma voluntària, per la voluntat de ser com els seus iguals.

La integració al grup d'iguals passarà per aquesta assimilació, que és controlada pel grup a través de diversos mecanismes. Reconeixem, però, i fruit de la definició de grup que hem presentat anteriorment, que hom es pot sentir membre d'un grup al mateix temps que la seva integració sigui dificultada o evitada pels altres membres del grup.

⁹⁶ "The simple fact that adolescents are looking to each other rather than to adult community for their social rewards has a number of significant implications for educational theory and practice."

L'adscripció a un grup determinat passa per la seva singularitat respecte dels altres grups. Com que els grups son avaluats principalment per comparació amb d'altres grups, tenir una identitat social positiva suposa que el propi grup sigui positivament i favorablement diferenciat dels altres grups rellevants amb els quals es compara (Turner, 1987); en conseqüència, la competició entre aquests grups pot produir-se inclús en absència de conflicte d'interessos.

La necessitat d'estudiar l'agrupament escolar o en aules des de la perspectiva dels grups apareix així com a tema de gran interès: "la interacción grupal educativa ha dejado de ser una caja negra: ¿qué sucede en un grupo educativo mientras están trabajando conjuntamente?" (Roca i Martínez, 1997: 204). Entrarem, als propers capítols, a analitzar aquesta formació de grups i les seves dinàmiques sota el punt de vista del gènere.

Abans, però, ens cal fer una nova reflexió. Malgrat ja hem afirmat que el procés de socialització no és únicament un procés extern, i que l'individu pren decisions, podem fer un pas més en quins entorns faciliten la llibertat personal. Pel cas de les relacions de gènere a l'aula, per exemple, Pollack (1999) reconeix, basant-se en la recerca existent, que els nois a una escola masculina semblen estar menys a la 'defensiva', son menys susceptibles de cedir a la pressió dels iguals, i no han d'estar tan pendents d'aparentar duresa o agressivitat⁹⁷; altres estudis també han apreciat que els nois d'escoles diferenciades eren menys vulnerables a la pressió i que sentien un major control sobre el seu comportament acadèmic (Hoff Sommers, 2000: 325, nota 53). Pel que fa a les noies, Sadker i Sadker (1995) reconeixen que en entorns *single-sex* estan menys sotmeses als estereotips, mostren major curiositat intel·lectual i tenen més confiança en elles mateixes.

Tots aquests aspectes descrits son educativament rellevants, i ens cal notar que l'entorn hi té a veure. I com afirma Steele (1997), canviar els estats personals presenta majors dificultats que no pas modificar els factors situacionals, d'entorn. En aquest sentit, el disseny d'entorns escolars que alliberin més l'alumne de pressions, suposarà un benefici en les oportunitats perso-

⁹⁷ Dit en paraules de l'autor: "less dependent of a mask of bravado" (Pollack, 1999: 260)

nals, la creativitat⁹⁸ i en l'eliminació d'estereotips, com veurem més detalladament en capítols posteriors.

Tots aquests aspectes tenen una especial transcendència en alguns períodes, com és l'adolescència; en aquesta etapa, la necessitat d'acceptació pels iguals pot passar per sobre del que son els propòsits de la institució escolar (Hibbard, 1998; Barrio, 2004).

Les propostes d'organització d'entorns escolars en clau de gènere, tan mixtes com diferenciades, posen atenció a la igualtat d'oportunitats, que deriva de les qualitats, interessos, eleccions i diferències personals (Páez, 2004).

Alhora, si parlem de diferències personals, ens caldrà plantejar-nos un aspecte poc explorat però de gran interès: un entorn donat, afectarà igual a les persones diferents? Pel nostre cas: els avantatges o dificultats que presenti un entorn escolar mixt o diferenciat, es podran aplicar de la mateixa manera als individus concrets? Pot passar que, de dues noies, per a una d'elles un determinat entorn suposi uns avantatges mentre que per a l'altra serà indiferent? És que podem considerar la presència/absència de l'altre sexe l'únic factor d'entorn que compta? Sens dubte, hem d'afirmar que no; la complexitat de la recerca educativa ens posa de manifest la multiplicitat de factors que intervenen al procés educatiu personal i socialitzador: "No puc concloure que l'únic que necessita per solucionar els problemes és enviar les noies a una escola de noies. Depèn de l'escola. Cal seure a les aules i conèixes què és el

⁹⁸ "Muchos educadores creen que la capacidad de pensar creativamente (es decir, la capacidad de dar respuestas creativas, originales, que conduzcan a productos nuevos o no habituales) es por lo menos tan importante como leer, escribir o contar. Como ha advertido Pauline Pepinsky, 'nos vemos exhortados a reconsiderar el individualismo, a desarrollar la originalidad y la creatividad; a valorar a las personas que no son como todo el mundo, y a esforzarnos por conseguir una máxima utilización de nuestros recursos humanos' (Pepinsky, 1961: 127). Teniendo en cuenta tales exhortaciones, cabría esperar que la enseñanza de la creatividad fuese uno de los principales objetivos del sistema educativo pero, desgraciadamente, a menudo las escuelas resultan más inhibitoras que estimuladoras de la creatividad. En muchos centros de enseñanza los procedimientos ritualizados y las presiones de conformidad a las reglas desalientan al estudiante poco convencional, y a veces la conducta creativa se ve castigada y no recompensada." (Shaw, 1994: 422)

que passa allà" (Valerie Lee, citat per Sadker i Sadker, 1995: 241)⁹⁹. I podríem afegir al "depèn de l'escola" el 'depèn de la persona'.

⁹⁹ "I can't conclude that all you need to do is send you girls to an all-femele school and your problems will be solved. It really depends on the school. You have to sit on the classes and find out what's going on there".

2.3. CARACTERÍSTIQUES I CONSEQÜÈNCIES DESCRITES DE LA SOCIALITZACIÓ EN PRESENCIA O ABSÈNCIA DE L'ALTRE SEXE

Ens endisem a continuació a l'estudi d'aquestes relacions grupals entre els sexes, posant especial èmfasi en els fets descrits repetidament que identifiquen el gènere com a principal factor de la identitat de grup en els àmbits amb certa població infantil, i de l'autosegregació en grups de nenes i de nens.

Descriurem també diversos fenòmens estudiats per la psicologia social, intentant esbrinar fins quin punt es poden donar als entorns escolars i quines conseqüències poden suposar per als propòsits d'aquesta institució.

Finalment, valorarem la possibilitat de la creació d'una cultura avantatjosa fruit d'una organització escolar que tingui en compte aquests fenòmens.

2.3.1. DINÀMIQUES GENERALS

2.3.1.1. El gènere com a principal element en l'establiment de grups

Al darrer terç de segle passat, l'escola ha viscut una important reforma cap a la comprensivitat. Les motivacions d'aquest canvi les trobem, en bona part, en la voluntat d'evitar els efectes socialment discriminatoris i la consecució de la igualtat d'oportunitats (Fernández Enguita, 1989; Giné, 2001). Es suposava que aquesta tendència a la inclusivitat seria efectiva per evitar la reproducció a les aules de les desigualtats socials, també les de gènere. Algunes línies d'investigació (com ja hem tractat anteriorment) han mostrat la inefectivitat de la simple inclusió de nens i nenes a les aules per aconseguir aspectes com la igualtat d'oportunitats o la creació d'una cultura escolar acadèmica; però

son pocs els estudis que analitzen a fons les implicacions de la convivència escolar dels dos sexes des del punt de vista de la psicologia social.

Sovint s'ha passat per alt el poder d'aquesta mixticitat en un entorn institucional amb les característiques de l'escola.

En primer lloc, vull referir-me a la consideració de la categoria de gènere com a principal element configurador de la realitat identitària i sociològica a l'aula. És nombrosa la bibliografia que manifesta aquest fet: Maccoby (2003) ha reconegut que, malgrat la comprensivitat escolar, les línies de separació entre sexes a les escoles son més fortes que no pas la separació racial¹⁰⁰; Harris (1998) reconeix que la categorització grupal més forta a la infància és el sexe¹⁰¹; de manera similar Páez (2004) quan fa la llista de les categories més fortes en la percepció social cita en primer lloc el sexe¹⁰², i afirma que "las categorías de género son más prominentes que otras categorías sociales" (2004: 208). Alguns autors (Grant, 1985) destaquen com les experiències de socialització dels nens a les aules varien sobretot en funció de la raça i el sexe¹⁰³; Baron i Byrne (1998) destaquen el mateix des del punt de vista de la identitat¹⁰⁴. Fagot i Leinbach (1993) reconeixen el gènere com a principal paràmetre de categorització social dels infants.

Aquesta identitat, com a pertanyent al grup dels nois o al de les noies, no és el final d'un procés d'influència social, sinó més aviat el punt de partida

¹⁰⁰ "Racial segregation is also seen in the cafeteria seating patterns in 'integrated' schools, but the lines of separation by gender are stronger, so that if most of the seats are taken, and a child must choose between sitting next to a child of either the other sex or the other race, cross-gender avoidance prevails." (Maccoby, 2003: 24)

¹⁰¹ "The most important psychological groups during childhood are the gender categories" (Harris, 1998: 171). "During middle childhood other things –such as whether one's skin is brown or white- become increasingly important, but they are never as important as the gender distinction." (Harris, 1998: 173)

¹⁰² "Las categorías más salientes en la percepción social son el sexo, la edad, la clase y estatus social y las categorías étnicas y culturales" (Páez, 2004: 126). "El género es una de las categorías más salientes en la percepción social y en la atribución de diferencias en prácticamente todas las culturas estudiadas." (Páez, 2004: 769)

¹⁰³ "Research on classroom interaction suggests that children everyday experiences in public schools differ systematically by their race and by their gender." (Grant, 1985: 57)

¹⁰⁴ "Quizá el elemento más penetrante de la identidad personal es esa porción de la identidad social en la que nos asignamos en una de las dos categorías: hombre o mujer." (Baron i Byrne, 1998: 205)

d'aquests processos (Turner, 1987)¹⁰⁵. Al mateix temps, hi ha una condició necessària per tal que una categoria social tingui rellevància: la presència simultànea d'una altra categoria social comparable o que contrasti. Per al nostre cas, ho és la presència de nens i nenes en un mateix àmbit (Harris, 1998).

En segon lloc, es dona una notable autosegregació entre nens i nenes a l'espai escolar a partir dels 3 anys –de la qual parlaré més endavant–; precisament a aquesta edat és quan els infants són capaços de diferenciar el sexe dels companys. No ha estat provat amb claredat quina direcció prendria una relació causa-efecte entre aquests dos fets (Harris, 1998; Lippa, 2002); tot i això, "l'habilitat per assignar la categoria nen o nena dels infants pot intensificar la segregació, ja que permet a nens i nenes formar una mentalitat sobre el sexe del tipus 'nosaltres *versus* ells'."¹⁰⁶ (Lippa, 2002: 140).

La diferenciació, juntament amb la diversitat d'interessos i estils de joc, porten a nois i noies a la preferència pels companys (i el grup) del seu sexe (Harris, 1998). També s'ha descrit l'aparició de més actituds i comportaments socials en els jocs quan aquest es donen entre l'alumnat del mateix sexe (Maccoby, 1990).

Ens cal aquí fer referència a una qüestió d'entorn social que afecta directament al tema que estem plantejant. Es tracta de la sexualització infantil.

El 2006 l'Australia Institute va publicar dos documents sobre la sexualització dels infants¹⁰⁷ que van tenir un important ressò públic, mostrant l'interès de diversos sectors (pares, educadors, mitjans de comunicació...). Això motivà

¹⁰⁵ "The psychological group seems to be at the beginning and not the end of the influence process; its precondition, not its product." (Turner, 1987: 40)

¹⁰⁶ "The ability to label gender, however, may intensify sex segregation, because it allows boys and girls to form a kind of 'us versus them' mentality about the two sexes."

¹⁰⁷ Emma Rush i Andrea La Nauze, *Corporate paedophilia: sexualisation of children in the media*, Australia Institute, Discussion Paper 90, Octubre de 2006; Emma Rush i Andrea La Nauze, *Letting children be children: stopping the sexualisation of children in Australia*, Discussion Paper 93, Desembre de 2006.

que el 2008 el Senat encarregués a un comitè l'estudi del tema, i aquest va ser presentat el mateix any¹⁰⁸.

A l'informe es recull la definició de sexualització, elaborada per Melinda Tarkard, presidenta de la *Australian Psychological Society*: "sexualització, per a un psicòleg, significa que l'únic valor atribuït a una persona és la seva sexualitat, el seu atractiu sexual, excloent d'altres característiques."¹⁰⁹ (Standing Committee on Environment, Communications and the Arts, 2008: 20)

En la identificació d'aquest fenomen es cita el fet que la sexualització, per comptes de considerar els altres o un mateix com a persones, duu a convertir-se o convertir-les en objectes el valor dels quals dependrà d'uns estereotips sobre l'aparença física.

L'informe, que gira entorn els mitjans de comunicació, reconeix la manca d'evidència científica sobre si la sexualització és fruit de la sobreexposició dels nens a imatges o temes sexuals. Malgrat això, el mateix informe afirma que la sexualització es produeix i ha augmentat notòriament els darrers anys; i la preocupació pels mitjans que, a més, presenten les dones -amb molta major freqüència que els homes- en actituds sexualitzades o com a objectes sexuals.

A casa nostra la problemàtica existeix, però s'ha treballat poc en aquesta direcció i manca un ressò públic¹¹⁰. Podem citar alguna aportació en aquest sentit:

Hay un asunto que me preocupa, y no sólo a mí. Esta situación está perjudicando a las niñas, y mantiene una discriminación machista. Hace pocos años, en un libro que tuvo gran éxito en EEUU, Mary Pipher alertó sobre un hecho inquietante. Nuestras niñas entran precozmente 'en una cultura más peligrosa,

¹⁰⁸ Standing Committee on Environment, Communications and the Arts, *Sexualisation of children in the contemporary media*. Canberra, Senate Printing Unit, 2008.

¹⁰⁹ "Sexualisation, to a psychologist, also means that a persons only ascribed value would be their sexuality, their physical sex appeal, to the exclusion of all other characteristics"

¹¹⁰ És poc freqüent l'aparició d'aquest tema als mitjans. Per citar-ne algun podem fer esment de: Manuel Díaz Prieto, *Empezar con el porno*, La Vanguardia, 19 de desembre de 2004, on s'afirma, per exemple, "En esta línea, y utilizando ejemplos clínicos para apoyar su tesis, el psiquiatra francés Gerard Bonnet considera en su ensayo *Défi a la pudeur* que el tránsito de la sexualidad infantil a la sexualidad adulta no se puede realizar más que al término de una elaboración imaginaria en la que el pudor tiene un lugar muy importante. Esta elaboración imaginaria está hoy cortocircuitada por la pornografía, que ha devenido en los últimos años una especie de prueba iniciática para entrar en el sexo adulto."

más sexualizada y más influenciada por los medios masivos de comunicación. Se enfrentan a presiones increíbles para ser bellas y sofisticadas. Al tiempo que navegan en un mundo más peligroso, las jovencitas de hoy están menos protegidas'. Resulta que todavía sigue vigente la vieja queja de Simone de Beauvoir: 'Las muchachas dejan de ser y comienzan a parecer'. O, como expresó con frase genial: 'Las muchachas, que son los sujetos de sus propias vidas, se convierten en los objetos de otras vidas'. (Marina, 2008)

Ens cal tenir en compte aquestes consideracions, ja que no podem analitzar les relacions entre sexes a la infància de manera deslligada de l'entorn cultural.

2.3.1.2. El gènere com a element d'autosegregació

Dit això, continuem amb l'aspecte que havíem encetat. Tot i la centralitat de les relacions entre companys des de ben aviat, també molt d'hora apareix una característica notòria que és l'autosegregació:

mentre la participació social i l'amistat son elements centrals de la cultura dels iguals, hi ha una clara tendència al llarg de la infància a l'augment de la diferenciació i el conflicte en les relacions amb els iguals. El primer senyal d'aquesta diferenciació social és l'augment de la separació entre sexes.¹¹¹ (Corsaro i Eder, 1990: 205)

Aquest augment progressiu de l'autosegregació també ha estat apreciat per Thorne (1993) i González López (1997). No tractarem en aquest treball en quin és l'origen d'aquesta segregació, ja que la recerca existent no ha arribat a cap conclusió (Martin, 2001). En tot cas, reconeixem la universalitat del fenomen i que el fet de l'autosegregació no és resultat només de la influència dels adults, sino que es tracta d'una conducta que surt inicialment dels propis nens i nenes (Geary, 2003).

Eleanor Maccoby ha recollit, en un llibre¹¹² que és de referència obligada en aquests camps, nombroses experiències i investigacions sobre la primera socialització entre gèneres, arribant a la següent conclusió: "Hi ha una poderosa

¹¹¹ "While social participation and friendship are central elements of peer culture, there is a clear pattern of increased differentiation and conflict in peer relations throughout childhood. The first sign of social differentiation is increasing gender separation."

¹¹² Eleanor E. Maccoby, *The Two Sexes. Growing up Apart, Coming Together*, Harvard University Press, Cambridge, 2003.

tendència entre els nens a l'auto-segregació per sexe a la infància i al joc amb companys del mateix sexe"¹¹³ (Maccoby, 2003: 29). I es tracta d'una tendència tossuda, que es mostra força persistent inclús després d'activitats lúdiques o acadèmiques dirigides a incrementar les relacions entre sexes¹¹⁴.

Una altra conclusió a la que arriba Maccoby són les diferències entre sexes en aquestes tendències. Nenes i nens es mostren indiferents al sexe dels companys en les seves relacions fins als dos anys; l'aparició de l'augment de les interaccions de les nenes amb d'altres nenes apareix als 3 anys (un any abans que als nens), però a l'edat de 5 anys aquesta preferència a interactuar amb el mateix sexe ja és més forta en els nens mascles. Maccoby apunta possibles influències educatives i socials, però al mateix temps mostra com es tracta d'una conducta que en els trets bàsics no depèn de la cultura:

Hi ha un grau substancial de segregació per sexes entre els nens a l'etapa pre-escolar, i aquesta tendència ha estat trobada a cultures ben diverses. Els antropòlegs Whiting i Edwards (1988) han aportat les seves observacions a deu petites societats en llocs ben diversos (incloent poblats o barris a Àfrica, Índia, Filipines, Mèxic i Estats Units). Van trobar que els nens de 4 a 5 anys en aquests àmbits compartien la major part del seu temps de jocs amb altres nens del mateix sexe. Quan es considerava només la interacció amb nens que no fossin germans, els companys de joc del mateix sexe eren escollits aproximadament dos terços més freqüentment pels nens de 3 a 6 anys; a l'edat de 6 a 10 anys, la proporció creixia a més de tres quarts de temps invertit en companys del mateix sexe. A l'edat de 6 a 10 anys, la proporció de igual/diferent sexe com a companys de joc s'incrementava fins 11 a 1.¹¹⁵ (Maccoby, 2003: 21-22)

Si les conductes, jocs i preferències són diferents, és lògic que d'una forma natural s'estableixin uns 'ambients' diferents i fortament definits: les nenes tendeixen a crear els seus grups en els quals primaran aspectes com la con-

¹¹³ "There is a powerful tendency for children to segregate themselves by gender in childhood and to play more compatibly with same-sex partners."

¹¹⁴ Maccoby reconeix inclús que aquesta tendència és menor després dels períodes de vacances en els quals els nens no han estat escolaritzats i, per tant, que és més forta durant l'escolarització.

¹¹⁵ "There is a substantial degree of sex segregation among children of preschool age, and this trend has been found in many different cultural settings. The anthropologists Whiting and Edwards (1988) report observations from ten small societies in widely scattered places (including villages or neighborhoods in Africa, India, the Philippines, Mexico, and the United States). They find that children aged 4-5 in these cultures consistently spent most of their play time with other children of their own sex. When only the interaction with non-siblings was considered, same-sex playmates were chosen approximately two thirds of the time by children aged 3-6; by age 6 to 10, the proportion had increased to more than three-fourths time spent in same-sex play. [...] By the age 6½, the ratio of same- to other-sex play partners had increased to 11 to 1."

versa, la intimitat, el cara a cara, mentre que en l'ambient dels nens serà més important l'activitat que estiguin desenvolupant, les relacions de poder entre ells, etc. Les amistats també quedaran incloses en aquests cercles, sent molt infreqüent que es donguin entre un nen i una nena.

L'amistat entre noies consisteix en estar juntes, passar el temps juntes, parlar entre elles, anar juntes a llocs. L'amistat entre nois, per altra banda, es desenvolupa entorn un interès compartit en un joc o activitat. Podem caracteritzar la diferència d'aquesta manera: l'amistat entre noies és cara a cara, dos o tres parlant entre elles. L'amistat entre nois és espatlla a espatlla, un grup de nois dirigint-se a un interès comú.¹¹⁶ (Sax, 2005: 83)

Serà molt més endavant que nenes i nens descobriran la riquesa de les relacions intersexuals; i tot i això, aquestes adquiriran unes característiques i una especificitat que les farà diferents.

En tot cas, Thorne (1993: 47) ha destacat que tot i la freqüent interacció entre sexes a l'aula i altres zones escolars, aquests contactes poc sovint acaben en amistats com sí passa amb el companys del mateix sexe: "Gran part del contacte diari entre nenes i nens sembla el de 'desconeguts familiars' amb els quals sovint hi ha proximitat física i se'ls coneix, però hi ha poc coneixement de com és cadascú"¹¹⁷.

S'ha destacat que dins l'aula, on l'estructura i les interaccions estan especialment controlades i guiades pels mestres, la segregació dels sexes és menor que no pas a les àrees de descans; però si el mestre permet a l'aula la llibertat d'agrupament, lloc de treball, etc... l'autosegregació reapareix amb força (Maccoby, 2003).

¹¹⁶ "Girls' friendship are about being together, spending time together, talking together, going places together. Friendships between boys on the other hand usually develop out of a shared interest in a game or an activity. We might characterize the difference this way: girls' friendships are face-to-face, two or three girls talking with one another. Boys' friendships are shoulder-to-shoulder, a group of boys looking out at some common interest."

¹¹⁷ "Much of the daily contact between girls and boys resembles that of 'familiar strangers' who are in repeated physical proximity and recognize one another but have little real knowlegde of what one another are like."

D'aquesta manera, a la infància, s'estableixen a l'escola grups d'iguals caracteritzats pel fet de ser d'un sol sexe i amb connotacions actitudinals i estils de joc diferents per a cada gènere (Geary, 2003):

en su forma extrema, el grupo de iguales en la infancia intermedia es de un solo sexo y algo conformista a la vez. Es la época en que los sexos parecen separarse para ensayar roles sexuales bastante tradicionales y estereotipados en preparación para la pubertad y las relaciones adolescentes que seguirán. (Coleman, 2003: 151)

A l'entrada en l'adolescència, tot i la força de l'atracció per l'altre sexe, no desapareix la segregació de nois i noies (Maccoby, 2003); gran part de l'activitat social es dona encara amb iguals, del mateix sexe. Quelcom similar podem dir dels entorns laborals (Reskin, 1993).

Aquests fets que hem descrit han dut alguns autors com Eccles i Blumenfeld (1985), a afirmar que nens i nenes tenen experiències diferents a les aules escolars i responen de manera diferent davant idèntiques experiències; també afirmen que el motiu tan son les diferències preexistents com al diferent tracte que reben dels mestres (aquest darrer aspecte el tractarem més endavant); en conseqüència, afirmen que un tracte igualitari no donarà els mateixos resultats per ambdós sexes.

I, pel que fa a l'autosegregació, acabo amb unes consideracions aportades per Maccoby (1990) que sintetitzen la recerca acumulada sobre el tema:

- a. La segregació per sexes és un fenomen universal que es dona on els nens estiguin en grups suficientment grans com per permetre l'elecció de companys.
- b. Les diferències de gènere es manifesten amb més força en les situacions socials que en les no-socials.
- c. Els intents per canviar la preferència envers companys del mateix sexe s'han mostrat molt difícils.
- d. L'autosegregació es dona més en les situacions escolars que no han estat estructurades pels adults. L'autosegregació té un fort component situacional: els dos sexes poden interactuar amb naturalitat sota cer-

tes condicions com compartir una activitat absorbent o en entorns privats (no públics).

- e. La segregació infantil dels sexes no està relacionada directament amb les activitats específiques de cada gènere. Els nens petits destinen molt de temps a activitats neutrals (respecte al gènere) i la segregació s'hi dona igual que quan juguen amb nines o camions de joguina.
- f. Entre els 6 i els 11 anys és quan es manifesta amb més força la segregació.
- g. La tendència dels nens a preferir companys del mateix sexe té poc a veure amb les diferències individuals. Els factors que semblen tenir més importància en la segregació són la tendència dels mascles a jocs més agressius i de competició que resulten desagradables a les nenes, i la dificultat que troben les nenes en influenciar els nens.

En un altre ordre de coses, i encara que va més enllà dels objectius d'aquesta recerca, cal deixar aquí constància que els efectes acadèmics de la segregació o l'autosegregació han estat discutits; si bé, com es presentarà més endavant, la separació escolar sembla mostrar uns resultats discrets però significativament millors, és possible una anàlisi més acurada del tema, com apunta Hare¹¹⁸.

2.3.1.3. La polarització

Ens convé notar aquí, per la força que adquireix en els temes relacionats amb el gènere, una característica de la dinàmica dels grups: l'anomenada polarització dels grups.

¹¹⁸ "With respect to the sex composition of groups, Hoffman (1965) suggested that mixed-sex groups are more effective than same-sex groups because of the differing skills brought to the task by men and women. Hare (1976), however, argued that same-sex groups are more efficient than mixed-sex groups because same-sex groups spend less time on socioemotional activities. Shaw (1981) suggested that both these conclusions may be correct; mixed-sex groups may be more effective than same-sex groups when task solution requires differing perspectives, but mixed-sex groups can be less efficient if the presence of members of the opposite sex distracts from task performance. Wood (1987) review turned up few findings relating to sex composition and group performance. What findings there were provided slight evidence that mixed-sex groups outperform same-sex groups." (Hare *et al.*, 1996: 37)

Durant molts anys va ser comunament acceptat que els grups manifestaven actituds més moderades que els individus; però als anys seixanta Stoner observà que els individus, després d'una discussió grupal, prenen decisions més arriscades que abans de tenir lloc aquest contacte amb el grup (Gil, 2007).

Els sistemes socials i les relacions entre grups venen molt condicionats per la dimensió desviació-conformitat. Entenem per conformitat el canvi de creences o conductes degut a la pressió d'un grup, modificant les disposicions prèvies de l'individu en la direcció de la norma establerta pel grup (Páez *et al.*, 2004); la desviació pot ser definida com la manca de conformitat.

Qualsevol sistema d'interacció social té un vessant normatiu, amb unes pautes culturals comunes i unes expectatives de conformitat (Parsons, 1999). Els membres de cada grup que forma aquest teixit social mostren la tendència a avaluar el propi grup i els seus membres de manera més positiva que als membres dels altres grups (Páez, 2004). És més:

la mera percepción de pertenencia a dos grupos distintos -esto es, la categorización social *per se*- es suficiente para desencadenar la discriminación intergrupala a favor del endogrupo. En otras palabras, el simple hecho de caer en la cuenta de la presencia de un exogrupo es suficiente para provocar respuestas intergrupales competitivas o discriminativas por parte del endogrupo. (Tajfel i Turner, citats per Gil, 2007: 85)

Les investigacions de Tajfel i Turner han confirmat que la simple creació mental de dos grups –per exemple a través de la conscienciació de la presència de persones amb dues preferències artístiques diferents- portava a l'autocategorització grupal i a la discriminació intergrupala (Páez *et al.*, 2004).

Pel cas de la polarització, Turner (1987) ha teoritzat sobre el següent fenomen: en la interacció entre grups diferents, els membres de cada grup s'alineen amb més força en la direcció cap a la qual tendien ja abans de la interacció. Des del punt de vista de l'auto-categorització, els individus que formen part d'un grup desenvolupen una percepció del que comparteixen i dels aspectes que els diferencien d'altres grups; la influència mútua i la persuassió estan íntimament connectades amb aquesta percepció, de tal manera que un fet o una proposta tindrà més força en la mesura que es

percebi com a exemplar segons les normes i el consens del propi grup. Les actituds dels membres del grup tendeixen a ajustar-se a la imatge ideal que tenen de les respostes prototípiques (ja polaritzades) del grup (Turner, 1987). “La respuesta media de los miembros tiende a ser más extrema después de la interacción grupal en la misma dirección que la respuesta media antes de la interacción” (Turner citat per Gil, 2007: 240); és a dir, es dona un canvi en la mateixa direcció de la tendència predominant. La major distanciació inicial dels grups tindrà com a resultat una major polarització (Turner, 1987). Aquest fenomen de la polarització es mostra molt general i en diversitat de temes (estereotips, decisions, negociacions...) i contextos (naturals o de laboratori) (Gil, 2007).

Una de les explicacions que s’ha donat a la polarització és la comparació social (Worchel *et al.*, 2003), que ens mou a no mostrar posicions neutrals o poc decidides, sinó a manifestar posicions tan extremes i convençudes com els altres del grup; la voluntat de que els altres ens percebin favorablement i el tenir una autoimatge positiva, duu els individus a buscar la posició que s’adeqüi a la norma (Gil, 2007); més que un aprofundiment en els arguments, hi ha una confiança en les posicions i argumentacions dels altres del mateix grup.

La persona que es desvia de la mitjana del grup és castigada amb més força que una persona que no pertanyi al propi grup; alhora, quan un del grup s’avé a la norma interna és sobrevalorat respecte d’un que no sigui del grup i actui igual (Páez *et al.*, 2004). En conseqüència, apareix la tendència dels grups a adoptar postures més exagerades que les opinions promig dels seus membres.

El sujeto, si se identifica con un grupo y está en un contexto intergrupual, percibirá una posición prototípica que diferencia a su grupo del otro y que es más polarizada que la media del grupo. Esto ocurre porque la posición prototípica del grupo es la que mejor lo diferencia del otro y esto generalmente es una posición más extrema que la media. La polarización no es más que la adopción de la posición típica. (Páez *et al.*, 2004: 685)

Pel cas dels grups derivats de la pertinença al mateix sexe, i en les condicions descrites en apartats anteriors, la polarització suposa també una normativitza-

ció i una conformitat augmentades pel fenomen de la polarització. Ho veurem en els apartats següents.

2.3.2. ESTEREOTIPS DE GRUP-GÈNERE A L'ESCOLA.

2.3.2.1. Fenòmens associats a l'estereotip

Ja hem parlat de la contribució de l'escola a la socialització. I aquesta socialització engloba: conceptualització dels altres, comprensió, pensaments, actituds... i comportament social, el qual implica l'adopció de rols (Coleman, 2003). El prejudici i l'estereotipació toquen de ple aquesta socialització.

La primera meitat del segle passat el concepte d'estereotip es referia al clixé imposat als membres d'un grup. Allport vincula l'estereotip al prejudici i a la categoria; seria "una creença exagerada associada a una categoria, amb la funció de justificar la nostra conducta en relació a aquesta categoria" (Jayme i Sau, 2004: 91)¹¹⁹.

Hare (1996) ha definit l'estereotip com una creença sobre els atributs aplicables a un grup sencer. D'altres han destacat la determinació cultural de l'estereotip i, en conseqüència, la seva variabilitat segons els canvis socials i culturals (Vázquez i Martínez, 2008). Amb anterioritat, Tajfel (1984) va remarcar la característica de l'estereotip de ser compartit per moltes persones i, com Allport, el fet que l'estereotip va sovint lligat a una predisposició favorable o desfavorable envers qualsevol persona del grup al qual s'atribueix l'estereotip. D'altres autors (Díaz-Aguado i Baraja, 1993) s'han fixat més en el component d'acció que comporta l'estereotip, definint-lo com a actitud negativa en vers un exogrup; d'aquesta manera introdueix el component conductual,

¹¹⁹ La definició de prejudici que proposa Allport (1979: 9), tot i que fa referència al prejudici ètnic, és molt il·lustrativa: "Ethnic prejudice is an antipathy based upon a faulty and inflexible generalization. It may be felt or expressed. It may be directed toward a group as a whole, or toward an individual because he is a member of that group". Macionis i Pummer (2007: 275) defineixen el prejudici d'aquesta manera: "generalizaciones rígidas e irracionales acerca de toda una categoría de personas."

constituido por una intencionalidad de conducta negativa y/o una tendencia a conductas hostiles (discriminación) y de marginación hacia los miembros del grupo. La mayoría de los autores que han estudiado el prejuicio coinciden en señalar que éste cumple ciertas funciones destinadas a garantizar los intereses del grupo al que se pertenece. (Díaz-Aguado i Baraja, 1993: 75)

Pel que fa als estereotips de gènere, no fan més que reconèixer que el grup sobre el qual s'aplica l'estereotip son els homes o les dones: "los estereotipos de género son un conjunto estructurado de creencias, compartidas dentro de una cultura, acerca de los atributos o características que poseen hombres y mujeres" (Páez, 2004: 208).

En tot cas, reconeixo amb Steele (1997) i Vouillot (2004) que, malgrat la formal igualtat d'oportunitats, l'estereotip es configura com una amenaça situacional, depenent de l'entorn; més en concret, com a situació negativa percebuda pel subjecte en aquell entorn i, per tant, subjectivament desencoratjadora (*self-threatening*). Una de les formes en que es pot manifestar la percepció de l'estereotip per part del subjecte és la desidentificació (*disidentification*) que pot dur, per exemple, a que un estudiant identificat amb un grup determinat percebi un camp professional com a no propi i a reduir la motivació i expectatives en aquella direcció o les àrees relacionades amb aquell camp. D'aquesta manera Steele ha posat de manifest que l'estereotip no es constitueix només en una amenaça externa, sinó que sovint i de forma difícilment perceptible, es caracteritza per una auto-limitació que es posa el mateix subjecte per la seva pertinença a un grup determinat¹²⁰.

Les característiques generals dels estereotips han estat sintetitzades per Jayme i Sau (2004) en els següents aspectes:

- a. La possibilitat de la seva desaparició amb el transcurs del temps; així com l'estereotip és producte d'una situació social, pot aparèixer quelcom que provoqui el canvi.

¹²⁰ Acotada a aquests aspectes, la definició d'estereotip d'Steele és la següent: "the event of a negative stereotype about a group to which one belongs becoming self-relevant, usually as a plausible interpretation for something one is doing, for an experience one is having, or for a situation one is in, that has relevance to one's self-definition." (Steele, 1997: 616)

- b. Els estereotips no son innats sinó apresos durant la interacció social, i s'extenen a la percepció i el record.
- c. Les opinions que susciten els estereotips es poden concretar en conductes reals conformes amb aquests.
- d. Les característiques dels estereotips no tenen perquè ser necessàriament negatives; també poden ser positives o neutres. Tot i això, generalment neixen en situacions de conflicte entre grups i creen barres de comunicació.
- e. L'existència dels estereotips de gènere aporta seguretat en les relacions; per exemple, dels pares amb els seus fills, que son considerats nen o nena sense possibilitats entre l'un i l'altre, i que comporta una sèrie de normes comunament acceptades que faciliten la interacció amb el fill o la filla.

També s'ha descrit la perspectiva evolutiva del prejudici (Ana Baraja a Díaz-Aguado i Baraja, 1993); segons ella:

- a. En una primera etapa (dels tres als cinc anys, aproximadament) els nens no diferencien clarament les diverses categories socials i, tot i que aprenen etiquetes que els adults assignen a diversos grups, son incapaços d'incloure en elles amb precisió els individus. Convé destacar que si bé l'autora es veu obligada a fer una generalització, aquesta afirmació no s'adequa exactament al que hem vist per als grups de gènere, que abans dels cinc anys ja son percebuts amb claredat pels infants.
- b. En una segona etapa (dels cinc als set anys) el nen diferencia entre el propi grup i els exogrups, tendint a sobrevalorar el propi i infravalorar els altres, amb una certa actitud de rebuig. Hi ha dificultat per reconèixer diferències individuals entre els membres d'un mateix grup o les semblances intergrupals. La descripció dels grups socials és molt simple, reduïda a pocs trets físicament observables.
- c. A la tercera etapa es poden reconèixer les semblances intergrupals, i la diversitat individual en el propi grup com en l'exogrup. En la descripció dels grups que es fan s'inclouen ja elements psicològics més abstractes.

- d. Una quarta etapa evolutiva es podria caracteritzar per la major complexitat conceptual, coordinant-se les semblances i diferències, i possibilitant-se el relativitzar el propi grup conceptualitzant-lo com un grup entre d'altres.

Cada etapa proporciona, per tant, millors recursos per a superar els prejudicis i estereotips.

Hibbard i Buhrmester (1998: 185) ho expressen així:

Als tres anys, els infants ja mostren desaprovació per les conductes de gènere inapropiades, i son curosos en jugar amb joguines apropiades al seu sexe quan altres nens estan presents. Sembla que els nens descobreixen molt aviat la necessitat de la conformitat amb les expectatives de gènere si volen adaptar-se al grup d'iguals.¹²¹

2.3.2.2. Els estereotips de gènere a l'escola

Com ja s'ha descrit a un dels primers apartats del treball, considero que el comportament humà reflecteix un conglomerat d'influències socials, biològiques i personals difícil de destriar. A l'hora d'abordar els estereotips hem de reconèixer que tindrem limitacions; mentre les definicions que hem proposat semblen apuntar a la creació psicossocial de l'estereotip i el prejudici, no podem oblidar que aquesta ve donada en un àmbit personal i biològic diferencial per a cada sexe. D'aquesta manera, prenc com a punt de partida el següent:

En el sentit més precís, les conductes associades a un sexe determinat ens rementen a un rol culturalment assignat al nen o a la nena. És difícil determinar quines conductes estan -i quines no- relacionades amb els rols de gènere. La simple existència de unes conductes diferents per a cada sexe no constitueix una evidència de la relació 'conducta-rol cultural'.¹²² (Maccoby i Jacklin, 1978, vol.I: 277)

¹²¹ "By the age of three, children have been found to already express disapproval of gender-inappropriate behavior and are careful to play with a gender-appropriate toy when other children are present. Apparently, children discover early on that if they want to fit into the peer group, they must conform to gender role expectations."

¹²² "In the narrower sense, sex-typed behavior refers to role behavior appropriate to a child's ascribed gender. It is difficult to determine what behaviors are, and what are not, linked to sex roles. The mere existence of a behavioral sex difference does not constitute evidence of such linkage." No existeix una traducció directa de l'expressió *sex-typed*, que es refereix a "appropriate for just one sex: intended for or conventionally perceived as appropriate for one sex and not the other".

Algunes interpretacions, que no comparteixo per ideologitzades i poc científiques, suposen els estereotips de gènere com a fruit d'una voluntat universal dels mascles de mantenir el poder: "estos rasgos son asignados a hombres y mujeres por quienes mantienen posiciones de poder en la sociedad, con tal de asegurar y perpetuar las posiciones privilegiadas que resultan de una sociedad basada en la desigualdad" (Askew i Ross, 1991: 16). De fet, les mateixes autores afirmen que aquestes opinions son impressions personals. Malgrat tot, els fets descrits mereixen la nostra consideració: "los rasgos estereotipados son sumamente peligrosos porque limitan las expectativas y porque nos llevan a interiorizar los mitos en mayor o menor medida, haciendo que limitemos nuestra conducta para que encaje con ellos o que nos veamos como anormales." (Askew i Ross, 1991: 16)

El recull sistemàtic de la recerca existent fins aquell moment feta per Maccoby i Jacklin (1978), ha destacat sobretot el paper que pot tenir la imitació infantil en la reproducció d'algunes conductes associades a cada sexe; aquest fet ens recorda la multiplicitat de factors causals dels fenòmens que estudiem, que no poden ser atribuïts només a factors externs a nens i nenes. Maccoby i Jacklin arriben a la següent conclusió:

- a. La simple pressió externa no és suficient per explicar el grau de diferència de rols entre els sexes; la imitació ha de jugar un paper important.
- b. Degut a que els pares son molt propers i els primers educadors, son els principals models a ser copiats en les conductes tipificades com a masculines o femenines en els primers anys de vida¹²³.
- c. Nens i nenes solen estar exposats a models del seu propi sexe.
- d. Els models del mateix sexe son més imitats que els de l'altre sexe ja que els nens tendeixen a imitar models que perceben com a similars a ells mateixos.

Pel que respecta més directament als estereotips de gènere, Duru-Bellat ha destacat un dels aspectes que havíem citat anteriorment: "la mateixa noció de comportament masculí o femení només pren sentit en un context mixte. Dit

¹²³ Aspecte que, en part, es contradiu amb el que ja hem vist que afirma Harris.

d'una altra manera, és a través de la comparació amb l'altre grup que les nenes elaboren una autoimatge que s'adequa a un estereotip femení" (Duru-Bellat, 1995: 84). Aquest fet, juntament amb el que hem explicat en parlar de la polarització, ens fa adonar d'uns fets:

- a. els estereotips no són conseqüència només de la consideració externa que rebí un grup,
- b. hi ha factors interns del propi grup que contribueixen amb força a la creació d'aquests estereotips,
- c. les condicions ambientals, d'entorn, juguen un paper important.

Jayme i Sau (2004) han apreciat el mateix: en la comparació sempre es pren un model amb el qual comparar-se; en la comparació interpersonal, el que es constitueix en model és el prototip i, en psicologia social, el prototip és l'estereotip. I aquest model s'acostuma a prendre del propi grup.

Aprofundint una mica més en el pensament de Duru-Bellat (1995), veiem que ha destacat com en un entorn en el qual hi hagi presència del dos sexes hi ha un augment de l'estereotípia i la divergència d'actituds entre nois i noies; això es pot apreciar en aspectes com les eleccions escolars i professionals. "Concretament, els nois es senten més atrets per les llengües, la biologia o el teatre i les noies per la física i la tecnologia quan són escolaritzats separatament. [...] Darrera aquestes actituds hi ha unes diferències en el sentiment que tenen els alumnes sobre les seves competències: les noies tendeixen a subestimar-se en les matèries considerades masculines quan estan en presència dels nois." (Duru-Bellat, 1995: 84-85)¹²⁴

Per altra banda, i com he explicat anteriorment, no és la separació o la mixticitat l'únic factor a tenir en compte. Si bé considero aquestes dues possibilitats com a decisions organitzatives importants, hi ha molts d'altres aspectes que poden invalidar un i altre model. Malgrat facin referència a estudis que ja te-

¹²⁴ "Concrètement, les garçons se disent plus attirés par les langues, la biologie pul e théâtre, et les filles par la physique et la technologie, quand ils et elles sont scolarisés séparément. [...] Derrière ces attitudes, il y aurait des différences dans le sentiment qu'ont les élèves de leur propre compétence: en l'occurrence, les filles ont tendance à se sous-estimer dans les domaines connotés comme masculins quand elles sont en présence de garçons"

nen uns anys i convindria posar al dia, convé citar Valerie Lee, que ha estat un referent en les qüestions de gènere a l'escola:

al cantó del sexisme present a les aules mixtes, el nostre estudi ha trobat una quantitat considerable de sexisme a les aules diferenciades. Més que dominació per part d'un gènere sobre l'altre, que només pot donar-se quan tots dos hi son presents, hem trobat un sexisme que hem anomenat '*gender reinforcement*', més notable a les escoles diferenciades de nois i de noies¹²⁵. (Lee a: Bank i Hall, 1997: 140)¹²⁶

2.3.2.3. L'efecte Pigmalión

Pel que fa a l'influència externa sobre els estereotips de gènere, comentem aquí només un aspecte relacionat amb l'efecte Pigmalión; Rosenthal i Jacobson¹²⁷ van verificar la hipòtesi que les expectatives del professor es poden aconseguir malgrat no tinguin cap relació amb la realitat. Aquest fenomen s'aplica també als estereotips (Páez *et al.*, 2004), els quals es converteixen en profecies que es compleixen per sí mateixes.

Resumim aquí, les conclusions generals a les que ha arribat Díaz-Aguado (a Mayor, 1986: 110 i ss) després d'una revisió dels estudis posteriors a l'obra de Rosenthal i Jacobson:

1. La major part de professors, a les primeres setmanes de curs ja es formen una impressió de cadascun dels alumnes.
2. Les dades semblen confirmar el caràcter motivador de les expectatives.
3. Cal diferenciar el procés normal d'expectatives, segons el qual el professor adapta la seva conducta a les característiques de l'alumne (l'expectativa és la conseqüència del rendiment), de les profecies ba-

¹²⁵ "Besides de sexism in coeducational classrooms, our study found a considerable amount of sexism in single-sex classrooms. Rather than gender domination, which can only occur when genders are present, we found a type of sexism we called 'gender reinforcement' quite prevalent in both boys' and girls' schools"

¹²⁶ Vegi's també: "...when we saw really outlandish behavior, it was most likely to happen in single-sex schools. In a few girls' schools we saw male bashing, which I think is entirely inappropriate. And in boys' schools we saw incidents that went beyond the pale. When I see a class of boys talking about women as a collection of body parts hooked together, I think it's a scandal" (Lee, citat per Sadker i Sadker, 1995: 240)

¹²⁷ R. Rosenthal i L. Jacobson, *Pygmalion in the classroom*, Holt, New York, 1968.

sades en una percepció equivocada de l'educand (i que actua com a causa del rendiment).

Més endavant tractarem el tema, aplicat a l'escola i a les relacions mestre-alumne, el qual ha estat estudiat amb profunditat pels germans Sadker (1995) des del punt de vista del gènere dels alumnes; efectivament, la projecció dels estereotips socials que pot fer el mestre a l'aula contribueix a la seva reproducció.

2.3.2.4. La hipòtesi del contacte

Allport va teoritzar sobre la *intergroup contact hypothesis* a la seva obra sobre el prejudici¹²⁸, on descriu com el contacte entre grups pot desembocar en resultats positius o negatius, i defineix les condicions que contribueixen a la reducció dels prejudicis (Dovinio *et al.*, 2005). Allport suposa correcta l'afirmació que els prejudicis es produeixen per ignorància i, en conseqüència, proposa la necessitat del contacte i la relació. El context d'aquesta hipòtesi eren les problemàtiques i conflictes interracials i interètnics als Estats Units a mitjans del segle passat (Stephan, 1987: 13).

Segons Allport, aquest contacte no pot ser indiscriminat; el simple contacte entre grups no és suficient per millorar les relacions intergrupals, sinó que li convenen quatre condicions per a ser efectiu:

- a. Freqüent, proper, de certa durada.
- b. Orientat a la cooperació.
- c. Que tingui el recolzament de les institucions.
- d. Que es realitzi entre grups d'igual o similar estatus i poder.

A més, les seves consideracions fan referència al contacte entre grups majoritaris i grups minoritaris (Allport, 1979).

¹²⁸ Gordon W. Allport, *The Nature of Prejudice*, Doubleday, Garden City NJ, 1958.

La reconsideració de la hipòtesi d'Allport ha manifestat mancances importants, fruit de les revisions i de la gran quantitat d'investigació sobre el tema després de la publicació de la seva obra sobre els estereotips (Stephan, 1987: 17)¹²⁹. Riordan (1990: 42) ho ha expressat així:

Els investigadors han vist com els efectes positius varien en funció de en quina mesura es compleixen algunes o totes aquestes condicions. Durant els darrers 30 anys, nombrosos estudis han reconegut resultats negatius del contacte en forma de major aïllament, prejudici, hostilitat i menor autoestima per a les minories. [...] En l'actualitat, però, la hipòtesi del contacte és poc defensada, i l'efecte del contacte sobre els estereotips és problemàtic.¹³⁰

Com també ha descrit Gil, "los resultados obtenidos al realizar experiencias en contextos reales no han sido muy alentadores" (2007: 380 i ss.). En primer lloc, destaca, el contacte contribueix al coneixement dels altres però també deixa al descobert les diferències; és més, intentar mostrar dos grups com a iguals en tot sense reconèixer les diferències reals dificulta en major grau un posterior reconeixement de les diferències, i pot inclús augmentar els prejudicis. En segon lloc, la investigació confirma que els efectes positius dels contactes no es generalitzen al conjunt de l'exogrup.

De manera similar s'expressen Cohen i Roper (1972), els quals afirmen la falsedat de la freqüent suposició que només cal posar junts dos grups en un terreny oficialment igualitari per aconseguir unes relacions d'igual a igual; els estereotips poden inclús augmentar. I Turner (1987) ha escrit que la suposició que la interdependència dels grups duu a la cooperació i a l'establiment d'un sol grup és molt discutible; més aviat, afirma, és el grup la base de la cooperació que no pas a l'inrevés.

Gaertner (1996) ha destacat que la hipòtesi del contacte no deixa clara com ni a través de quins processos es produeixen els efectes positius. Ha

¹²⁹ "Over the years, the contact hypothesis has lost the exuberance of youth, been shorn of some of its illusions, become overburdened, and yet still managed to yield a measure of wisdom" (Stephan, 1987: 33).

¹³⁰ "Researchers have assumed that positive effects vary with the extent to which some or all of these favorable conditions are met. They have often assumed, quite wrongly, that many of these conditions can be effectively constructed. Over the past 30 years, numerous studies have found negative results in desegregated settings in the form of increased isolation, prejudice, hostility, and loss of self-esteem for minorities. [...] At this point, however, the contact hypothesis remains largely unsupported, and the effect of intergroup contact on stereotypes is thus problematic."

assenyalat també, en tractar la cooperació entre grups a través d'objectius comuns per tal de crear un supragrup, que l'aparició del nou grup inclusiu no implica renunciar a la pertinença a un subgrup; per mantindre la igualtat d'estatus en el supragrup, la mesura que proposa és assignar tasques (rols) que trenquin i vagin més enllà de les identitats dels subgrups inicials, fent que les identitats i la pertinença a aquests subgrups sigui vista com a no important. Recordo aquí que aquestes afirmacions es fan en el context de les problemàtiques interracial. No s'ha corroborat que per als grups de gènere sigui possible i efectiu dur a terme aquestes condicions.

També Páez (2004) ressalta el fet del manteniment dels estereotips tot i l'alt contacte social que hi ha entre homes i dones.

Riordan (1990) es pregunta si la hipòtesi del contacte és aplicable al gènere d'una manera similar a com s'aplica a les relacions interracial¹³¹; però afirma la desigualtat de la interacció entre sexes i el poc canvi en els estereotips de gènere a conseqüència del contacte. Precisament aquí rau la paradoxa de la mixticitat escolar: es tracta d'una institució on es suposa la integració i el contacte entre nenes i nens, però de fet és un àmbit de segregació ja que les interaccions entre sexes son escadusseres.

2.3.2.5. Dos sexes; dos cultures?

Corsaro i Eder (1990: 197) han definit la cultura dels iguals (*peer culture*) com un "conjunt estable d'activitats o rutines, produccions, valors i interesos que els nens produeixen i comparteixen en la interacció amb els seus companys"¹³²; definició prou ampla per integrar elements com la producció d'objectes físics, un argot propi, normes, estereotips, creences... Coleman (1968) defineix com a cultura del grup el conjunt d'aquests elements que es donen en tot sistema social.

¹³¹ "One might reasonably assume, however, that the contact hypothesis would apply to gender in much the same way as it does to race. Consequently, the matter of equal status would be pivotal. Does sex, like race, function as a diffuse-status characteristic? The answer appears to be yes."

¹³² "By peer culture, we mean a stable set of activities or routines, artifacts, values, and concerns that children produce and share in interaction with peers"

Per Páez, a l'escola moderna conviuen dues subcultures: la pro-escolar i la anti-escolar; "una sub-cultura de bajo esfuerzo escolar y rechazo de los objetivos de logro se habría desarrollado en oposición normativa a las normas escolares" (Páez *et al.*, 2004: 650); "Al menys des de Coleman (1961), hem estat conscients que els grups d'iguals d'estudiants tendeixen a valorar coses diferents del rendiment acadèmic, una conseqüència del qual pot ser la reducció de l'esforç en les tasques escolars"¹³³ (Farkas *et al.*, 2002: 148). Ja hem tractat anteriorment com aquesta cultura juvenil és present a l'escola i com sovint està allunyada dels propòsits d'aquesta.

Cal considerar també que aquests grups d'iguals no son un conjunt homogeni, sinó que presenten una variabilitat notable en funció d'aspectes com el gènere, l'origen social, la ètnia... Páez (2004) ha assenyalat que l'educació secundària obligatòria ha generat, per exemple, una subcultura escolar antiacadèmica especialment entre aquells que pel seu origen preveien el seu futur en el món obrer; i, quan al gènere, mentre els nois que han seguit aquesta subcultura han optat per reproduir a l'escola un patró estereotipat de duresa, masculisme, broma i agresivitat¹³⁴, les noies han desenvolupat una subcultura poc visible i més basada en una resistència a les normes escolars.¹³⁵

¹³³ "At least since Coleman (1961), we have been aware that student peer groups tend to value things other than academic performance, one consequence of which may be a reduction of effort on schoolwork"

¹³⁴ Convé destacar algun estudi recent sobre els efectes de la pressió del grup en la participació de les noies en actes de violència, com el de Batchelor (2009).

¹³⁵ Per Barrie Thorne (*The Jossey-Bass Reader on Gender in Education*, 2002: 125 i ss.) els grups de noies i els grups de nois tenen diverses vies de socialització, actuen amb diferents valors i objectius; tot això crea uns espais diferents en els quals molts autors han vist la construcció d'una cultura diferent, que es manifesta –per exemple– en un llenguatge i uns jocs diferenciats. Tots aquests aspectes que els infants creen independentment dels adults és sovint descrit com "diferents mons o cultures". Thorne, però, aprecia que en molts moments (tan en família, com en els veïnatsges i també en ocasions a l'escola) la interacció entre els sexes ignora les experiències que hem descrit més amunt.

La seva crítica a les 'dos cultures' parteix de la consideració de les diferències descrites com a estereotips que, per la seva característica de generalitzadors no arriben a totes les experiències actitudinals i relacionals de noies i nois. La concepció de les dos cultures es basa en la dicotomia que, precisament per ser dicotomia exagera les diferències de gènere i oblida la variació existent dins del grup dels nois i dins el grup de les noies; oblida també d'altres variables com la ètnica o les classes socials.

Efectivament, les diferències de gènere descrites ho son en base a l'estadística i no s'ha de suposar que tot individu hagi d'adoptar unes actituds com la que marca la mitjana del grup: "Cuando hablo de las diferencias de sexo en la mente, me estoy basando únicamente en promedios estadísticos. Y cuando hablo de las diferencias entre sexos no me refiero a estereotipar. La búsqueda de las diferencias de sexo nos ha permitido descubrir cómo las influencias

En aquest sentit, reconec la presència a l'escola d'una cultura juvenil, alhora que unes subcultures entre les quals les marcades pel gènere: "...existen subculturas en diverso grado de dispersión y homogeneidad en toda organización, pese a que exista una cultura dominante" (Páez *et al.*, 2004: 45). En qualsevol cas, aquesta és també l'opinió de diversos autors, com ha escrit Hibbard: "un creixent nombre de teòrics han postulat que homes i dones procedeixen de dues cultures diferents i que adquireixen diferents estils de gènere en les interaccions socials"¹³⁶ (Hibbard i Buhrmester, 1998: 185); els mateixos autors expliquen que normes socials implícites de gènere afecten aquests estils per la seva valoració de moltes conductes com a apropiades o inapropiades per a un sexe determinat (Elkin, 1960).

La causa de l'aparició a l'escola d'una subcultura d'iguals diferent per cada gènere ha estat posada en el fet que nenes i nens destinen molt de temps a la interacció amb d'altres companys del mateix sexe, creant-se dos entorns diferents (Martin, 2001). Royo (1993) i Lippa (2002) han destacat que la creació d'aquestes subcultures ve influenciada sobretot per l'agrupament dels iguals, més que pels pares, citant com exemples els jocs, l'argot propi, les destreses amb les noves tecnologies... En la socialització dels infants, no s'ha de menysprear la importància de l'aportació dels adults; però aquesta aportació és transformada en els grups infantils i reconvertida en les cultures

sociales y biológicas actúan sobre los dos sexos de manera diferente, pero no nos habla de los individuos. [...] la estereotipación juzga a los individuos según un conjunto de suposiciones acerca de un grupo, y eso es pernicioso. Nosotros entendemos la estereotipación en el contexto del racismo, el sexismo, el prejuicio contra los viejos y el clasismo. Al estereotipar se reduce a los individuos a un promedio, mientras que mucha gente está fuera de ese promedio" (Baron-Cohen, 2005: 23).

Thorne diu, finalment, que l'afirmació d'una dualitat de cultures (nois-noies) no fa referència a les conductes externes observables sinó a la dimensió simbòlica de l'experiència (sentits, estereotips, creences, ideologies...).

Em semblen unes consideracions a tenir en compte. Malgrat tot, opto aquí per la dualitat cultural de gènere com a manifestació dels grups diferenciats que hem tractat en apartats anteriors; l'autosegregació escolar dels sexes com el desenvolupament generalitzat d'unes actituds diferenciades –que Thorne mateix reconeix– semblen contradir la seves afirmacions en aquest aspecte. Una justificació d'aquesta postura es troba també en Maccoby (2003: 58).

¹³⁶ "A growing number of theorists have posited that males and females come from two distinctly different cultures and that they acquire decidedly different gender-related social interaction styles"

d'iguals (Corsaro i Eder, 1990)¹³⁷; com ha notat Corsaro (1990), la socialització dels iguals no és només una qüestió d'adaptació i internalització, sinó també un procés de reinvençió.

Maccoby, fruit del seu ampli estudi sobre les actituds i interaccions dels infants conclou: "La resposta a la qüestió de si apareixen diferents cultures en el grup dels nois i el de les noies és: sí"¹³⁸ (Maccoby, 2003: 56). La mateixa autora, referint-se a la identificació de nois i noies amb el seu grup de gènere, reconeix diferències de cultura com la següent: "clarament, un element essencial en ser masculí és ser no-femení, mentre que les noies poden ser femenines sense haver de demostrar que no son masculines" (2003: 52).

Els germans Sadker han destacat un aspecte, que comentarem en capítols posteriors: "L'aula consisteix en dos mons: un el dels nens en activitat, l'altre el de les nenes en inactivitat"¹³⁹ (Sadker i Sadker, 1995: 42). La recerca etnogràfica també ha mostrat com nens o nenes parlen d'ells com a equips o 'bàndols' diferents, la qual cosa crea espais i relacions delimitats per cada sexe, en els quals desenvolupen dues diferents subcultures (Thorne i Luria, 1986)¹⁴⁰. Aquestes dos cultures, semblen tenir un component psicosocial de 'defensa': "existe una constante presión entre chicas y chicos dentro de un aula mixta para defender la identidad de género" (Ballarín, 2001: 155).

2.3.2.6. Adolescència

Durant l'adolescència, si bé l'autosegregació de nois i noies disminueix (Maccoby, 2003), la sexualització d'aquestes dues subcultures augmenta, reforçant-se unes percepcions de l'altre grup de gènere, com de la pròpia imatge:

Durant l'adolescència tan els nois com les noies son vistos, i es veuen a sí mateixos, com a actors sexuals, però en les noies es dona la sexualització de ma-

¹³⁷ "Children's participation in cultural routines is an essential element of the socialization process. [...] Children creatively appropriate information from the adult world to produce their own unique peer cultures"

¹³⁸ "The answer to the question whether distinctive cultures emerge in all-girl as compared to all-boy groups is: Yes, they do"

¹³⁹ "The classroom consists of two worlds: one of boys in action, the other of girls' inaction"

¹⁴⁰ Més en concret, parlen de dos mons separats, formats per nens i nenes: "in some respects, then, boys and girls occupy separate worlds" (Thorne i Luria, 1986: 179)

nera més intensa que en els nois. [...] per a moltes noies, l'aparença i les relacions amb nois comencen a ser preponderants respecte d'altres activitats.¹⁴¹ (Thorne, 1993: 155)

El mateix han apreciat Coleman i Hendry, els quals han destacat les problemàtiques d'aquesta tendència¹⁴². S'accentuen així en noies i nois unes actituds més heterosexualitzades, com a part d'aquesta subcultura que apareix per a cada sexe. Sovint han estat descrits els valors d'aquests grups partint dels criteris de popularitat que es donen entre els nois i entre les noies.

Aquesta popularitat està fortament lligada a l'estatus; aquest assigna un lloc, una posició a cada membre del grup en el sistema de relacions intern en funció del sistema de valors i normes d'aquell grup (Gil i Alcover, 2007). A l'aula escolar, presa com a grup, s'ha constatat l'existència de tres tipologies d'estatus (Páez *et al.* 2004): l'acadèmic, relacionat amb el rendiment escolar; el social, basat en el gènere, l'edat, la classe social o l'ètnia; finalment, l'estatus dels iguals, basat en les relacions informals dels alumnes, i que ha mostrat com a indicadors més importants la popularitat, l'atractiu, el vestit, l'habilitat atlètica...

Eder (1995) ha descrit la especial importància de la popularitat en aquest període; També Coleman i Hendry (2003: 155) han escrit:

Durante la adolescencia se valora mucho ser popular. Mientras que la amistad se refiere a un vínculo estrecho entre dos o más personas, la popularidad refleja la manera en que un individuo es considerado dentro de la estructura de iguales más amplia y la manera en que la cuadrilla lo trata. Generalmente los individuos populares son amistosos, sensibles y tienen sentido del humor. Los deportistas de éxito pueden obtener también considerable prestigio en las comunidades que valoran la competición y la victoria. Otros atributos que son importantes para la popularidad de los adolescentes incluyen, por ejemplo, ser

¹⁴¹ "During adolescence both boys and girls come to be seen, and to see themselves, as sexual actors, but girls are more pervasively sexualized than boys. [...] for many girls, appearance and relationships with boys begin to take primacy over other activities"

¹⁴² "La importancia y las consecuencias del atractivo físico pueden ser mayores para las chicas que para los chicos, porque es una parte más importante del rol de género y del autoconcepto femenino en muchas culturas. [...] Para algunas muchachas adolescentes, una apariencia atractiva es tan central para su rol de género que esto puede causar problemas graves de ajuste, incluida una imagen corporal negativa, trastornos de conducta alimentaria, timidez, sentimientos de baja autoestima y retraimiento. Paradójicamente, estos problemas de ajuste pueden ser mayores para las adolescentes más atractivas que para las que lo son menos, pues su apariencia es a menudo el componente más importante de su autoestima." (Coleman, 2003: 155)

'inteligente', ir vestido a la moda y seguir estilos particulares de música popular. Ser atractivo físicamente es importante para la popularidad.

En definitiva, la principal competició escolar no es dona al terreny acadèmic ni esportiu, sinó que és una competició pel respecte i la popularitat als ulls dels iguals i de l'altre sexe. Coleman (1968) és qui va posar de manifest aquestes idees a inicis dels anys seixanta: la subcultura adolescent valora els objectius de popularitat i l'atractiu físic en detriment de l'assoliment dels objectius educatius i escolars.

Duru-Bellat (1995) ha apreciat que els criteris de popularitat divergeixen pregonament entre els dos sexes¹⁴³: per als nois, una valoració de les qualitats físiques i atlètiques (també ho veuen així: Coleman, 1968, Sadker i Sadker, 1995 i Salomone, 2003), d'una certa relaxació (*décontraction*), de la independència, de la capacitat de desafiar les normes i –a partir de l'adolescència- un *savoir-faire* en la relació amb les noies i uns resultats acadèmics discrets. Per a les noies, la popularitat incorpora el medi social d'origen, l'aparença física, l'empatia, la capacitat de gestionar les relacions amb l'altre sexe i l'èxit en els resultats escolars.

Pollack (1999) i Henson i Eller (1999) han descrit els efectes en la popularitat del grau de maduresa, que es dona diferencialment entre els sexes i també presenta variacions entre els membres d'un mateix sexe: "el desarrollo físico afecta el crecimiento social, y este efecto difiere entre chicos y chicas. Es probable que las jovencitas cuya maduración llega tarde sean más sociables y populares que las que maduran pronto. Sin embargo, en el caso de los varones, se ha encontrado exactamente lo contrario" (Henson i Eller, 1999: 89). En qualsevol cas, la diferència de maduresa intel·lectual en favor de les noies fa que els nois es sentin enrere: "ells saben que les noies de la seva aula, i en general de la seva edat, no s'interessen per ells, i tenen tendència a expressar frustració cridant l'atenció i exagerant les seves actituds, provant així de ferir la sensibilitat de les noies amb les seves paraules"¹⁴⁴ (Félix, 2004: 98).

¹⁴³ També s'ha reconegut una certa variació -en aquesta divergència entre els sexes- segons el medi social de procedència.

¹⁴⁴ "Ils savent que les filles de leur classe, et plus globalement de leur âge, ne s'intéressent pas a eux, et ils ont tendance à exprimer une frustration en monopolisant l'attention, en exagérant leur attitude et en essayant de choquer les filles par leurs paroles"

La popularitat a l'adolescència està estretament lligada a l'herterosexualització de les actituds, i té una especial notorietat en les situacions en les quals el gènere esdevé important; Lippa (2002) ha descrit aquestes ocasions, en les que la presència del sexe oposat afecta les conductes -especialment en les noies- que actuen més segons els estereotips de gènere.

2.3.2.7. D'altres aspectes

Anem a veure a continuació dos aspectes més que mostren la divergència cultural de noies i nois.

En primer lloc l'amistat. Paralelament a les relacions en el grup d'iguals tenen lloc uns nexes més profunds amb alguns d'aquests iguals; aquestes amistats mostren unes característiques diferents i de consideració pels nois i per les noies, a més de donar-se habitualment amb d'altres del mateix sexe.

Les nenes tenen relacions més pregones; amb això vull dir amistats amb un major component emocional i íntim respecte unes poques amigues amb les quals tenen contacte amb freqüència, i busquen la compatibilitat personal i tenir un recolzament (Harter, 1997; Coleman, 2003); es tracta, especialment a la infància, de grups molt igualitaris (Corsaro i Eder, 1990). L'amistat en els nois és menys cohesionada i amb jerarquies; es centra més en l'acció i en competicions per equips (Harter, 1997), i sovint apareix l'amistat a través d'activitats compartides i interessos comuns (Maccoby, 2003).

Les noies veuen el grup d'iguals com un teixit d'amistats, un lloc on trobar una amiga personal en qui confiar i tenir confidències; en la relació amb les amigues mostren més capacitat per trobar solucions als problemes per mitjà de la negociació i el consens (Coleman, 2003):

Un tema destacable és que el parlar de les nenes entre elles és més cooperatiu, més recíproc. [...] Quan fan suggeriments els agrada fer-ho en forma de pregunta de manera que la proposta sigui més suau i no coercitiva. [...] Els nois,

en canvi, prefereixen fer servir formes més directes, imperatives o prohibitives, quan parlen entre ells. (Maccoby, 2003: 46)¹⁴⁵

Tot i la conflictivitat major en els grups de nois, Maccoby ha cridat l'atenció sobre les problemàtiques als grups de noies¹⁴⁶.

En segon lloc, es dona en cada sexe una diversa valoració i resultats en els aspectes acadèmics.

Steele (1997) s'ha plantejat en quina mesura els estereotips socials sobre els grups –també els de gènere- pot influenciar en els resultats intel·lectuals i d'identitat dels individus. La pregunta que es posa i que el dugué a desenvolupar el tema és la següent:

Des de punt de vista d'un observador, les situacions d'un noi i una noia a una classe de matemàtiques son essencialment idèntiques. El professor és el mateix; els llibres de text son els mateixos; i a les millors aules, aquests alumnes son tractats igual. És possible, però, que puguin experimentar la classe diferentment, de manera tan diferent que afecti de manera significativa el seu rendiment i el seu èxit escolar? (Steele, 1997: 613)¹⁴⁷

La resposta engloba múltiples aspectes, però es centra en els estereotips que s'apliquen a un grup determinat, i els efectes que pot tenir en l'individu que s'identifica amb aquell grup. El títol de l'article d'Steele, *A Threat in the Air*, fa referència a que es tracta d'una amenaça per la mateixa reacció emocional que causa una situació significant per a un estereotip determinat; per altre banda, quan aquesta amenaça és una situació permanent -com pot ser l'aula escolar-, pot dur a la 'desidentificació' (la ja esmentada *disidentification*) de l'individu respecte a l'aspecte estereotipat, és dir, a una interpretació que se'n

¹⁴⁵ "A predominant theme is that girls' speech to each other is more cooperative, more reciprocal [...] When they make suggestions of their own, they are likely to put them in the form of a question, or add a tag question in a way that softens the suggestion and keeps it from seeming coercive or dominating [...] Boys, by contrast, are more likely to use direct imperatives or prohibitions when talking to each other."

¹⁴⁶ "Although conflict does arise more frequently among boys, the interaction among girls is by no means free of conflict, and recent studies have pointed to a distinctively female element in conflictual behavior –relational aggression- that greatly modifies any idea we might have about girls being made of 'sugar and spice and everything nice'. [...] Girls, far more often than boys, reported using what the Cairns group called 'social alienation' [...] These tactics were almost never mentioned by boys in their interviews." (Maccoby, 2003: 40)

¹⁴⁷ "From an observer's standpoint, the situations of a boy and a girl in a math classroom are essentially the same. The teacher is the same; the textbooks are the same; and in better classrooms, these students are treated the same. It is possible, then, that they could still experience the classroom differently, so differently in fact as to significantly affect their performance and achievement there?"

fa que duu a la despreocupació i desmotivació personal respecte d'aquell camp. Es tracta, docs, d'una pressió interna, no externa.

L'autoimatge en allò que depèn de la identificació amb un grup sobre el que recau un estereotip porta a una auto-limitació.¹⁴⁸

Steele afirma la transcendència de la identificació de l'alumne amb l'escola i les matèries escolars per a l'assoliment acadèmic (inclús per sobre de motivacions extrínseques com la que procurin els pares, les millors possibilitats professionals futures, etc.). Reconeix que encara tenim poc coneixement sobre com es forma aquesta identificació, però sí ens diu que depèn en gran mesura de les possibilitats i perspectives que l'individu vegi per a ell en aquell camp determinat; l'estereotip pot trencar la identificació d'un alumne amb l'escola o amb les matèries escolars sobre les que recau l'estereotip.

Alguns fets confirmen la hipòtesi: per exemple, que les noies mostrin un rendiment inferior als nois en un test, si prèviament se'ls diu que sol mostrar diferències de gènere, mentre que mostren iguals resultats si la prova es presenta com a indiferent al gènere.

Steele dirigeix la seva tesi a l'estudi de les noies i les minories afroamericanes; d'altres autors han centrat l'atenció en les problemàtiques dels nois, des de la mateixa perspectiva de l'actor (l'alumne) descobrint també les implicacions dels estereotips i de l'entorn:

Al meu estudi, els nois manifesten un cop darrere l'altre que no és acceptable mostrar-se massa llest a classe, ja que això et pot portar a ser etiquetat com a desagradable, estúpid o afeminat. [...] Igual que les noies en entorns mixtes han estat forçades a amagar la seva seguretat, els nois es senten pressionats a amagar els seus desitjos de relacions autèntiques i la seva set de coneixement. Per tal d'adquirir acceptació entre els seus iguals i protegir-se de ser posats en ridícul, els nois sovint es centren en mantenir la seva careta i en fer el possible

¹⁴⁸ "Stereotype threat refers to the strictly situational threat of negative stereotypes, the threat that does not depend on cuing an internalized anxiety or expectancy. It is cued by the mere recognition that a negative group stereotype could apply to oneself in a given situation. How threatening this recognition becomes depends on the person's identification with the stereotype-relevant domain. For the domain identified, the situational relevance of the stereotype is threatening because it threatens diminishment in a domain that is self-definitional." (Steele, 1997: 617)

per evitar mostrar interès en temes creatius o intel·lectuals. (Pollack, 1999: 16)¹⁴⁹

Duru-Bellat aprecia, des del punt de vista de les pressions externes, que els grups de nois controlen els comportaments adequats; per exemple "el fet de treure bones notes pot ésser denunciat com a femení" (Duru-Bellat, 1995: 82) i els nois poden caure en la por de tenir èxit escolar; per contra, l'alternativa per a un noi pot anar en la direcció de rebutjar l'escola o de treure bons resultats en les àrees considerades masculines com les ciències i les matemàtiques. Félix (2004) ens dirà que la menor maduresa intel·lectual dels nois respecte les noies, durant l'adolescència, fa que es sentin desplaçats; saben que les noies de la seva classe no s'interessen per ells, i tenen la tendència a expressar la seva frustració monopolitzant l'atenció i exagerant les seves actituds, tractant així de cridar l'atenció de les noies.

És un fet constatat el major rendiment acadèmic de les noies respecte dels nois (Kraemer, 2000) que s'aprecia a totes les àrees (Sarramona a: Colom, 1997). Juntament amb això, una atenció dels professors major (sovint negativa) envers els nois (Askew i Ross, 1991; Sadker i Sadker, 1995).

Valerie Lee (1997) ha apreciat una major equitat de gènere a les escoles amb una orientació més acadèmica, tot i que no ha determinat en quin sentit va la causalitat, si és que aquesta correlació és de causalitat.

¹⁴⁹ "The boys in my study reported, over and over again, how it was not 'cool' to be too smart in class, for it could lead to begin labeled a nerd, dork, wimp, or fag. [...] Just as girls in coeducational environments have been forced to suppress their voices of certainty and truth, boys feel pressured to hide their yearnings for genuine relationships and their thirst of knowledge. To garner acceptance among their peers and protect themselves from being shamed, boys often focus on maintaining their masks and on doing whatever they can to avoid seeming interested in things creative or intellectual."

2.3.3. IMPLICACIONS DE SOCIALITZACIÓ

2.3.3.1. La socialització dels sexes

No pretenc en aquest apartat una exposició exhaustiva del tema; més aviat intento presentar de manera succinta alguns aspectes més rellevants des de la perspectiva d'aquest treball.

Com s'ha anat apuntant als capítols anteriors, la presència de noies i nois a l'aula pot tenir unes implicacions conductuals i cognitives que difereixen molt del que es dona en entorns d'un sol sexe o en grups reduïts. De fet, la diferenciació entre sexes és molt petita quan observem o avaluem noies i nois individualment: "Les diferències entre sexes emergeixen fonamentalment en les situacions socials, i la seva naturalesa varia segons la composició de gènere de les parelles o grups"¹⁵⁰ (Maccoby, 1990: 513).

En considerar les implicacions d'aquesta socialització en entorns escolars, no nego l'existència d'altres factors que influeixen decisivament en la conformació del caràcter dels nois i noies. És el cas, per exemple, de les decisions personals que limiten la influència dels grups; o inclús, en alguns casos, impermeabilitzen l'individu dels possibles efectes –positius o negatius– de la convivència amb els altres. Guerrero (1996), per exemple, ha notat l'especial influència sobre l'individu que exerceixen les persones concretes que té en alta estima o valora especialment; està clar que aquesta influència específica és d'alguna manera filtrada per la voluntat del subjecte que decideix quines persones de l'entorn accepta com a referents i, per tant, tenen un especial ascendent sobre la formació del seu caràcter. En tot cas, com s'ha dit ja, estudiem aquí les relacions entre iguals dins el marc dels grups de gènere que es formen a l'escola.

Tornant, doncs, al tema, entrem a un aspecte encara no abordat. Es tracta del fet que si bé incloem l'escola en allò que anomenem educació formal,

¹⁵⁰ "Sex differences emerge primarily in social situations, and their nature varies with the gender composition of dyads and groups"

també és cert que dins l'escola hi ha tot un món que podria catalogar-se dins l'educació informal; Biscarri ha anomenat aquest món amb el nom d'estructura sub-institucional, que estaria més enllà de l'estructura formal i hiperregulada de la vida escolar (calendaris, horaris, currículum, reglaments...):

Ens equivocariem si reduïssim l'anàlisi sociològica de l'organització escolar als aspectes purament formals. Efectivament, l'organització formal encara que pretengui (i, de fet, així és) de regular el sistema de valors mitjançant l'ideari del centre o precisar els rols i les normes mitjançant l'organigrama i el reglament de règim intern, en realitat mai, o gairebé mai, assoleix plenament els seus objectius. Per a desesperació dels buròcrates, l'estructura formal de l'organització se subverteix, en major o menor grau o fortuna, pels seus membres, especialment per aquelles persones que, com els alumnes, són més allunyats de la cúpula d'autoritat. (Biscarri, 1985: 47)

Grant (1985) també ha notat com les interaccions entre els iguals constitueixen un component escolar gairebé autònom i no regulat directament pels mestres. Un cop dit això, ens podem endinsar en d'altres aspectes de la socialització.

Pel que fa a la disposició de nens i nenes vers la socialització, Maccoby i Jacklin (1978) arribaren a la conclusió que ambdós sexes hi estan igualment interessats; el mateix afirmen de la dependència/independència dels infants dels dos sexes respecte a la persona que els cuida. Pel que fa a la creença popular que les nenes dediquen més temps a interactuar amb els companys, també van mostrar que era falsa: més aviat, en alguns períodes, sembla que succeeix el contrari. Tampoc van apreciar diferències importants en la capacitat empàtica per comprendre les reaccions emocionals dels altres ni en la capacitat analítica, sovint considerades més desenvolupades en les noies i els nois, respectivament.

Maccoby i Jacklin (1978) ofereixen un resum de la seva recerca pel que fa a les diferències reconegudes entre els sexes, presentant quatre aspectes:

1. Les nenes tenen una habilitat verbal major que els nois, tant en les activitats receptives com productives del llenguatge. La divergència en aquest aspecte augmenta fins al final de l'adolescència.

2. Els nois sobresurten, respecte les noies, en les habilitats visuals i espacials. Aquest fet es dona en l'adolescència i a l'edat adulta, però no a l'infància.
3. Els nois sobresurten en habilitats matemàtiques. Aquesta diferència, petita a l'infància, s'incrementa a la preadolescència.
4. Els nois són més agressius, físicament i verbal, fet que es dona a totes les cultures. Això passa a partir dels 2 anys, i la diferència disminueix amb l'edat.

Ens cal aquí citar també els estudis desenvolupats pels germans Myra i David Sadker, que han cridat l'atenció sobre les diferències en la quantitat i qualitat de l'educació que reben a l'escola nois i noies: "tot i estar a la mateixa aula, llegir els mateixos llibres i escoltar el mateix professor, els nens i les nenes reben una educació molt diferent"¹⁵¹ (Sadker i Sadker, 1995: 1). Els nois reben una atenció major dels mestres¹⁵², tan positiva com negativa¹⁵³; alguns autors han destacat que això succeeix amb més freqüència a les classes de matemàtiques i ciències (Harter, 1997)¹⁵⁴. Alhora, els nois són considerats més problemàtics i cauen amb més freqüència en conductes de risc (Myra i David Sadker a: *The Jossey-Bass Reader on Gender in Education*, 2002). Les converses i interaccions a l'aula tenen un predomini masculí: els nois pregunten més i responen més qüestions, són més lloats i més criticats pels professors; les relacions entre sexes a l'escola sol comportar domini i lideratge dels mascles, estereotips de gènere i manca de cooperació (Riordan, 1990).

¹⁵¹ "Sitting in the same classroom, reading the same textbook, listening to the same teacher, boys and girls receive very different educations".

¹⁵² Fet també recopilat i descrit amb anterioritat per Wilson i Handley: "A fair amount of literature has been published in the past 10 years that documents gender-related differences in classroom interaction. Boys, in general, receive more attention than girls when interacting with the teacher. Girls are often viewed as the invisible members of the classroom. Good, Sikes, and Brophy compared the behavior of male and female teachers with adolescent male and female students. Boys interacted more frequently and aggressively with teachers than did girls. Teachers were more apt to ask boys process questions and to ask girls product and choice questions. Additionally, studies of teacher-student interactions in science also show that teachers interact more with male than female students." (Wilson i Handley, 1985: 39)

¹⁵³ I aconsegueixen posicions socials i econòmiques majors que les noies.

¹⁵⁴ També ho veu així Rosemary Deem (1984: 77); parlant de les matemàtiques a l'escola mixta, matèria en la qual els nois sobresurten respecte les noies, ens diu: "Naturally, the girls in this set tended to feel isolated and insecure. They generally congregated in a group on the periphery of the class and were reluctant to participate in oral work. They feared the mockery of the boys and avoided drawing attention to themselves."

Per altra banda, els germans Sadker (1995) comparen l'alt grau d'autoestima de les noies als primers anys d'escolarització: autoestima fruit de l'autovaloració de la seva interacció amb l'entorn i que també és signe d'objectius acadèmics i de futur; l'adolescència suposa un canvi d'autoimatge i d'expectatives, reduint-se els seus interessos. Aquests aspectes assenyalats tenien continuïtat amb d'altres estudis anteriors com els de Gilligan (Gilligan, 1993)¹⁵⁵ i els de A.A.U.W. (*American Association of Univerity Women*, 1992). Es contempla en ells l'entrada a l'adolescència com un període pernicios per a les noies, mentre que pels nois suposa una major sensació de poder i control: "Un espai separa nois i noies quan entren a l'adolescència. Conforme aquests nois i noies maduren, l'espai es converteix en una separació, un abisme que ens mostra preocupants diferències sobre com es veuen a sí mateixos nois i noies"¹⁵⁶ (Sadker i Sadker, 1995: 78). Els Sadker centren l'atenció d'aquestes variacions de l'autoestima en els canvis de la pubertat, que influeixen diferentment a cada sexe: els nois no perdrien confiança en les seves capacitats atlètiques, mentre que les noies estarien fortament preocupades pels seus canvis físics i les diferències de tracte a l'escola que hem apuntat anteriorment.

Els principals estudis de Myra i David Sadker, però, es refereixen a aspectes que excedeixen la voluntat d'aquest treball: les implicacions de gènere en el tracte mestres-alumnes. Entre d'altres, la recopilació de recerca en aquest sentit mostra com els professors subestimen la intel·ligència de les noies (Sadker i Sadker, 1995), i creuen equivocadament que els nens mascles són més capaços en matemàtiques i ciències des de ben petits, etc. Tot això portaria els nois i les noies a sobrevalorar o infravalorar les seves habilitats, a la desidentificació de la qual ja hem parlat. Sens dubte, aquests aspectes tenen un interès notable en l'estudi de les relacions de gènere a l'escola, tot i que aquí ens centrem en les relacions entre companys.

En la interacció, ja he mostrat com la categoria gènere adquireix un paper preponderant en els entorns en els quals els dos sexes estan presents; i més

¹⁵⁵ La primera edició és de 1982.

¹⁵⁶ "A self-esteem gap separated boys and girls as they entered adolescence. As these boys and girls matured, the gap became a divide, a vast gulf that revealed troubling differences in how males and females felt about themselves"

en entorns com l'escolar, per les característiques que hem descrit anteriorment. És en espais com les aules en els que d'una manera especial es donen conductes molt dependents de la dualitat grup de nois / grup de noies:

En els entorns mixtes d'iguals en els quals tenen la pressió de competir per l'atenció de les noies, els nois a vegades poden comportar-se –al menys aparentment- com si no respectessin les noies. En aquests espais, per exemple, pot passar que els nois molestin les noies i se'n riguin, o fanfarronegin amb d'altres nois sobre les seves relacions amb noies i dones. Però quan els nois estan en un entorn en el qual creuen que no rebran hostilitat pel fet de mostrar respecte a les noies (o en un entorn d'un sol sexe com pot ser una escola diferenciada o un agrupament Scout on temporalment estiguin alliberats de la pressió de competir amb les noies) molts nois poden començar a comprendre i apreciar allò que fa vulnerables i insegures a noies i dones. Si se'ls anima adequadament, els nois mostren una natural inclinació a respectar aquests sentiments de les noies i dones.¹⁵⁷ (Pollack, 1999: 75)

Per Pollack, la pressió de la conformitat en aquests aspectes empeny molts adolescents a assumir les normes del grup en matèria de gènere, amb les actituds descrites envers les noies; si s'aconsegueix treure aquesta pressió en la vida escolar dels nois, es sentiran segurs per expressar el seu respecte per les noies i tenir-hi una millor relació.

Quelcom similar han expressat autors com Barrio (2004: 330), que valoren l'educació separada de noies i nois precisament per facilitar el respecte a l'altre sexe i l'amistat; aquesta darrera acostuma a donar-se amb persones del mateix sexe:

Esa relación con el grupo sexual es más fluida cuando no existe la presión de la presencia de personas del sexo opuesto. [...] La obligada presencia de personas de esa edad y del sexo opuesto en el contexto coeducativo puede devaluar implícitamente cualquier tipo de relación de amistad que no sea sexual, con la consiguiente ruptura entre la necesidad vivida de relación intensa con amigos del mismo sexo, y la presión ambiental para que el grupo sexual de pares perciba la propia habilidad en el trato con el grupo opuesto.

¹⁵⁷ “[boys] In coeducational peer settings in which they feel pressured to compete against one another for the attention of girls, boys may sometimes behave, on the surface at least, as though they do not respect girls. In these settings, for instance, boys may tease girls, taunt them, or brag to other boys about their interactions with girls and women. But when they are placed in an environment where they believe they won't be harassed for showing respect to girls –or in a gender-sensitive all-boys environment such as a boys' school or the Boy Scouts where they are temporarily freed from the pressure to compete over girls- many boys can come to understand and empathise with what makes girls and women feel vulnerable and unsafe. If properly encouraged, boys show a natural inclination to honor these feelings in girls and women with compassion and respect”

Quelcom similar han expressat altres autors (Von Martial i Gordillo, 1992). Els estudis de Margaret Sandra mostraren com les situacions en les quals només està present un sexe engendren una atmòsfera particular que evita conflictes entre els alumnes, i entre aquests i els professors (citada per: Askew i Ross, 1991). També Pollack (1999) reconeix la necessitat d'oferir zones de confort, lliures de la vergonya o l'humiliació. Efectivament, en les situacions escolars, amb les característiques que presenten i que hem descrit en aquest treball, la presència dels dos sexes crea una clara dualitat grupal que autoalimenta la divisió en dos grups i l'autocategorització dels individus:

Quan els límits de gènere estan activats, la simple presència de 'nens i nenes' consolida en 'els nens' i 'les nenes' com a grups separats i objectivitzats. En el procés, categories de la identitat que en altres circumstàncies tindrien una rellevància mínima es converteixen en la base de dues col·lectivitats separades.¹⁵⁸ (Thorne, 1993: 65)

Contribueix també a tots aquests fets el bagatge amb el qual nenes i nens entren a l'escola: el conjunt d'estereotips presents a la societat. Alguns autors han apreciat que la institució escolar sembla contribuir a la socialització de cada sexe segons aquestes normes socials sobre el que és apropiat per als homes i per les dones (Wilkinson i Marret, 1985).

Thorne i Luria (1986) noten unes relacions socials diverses en els grups de nenes i de nens que proporciona uns contextos d'aprenentatge diferents: els nois experimenten excitació i solidaritat focalitzats sovint en la transgressió de les normes en públic, mentre les noies cultiven unes poques amistats que augmenten amb la intimitat. Royo (1993) ha escrit que l'autosegregació en grups per sexes a l'escola duu a que nens i nenes adoptin característiques diferents, i amb una percepció també diferent del que suposa la socialització:

mientras que los niños consideran al grupo como una entidad colectiva, poniendo de relieve la lealtad y la solidaridad, las niñas suelen considerarlo más bien como una estructura constituída por amistades íntimas bipersonales y se muestran más exclusivistas que los niños, en el sentido de que tienden menos a ampliar a una tercera persona sus amistades diádicas. (Royo, 1993: 162)

¹⁵⁸ "When gender boundaries are activated, the loose aggregation 'boys and girls' consolidates into 'the boys' and 'the girls' as separate and reified groups. In the process, categories of identity that on other occasions have minimal relevance for interaction become the basis of separate collectivities"

Per altra banda, el fet -ja tractat- de que nens i nenes formen grups separats, contribueix a una socialització diferent per a ells i elles: "Un infant no és socialitzat per comportar-se com a americà; és socialitzat per comportar-se com un nen americà, o és socialitzat per comportar-se com una nena americana"¹⁵⁹ (Harris, 1998: 173).

2.3.3.2. La imatge

La psicologia diferencial ha reconegut la importància social i personal d'aspectes com la imatge externa i l'atractiu físic; per això ens convé fer-ne esment. Les persones amb major atractiu físic disposen d'avantatges en la socialització, ja que l'entorn reacciona més favorablement; l'individu no pot deixar de ser conscient d'aquestes valoracions i, per tant, sembla probable que afecti al seu capteniment (Aiken, 1999); en conseqüència, molts individus prenen decisions i actuen per causar bona impressió als altres i ser avaluats positivament, alhora que es senten a gust amb la seva imatge i amb ells mateixos.

En les noies es correlacionen les avaluacions d'atractiu amb aspectes com la felicitat i l'autoestima¹⁶⁰, mentre que en els nois això no passa de forma significativa (Amelang i Bartussek, 1986). Páez (2004) atribueix aquest fet als canvis corporals que apareixen amb la pubertat, que es donen en un ambient cultural que associa l'estar prim amb l'atractiu físic; i reconeix que son les noies les més afectades en la seva autoestima per aquestes característiques o la seva manca.

Pel que fa a les diferències que acabem de comentar entre nois i noies, aquestes solen ser freqüents en l'àmbit de l'autoimatge; especialment en allò que es refereix a l'autoimatge corporal, les noies mostren amb més freqüència disgust envers la seva aparença física i desenvolupen més depressions i

¹⁵⁹ "A child doesn't get socialized to behave like an American –he gets socialized to behave like an American *boy*, or she gets socialized to behave like an American *girl*."

¹⁶⁰ Utilitzem el terme 'autoestima' referint-nos a l'evaluació que fa un individu de sí mateix (Coleman, 2003: 60).

disfuncions en l'alimentació (Baron i Byrne, 1998). En qualsevol cas, a l'adolescència, l'aparença física és un element més destacat de l'autoconcepte en les noies que en els nois, i les primeres estan més insatisfetes amb el seu cos que els nois (Coleman, 2003); més en concret, els nois semblen més insatisfets amb la seva alçada, mentre que per les noies el pes és l'atribut més significatiu.

Elkind (1967) ha parlat del concepte d'audiència imaginària; l'adolescent anticipa les reaccions dels altres, amb el supòsit que els altres son tan crítics envers ell com ell ho és de sí mateix. Per a Elkin aquest fet contribueix a la cultura adolescent.

Les relacions entre sexes en aquestes edats contribueixen també, a més d'incrementar la importància d'aspectes com l'atractiu físic, la roba, etc., a fer decreixer la importància dels aspectes acadèmics escolars (Coleman, 1968; Salomone, 2003). En tractar les possibles solucions per evitar autoavaluacions tan superficials en nois i noies i fomentar un tipus de relacions que no deixin enrretera els objectius acadèmics escolars, Coleman (1968) afirma:

Generalment s'admet que és millor pels nois i noies estar junts a l'escola durant l'adolescència; si no és millor pel seu assoliment acadèmic al menys sí ho és per la seva socialització. Però això pot no ser així; depèn molt dels tipus d'activitats en què es doni la seva relació. La coeducació en algunes escoles pot ser enemiga de l'assoliment acadèmic i també de la socialització. La dicotomia sovint forçada entre l'èmfasi acadèmic i la socialització és falsa, ja que oblida que gran part de l'energia dels adolescents no està dirigida envers cap d'aquests dos objectius.¹⁶¹ (Coleman, 1968: 51)

Ja hem destacat en un apartat anterior que l'escola no és la societat adulta: com explica Coleman, una dona pot estar excessivament preocupada per la imatge, però si no treballa bé pot perdre la seva feina; mentre que una escolar en una situació similar no serà expulsada. Però l'escola té una finalitat educativa i pot plantejar-se com un àmbit on aquests valors juvenils es consi-

¹⁶¹ "It is commonly assumed, both by educators and by laymen, that it is 'better' for boys and girls to be in school together during adolescence, if not better for their academic performance, then at least better for their social development and adjustment. But this may not be so; it many depend wholly upon the kinds of activities within which their association takes place. Coeducation in some high schools may be inimical to both academic achievement and social adjustment. The dichotomy often forced between 'life-adjustment' and 'academic emphasis' is a false one, for it forgets that most of the teen-ager's energy is not directed toward either of these goals"

derin inapropiats en benefici d'altres, establint les mesures adequades per fer-ho efectiu.

La recerca també ha mostrat que l'actuació personal, en una situació en la qual hom estigui en risc de ser valorat en funció d'estereotips, causa una angoixa emocional (Steele, 1997); pel que s'ha dit, l'adolescència és una etapa en la qual aquest risc adquireix més importància, i la pressió dels iguals moguts per estereotips i els valors apuntats pot afectar les oportunitats de nois i noies. Respecte a si apareixen diferències entre sexes, en com es produeix la influència i en com és percebuda, Hare (1996) afirma que aquestes sí es donen, però que no es pot afirmar una influenciabilitat major en un sexe.

Entre aquestes influències, la comparació social és un factor molt freqüent a les aules escolars i que juga un paper destacable. Un grup que es senti desfavorit en algun aspecte tendeix a comparar-se intragrupalment (Páez *et al.*, 2004); s'ha descrit el cas de les noies a l'escola, apreciand-se una relació major entre rendiment atlètic i autoestima quan les alumnes es comparen amb altres noies que no pas quan es comparen amb nois. En aquesta comparació social, Riordan (1990) ha escrit que els entorns d'un sol sexe proveeixen de més models d'iguals, i permet que els millors alumnes en tots els camps siguin model de comparació social.¹⁶²

De tota manera, cal valorar aquestes afirmacions tenint en compte que la comparació social, inclús en entorns mixtes, majoritàriament ja es fa amb iguals i, per tant, amb persones del mateix sexe.

¹⁶² "The first case for single-sex schooling is that it provides boys and girls more successful role models of their own sex. Teachers, counselors, and classmates model sex-appropriate behavior for all students from the earliest school years. Single-sex schools may be particularly advantageous for girls, since the top students in all subjects will be females capable of serving as successful role models. In addition, the teachers in girls' schools are predominantly women. To a somewhat lesser extent, the same reasoning applies to boys' schools. More successful academic role models of the same sex are available, lending greater legitimacy to being a good student. It is important to note, however, that the percentage of male teachers in all-boys schools may be significantly lower than the percentage of female teachers in all-girls schools." (Riordan, 1990: 49)

2.3.4. LA CREACIÓ D'UNA CULTURA ESCOLAR PRÒPIA, PROACADÈMICA I PROCONVIVENCIAL

2.3.4.1. Introducció

Ja hem tractat l'aparició a l'escola d'una doble cultura que s'associa a cada sexe i als seus grups. Ens cal ara explorar la possibilitat de l'escola de crear la seva pròpia cultura institucional, i que aquesta no sigui totalment condicionada o impossibilitada per factors aliens com pot ser l'existència de subcultures entre els alumnes amb propòsits diversos als de la institució escolar.

Per cultura institucional escolar podem entendre "el conjunto de creencias que se traducen en valores, símbolos, rituales y hábitos compartidos por los integrantes de la organización, los cuales determinan una identidad específica y diferencial tanto de cara a los propios miembros como respecto al entorno, en el cual la organización está inmersa" (Páez *et al.*, 2004: 45).

Tal i com s'ha presentat en capítols anteriors, la cultura juvenil ha estat prou descrita al llarg dels darrers decennis¹⁶³ i la seva presència a l'escola és un factor a tenir molt en compte¹⁶⁴; més en concret, la cultura de gènere que hem presentat té un paper destacat dins aquesta cultura juvenil. També hem presentat el paper primordial que juguen les relacions socials entre iguals. Ens cal ara aprofundir en les possibilitats que té l'escola de crear la seva pròpia cultura i, en conseqüència, de reduir els efectes de la cultura juvenil i de gènere contraris als propòsits escolars.

¹⁶³ "Adolescent social climates have their own norms and values –ones which may differ radically from those governing adult society. As a consequence, adolescents immersed in these social climates of their own making –as most young people in our society are- find themselves in status systems which may affect their whole future in a quite capricious manner. In one school, only athletic prowess counts among boys, and 'popularity' among girls. In another, a variety of activities may bring status. The stroke of chance which sends a boy to one school or to the other may modify his whole future." (Coleman, 1968: 331)

¹⁶⁴ "The challenge of effective and equitable schooling in the next century is to overcome the resistance and recalcitrance of youth cultures in and out of school. This is not a new problem and undoubtedly predates the modern school. However, the intensity and complexity of the problem are new and represent the most important obstacles in schools today." (Riordan, 2002: 21)

Ens acabarem centrant en un aspecte de l'organització escolar que toca de ple les interrelacions entre gèneres des de la perspectiva de la psicologia dels grups, tema que ha centrat aquest estudi. Es tracta de valorar els efectes de l'anomenada educació diferenciada (*single-sex schools*) com a organització de les escoles que redueix els efectes de gènere negatius amb els quals els alumnes conviuen fora i dins de les aules.

Tal i com ha afirmat Valerie Lee (1997: 140): “per definició, la discriminacions de gènere en les interaccions a l’aula que acostuma a notar la recerca només poden donar-se en entorns mixtes”¹⁶⁵. Però això no és suficient. Cal veure si aquesta escola que separa nenes i nens contribueix a la socialització dels alumnes i al seu desenvolupament acadèmic i personal i, en cas que sigui així, intentar esbrinar perquè succeeix.

En qualsevol cas, les problemàtiques exposades fins ara poden tenir molt a veure amb l'organització escolar; i per tant, la seva solució també:

Els estats personals son més difícils de modificar que els factors situacionals [...] Aquests problemes poden ser gestionats millor a través d'un disseny situacional de l'escola; en particular, a través d'un disseny que proporcioni als alumnes la seguretat que no seran objecte d'estereotips negatius sobre el seu grup. L'escola que fa això l'he anomenada *intel.ligent*. (Steele, 1997: 624)

La cita anterior posa de manifest que l'escola pot posar al servei dels alumnes un ventall de possibilitats, a través de la modificació de les condicions d'entorn; valorarem, doncs, la gestió de l'agrupació dels alumnes a fi de plantejar possibilitats que descarreguin els infants i adolescents de les pressions grupals i els permeti l'assoliment dels objectius escolars bàsics descrits anteriorment. Tal com destaca la psicologia social (Gil i Alcover, 2007), cal considerar la naturalesa dels grups com a part de sistemes socials i que es troben ubicats en aquests sistemes:

en consecuencia, tanto los cambios que las condiciones ambientales provocan en las organizaciones, como los cambios originados en el propio sistema organizacional, ejercerán múltiples influencias sobre el entorno en el que se forman y operan todo tipo de grupos, [...] de manera que el estudio de su funcionamiento dentro de las organizaciones de las que forman parte ha de tener necesariamente en cuenta estos potenciales efectos ambientales. (Gil i Alcover, 2007: 337)

¹⁶⁵ “By definition, the gender-discriminatory classroom interactions typically reported in research could occur only in coeducational settings”

Tal com ens diu Ancona (1987), per comptes de preguntar-nos com influeix el grup sobre els individus, la qüestió és com influeix l'organització sobre el grup. Per tant, posem ara la mirada sobre el context organitzatiu escolar en quan afecten les dinàmiques grupals i personals, posant especial atenció a les qüestions de gènere.

2.3.4.2. Solucions descrites

2.3.4.2.1. En lo social

Hem vist com l'establiment de grups a l'infantesa i l'adolescència es donava d'una manera notòria i universal en alguns aspectes i especialment en la categoria sexe. En conseqüència, i com ha destacat Harris (1998), l'homogeneïtat dels agrupaments treu possibilitats a la divisió en grups, amb la desaparició de factors associats que ja hem tractat, com són la comparació social, la polarització i la conformitat¹⁶⁶. Els alumnes i les alumnes tenen experiències i pressions de socialització poderoses que entren a l'escola amb ells; i els efectes d'aquest bagatge en un entorn tan particular com és l'escolar, tot i ser prou manifestos i preocupants pels professionals de l'ensenyament i els pares, han estat encara poc estudiats (Harter, 1997).

Si partim de l'idea d'escola que he intentat definir a un dels primers capítols, cal considerar com s'ho pot fer aquesta institució per tal d'aconseguir el que proposen Martínez i Bujons: "La escuela debe mantenerse como un *espacio de libertad* que en determinados aspectos pueda ejercer de contrapeso a las tendencias sociales" (Martínez i Bujons, 2001: 41). En la línia que hem plantejat anteriorment, bona part de la resposta pot estar en el tipus d'organització que crei l'escola amb la finalitat de proporcionar als alumnes un entorn protegit, lliure de pressions que dificultin la tasca educativa.

¹⁶⁶ Cal reconèixer que el fenomen és complex; Shaw (1994: 410) ha afirmat també que "en los grupos orientados a la tarea y en los grupos experienciales se ha comprobado que el agrupamiento heterogéneo es más eficaz que el homogéneo". Tot i això, les dades pel que respecta a l'escolarització diferenciada, afavoreixen aquesta respecte la mixta en resultats acadèmics i atmosfera de treball.

Encara que anecdòticament, no manquen les experiències de professorat que mostra la seva sorpresa davant el primer contacte amb una escola diferenciada: "Richard Hawley, director d'una escola de nois, recorda la seva primera trobada amb una escola masculina, una impressió que li ha quedat durant dues dècades: 'a cada aula, a cada entrenament de beisbol, a cada àpat... m'adonava de quelcom que era nou per a mi. Hi havia una autenticitat que no havia experimentat abans a una escola'" (Sadker i Sadker, 1995: 248)¹⁶⁷; Lerner, professora a una escola de nois, escriu admirada: "no acabo de comprendre quin factor té més importància: si l'absència de l'altre sexe, o el gènere dels alumnes" (Lerner, 1995: 6).

Quelcom similar han apreciat alguns pel que fa a les noies: "Robert Johnson, un professor de llengua a una escola de noies, diu que una educació diferenciada els facilita un clima (*atmosphere*) que aquestes noies potser mai més tornaran a trobar: una illa a la nostra cultura que gira entorn les dones... una illa en la qual la seva major responsabilitat és aprendre i ser elles mateixes"¹⁶⁸ (Sadker i Sadker, 1995: 233).

Després d'aquestes cites, i de tot el dit fins ara, ens convé fer un parèntesi per contrastar-ho amb un altre punt de vista; Fernández Enguita (1997: 124) ha escrit: "la escuela es la única institución que reúne la doble condición de organizar de manera sistemática la experiencia práctica de las personas y tratar de manera básicamente igualitaria a ambos sexos". Efectivament, l'escola mixta i obligatòria ha aconseguit un àmbit públic i igualitari de participació de nois i noies, que ha contribuït a trencar molts estereotips que abans es reproduïen precisament per una escola que educava per separat i assignant curricularment a cada sexe uns rols socials determinats i invariables. La cita segueix: "La escuela proporciona la experiencia más importante de igual-

¹⁶⁷ "Richard Hawley, the head of a boys' school, remembers his first encounter with all-male education, an impression that has remained unchanged for two decades: 'In each class, at each baseball practice, at the luncheon table... I was aware of something altogether new to me. There was an unaffected directness, an authenticity I had no experienced before in a school... There was a special edge to boys' life, a positive edge'."

¹⁶⁸ "Robert Johnson, a male English teacher in a girls' school, says all-female education provides 'an atmosphere these girls may well never find again in their lives: an island in our culture that is about women... one where their major responsibility is to learn and to be themselves'."

dad que hoy puede hacer una mujer dentro de nuestro sistema social. Formalmente, el tratamiento que otorga a ambos sexos es perfectamente igualitario o tiende a serlo. En realidad no lo es tanto pues su currículum...” (Fernández Enguita, 1997: 125)¹⁶⁹. És prou coneguda aquesta experiència d'igualtat que ha suposat la generalització de la mixticitat escolar; i així és valorada per la generalitat de la població dels països occidentals. Malgrat tot, i com reconeix Fernández Enguita, es tracta de:

- a. una experiència,
- b. 'formalment' igualitària,
- c. però que en realitat no és tan igualitària com sembla.

Ens permetem plantejar-nos doncs, si després que aquesta experiència hagi estat viscuda durant decenis i sigui patrimoni de la major part de la població, no cal que sigui revisada. Com s'ha vist en capítols precedents i reconeix Fernández Enguita, no tot és tan senzill: ajuntar nens i nenes, nois i noies a les aules va implicar un benefici que en l'actualitat pot suposar una mancança i una reproducció del sexisme present a la societat: “resulta dudoso, incluso, que la coeducación haya sido inequívocamente positiva para las mujeres” (Fernández Enguita, 1997: 115). L'autor ha destacat també que la feminització de la professió docent ha permès el contacte dels escolars amb dones en papers diferents dels de mare i esposa; cal apreciar, però, la contradicció d'una suposada mixticitat escolar que desapareix quan es contempla l'evolució del professorat des de la perspectiva de gènere:

¹⁶⁹ Una altra cita al respecte: “Las escuelas segregadas por sexos tienen ya un carácter excepcional, y la mayoría de la juventud es escolarizada en aulas mixtas. Sin embargo, ésa era sólo una parte del problema. Compartir aulas y pupitres no significa que los jóvenes de ambos sexos tengan las mismas oportunidades educativas –por no hablar ya de las oportunidades laborales y sociales- ni que la escuela esté ya libre de cualquier forma de sexismo.” (Fernández Enguita, 1997: 115)

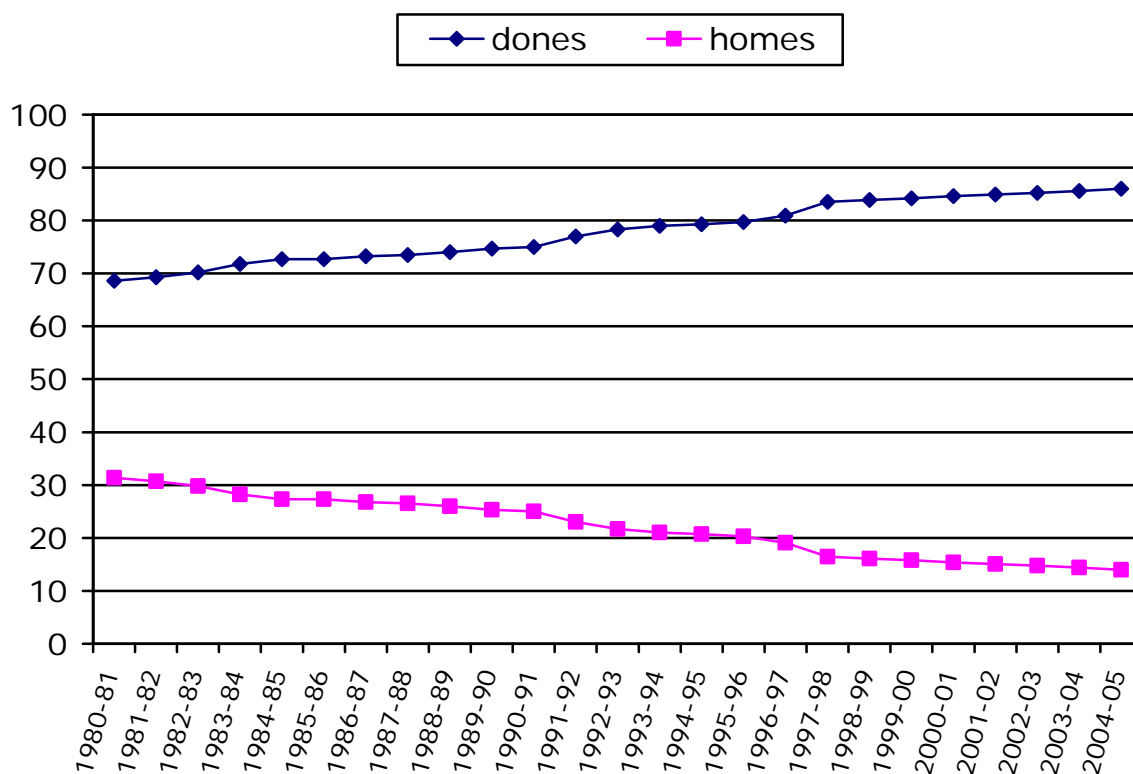


Fig.2

Percentatge de professorat, per sexe, a educació infantil i primària.

(Catalunya)

Font: Elaboració pròpia a partir de: de 1980 a 2000: *Estadística de l'ensenyament 1980-81 a 1999-2000* <<http://www.gencat.net/educacio/estad20.htm>>. La resta, a *Estadística del Departament d'Educació*, <<http://www.gencat.net/educacio/depart/cestad.htm>>

Si bé reconeixem l'afirmació de Fernández Enguita, aquestes dades també ens indiquen que els alumnes i les alumnes poden estar fent un aprenentatge no formal que els diu que hi ha professions més adequades per a les dones. Huerre (2004 : 109-110) ho expressava així: "és important que les figures adultes amb les quals hagin de tractar durant l'adolescència siguin tan masculines com femenines. Ara bé, feines com l'ensenyament, la salut, els drets de l'infant estan cada vegada més feminitzades: a vegades, el primer home que l'adolescent en dificultats es troba és... un policia"¹⁷⁰.

¹⁷⁰ "il est important que les figures adultes auxquelles ils ont affaire durant leur adolescence soient masculines autant que féminines. Or les métiers de l'enseignement, de la santé, des droits de l'enfant sont de plus en plus féminisés: parfois, le premier homme que l'adolescent en difficulté rencontre est... un policier!"

2.3.4.2.2. La igualtat

S'ha apreciat com la major igualtat entre sexes en les actituds és fruit de la desaparició dels estereotips i les normes de gènere (Hyde, 2005). És el cas de les diferents actituds pel que fa a l'agressivitat, o pel prejudici que veu el lideratge en entorns mixtes com a no apropiat per les noies i sí per als nois (Hare *et al.*, 1996), la qual cosa s'ha descrit també als entorns educatius; els germans Sadker (1995) reconeixen que les habilitats pel lideratge son adquirides en major grau, a l'escola, pel gènere situat a un estatus superior. Roridan (1990) afirma que les escoles mixtes son, en essència, escoles de nois, en les quals dominen els interessos dels mascles.

Com ja hem vist, l'escola reconeix la necessitat de noves aportacions que facilitin la igualtat real que es suposava que duria la coeducació:

Els estereotips sexistes, arrossegats durant tant de temps, no podien desaparèixer automàticament només pel fet d'agrupar nenes i nens a les aules, i pel fet que rebessin els mateixos continguts. Ans al contrari, sense negar l'avenç que ha suposat, l'escola mixta ha reproduït els mateixos estereotips sota formes més subtils de discriminació. (Vallejo, 1999: 6)

També hem vist la necessitat que l'escola es constitueixi de manera que sigui un entorn que faciliti la desaparició de les dinàmiques que es donen en la formació de grups i que dificulten la tasca acadèmica i socialitzadora: "en ciertas situaciones, los individuos se comportan dentro de un grupo como si estuvieran 'sumergidos en él'. Los miembros del grupo no prestan atención a los demás individuos en tanto que individuos, y tampoco se sienten considerados personalmente por los demás" (Shaw, 1994: 453). Per tant, cal fer de l'escola un indret en el qual els alumnes es puguin concentrar en els aspectes acadèmics més que no pas en la popularitat social (Sadker i Sadker, 1995).

La creació d'aquest entorn escolar es pot afrontar, bàsicament, de dues maneres; a través de la gestió de la complexitat descrita fins ara, o bé procurant els mitjans per tal que –al menys a l'escola- aquesta complexitat sigui gestionable d'una manera efectiva. Perinat¹⁷¹ (2003) dona per perduda la possibili-

¹⁷¹ "Sin negar que exista una propensión de los adolescentes hacia la inestabilidad y la vulnerabilidad, no cabe duda de que un entorno social complejo, como el de la sociedad industrial,

tat de reduir la complexitat de l'entorn més ampli, però cal que considerem la possibilitat de l'institució escolar de fer-ho per la seva major facilitat d'estructura i vocacional. Com ha dit Merieu (1998: 114),

Lo aprendido en clase responde a una lógica escolar programática, en enorme medida diferente de la lógica de 'la vida': en la escuela, las dificultades vienen presentadas en un orden de complejidad creciente; las informaciones van cargadas de preocupación por la objetividad y la exhaustividad, y no apuntan en absoluto hacia la eficacia inmediata. En 'la vida', las cosas se presentan siempre en desorden y nos vemos acosados por la urgencia. [...] si la vida es 'caos' la escuela ha de ser un 'cosmos', organizado por la inteligencia humana, en el que las relaciones entre las cosas y los seres puedan ser pensadas según 'el orden de las razones'. La vida es 'desorden'; los aprendizajes escolares deben ser 'ordenados'.

És en aquest sentit que Merieu ha proposat, per exemple, la necessitat dels rituals pedagògics a l'escola, com a estructuració de l'espai i el temps escolar que no suposen que els alumnes hagin de renunciar a ser ells mateixos, sinó més aviat al contrari: "las reglas que ahí imperan son tales que permiten desprenderse de la movilización afectiva inmediata, arriesgarse a una palabra nueva, proceder de otro modo" (1998: 128).

Una de les possibilitats més considerades i discutides en la creació d'un entorn escolar proacadèmic i convivencial és l'escolarització *single-sex*: aquest tipus d'organització ha estat vist com la creació d'un entorn d'aprenentatge que, amb més facilitat, deixa de banda aspectes poc acadèmics o que dificulten la convivència¹⁷². S'ha relacionat aquest fet amb els efectes que apareixen lligats a la tria d'una escola d'aquestes característiques; es tracta d'una opció amb poca oferta als països occidentals que porta a un tipus de relació entre els agents educatius que emfasitza els aspectes acadèmics i mitiga els efectes de la cultura juvenil:

en aquest sentit, es tracta de quelcom diferent de programes o estructures dissenyades pels educadors. A les escoles diferenciades l'entorn educatiu és autènticament normatiu en un sentit sociològic. [...] En efecte, les escoles dife-

actuaba más intensamente de desencadenante de ambas. Una solución (impensable) sería la de reducir la complejidad del entorno; es más factible acentuar el control y la protección." (Perinat, 2003; 53)

¹⁷² "Single-sex schools are places where students can go to learn; not to hassle teachers and other students. Aside from affluent middle class communities or private schools, coeducational schools are not all about academics. This has been noted often with alarm by respected and distinguished investigators across a variety of disciplines using a variety of methodologies (Goodlad, 1984; Steinberg, Brown, and Dornbusch, 1996; Sedlack, Wheeler, Pullin, and Cusick, 1986; Willis, 1981)." (Riordan, 2007: 137)

renciades mitiguen el principal obstacle per aconseguir una escola equitativa i efectiva, i ho fa utilitzant un principi sociològic fonamental sobre com es creen les estructures.¹⁷³ (Riordan a: EASSE, 2007: 137-138)

Els diversos tipus d'organització escolar en perspectiva de gènere han estat especialment considerats i valorats per les possibilitats que poden oferir a les noies. S'ha apreciat que l'escolarització diferenciada de les noies aconseguia una major efectivitat que les escoles de nois, precisament per assolir-se un clima escolar més proacadèmic y menys dependent de la cultura adolescent que és més present a les escoles masculines (Riordan, 1990).

2.3.4.2.3. L'anomenada 'coeducació'

Parlar de l'anomenada 'coeducació' amb certa profunditat, excedeix els propòsits d'aquesta recerca. Per tant, aquí faré tan sols la justificació d'aquesta impossibilitat i del fet que no sigui considerada en aquest estudi.

Arreu, fora d'Espanya, sembla que no es planteja el terme 'coeducació' en els mateixos termes que aquí. Sovint es parla de coeducar com a sinònim d'escola mixta. Fize (2004), per exemple, no utilitza la paraula 'coeducació', sinó 'mixité'; Salomone (2003), als Estats Units, també fa servir termes semblants. Curiosament, sembla que –a alguns països- l'àmbit on es fa servir més la paraula 'coeducació' és el món del lleure, a les diferents branques *scouts*¹⁷⁴. De fet, la paraula coeducació vol dir "educació idèntica i en comú de persones d'ambdós sexes"¹⁷⁵.

En tot cas, sí que podem afirmar que es tracta d'un moviment més ampli; moviment que, havent apreciat les dificultats de l'escola mixta (que ja hem descrit), proposa avançar cap a un tipus d'educació que acabi amb el sexisme, les desigualtats i l'androcentrisme:

¹⁷³ "In this regard, it is entirely different from a set of structures or programs that are put into place by educators. In single sex schools, the academic environment is normative in a true sociological sense. [...] In effect, single sex schools mitigate the single largest obstacle which stands in the way of effective and equitable schooling, and it does this by using a fundamental sociological principle of how real social structures are created." (Riordan, 2007: 138)

¹⁷⁴ Veure, per exemple: *Maitrisses*, núm.213, mai 2004

¹⁷⁵ Definició al Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans, <<http://dlc.iec.cat/>> consultat el 3 d'abril de 2010.

d'unes escoles separades per a uns i altres (*nens i nenes*) s'ha passat a una escola mixta on s'ofereix el mateix currículum per als nois i noies. Tanmateix, aquest sistema no ha corregit ni evitat que el sexisme, o sigui, la desigualtat entre el que és masculí i el que és femení, continui transmetent-se i reproduint-se. Les formes d'aquesta transmissió a l'escola són difícils d'apreciar a primera vista, a causa de que estan molt integrades en la cultura. Aquesta reflexió ha dut a moltes i molts especialistes en educació a proposar que és legítima la pretensió de l'escola per aconseguir ser coeducativa, és a dir, de superar aquestes desigualtats presents en les pràctiques socials habituals en el sí dels centres educatius. (Vallejo, 1999: 4)

Aquesta coeducació que es proposa, no sol plantejar-se des d'una perspectiva psicosocial les possibilitats educatives d'un entorn mixt o separat, sinó que la mixticitat és un punt de partida irrenunciable¹⁷⁶.

Per tant, la coeducació renuncia a la consideració del poder educatiu de l'entorn en termes de integració/separació dels sexes. Com es mostrarà en aquest estudi, es tracta d'un element no indiferent sinó de gran calatge personal i social. Això fa que la coeducació resti fora de l'interès d'aquesta tesi, ja que aquesta es situa en un moment previ, intentant evitar qualsevol ideologia de partida que ja doni per suposada la mixticitat o la separació.

En qualsevol cas, i ja queda reflectit a d'altres apartats, l'anàlisi i crítica que el moviment coeducatiu fa de la igualtat¹⁷⁷, m'ha donat elements d'interès que sí son aprofitables per al plantejament previ que presento.

2.3.4.2.4. L'educació personalitzada

¹⁷⁶ Si bé això passa a nivell de plantejaments teòrics i polítics, la pràctica educativa està mostrant exemples que, amb els mateixos propòsits que el corrent coeducador, opten per la separació com estratègia òptima. Vegi's, en aquest sentit el treball de R. Cussó, *Tecnologia: gènere i professió*, 2006. Consultat el 3 d'abril de 2010 a:
<<http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200506/memories/1027m.pdf>>

¹⁷⁷ En aquest sentit, té especial interès l'anàlisi que fa Bonal: "La escuela, lo que hace, por acción o por omisión, es reforzar, mantener y reproducir los estereotipos masculino y femenino. A pesar de no ser la institución con una responsabilidad más directa, tampoco es cierto que la escuela no pueda hacer nada contra la discriminación sexista. [...] a los chicos el sexismo les afecta porque se les socializa en unos valores específicos de la masculinidad (independencia, triunfo profesional, control de los sentimientos, etc.) y se les impide el acceso a los valores tradicionalmente femeninos." (Bonald, 1997: 23)

Com és conegut, l'educació té dos vessants. En primer lloc, suposa un procés d'assimilació (de la cultura dels adults i de l'entorn, d'incorporació al món adult...). En segon lloc, es tracta d'un procés de separació individual (fent efectives les pròpies possibilitats, fent us de la llibertat i cercant la pròpia identitat).¹⁷⁸

L'educació personalitzada és l'intent d'estimular l'alumne a dirigir la pròpia vida, a desenvolupar la capacitat de fer efectiva la llibertat personal, participant –amb les seves característiques- en la vida comunitària.

Es basa¹⁷⁹ en la consideració de que en un grup de la mateixa edat apareix una variabilitat notable, i la necessitat d'atendre aquestes diferències; al mateix temps, parteix de la consideració del nen o la nena com a persones, com a éssers que exploren i modifiquen el seu entorn, i no només com organismes que reaccionen davant uns estímuls. La personalització vol destacar cada subjecte d'entre el conjunt, fent que deixi de ser 'un més' entre molts.

Com es comprèn, en aquesta personalització educativa és essència el respecte a la llibertat –base de tota activitat humana- i una pedagogia que faciliti les possibilitats d'elecció de l'alumnat i els ajudi a evitar ser dirigits per condicionants externs, d'entorn. Com ens diu García Hoz (1977: 36), "la más profunda razón de la educación personalizada surge de la consideración del hombre como persona, su carácter de sujeto activo frente a un mundo de realidades

¹⁷⁸ Abbagnano, glosant el pensament de Dewey, ens diu: "El proceso educativo tiene dos aspectos: uno psicológico que consiste en la exteriorización y el despliegue de las potencialidades del individuo, y otro social que consiste en preparar y adaptar al individuo a las tareas que desempeñará en la sociedad. A menudo, estos dos aspectos están en grave oposición entre sí, pero esa oposición se atenúa y puede desaparecer si tenemos presente que las potencialidades del individuo en desarrollo carecen de significado fuera de un ambiente social, y que, por otra parte, la única 'adaptación' posible que podemos dar al niño es, en las condiciones actuales, la que se produce al hacerlo entrar en posesión completa de todas sus facultades. [...] Con el advenimiento de la democracia y de las modernas condiciones industriales – escribe Dewey- se ha vuelto imposible predecir con precisión lo que será la civilización dentro de veinte años. Por consiguiente es imposible preparar al niño para enfrentar un orden preciso de condiciones. Prepararlo para la vida futura significa hacerlo dueño de sí; significa educarlo de modo que consiga rápidamente el gobierno completo y rápido de todas sus capacidades." (Abbagnano i Visalberghi, 1964: 641)

¹⁷⁹ Ens centrem en el pensament de García Hoz, pedagog que va impulsar aquesta proposta educativa concretada avui en la pràctica de nombroses escoles. Veure: V. García Hoz, *Educación personalizada*, Valladolid, Miñón, 1977.

objetivas [...] y cuya vida es plenamente humana, auténtica, sólo mediante el ejercicio de su libertad”.

Si pensem aquesta pedagogia en perspectiva de gènere, ens cal considerar que –en la pràctica educativa- son precisament escoles d'educació personalitzada les que opten, al nostre entorn, per la separació escolar dels sexes. Manca un desenvolupament teòric, per part de García Hoz, sobre la qüestió; possiblement pel fet que ell va desenvolupar la seva tasca en uns moments en què totes les escoles al seu país separaven els sexes, i una altra possibilitat era remota. Tot i això, força d'aquestes escoles van mantenir la separació malgrat a l'entorn, la majoria de centres admetien l'altre sexe. Una vegada més, no es troba informació sobre aquests fets i –només com a suposició- pensem que l'efectivitat del sistema, percebuda internament en aquestes escoles, va fer que es mantingués la separació dels sexes.

Per tant, encara que com a nota històrica, veiem certa coincidència fàctica entre educació diferenciada i educació personalitzada.

3. ESTUDI DE CAMP

3.1. INTRODUCCIÓ

Els primers anys d'aquest segle, les escoles públiques diferenciades van ressorgir amb certa força als Estats Units. Per aquest motiu, el departament d'educació d'aquest país va encarregar a *RMC Research Corporation* una revisió sistemàtica de la recerca feta fins el moment sobre l'escola diferenciada (Mael *et al.*, 2005). Aquest estudi constitueix, per tant, un punt de referència obligat en l'estat de la qüestió pel que fa a la investigació duta a terme.

El primer que cal destacar de l'informe és la poca quantitat de recerca qualitativa; en concret, es basa en trenta-nou estudis quantitativs i només inclou quatre estudis qualitativs. El motiu de la manca de recerca qualitativa que hi apareix, a part de la menor quantitat d'estudis d'aquesta mena, és que pocs satisfien els criteris necessaris per a ser inclosos en la revisió sistemàtica. Entre aquests criteris, a part dels metodològics, es consideraven apropiats només els treballs basats en escoles diferenciades completament, descartant-se les experiències escolars mixtes que separen els alumnes en determinades assignatures, cursos, etc.

A continuació presentem succintament aquestes quatre recerques:

- a. En primer lloc, el de Datnow, Hubbard i Woody¹⁸⁰. Es tracta d'un estudi longitudinal fet a escoles *single-sex* de Califòrnia centrada en les problemàtiques d'implementació d'aquesta modalitat al sector públic.
- b. La recerca de Svartoién-Conway¹⁸¹, la qual es veu limitada pel fet d'estudiar només el lideratge de les noies quan estan a l'educació superior i que provenen d'escoles *single-sex*.

¹⁸⁰ Datnow, A., Hubbard, L. i Woody, E. (2001). *Is single gender schooling viable in the public sector? Lessons from California's pilot program. Final Report*. Toronto, Ont.: Institute for Studies in Education. Disponible a: <<http://www.oise.utoronto.ca/depts/tps/adatnow/final.pdf>> (Consulta 2009, 7 de juliol). Christina Hoff Sommers ("Give Same-Sex Schooling a Chance", American Enterprise Institute for Public Policy Research, 1 de desembre de 2001) ha criticat aquesta investigació pel seu biaix, en no tenir en compte les dificultats externes d'implementació de les escoles estudiades, i pels supòsits ideològics dels quals parteix. Disponible a: <<http://www.aei.org/issue/13470>> (Consulta 2009, 7 de juliol)

¹⁸¹ Svartoién-Conway, J. I. (2000). In search of connection: How graduates from all-girls high schools describe their leadership involvement at a coeducational university. *Dissertation Abstracts International*, 61(05). Disponible a: <<http://proquest.umi.com/pqdlink?Ver=1&Exp=07-18-2014&FMT=7&DID=732234041&RQT=309&attempt=1&cfc=1>>

- c. Shmurak¹⁸² va fer un estudi longitudinal basat en les noies de dues escoles diferenciades i dues mixtes durant cinc anys. Aprecià diferències poc significatives i va destacar la complexitat dels múltiples factors que poden influir en les decisions personals; destacà que en les noies d'escoles diferenciades es donava certa actitud més favorable a les matemàtiques i les ciències, i una major acceptació del risc en les seves tasques escolars. L'informe de Mael (2005) aprecia que aquesta recerca facilita poca explicació causal dels fenòmens.
- d. Finalment, l'obra de Streitmatter¹⁸³ es centra en les experiències de les noies i les seves actituds i creences envers l'escola diferenciada; les alumnes aprecien un major empoderament i consecució d'objectius escolars en aquestes escoles que no pas a les mixtes (Datnow i Hubbard, 2002).

Com es pot apreciar, una de les motivacions que ha tingut la recerca en aquest camp durant el segle XX ha estat l'estudi de les organitzacions escolars buscant el benefici de les noies; aquesta preocupació era conseqüència de tota una història d'endarreriment educatiu de la dona, a la qual es volia trobar solució.

Com també s'haurà apreciat, la pràctica totalitat de la recerca en la qüestió que tractem ha estat feta a països anglosaxons, amb prevalença dels Estats Units. Sens dubte, cal esmerçar esforços en dur a terme més estudis a d'altres països, ja que les diferències culturals i d'organització escolar poden tenir repercussió en els resultats.

Per altra part, com ja he comentat, el conjunt de recerca ha estat principalment quantitativa: la generalització de l'escola mixta –comentada als primers capítols- exigia proves de l'efectivitat de les poques escoles diferenciades que restaven i que no apreciaven la necessitat d'admetre l'altre sexe a les seves aules. La recerca, partint d'un paradigma positivista, ha volgut quantificar les

¹⁸² Shmurak, C. B. (1998). *Voices of Hope: Adolescent Girls at Single Sex and Coeducational Schools*. New York: Peter Lang.

¹⁸³ Streitmatter, J. L. (1999). *For girls only: Making a case for single-sex schooling*. Albany, N.Y.: Sunny Press.

diferències de resultats entre escoles en funció de l'organització segons el sexe.

Tota aquesta recerca ha estat magníficament sintetitzada i explicada més recentment per Riordan (2009). El seu treball ens mostra els nivells d'efectivitat de les escoles diferenciades¹⁸⁴ i mixtes, en base a la recerca duta a terme, i permet una comparativa de cadascun dels factors estudiats. El resultat és que les escoles diferenciades mostren una major efectivitat, petita però significativa, en diversos factors¹⁸⁵. Partint de la recerca rigorosa existent, Riordan cita 65 variables de major efectivitat de l'escola diferenciada sobre un total de 74 variables; aquests resultats favorables són molt equitius si els estudiem en la seva efectivitat en els nois o les noies. De les 65 variables citades, moltes no són estadísticament significatives; però les 9 favorables a l'escola mixta són totes inapreciables. Els resultats es resumeixen a la taula següent¹⁸⁶:

OUTCOME MEASURE	PERCENTAGE OF OUTCOMES			
	Pro-SS	Pro-CE	Null	Mixed
Concurrent Academic Accomplishment (n=43)	35%	2%	53%	10%
Concurrent Socio Emotional Development (n=49)	45%	10%	39%	6%

Fig.3 (Riordan, 2009: 115)¹⁸⁷

¹⁸⁴ L'estudi està fet considerant només les escoles mixtes i les diferenciades només de nois o només de noies. S'exclouen, per tant, les que incorporen ambdós sexes, fent després algun tipus de separació a les aules.

¹⁸⁵ Riordan reconeix que l'escolarització *single-sex* és només una de les opcions per millorar l'efectivitat escolar, la qual cosa succeeix també amb les altres opcions d'organització en perspectiva de gènere.

¹⁸⁶ Els percentatges fan referència al nombre d'investigacions que s'han manifestat a favor de l'escola diferenciada (Pro-SS), a favor de la mixta (Pro-CE), que no han apreciat diferències (Null), o que afavoreixen l'escola diferenciada o mixta segons l'aspecte que es considerés dins cada recerca. En horitzontal, es distingeix la recerca referida als resultats acadèmica (Concurrent Academic Accomplishment) i la que versa sobre el desenvolupament socioemocional dels alumnes (Concurrent Socio Emotional Accomplishment).

¹⁸⁷ Font: <http://www.ed.gov/rschstst/eval/other/single-sex/index.html>

Per Riordan, i acabant amb el seu estudi, els nou punts essencials que mostren un avantatge significatiu de l'escola diferenciada respecte la mixta són els següents:

- a. Disminució de la força dels valors de la cultura juvenil.
- b. Major grau d'ordre i control.
- c. Major nombre de models positius d'estudiants del mateix sexe.
- d. Reducció de les diferències entre sexes en les oportunitats.
- e. Reducció del biaix de gènere en les interaccions mestre-alumne.
- f. Eliminació de la discriminació per dominació d'un sexe sobre l'altre i de l'assetjament sexual.
- g. Més oportunitats de lideratge.¹⁸⁸
- h. Més sensibilitat del professorat envers les diferències d'aprenentatge entre sexes.
- i. Possibilitat de pares i alumnes d'escollir un entorn proacadèmic.

Malgrat l'aportació que suposen tots aquests estudis, queda una pregunta per respondre: per què la separació escolar mostra un cert grau de major efectivitat? Quins són els motius pels quals la simple separació té efectes educatius positius? En quines condicions l'escola diferenciada és avantatjosa pel desenvolupament acadèmic, personal o social?

La resposta a aquestes preguntes deixa enrere, necessàriament, els paradigmes positivistes per endinsar-se en els paradigmes interpretatius i la subjectivitat, entesa com a intersubjectivitat dels actors i els investigadors.

Si bé disposem d'alguns estudis etnogràfics que aporten una mica de llum sobre la qüestió (Thorne, 1993; Zaidman, 1996), aquests s'han centrat en l'escola mixta i, per tant, presenten limitacions de comprensió de l'escolarització diferenciada. A més, l'etnografia facilita l'enteniment de l'univers de les relacions socials, però es queda curt pel que fa a la dimensió

¹⁸⁸ Malgrat que aquí Riordan no defineix quin sexe té avantatges a l'escola diferenciada pel que fa a possibilitats de lideratge, convé interpretar que es refereix sobretot a les noies: "Generally, cross-sex peer interaction in schools involves male dominance, male leadership, sex stereotypes, and a lack of cooperation." (Riordan, 1990: 56). Veure també Riordan (1994). Dels dos estudis descrits per Mael (2005), un afavoreix l'escola diferenciada en les oportunitats de lideratge tant de nois com de noies, mentre que l'altre estudi no mostra diferències entre el tipus d'escola.

personal més profunda, a l'arrel de moltes de les decisions que son socialment influïdes, però personals. Per això, considerem necessària una recerca qualitativa dirigida a la comprensió en un nivell més profund (Bisquerra, 2004), que permeti esbrinar les situacions socials i el significat que els dona l'individu, els processos d'interacció i els efectes personals que tenen, els processos cognitius derivats de la relació amb un context determinat, els patrons d'interacció entre alumnes, els valors dominants...

3.2. JUSTIFICACIÓ METODOLÒGICA

Per aprofundir en la comprensió de les causalitats internes i situacionals de les diferències entre escolarització mixta i diferenciada, s'ha optat per dur a terme entrevistes en profunditat. Es tracta, per tant, d'aportar un element metodològic que serveixi de contrapunt a les tècniques quantitatives i en faciliti la comprensió de les possibles causes, i tenint molt en compte tan els processos interns del subjecte com la influència de l'entorn.

Una definició genèrica d'entrevista la trobem en De Ketele i Roegiers (1995: 19) quan diuen que "es un *speech-event* en el qual una persona A extrae una informació B, informació que estava contenida en la biografia de B, en donde el término biografía alude al conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por B". Teixidó (2000: 129) matisa alguns aspectes i ens diu que "la entrevista es una técnica de investigación basada en una conversación intencionada entre dos o más personas en la cual, básicamente, una de las partes actúa como receptora y la otra como suministradora de información, la cual queda determinada por los objetivos de la investigación."

Les entrevistes en profunditat han estat definides de la següent manera:

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. (Taylor i Bogdan, 1987: 194)

Tal com ha estat descrit (Brunet *et al.*, 2000), aquest tipus d'entrevista aconsegueix una major riquesa informativa i holística de les qüestions, permetent entrar amb més profunditat en temes compromesos; alhora, facilita la contextualització i és més personalitzada, ja que es caracteritza per l'obertura, la flexibilitat, la possibilitat d'explorar amb major profunditat aspectes que apareixen en el mateix moment en que es duu a terme. "El sello autenticador de las entrevistas cualitativas en profundidad es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los informantes: *sus* significados, perspectivas y

definiciones; el modo en que *ellos* ven, clasifican y experimentan el mundo” (Taylor i Bogdan, 1987: 204).

Aquest darrer aspecte permet, a qui fa la recerca, aclarir i analitzar les respostes amb més detall, en una interacció més directe que no pas en una entrevista estructurada. Per tant, malgrat l’existència d’un guió de suport a l’entrevistador, cada entrevista en profunditat és diferent.

Com afirma Olabuénaga (citada per Bisquera, 2004: 339), l’entrevista en profunditat es caracteritza per:

Los objetivos:

- Pretende comprender más que explicar.
- Busca maximizar el significado.
- Adopta el formato de estímulo/respuesta sin esperar la respuesta objetivamente verdadera, sino subjetivamente sincera.
- Obtiene con frecuencia respuestas emocionales, pasando por alto la racionalidad.

El entrevistador:

- Formula preguntas sin esquema fijo de categorías de respuesta.
- Controla el ritmo de la entrevista en función de las respuestas del entrevistado.
- Explica el motivo y motivación del estudio.
- Altera con frecuencia el orden y forma de las preguntas, añadiendo nuevas si es preciso.
- Permite interrupciones e intervención de terceros si es conveniente.
- Si se requiere no oculta sus sentimientos o juicios de valor.
- Explica cuanto haga falta el sentido de las preguntas.
- Con frecuencia improvisa el contenido y la forma de las preguntas.
- Establece una relación equilibrada entre familiaridad y profesionalidad.
- Adopta el estilo del oyente interesado pero no evalúa las respuestas.

El entrevistado:

- Cada entrevistado recibe su propio conjunto de preguntas.
- El orden y formato puede diferir de uno a otro.

Las respuestas:

- Son abiertas por definición, sin categorías de respuestas preestablecidas.
- Son grabadas conforme a un sistema de codificación flexible y abierto a cambios en todo momento.

Es tracta, doncs, de seguir el model d’una conversa entre iguals, més que d’un intercanvi formal de preguntes i respostes.

La recerca per mitjà de les entrevistes en profunditat presenta certes dificultats. Algunes d’elles son externes a la validesa de la recerca, com pot ser la

necessitat de disposar de molt temps, sobretot l'entrevistador, però també una dedicació no menyspreable per part de l'entrevistat; aquesta dificultat es tradueix en avantatge si considerem el temps que caldria emprar, per part de qui fa la recerca, en un treball d'observació directa.

Per altra part, sabem que presenta també dificultats de reactivitat, fiabilitat i validesa (Brunet *et al.*, 2000): la informació que aportarà té certa dependència de la situació de l'entrevista com de les destreses de l'entrevistador i de l'entrevistat, de l'empatia o la suspicàcia que es pugui generar durant l'entrevista per part dels dos actors, etc. A tot això, que hem tingut en compte i no es pot obviar, podem dir el següent: l'objectiu no és la confirmació definitiva i irrefutable de la hipòtesi plantejada, sinó la confirmació que la via per comprendre els efectes favorables de l'escola *single-sex* és la que hem plantejat al marc teòric. A més, s'ha dut a terme una anàlisi posterior per poder descriure els biaixos i limitacions de la present recerca.

Una altra dificultat la trobem en la manca d'observació directa de l'entorn en qüestió; aquest aspecte no és poc important però sí es pot resoldre pel fet que diversos estudis –des de l'anàlisi quantitativa o etnogràfica– s'han dirigit a estudiar-lo i, per tant, coneixem prou bé les actituds, relacions i problemàtiques presents a les aules. Per altra banda, la situació específicament preparada i artificial d'aquest tipus d'entrevistes és el previst per a aquesta metodologia (Taylor i Bogdan, 1987).

De fet, el propòsit de les entrevistes en profunditat és precisament el de copsar allò que resta amagat en els entorns 'naturals', ja que es tracta de la comprensió de les motivacions més personals i profundes en l'actuar dels individus dins l'entorn escolar.

D'aquesta manera, considerem que la metodologia proposada i l'instrument elegit aporten un grau més de coneixement, sota una perspectiva inèdita¹⁸⁹

¹⁸⁹ Algunes recerques, com la de Gilligan (1993) duta a terme el 1982 als Estats Units, van marcar l'inici dels estudis qualitius sobre les qüestions de gènere a l'escola, però sota un punt de vista diferent i parant poca o gens d'atenció en la transcendència de l'escolarització conjunta o separada dels sexes.

que es centra en els efectes psico-socials de l'agrupament escolar *single-sex* o d'ambdós sexes.

Pel que hem vist, les entrevistes en profunditat acostumen a categoritzar-se com a no estructurades i, per tant, sense guió previ molt detallat. L'edat dels entrevistats, gairebé tots menors d'edat, m'ha portat a fer una adaptació facilitadora de la recollida d'informació, creant un guió extens per a les entrevistes que faciliti treure'n el màxim profit. En aquest sentit, també podríem considerar aquestes entrevistes a la categoria de semiestructurades, ja que el guió determina la informació rellevant que es vol obtenir; malgrat això, seguirem parlant d'entrevistes en profunditat, perquè el propòsit és aprofitar el guió per aprofundir els temes, i sense que aquest guió sigui un condicionant que impedeixi desviar la conversa cap a temes que l'entrevistador consideri rellevants per al subjecte o per a la recerca en qüestió, i tenint sempre una perspectiva holística que integri la informació. Com afirma Teixidó (2000), les entrevistes en profunditat es poden presentar en la modalitat de semiestructurades per tal de

“minimizar la variedad de información aportada por cada entrevistado y facilitar el posterior análisis de datos, y semidirigida [...] que favorece la comprensión, ya que delimita los temas tratados, pero, a su vez, admite informaciones fuera de las preguntas que puedan provocar nuevas preguntas” (Teixidó, 2000: 129)

3.3. DISSENY DE LES ENTREVISTES

3.3.1. OBJECTIUS DE LES ENTREVISTES

Els objectius de les entrevistes tenen com a marc general la hipòtesi i els objectius generals definits per a aquest estudi.

Ens cal, però, marcar els objectius secundaris que orientin la recerca en cadascuna de les entrevistes –tot i ser obertes- cap als aspectes destacats al marc teòric: això suposa una ajuda durant l'entrevista com també a l'hora de comprendre i interpretar la informació recollida (Bisquerra, 2004).

Amb tot el dit abans, les entrevistes en profunditat que plantejem es proposen mostrar el que poden aportar els alumnes en la comprensió de l'escola mixta i diferenciada, des de la perspectiva dels nois i de les noies.

Pel que respecta als objectius secundaris mencionats, els formulo a continuació en forma d'ítems que més endavant presento estructurats com a protocol de les entrevistes. Lògicament en tots ells, malgrat no estigui especificat, la perspectiva de gènere n'és l'element central:

- a. Duplictat de cultures que apareixen en la vida de l'adolescent (casa/escola, carrer/escola, nois/noies, aula/àrees de descans, etc), posant especial interès en allò que fa referència als dos sexes.
- b. Subjectivament, quin és el paper que els alumnes atribueixen a l'escola en la seva socialització intersexes.
- c. Sentit subjectiu de pertinença a un grup determinat (identitat social), en especial al grup dels nois o el de les noies.
- d. Força i conseqüències de la comparació intergrupals.
- e. Comparació interpersonal, elecció de referents (tenint en compte sexe, edat, entre els professors i entre els companys, àmbit...)

- f. Interdependència motivacional: relació, a l'estructura del grup, entre els objectius o necessitats dels individus i les facilitats per aconseguir-les i satisfer-les mútuament dins el grup.
- g. L'escola i la societat: espais semblants o diversos, i en què.
- h. L'escola com a comunitat (coneixement mutu, interrelació, certa estabilitat, solidaritat...)
- i. La classe com a comunitat (coneixement mutu, interrelació, certa estabilitat, solidaritat, aspectes positius i negatius, dificultats de l'obligatorietat del grup classe...)
- j. Dimensió pública de les tasques que es desenvolupen a l'escola: avantatges, inconvenients, qüestions de gènere...
- k. Dialèctica entre els aspectes organitzatius i normatius, i els aspectes relacionals i sociològics del grup a l'escola (estructura formal i informal). Cultura escolar proacadèmica.
- l. Els diferents entorns en els quals es mou l'alumne. Diferències entre els seus desitjos en privat i els comportaments públics deguts a la pressió de la presència dels companys. Tensions que es generen i actuacions públiques contra els propis principis. Implicacions de gènere.
- m. Les interaccions amb els iguals com a quasi-autònom component de la vida a l'aula, difícil d'observar per part dels mestres i que no està regulat directament pels professors.
- n. Identitat de grup; grups als quals es dona un sentit de pertinença més fort.
- o. Dins el grup, quins aspectes tenen major importància per a que un/a novingut/da hi sigui acceptat/da.
- p. En quina mesura el/s grup/s de pertinença contribueix/dificulta els propòsits de la institució escolar. Fets concrets que ho provoquen. Aspectes relacionats amb el gènere.
- q. En la socialització, quins aspectes comporten una major preocupació o dedicació personal.
- r. Activació d'una determinada autoimatge (o sentit de pertinença a un grup determinat) i les actituds corresponents en funció de l'entorn en què es trobi.

- s. Normativització de les actituds personals i relacionals en relació a la pertinença al grup de les noies o al grup dels nois. Actituds considerades correctes/incorrectes per al propi sexe i per a l'altre.
- t. Imatge, estereotips o discriminació envers els exogrups.
- u. Rellevància de les categories socials en la presència/absència dels altres grups: entorn escolar i d'altres. Polarització d'actituds.
- v. L'autosegregació a l'entorn escolar; percepció subjectiva de les motivacions i implicacions (personals i de socialització). Les tasques escolars grupals a l'aula en un entorn mixt.
- w. Diferències d'actituds de nois i noies a l'entorn de l'aula i a les hores de descans. Variacions en les actituds si l'altre sexe està present i si no ho està: temes de conversa, seguretat, lideratge, rols...
- x. Sexe de les amistats; percepció de les motivacions de l'elecció segons el sexe i implicacions de socialització. Profunditat de la relació d'amistat.
- y. Analitzar si es dona una sexualització de les relacions, per part de l'entrevistat envers els altres i a la inversa. En cas que succeeixi, estereotips implícits que es donen i causes percebudes.
- z. Canvis en la percepció estereotipada de l'altre sexe en funció del tipus d'escolarització (mixta o diferenciada).
- aa. Diferències en la relació professor alumne segons el sexe (de l'alumne i del professor) i segons el tipus d'escolarització (mixta o diferenciada).
- ab. Valoració dels estils didàctics i la comoditat que suposen (en funció del tipus d'escola i del sexe del professor).
- ac. Imatge/estereotips sobre el tipus d'assignatures o d'estudis en els quals destaca cada sexe.
- ad. Diferències d'estatus a l'escola segons el sexe: en els aspectes acadèmic, social i en les relacions informals.
- ae. Percepcions diferencials sobre la cultura escolar dels dos tipus d'escola, i possibles causes (atmosfera de treball, de seguretat, conflictivitat...).
- af. Percepcions sobre els aspectes que augmenten la popularitat (a l'escola i a fora de l'escola).

- ag. Importància personal i social de l'atractiu físic (propi i dels altres) i implicacions de l'entorn (unisex o mixta). A l'escola, importància d'aquests aspectes en relació als acadèmics.
- ah. Valorar si la comparació social es dona amb el grup del mateix sexe o no, i en quines circumstàncies i temes.

Cal recalcar que no es tracta d'un qüestionari, sinó més aviat d'un suport per a l'entrevistador, per tal de facilitar-li obtenir informació en els camps que s'han tractat al desplegament del marc teòric de la tesi.

Com diu Bisquerra (2004) cal començar per preguntes més generals per introduir i situar la qüestió a tractar; després cal anar entrant als subtemes i als aspectes clau que son de l'interès de l'investigador. A tal efecte, en un primer moment vaig esquematitzar el ítems anteriors en el següent diagrama que, inicialment, es pot plantejar com una possible seqüència temporal d'esquerra a dreta i de dalt a baix. La primera columna fa referència a l'àmbit sobre el que s'indaga; la segona, és una lletra que correspon als objectius/ítems especificats a les pàgines anteriors; la tercera columna és la plasmació de l'objectiu en forma de qüestió a plantejar a l'entrevista; la quarta columna ve a ser un desglossament en aspectes diversos que pot convenir incidir:

L'entorn	a.	Percepció de la duplicitat de cultures que apareixen en la vida de l'adolescent, posant especial interès en allò que fa referència als dos sexes.	-casa/escola,
			-carrer/escola,
			-nois/noies,
			-aula/àrees de descans,
			-etc.
	b.	Subjectivament, quin és el paper que els alumnes atribueixen a l'escola en la seva socialització intersexes.	
	g.	Percepció subjectiva de l'escola i la societat: espais semblants o diversos, i en què.	

L'escola i l'aula	h.	Aspectes considerats rellevants de l'escola com a comunitat.	-coneixement mutu,
			-interrelació,
			-estabilitat,
			-solidaritat...
	i.	Aspectes considerats rellevants de la classe com a comunitat.	-coneixement mutu,
			-interrelació,
			-estabilitat,
			-solidaritat,
			-aspectes positius i negatius,
			-dificultats de l'obligatorietat del grup classe,
	k.	Percepció i efectes personals o socials de la dialèctica entre els aspectes organitzatius i normatius, i els aspectes relacionals i sociològics del grup a l'escola (estructura formal i informal).	
	j.	Efectes personals i socials de la dimensió pública de les tasques que es desenvolupen a l'escola.	-avantatges,
			-inconvenients,
-qüestions de gènere, etc.			
l.	Efectes personals i socials dels diferents entorns en els quals es mou l'alumne.	-Diferències entre els seus desitjos en privat i els comportaments públics deguts a la pressió de la presència dels companys.	
		-Tensions que es generen, possibles actuacions públiques contra els propis principis.	
		-Implicacions de gènere.	

L'escola i l'aula (continuació)	m.	Percepció de les interaccions amb els iguals com a quasi-autònom component de la vida a l'aula, difícil d'observar per part dels mestres i que no està regulat directament pels professors.	
	v.	L'auto-segregació a l'entorn escolar.	-percepció subjectiva de les motivacions i implicacions (personals i de socialització), -les tasques escolars grupals a l'aula en un entorn mixt: tendències, cooperació, enteniment, voluntariatat...
	z.	Canvis en la percepció estereotipada de l'altre sexe en funció del tipus d'escolarització (mixta o diferenciada).	
	ac.	Quina imatge/estereotips es tenen sobre el tipus d'assignatures, estudis i habilitats en els quals destaca cada sexe.	
	w.	1. Percepció de les diferències d'actituds de nois i noies a l'entorn de l'aula i a les hores de descans. 2. Variacions en les actituds si l'altre sexe està present i si no ho està.	-temes de conversa, -seguretat personal, -lideratge, -rols, -etc.

Formació de grups	c. n.	(1) Sentit subjectiu de pertinença a un grup determinat (identitat social), (2) en especial al grup dels nois o el de les noies.
	n.	Identitat de grup; grups als quals es dona un sentit de pertinença més fort.
	o.	Dins el grup, quins aspectes tenen major importància per a que un nouvingut hi sigui acceptat.
	p.	En quina mesura el/s grup/s de pertinença contribueix/dificulta els propòsits de la institució escolar. Fets concrets que ho provoquen. Aspectes relacionats amb el gènere.
	t.	Imatge, estereotips o discriminació envers els exogrups.

La comparació social i interpersonal	d. ah.	Força i conseqüències de la comparació intergrupala. Valorar si la comparació social es dona amb el grup del mateix sexe o no, i en quines circumstàncies i temes.	
	u.	Rellevància de les categories socials en la presència/absència dels altres grups.	-entorn escolar, -d'altres entorns, -polarització d'actituds, etc.
	e.	Comparació interpersonal i elecció de referents tenint en compte:	-sexe, -edat, -entre els professors, -entre els companys, -àmbit.

Socialització i identitat	q.	En la socialització, quins aspectes comporten una major preocupació o dedicació personal.	
	r.	Activació d'una determinada autoimatge (o sentit de pertinença a un grup determinat) i les actituds corresponents en funció de l'entorn en què es trobi.	
	s.	Normativització de les actituds personals i relacionals en relació a la pertinença al grup de les noies o al grup dels nois. Actituds considerades correctes/incorrectes per al propi sexe i per a l'altre.	
	f.	Interdependència motivacional: relació, a l'estructura del grup, entre els objectius o necessitats dels individus i les facilitats per aconseguir-les i satisfer-les mútuament dins el grup.	
	x.	Sexe de les amistats.	-percepció de les motivacions de l'elecció segons el sexe, -implicacions de socialització, -profunditat de la relació d'amistat.

Socialització i identitat (continuació)	y.	Analitzar si es dona una sexualització de les relacions, per part de l'entrevistat envers els altres i a la inversa. En cas que succeeixi, estereotips implícits que es donen i causes percebudes.	
	af.	Percepcions sobre els aspectes que augmenten la popularitat.	-a l'escola, -fora de l'escola.
	ag.	Importància personal i social de l'atractiu físic (propi i dels altres) i implicacions de l'entorn (unisex o mixte). A l'escola, importància d'aquests aspectes en relació als acadèmics.	
	ad.	Diferències d'estatus a l'escola segons el sexe: en els aspectes acadèmic, social i en les relacions informals.	

Escolarització mixta i diferenciada	aa.	Diferències en la relació professorat-alumnat.	-segons el sexe (de l'alumne i del professorat), -segons el tipus d'escolarització (mixta o diferenciada).
	ab.	Valoració dels estils didàctics i la comoditat que suposen.	-en funció del tipus d'escola, -en funció del sexe del professorat.
	ae.	Percepcions diferencials sobre la cultura escolar dels dos tipus d'escola, i possibles causes.	-atmòsfera de treball, -de seguretat personal, -conflictitat.

3.3.2. INSTRUMENTS

3.3.2.1. Validació

La necessitat d'assegurar que la informació que es va a recollir és la necessària, que serà suficient i que reflectirà la realitat, m'ha portat a establir un sistema de validació.

De Ketele i Roegiers (1995: 215) expliquen el següent:

La validación de la recogida de información es el proceso mediante el cual el investigador o el evaluador se asegura de que lo que pretende recoger como información, la información que realmente recoge y la forma en que la recoge sirven adecuadamente al objetivo de la investigación.

Per a aquest estudi, que no compta amb un instrument precís validable *a priori*, sinó unes entrevistes semiestructurades però no completament determinades prèviament, s'ha realitzat una validació *a posteriori*.

Pel cas de les entrevistes en profunditat, es mostra molt necessària una validació en aspectes com la facilitació del tractament de les dades, ja que la informació recollida sol ser abundant i complexa d'ordenar. Per això, en una fase prèvia, es va elaborar el guió que hem presentat; i posteriorment a cinc entrevistes de validació, es va posar especial cura en la definició d'un guió definitiu prenent experiència de les mancances i problemes apareguts, i que facilités la posterior sistematització i treball amb les dades obtingudes.

Per tal d'assolir aquest propòsit ens ha calgut considerar tres aspectes:

1. Verificar si la informació que es vol recollir és l'adequada.
2. Verificar la validesa de la informació.
3. Verificar la fiabilitat del procediment de recollida de la informació.

3.3.2.1.1. Verificar si la informació que es vol recollir és l'adequada

Pel que fa al primer punt, s'ha dut a terme, de manera sistemàtica, l'elaboració del guió per a les entrevistes partint del marc teòric desenvolupat i amb l'intenció d'esbrinar els aspectes proposats com a objectius d'aquesta recerca. En aquest sentit, s'han realitzat cinc entrevistes prèvies que han posat de manifest l'aparició d'informació supèrflua, principalment pel fet que diversos punts conduïen a la repetició de valoracions i experiències per part dels entrevistats. Per exemple, la resposta a l'apartat 'a.' es repetia a l'apartat 'm.'. De fet, durant les entrevistes de validació, la percepció de la repetició de contingut per part de l'entrevistador va fer que alguns apartats fossin eludits.

L'ordre de les preguntes ha estat un factor que ha contribuït a les repeticions, ja que les diferències entre alguns apartats és de matís. És el cas, per exemple, dels apartats 'v.' i 'x.'.

Conseqüència d'aquest fet, es van sintetitzar alguns aspectes repetitius que feien que les sessions s'allarguessin sense necessitat i compliquessin l'estudi de les dades recollides. El guió resultant (que presentem més endavant) s'ha mostrat satisfactori en aquest sentit, i ha permès –malgrat l'eliminació de repeticions- detectar si els subjectes presentaven contradiccions en les seves respostes.

La reordenació dels apartats, sintetitzant i incloent els aspectes que només són de matís dins d'un desglossament de l'apartat ha resolt aquesta dificultat.

3.3.2.1.2. Verificar la validesa de la informació

Analitzant les cinc entrevistes prèvies es va observar que el vocabulari i les expressions emprades, en alguns cassos no eren fàcilment comprensibles per l'entrevistat. Això era degut a que l'esquema de l'entrevista estava formulat en els mateixos termes que el marc teòric, amb la dificultat de buscar altres expressions en el mateix moment de la realització de l'entrevista. És el cas, per exemple, dels apartats 'a.' i 'm.'.

Per tal de resoldre aquesta qüestió, es va reformular el text del guió per tal de fer-lo més comprensible als entrevistats mitjançant expressions adequades a la seves possibilitats de comprensió.

Per altra banda, es va percebre en alguns temes la possibilitat d'aprofundir més en base a algunes preguntes preparades per si no sortien a la conversa. És el cas, per exemple, de l'apartat 'i.' i l'apartat 'l.' Per tal de facilitar-ho, s'han previst preguntes –dins del desglossament esmentat de cada apartat– per evitar que quedin per tractar alguns aspectes que poden ser rellevants.

Posteriorment a la realització de les entrevistes de validació, es va veure la dificultat de comparar-les, d'establir tipus de respostes que es repeteixen, de poder-ne treure aspectes generalitzables, etc. Això va estar motivat sobretot per les repeticions ja esmentades, que multiplicaven la dificultat de lligar una resposta a un apartat. Com s'ha comentat, una síntesi va solucionar aquesta qüestió.

També es va detectar que alguns apartats que s'havien posat a l'inici de l'entrevista, pel fet de ser molt genèrics, dificultaven a l'entrevistat respondre amb seguretat. Per resoldre-ho, es van posar més endavant quan, després d'una estona d'entrevista, el subjecte ha tingut temps per reflexionar sobre aquests temes. Per exemple, això passava amb els apartats 'b.' i 'g.'.

3.3.2.1.3. Verificar la fiabilitat del procediment de recollida de la informació

Les entrevistes de validació van mostrar la presència d'algunes preguntes que podien semblar de resposta tancada; s'han donat per vàlides, ja que no pretenen ser això, sinó més aviat una incitació o aclariment de les explicacions donades fins el moment; o bé (per exemple a la pregunta 14) un element puntual que cal conèixer per comprendre millor les explicacions posteriors.

Per altra banda, la transcripció de les entrevistes de manera planera i sense cap tipus de classificació de les preguntes mostrarà la dificultat posterior per comparar i agrupar les respostes. Per això, he apreciat la conveniència de fer la transcripció incloent una numeració (que no sempre és seqüencial) de les preguntes, que posteriorment ha facilitat traslladarles a quadres comparatius per a cada qüestió plantejada als subjectes (veure la síntesi de resultats).

Un altre fet que va aparèixer a les entrevistes de validació és un subjecte que no hauria pogut ser inclòs a una mostra real, pel fet de la seva dificultat d'expressió (fos per manca de maduresa, de coneixement propi o de capacitat de reflexió). Degut a això, vaig decidir ampliar al màxim possible la mostra convidada, sabent que es podria repetir aquest fet i que la mostra real fàcilment podria ser insuficient; efectivament, com es comentarà, la diferència entre la mostra acceptada i la mostra real ha confirmat la dificultat que han tingut les escoles amb les que he contactat per comprendre el perfil d'alumne que se'ls demanava.

3.3.2.2. Guia de les entrevistes

Amb tot això, queda com a esquema-guia de les entrevistes el següent:

	Apar-tat	Contingut teòric	Preguntes	Núm.
A	h. i.	Aspectes considerats rellevants de l'escola i la classe com a comunitat.	A l'escola comparteixes unes tasques i uns espais amb altre gent, i t'ocupa moltes hores durant molts anys. Parlem ara del clima de les relacions personals a l'escola. Coneixes (es deixen conèixer) més els companys de l'escola o la de fora de l'escola?	1
			Quines relacions son més estables, les de l'escola o les extraescolars?	2
			On hi ha més solidaritat, generositat, empatia?	3
			Si poguéssis triar els companys de classe, canviaries gent? Quin tipus de gent?	4
B	x. v.	Sexe de les amistats / L'autosegregació a l'entorn escolar.	Entenem per amistat una relació desinteressada de certa intimitat i durada al llarg del temps. Tens més amics o amigues? (En cas que domini un sexe) A què creus que es deu aquest fet?	5
			(En cas que domini el seu sexe) Què et detura a l'hora de fer amistat amb un company de l'altre sexe?	6
			És la mateixa la intimitat que pots aconseguir amb els companys de l'altre sexe?	7
			Sobre les relacions amoroses a l'escola: tenen implicacions positives o negatives en la socialització?	8
			Quines implicacions?	9
			Et sembla que hi ha una tendència generalitzada a l'escola /fora de l'escola a fer pinya, jugar, relacionar-se amb els del propi sexe? En quins moments moments passa més això, a l'escola o fora de l'escola? Per què et sembla que passa?	10
			A l'hora de fer feines del curs en grup també passa? Per què?	11

C	k. m.	Percepció i efectes personals o socials de la dialèctica entre els aspectes organitzatius i normatius, i els aspectes relacionals i sociològics del grup a l'escola (estructura formal i informal). / Percepció de les interaccions amb els iguals com a quasi-autònom component de la vida a l'aula, difícil d'observar per part dels mestres i que no està regulat directament pels professors.	A l'escola, és el mateix el tipus de conversa/actituds/interessos amb els companys/es quan el professor és present?	12
			(Si és el cas) Creus que els professors són prou conscients d'això? Se n'adonen de la realitat dels interessos i del que fan i diuen els alumnes?	13
D	j. l. w.(1)	Efectes personals i socials de la dimensió pública de les tasques que es desenvolupen a l'escola. / Efectes personals i socials dels diferents entorns en els quals es mou l'alumne. / Percepció de les diferències d'actituds de nois i noies a l'entorn de l'aula i a les hores de descans.	En públic, ets una persona més aviat tímida o més aviat oberta?	14
			El fet d'haver de participar a classe davant els companys/es et resulta més difícil que fer-ho en un entorn més reduït o familiar? Per què?	15
			(A l'aula mixta) Hi afecta d'alguna manera el fet que a classe hi hagi persones de l'altre sexe? Passa exactament igual fora de l'escola?	16
			Quan estàs parlant amb un grup del teu sexe (per exemple al descans) i apareix algú de l'altre sexe, et passa que canviïs de conversa? Si és que sí, per què?	17
			Et sembla que les actituds i converses dels companys del teu sexe canvien quan hi ha presents companys de l'altre sexe?	18
			Et passa, a tu o als altres, d'actuar contra els propis principis per causa d'estar en públic (per exemple: coses que dius, to que fas servir, maneres de vestir...)? (En cas que sí) això et crea alguna incomoditat?	19
			(En cas que sí) és un catalitzador d'aquestes actuacions la presència de l'altre sexe?	20
			Sobre la llibertat personal en els entorns escolars mixtes i diferenciats (respostes extretes d'altres qüestions)	21

E	a. w.(2) g.	Percepció de la duplicitat de cultures que apareixen en la vida de l'adolescent, posant especial interès en allò que fa referència als dos sexes. / Variacions en les actituds si l'altre sexe està present i si no ho està. / Percepció subjectiva de l'escola i la societat: espais semblants o diversos, i en què.	Les noies i els nois tenen els mateixos interessos? (En cas que no) Aprecies diferències entre l'entorn escolar i fora de l'escola? Quines son les diferències d'interessos entre nois i noies?	22
			Trobes que hi ha diferència entre la seguretat personal (confiança personal, desinhibició...) que experimentes en un entorn diferenciat o mixte? Participes més a una classe diferenciada o a una mixta? Per què? Et concentres millor a una classe diferenciada o a una mixta? Per què?	23
			I pel que fa a les possibilitats de lideratge? (teva i dels companys/es)	24
			I pel que fa als rols? (per exemple el de ser qui atén algú que pateix, el de representar els altres davant els professors, el de cridar l'atenció a qui molesta a classe...)	25
			Pel que fa referència a les tasques escolars i l'estudi, quines característiques generals atribueixes a cada sexe?	26
			Les persones que no encaixen en aquest model (del que atribueixes a cada sexe), com son valorades pels companys?	27
F	ac.	Quina imatge/estereotips es tenen sobre el tipus d'assignatures, estudis i habilitats en els quals destaca cada sexe.	Quines assignatures es donen millor als nois? I a les noies?	28
			Per què et sembla que deu passar això?	29
			És el teu cas? Per què penses que no ets tan bo/bona com l'altre sexe en aquestes assignatures?	30

G	z.	Canvis en la percepció estereotipada de l'altre sexe en funció del tipus d'escolarització (mixta o diferenciada).	Tu has estat a una escola mixta i una diferenciada. Aquesta experiència ha suposat alguna variació en la teva visió de com és l'altre sexe?	31
			Veus alguna diferència en els companys del teu sexe (a l'escola mixta i diferenciada) en la seva manera de veure l'altre sexe? (per exemple: pels comentaris, interessos...)	32
			Quins comentaris o actituds de l'altre sexe envers el teu et resulten xocants / molestos / sexistes? Es produeixen més a l'escola o a fora?	33
H	c. n.	(1) Sentit subjectiu de pertinença a un grup determinat (identitat social), (2) en especial al grup dels nois o el de les noies.	Quan arribes a l'escola (o al descans, o a un lloc d'oci) i busques gent per estar amb ells, et plantejes de quin sexe és la persona o el grup que vols trobar?	34
			En les relacions entre sexes, nois i noies tenen experiències idèntiques o diferents? (per exemple, si trobem un diari personal de les relacions amb l'altre sexe, seria fàcil determinar el sexe de qui l'ha escrit?) Les diferents, en què ho són?	35
			Diries que l'experiència vital de ser noi o noia son idèntiques?	36
I	o.	Dins el grup, quins aspectes tenen major importància per a que un nouvingut hi sigui acceptat.	Dins el grup, quins aspectes tenen major importància per a que un nouvingut hi sigui acceptat? Quan estàs amb un grup del teu sexe i algú de l'altre sexe vol entrar-hi, què et ve al cap?	37
J	p.	En quina mesura el/s grup/s de pertinença contribueix/dificulta els propòsits de la institució escolar. Fets concrets que ho provoquen. Aspectes relacionats amb el gènere.	Els nois, com perceben un alumne (mascle) que mostra actituds antiacadèmiques o/i que destorba el desenvolupament escolar?	38
			Els nois, com perceben una alumna que mostra actituds antiacadèmiques o/i que destorba el desenvolupament escolar?	39
			Les noies, com perceben un alumne que mostra actituds antiacadèmiques o/i que destorba el desenvolupament escolar?	40
			Les noies, com perceben una alumna que mostra actituds antiacadèmiques o/i que destorba el desenvolupament escolar?	41

K	t. d. ah.	Imatge, estereotips o discriminació envers els exogrups. / Força i conseqüències de la comparació intergrup. Valorar si la comparació social es dona amb el grup del mateix sexe o no, i en quines circumstàncies i temes.	Notes si els nois tenen una imatge estereotipada (tòpics) de les noies?	42
			Notes si les noies tenen una imatge estereotipada (tòpics) dels nois?	43
			En la teva escolarització mixta, has apreciat violències verbals sobre el teu sexe? (En cas que sigui així) per part d'alumnes i professors?	44
			En la teva escolarització mixta, has apreciat violències simbòliques sobre el teu sexe per part de l'altre sexe? Per part d'alumnes i professors?	45
L	e. ab.	Comparació interpersonal i elecció de referents. / Valoració dels estils didàctics i la comoditat que suposen.	Quan et compares, tendeixes a fer-ho amb algú del mateix sexe? Et compares mai amb algú de l'altre sexe?	46
			Qui son els teus 'ídols'? Qui o què és el que creus que marca més la teva manera de ser? Dit d'una altra manera, intentes assemblar-te a algú? A qui?	47
			(Ara em referiré a l'escola mixta) Sempre hi ha professors millors i pitjors, professors que t'han marcat més (educativament) i altres que poc o gens. Pots fer alguna distinció al respecte tinguent en compte el seu sexe? Pots aportar alguna valoració sobre si l'estil, la manera d'ensenyar dels professors et resulta més efectiva o atractiva segons el seu sexe?	48

M	u.	Rellevància de les categories socials en la presència/absència dels altres grups.	Ara que ja fa estona que estem reflexionant sobre aquests temes, intentem aprofundir una mica més en algun aspecte que ja ha sortit. En què t'afecta la presència/absència de l'altre sexe en un entorn escolar?	49
			Hi ha alguna actitud que prengui més força quan l'altre sexe hi és present? (per exemple exagerar un posat, temes de conversa, preocupació per la imatge que dones, etc.) Passa el mateix en altres entorns?	50
			Des del punt de vista del gènere, com definiries les actituds típiques de noies i nois a classe d'educació física? Pots comparar-ho amb les classes d'educació física a una escola diferenciada?	51
			Des del punt de vista del gènere, com definiries les actituds típiques de noies i nois a classe de matemàtiques i de llengua? Pots comparar-ho amb les classes d'aquestes matèries a una escola diferenciada?	52
N	q. r.	En la socialització, quins aspectes comporten una major preocupació o dedicació personal. / Activació d'una determinada autoimatge (o sentit de pertinença a un grup determinat) i les actituds corresponents en funció de l'entorn en què es trobi.	En la teva socialització, quins aspectes comporten una major preocupació o dedicació personal?	53
			Aquesta preocupació i dedicació, en què canvia segons si t'has de trobar en un entorn mixte o diferenciat? Canvia segons l'entorn el teu vocabulari? La teva manera de vestir? La teva imatge personal?	54
O	s.	Normativització de les actituds personals i relacionals en relació a la pertinença al grup de les noies o al grup dels nois. Actituds considerades correctes o incorrectes per al propi sexe i per a l'altre.	Hi ha actituds, maneres de fer, tipus de comentari que no serien ben acceptats a un grup de gent del teu sexe i si a l'altre? Quines? Què li passa a una persona així?	55

P	f.	Interdependència motivacional: relació, a l'estructura del grup, entre els objectius o necessitats dels individus i les facilitats per aconseguir-les i satisfer-les mútuament dins el grup.	Quan precises ajuda a vegades acudeixes a companys. Acostumes a triar un company d'un sexe determinat quan tens problemes acadèmics? I si son problemes afectius? I si son de socialització?	56
Q	y.	Analitzar si es dona una sexualització de les relacions, per part de l'entrevistat envers els altres i a la inversa. En cas que succeeixi, estereotips implícits que es donen i causes percebudes.	Penses que hi ha sexualització el la socialització entre sexes a l'escola? (Si és el cas) Fins a quin punt? Això els passa més als nois o a les noies? En què ho notes?	57
R	af.	Percepcions sobre els aspectes que augmenten la popularitat.	Què et sembla que fa augmentar la popularitat de les noies? (distingir, si és el cas, la popularitat davant les noies i davant els nois) Hi veus alguna diferència entre escola mixta i diferenciada?	58
			Què et sembla que fa augmentar la popularitat dels nois? (distingir, si és el cas, la popularitat davant les noies i davant els nois) Hi veus alguna diferència entre escola mixta i diferenciada?	59
S	ag.	1. Importància personal i social de l'atractiu físic (propri i dels altres) i implicacions de l'entorn (unisex o mixte). 2. A l'escola, importància d'aquests aspectes en relació als acadèmics.	A l'escola, quina importància socialitzadora (a nivell personal i social) et sembla que té l'atractiu físic? Canvia aquesta importància a l'escola diferenciada i mixta?	60
T	ad.	Diferències d'estatus a l'escola segons el sexe: en els aspectes acadèmic, social i en les relacions informals.	A l'escola mixta, et sembla que els nois o les noies tenen un estatus superior? Amb això vull dir: et sembla que els nois o les noies son considerats per l'altre sexe com a dominants?	61

U	aa.	Diferències en la relació professor-alumne.	A l'escola mixta, en la relació alumne/mestre, aprecies diferències segons el sexe de l'alumne i del professor?	62
			Veus diferències si ho compares amb l'escola diferenciada?	63
V	ae.	Percepcions diferencials sobre la cultura escolar dels dos tipus d'escola, i possibles causes.	L'atmosfera, l'ambient de treball escolar, de seriositat acadèmica... et sembla més elevat a l'escola mixta o a la diferenciada?	64
			(Si és el cas) Podries donar-ne una explicació? Et sembla que la no-presència de l'altre sexe hi té res a veure?	65
			Les relacions personals no sempre són fàcils. A vegades apareixen conflictes. Et sembla que aquests conflictes tenen alguna relació amb el sexe dels alumnes? Es donen més entre un mateix sexe o intersexes? Són més freqüents entre els nois o entre les noies? Segons el sexe, té peculiaritats específiques el conflicte? (Si és el cas) Quines?	66
W	b.	Subjectivament, quin és el paper que els alumnes atribueixen a l'escola en la seva socialització intersexes.	Creus que l'escola (mixta i/o diferenciada) t'ha ajudat molt/poc en la teva socialització amb l'altre sexe? Per què? Creus que és una funció de l'escola la socialització dels sexes?	67

3.3.3. PLANIFICACIÓ DE LES ENTREVISTES

Bisquerra (2004) suggereix unes pautes generals per a les entrevistes a les quals ens acollim, i que resumim a continuació:

- a. Realitzar l'entrevista procurant un entorn facilitador: espai còmode i acollidor, sense interrupcions; crear un clima de confiança; presentar-se (l'entrevistador) professionalment i explicar amb transparència els objectius i la durada prevista.
- b. Utilitzar un llenguatge significatiu per a l'entrevistat.
- c. Contextualitzar les preguntes, per tal d'evitar ambigüitats, confusions, dobles sentits...
- d. En preguntar, evitar biaixos que puguin forçar a una resposta determinada.
- e. Iniciar les entrevistes amb preguntes molt generals i obertes per introduir i situar el tema, i posteriorment anar concretant en aspectes claus d'interès per la recerca en qüestió i sobre els quals es precisa una informació més profunda¹⁹⁰.

Per assegurar i preparar aquestes condicions, també han estat útils les entrevistes prèvies fetes per la validació. D'aquesta manera, i per la pròpia inexperiència en aquest tipus de recerca, facilito l'adaptació a l'entrevistat, al tipus de llenguatge que li pugui ser comprensible, l'anàlisi de les preguntes per poder detectar l'aparició de biaixos, l'apreciació de temes que requereixen un guió més elaborat, etc.

Ruiz Olabuénaga¹⁹¹ (a Bisquera, 2004) ha destacat que l'entrevista en profunditat no és un intercanvi natural, espontani i lliure, sinó controlat, sistemàtic i professional. Per tant, tot i que l'entrevista ha de deixar completament oberta la possibilitat d'explorar els terrenys que es presentin durant la trobada i si guin d'interès, es justifica la utilització del guió presentat a l'apartat anterior.

¹⁹⁰ Veure també: (Taylor i Bogdan, 1987).

¹⁹¹ Citat per Bisquerra (2004).

Al mateix temps cal tenir cura que, si bé es parteix d'una hipòtesi, l'entrevista s'ha de desenvolupar de manera imparcial (en l'estil de les preguntes, en el to de veu, etc.) i en cap moment buscar directament la confirmació d'unes idees prèvies. Tampoc s'espera una resposta objectivament veritable sinó subjectivament sincera (Bisquerra, 2004).

Pel que fa als mitjans materials, dir que l'anàlisi de les entrevistes seria difícil sense el suport d'una enregistradora de veu i la transcripció escrita de les converses. Les converses enregistrades han estat transcrites¹⁹² tant per facilitar fer-ne una anàlisi i síntesi de resultats, com per deixar constància detallada del procés d'investigació.

El procés pràctic de les entrevistes ha estat el següent:

- a. Selecció dels informants (detallada al següent apartat).
- b. Facilitar als possibles entrevistats i als seus pares o tutors legals¹⁹³ una explicació dels motius de l'entrevista, donant a conèixer que cal enregistrar les converses, advertir sobre la protecció de l'anonimat dels entrevistats en la publicació dels resultats i esmentant la aproximada dedicació de temps que pot suposar.
- c. Localització i preparació del lloc on es durà a terme.
- d. A l'inici de l'entrevista, sense enregistrament, es torna a advertir a l'entrevistat de l'anonimat i de les motivacions generals de la recerca; en aquestes explicacions s'evita explicitar la hipòtesi, ja que podria esbiaixar les respostes. També es dediquen uns minuts a trencar el gel i crear un ambient relaxat, a advertir que no s'esperen respostes 'oficials' sinó la manifestació de les seves percepcions, i l'entrevistador pren nota de les dades bàsiques que s'ha previst incloure: sexe, edat, curs, entorn familiar, nivell socioeconòmic, historial escolar, etc. També s'adverteix de la possibilitat de mantenir la conversa en català o en castellà a preferència de l'entrevistat.
- e. Realització de l'entrevista amb enregistrament d'àudio.

¹⁹² Apareixen completes a l'annex-separata corresponent d'aquest estudi.

¹⁹³ La minoria d'edat de bona part dels entrevistats ha fet necessari el consentiment dels pares o tutors legals.

- f. Després de l'entrevista s'adverteix l'entrevistat de si ha estat suficient o si cal més temps i, si és el cas, es concreta la data de la propera sessió.
- g. Valoració de l'entrevista per part de l'entrevistador, en allò que fa referència a la planificació, el desenvolupament i l'aportació d'informació (profunditat, fiabilitat, etc.) que ha suposat. Tenir-ho en compte per si es veuen aspectes de planificació a retocar en properes entrevistes; al mateix temps, s'ha tingut en compte que els canvis en el guió de l'entrevistador dificulten el posterior treball de síntesi i, per això, s'han evitat un cop ja s'ha fet la valoració de les entrevistes per a la validació.
- h. Transcripció de les entrevistes i referenciar les respostes als apartats establerts al guió.
- i. Sistematització de la informació obtinguda, a través de l'agrupament de totes les respostes que fan referència a cada apartat.
- j. Estudi de les respostes, buscant especialment les pautes que es repeteixen, i elaboració i presentació dels resultats.

3.3.4. SELECCIÓ DELS INFORMANTS

Les entrevistes en profunditat precisen d'un disseny flexible, de manera que "ni el número ni el tipo de informantes se especifica de antemano" (Taylor i Bogdan, 1987: 199). De totes passades, cal començar amb una certa previsió encara que calgui la disposició a redefinir, durant el procés, el tipus i el número de persones a entrevistar. Pel que fa a aquest darrer aspecte, el final de les entrevistes apareix naturalment quan s'aprecia la manca d'aportacions noves que facilitin la comprensió dels temes plantejats.

Entrant, doncs, al que és la previsió inicial, cal destacar els següents punts sobre la selecció dels informants:

1. Àmbit de Catalunya, sempre que hi trobem una mostra suficient.

2. Alumnes d'escoles diferenciades que han estudiat recentment a escoles mixtes, i al revés; i que la seva experiència educativa anterior no sigui llunyana en el temps (màxim quatre anys enrere).
3. Escolaritzats en l'etapa postobligatòria.
4. Persones amb certa maduresa i competència reflexiva i crítica.
5. Nois i noies, buscant la màxima variabilitat de situacions personals, acadèmiques, socials i familiars.

L'elecció d'aquests criteris de selecció ve motivada, en el seu primer punt, per les mateixes limitacions que suposa dur a terme una recerca d'aquestes dimensions.

He optat pel segon criteri que, si bé no seria estrictament necessari en el plantejament que he fet fins ara, penso que pot aportar una major informació: tan per la facilitat que suposa per a la reflexió personal l'haver experimentat els dos àmbits, com per la major informació que pot facilitar cadascun dels entrevistats.

Cal considerar també que, a l'àmbit del nostre país, les escoles diferenciades són centres de nois o de noies; no existeix, per tant, la figura de les escoles mixtes que separen els sexes –de manera institucional- només en algunes classes o edats molt concretes. Només una escola catalana té una organització que inclou els dos sexes però els separa a l'aula; i no s'ha contemplat, pel fet que està implantant la separació que, en aquests moments, no inclou encara els cursos superiors entre els quals es busca la mostra.

El tercer criteri obeeix a la necessitat d'entrevistats que tinguin molt presents aspectes que el temps pot desdibuixar, com també per la maduresa necessària per afrontar una entrevista d'aquestes característiques i aportar informació valuosa (quart criteri). També s'ha tingut en compte que no inclogués només alumnes amb un alt grau de maduresa o lideratge, ja que això podria contaminar la mostra en tractar-se de persones de similars condicions personals en l'aspecte maduratiu o social que potser no mostraria tots els aspectes que es volen estudiar.

Pel que fa al quart criteri, per evitar una selecció per part de l'investigador que suposés un biaix en la mostra, s'ha optat per deixar la decisió (el criteri de maduresa i competència reflexiva i crítica) a la persona que m'ha buscat la mostra a cada escola. Veurem més endavant com la selecció feta per algunes escoles no ha estat prou acurada, la qual cosa ha motivat que la diferència numèrica entre la mostra acceptada i la mostra real fos força gran.

Evidentment, el cinquè criteri obliga a una representació d'ambdós sexes i evitant elements que puguin esbiaixar les percepcions; per això s'ha cercat la màxima variabilitat de situacions personals (èxit acadèmic, nivell cultural del seu entorn immediat, nombre i sexe dels germans, etc.).

La selecció dels informants s'ha dut a terme sobretot a través de converses amb diverses escoles, per plantejar la seva col·laboració en la recerca dels candidats i, si és possible, en facilitar les condicions per dur a terme les entrevistes a la mateixa escola.

Un cop obtinguts els noms dels qui poden formar part de la mostra (mostra acceptada), que compleixen els requeriments exposats, se'ls ha entrevistat breument per exposar-los en què consisteix la seva col·laboració i que decideixin si hi volen participar; aquesta entrevista prèvia no l'ha fet sempre l'entrevistador.

En el cas dels menors d'edat, a més del dit al paràgraf anterior, l'escola ha fet arribar una carta als pares sol·licitant el seu consentiment¹⁹⁴.

Les dades reals de la mostra s'ofereixen a continuació.

Mostra convidada:

Donat que el segon punt per a la selecció dels informants exigia l'haver estat escolaritzat als dos models, i que ni les escoles ni el Departament d'Educació no tenen registres que contemplin aquest fet, la manera d'obtenir la mostra

¹⁹⁴ Veure Annex-2

s'ha centrat en acudir a les escoles diferenciades (son poques i gairebé tota la mostra serà allà o hi haurà estudiat recentment). S'ha contactat amb disset escoles diferenciades i dues de mixtes; les dues mixtes, per tenir la referència que possiblement tinguin alumnes procedents d'escola diferenciada. De les disset escoles diferenciades, només s'han mostrat disposades a col·laborar -i ho han fet- cinc escoles de noies i quatre de nois; de les dues escoles mixtes, només una ha acceptat col·laborar. De fet, la major part de la mostra acceptada s'ha obtingut de les escoles diferenciades que han col·laborat, o a través d'aquestes (antics alumnes que han canviat a una escola mixta, i que des de l'escola diferenciada m'han facilitat posar-m'hi en contacte).

D'aquesta manera, s'han fet els passos per arribar a tota la mostra que correspon al perfil definit anteriorment.

Mostra acceptada:

El total és de trenta-una entrevistes fetes, de les quals: cinc corresponen a les entrevistes de validació, quinze que componen la mostra real, i les onze restants que corresponen a les que s'han eliminat de la mostra real per no complir amb els requisits de la mostra (la major part de cassos, pel fet que no eren persones amb un mínim de capacitat reflexiva o d'expressió, i algunes també pel fet de no haver estat escolaritzats als dos tipus d'escola exigits).

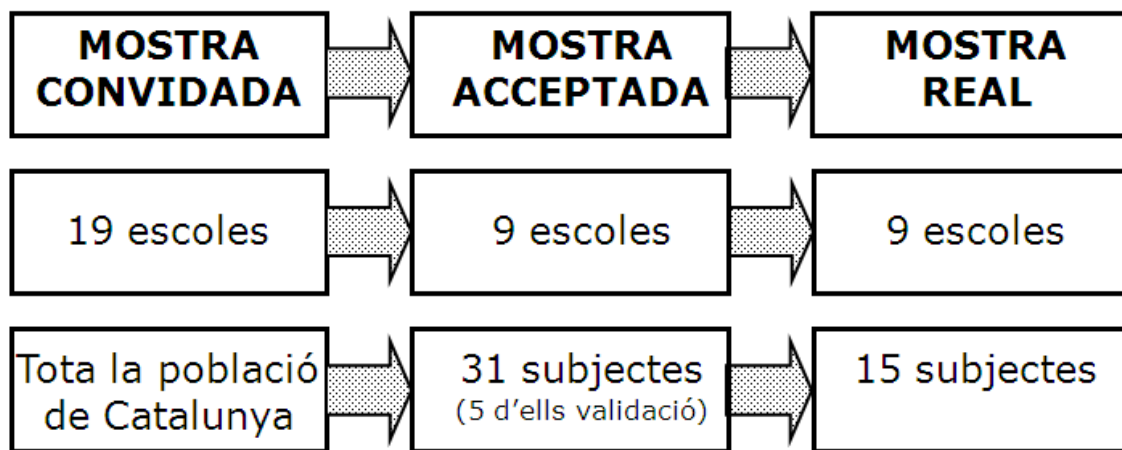
De les 31 entrevistes fetes, 23 corresponen a alumnes escolaritzats actualment en educació diferenciada, procedents d'una anterior escola mixta; 8 corresponen a alumnes d'escola mixta que abans estaven a una escola diferenciada.

Mostra real:

La componen quinze entrevistes: deu corresponen a noies i cinc a nois. Dins del perfil exigint en la selecció dels informants, els quinze subjectes mostren variabilitat de situacions personals i socials com es pot comprovar al breu resum que apareix a l'inici de cada entrevista (veure Annex-Separata).

Dels quinze subjectes de la mostra real, dotze han estat escolaritzats tota, gairebé tota, l'educació obligatòria a escoles mixtes i després han anat a una escola diferenciada. Els altres tres subjectes han fet el procés invers. Dos dels subjectes, noies, han estat a l'escola mixta i al present estudien a la universitat el primer curs d'un grau només amb presència de noies (degut a la radical feminització dels estudis que cursen).

Sintetitzo a continuació totes aquestes dades:



S'entén que, quan parlo de 19 escoles a 'Motra convidada', em refereixo a les portes que s'han trucat per tal de poder obtenir el 100% dels subjectes que compleixen amb el perfil previst com a mostra.

3.4. RESULTATS

Presentem a continuació els resultats. L'elaboració d'aquesta síntesi s'ha fet partint d'una anàlisi de les respostes obtingudes per a cada pregunta dels quinze subjectes; per això, s'han agrupat les respostes de tots els subjectes a cada aspecte tractat. L'estudi de cada resposta ha portat a extreure'n una frase textual especialment significativa, o bé a fer-ne un resum. D'aquesta manera, s'han pogut presentar les respostes de cada pregunta –o grup de preguntes- en unes taules que faciliten l'anàlisi, la comparació i obtindre conclusions per a cada apartat.

S'ha fet també un estudi dels resultats en vertical per tal d'obtenir dades suplementàries a cada pregunta, que poguessin aparèixer en tractar altres apartats amb el subjecte. En aquest cas, s'ha indicat entre parèntesi a quina pregunta correspon l'explicació que apareix. Aquest treball en vertical ha permès analitzar la veracitat dels subjectes, ja que alguns aspectes centrals necessàriament apareixien en les explicacions obtingudes en diferents preguntes, o bé en preguntes no previstes que han sorgit durant les entrevistes.

Les conclusions obtingudes (que apareixen al següent capítol) s'han ordenat seguint els apartats del guió de l'entrevista, però fent referència explícita a la pregunta que centra el tema sobre el que es volia trobar informació.

A la síntesi de resultats que apareix a continuació, de cada subjecte s'indica: sexe, itinerari escolar d'escola mixta a diferenciada o de diferenciada a mixta, i el número del subjecte entrevistat. El perfil complet de cada subjecte, com he dit, es troba a l'inici de la transcripció de cada entrevista a l'annex-separata corresponent.

S'abreuja escola mixta per EM, i escola diferenciada per ED.

Pregunta-1

A l'escola comparteixes unes tasques i uns espais amb altre gent, i t'ocupa moltes hores durant molts anys. Parlem ara del clima de les relacions personals a l'escola. Coneixes (es deixen conèixer) més els companys de l'escola o la de fora de l'escola?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
"Es deixen conèixer més bé els de fora, perquè es fan més amics"	Indiferent	Es deixen conèixer més els de fora de l'escola. A l'escola "mostres la part que t'interessa"
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
"Els de dins de l'escola sempre els acabes coneixent més perquè convius molt amb ells, però el altres potser es deixen conèixer més"		Coneix més els de fora de l'escola. "Porque quieras que no aquí en la escuela es otro comportamiento, delante de los profesores, delante de otra gente que a lo mejor no te cae tan bien"
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
Es deixen conèixer més bé a l'escola (a la ED) "perquè com que tot son noies, hi ha com més confiança; i ens ajudem unes a les altres. En canvi el que notava a l'altre cole... Aquí puc dir que tota la classe és amiga meva i allà [EM] molt poques, perquè... no sé, és tot molt més superficial... coneixes allò que volen que pensis d'aquelles persones"	Els de fora de l'escola es deixen conèixer més	Les de fora de l'escola es deixen conèixer més. "Las relaciones de fuera de la escuela son más íntimas, como que les conozco un montón, los veo y hablamos de todas las cosas de la vida y cosas que nos pasan; en cambio en el cole es si me dejas apuntes, si no, es más la relación de convivir"
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
Els de fora de l'escola	Els de fora de l'escola	Les de l'escola
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
Els de l'escola; "com que passo moltes hores amb ells, vulguis que no acabes coneixent les persones"	Les de l'escola; "convius més temps amb ells i els pots conèixer millor"	"Normalment coneixes més la gent de fora: no han de fer el paper, per entrar al grup o... Normalment la gent, quan està fora dels col·legis els tens més cara a cara, no han de dissimular [...] [A l'escola] tenen por de mostrar-se realment com son, per si son rebutjats o si els agafen mania. Perquè a l'escola te'ls trobes diàriament, i vols agradar a tots, i que tinguin de tu una faceta que els agradi a tots i tenir com més amics millor"

Pregunta-2

Quines relacions son més estables, les de l'escola o les extraescolars?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
"Els de fora saps que sempre els tindras"	Indiferent	Els amics és indiferent; però a l'escola no tots son amics de debò
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
Les de fora de l'escola		Indiferent
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
Les de l'escola, pel temps que estàs amb aquella gent	Les de fora de l'escola	Les de fora de l'escola
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
Les de fora de l'escola; "fora son amigues teves, que tu les esculls, que sempre que tinguis un problema sempre estaran allà"	Les de l'escola	Les de l'escola
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
Les de fora de l'escola	Les de l'escola, "perquè estem més temps amb ells segurament"	"Fora costa més perquè no et veus tan amb la gent, però et demostren realment com son"

Pregunta-3

On hi ha més solidaritat, generositat, empatia?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
Fora de l'escola	"Creo que fuera" "quizás porque aquí en el colegio estamos más tensos y pensando más en nuestras notas, principalmente, antes que en otras cosas"	Indiferent
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
Dins l'escola	Fora de l'escola	Dins l'escola. "Pero luego como fuera ya tienes los amigos, que no son todos sino tus amigos de verdad, pues son los que si realmente tienes un problema te ayudan más, ellos"
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
A l'escola (EM i ED)	Indiferent	Indiferent
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
A l'escola. "Depèn de l'escola i de l'ambient on et mous. Podria dir que a l'escola on estic ara [ED] hi ha molta més solidaritat que a l'altre cole"	Les de l'escola	
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
Fora de l'escola	"Suposo que dintre l'escola"	

Pregunta-4

Si poguéssis triar els companys de classe, canviaries gent? Quin tipus de gent?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
Si	Si	No
"La que no em cau bé; que molesta"	"La que molesta al resto"	
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
No	Si	No
	La que molesta i no ajuda a la classe	"Si que hay gente que no te cae demasiado bien, pero tienes que aprender a convivir con ellos"
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
No	Si	No
	"El típic que tira la pedra i amaga la mà"	
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
Si	No	Si
"Gent que no estudia tant, que passa de tot, que està sempre de festa"		"Els egoistes"
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
Si		
"La gent que no mostra gaire interès en els temes acadèmics i els que toquen els nassos a les altres persones"		"En ocasions si, en altres no... Costa imaginar-se un grup sense les persones que l'integren"

Pregunta-5

Tens més amics o amigues? (En cas que domini un sexe) A què creus que es deu aquest fet?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
Mateix sexe	Mateix sexe	Igual
Perquè "vinc d'una escola de noies" "És diferent; un noi és diferent a una noia. En canvi les noies son més iguals"	"Porque hemos pasado todos por las mismas situaciones [...] tengo más cosas en común con ellos que con las chicas [...] entonces es más fácil compartir mis cosas con ellos que con las chicas, que hay cosas nuestras que no entienden"	
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
Més de l'altre sexe	Mateix sexe	Mateix sexe
"Perquè els nois normalment t'escolten i no fan preguntes, en canvi les noies son més complicades [...] Els nois son més senzills" "Pot ser és per què tinc germans y he viscut així, però per a mi és més fàcil solucionar un problema explicant-lo a un noi que no a una noia, perquè la noia va donant voltes i encara et busca més de problemes"(6)	"Amb nois també però em costa més expressar-me o sento que les noies em poden entendre millor en quant a alguns aspectes i temes"	"Los chicos piensan de modo muy diferente que tú, y tienen otras ideas. Y en cambio tú te haces mucho más con las personas que tienen tus ideas, que tienen las mismas aficiones, que les gustan las mismas cosas"
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
Mateix sexe	Mateix sexe	Mateix sexe
"Les coses íntimes és més fàcil parlar-ho amb algú del mateix sexe, perquè tenim mentalitats diferents, però també es pot tenir amics. Però a mi se'm fa més fàcil amb noies"	És més fàcil amb el mateix sexe perquè em pot entendre millor	"Los amigos que tengo... es diferente; también tengo mucha confianza, pero con las chicas me entiendo mejor; o sea, muchas veces me entiendo mejor con los chicos porque no se complican tanto la vida, ¿sabes? Si tienes un problema te dicen la solución; en cambio las chicas somos mucho más complicadas"

Pregunta-5 (continuació)

dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
Mateix sexe	Mateix sexe	Mateix sexe
"Amb els amics potser seria diferent la manera d'expressar-te de com seria amb una amiga, perquè amb una amiga, ja que és igual que tu, t'entén molt més si tens un problema [...] I crec que també, els nois, en certes edats, van a lo que van"	"Entre una noia i noia, les intimitats moltes vegades coincideixen"	"Perquè sempre pots <i>disfrutar</i> més d'una relació amb una noia, suposo, perquè... tens més coses en comú, i vulguis que no, sempre diem que més o menys són iguals"
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
Mateix sexe	Mateix sexe	Mateix sexe
"Suposo que és més fàcil relacionar-se noi amb noi que noia amb noia [...] Perquè les noies son més tancades, a vegades, que els nois"	"Perquè suposo que ja em sento com..., no sé. Que jo el que dic, ell també ho pot viure. I en canvi, una noia, ho viuria però d'una altre manera... i poder això fa que ens entenem més"	"En part perquè suposo que tenim més coses en comú, com els esports, els jocs... Suposo que això atreu bastant. A part, les noies, a partir de certa edat costa bastant entendre-les i volen fer coses que a tu no en tens ganes o no et diverteixen"

Pregunta-6

(En cas que domini el seu sexe) Què et detura a l'hora de fer amistat amb un company de l'altre sexe?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
"És diferent; un noi és diferent a una noia. En canvi les noies son més iguals"		
"Més incòmode" "Sempre hi ha un risc, que no sigui sempre amistat" Que ell o jo busquem quelcom més	"La timidez, al principio"	
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
	"Si jo tinc un problema, el primer que faré és explicar-li a la meva millor amiga, perquè crec que em poden entendre millor que un noi"	"No quedas tu sola con un chico... para ir al cine, sino que es más una relación en grupo. Porque en realidad tiendes a ir más con las chicas... Se ve como más raro si no estás saliendo con él"
	També perquè a l'escola [EM] hi havia molta separació nois-noies	
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
"Les coses íntimes és més fàcil parlar-ho amb algú del mateix sexe, perquè tenim mentalitats diferents, però també es pot tenir amics. Però a mi se'm fa més fàcil amb noies"(5)	"Que son molt complicades i que després... No sé. és que una dona és molt complicada, jo crec. Pots tenir amistat, però no una amistat cent per cent, allò que saps que qualsevol cosa que li diguis... No, a una noia has de saber molt bé el que li dius"	"Los chicos, a la que hay mucha confianza piensan otras cosas... A ver, cuando tú les das pie a conversaciones, está bien, pero si les tienes mucha confianza y les cuentas la mayoría de tus cosas, al final se creen 'algo'"
"Que puguin pensar el que no és, perquè jo a una amiga meva si tinc ganes de donar-li una abraçada o un petó ho faré, i potser li fas a un noi i potser es pensa el que no és. De més grans ja és diferent"		Afirma que les seves amigues ho veuen igual

Pregunta-6 (continuació)

dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
"Si el noi va a lo que va" frena l'amistat "perquè només anirà a una cosa i no t'escoltarà" "Si jo faig una amistat amb un noi, necessito que m'escolti [...] i que tingui els valors mínims"	"En canvi amb amics [nois], tinc amistats, <i>bastantes</i> , però no pots compartir les intimitats amb ells [...] Les noies, a lo millor aquesta sensació que t'està passant en el moment, a elles els ha passat i et poden ajudar. Un noi també et pot guiar i et pot dir... però a lo millor no té l'experiència que ha tingut la noia"	No la frena res; també té amics: simplement té més facilitat d'entendre's amb el seu sexe
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
	La vergonya; "suposo que deu ser en el sentit d'algun fracàs amorós, o alguna cosa així..."	No ho sap

Pregunta-7

És la mateixa la intimitat que pots aconseguir amb els companys de l'altre sexe?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
Si	No	Si, igual
	"Con una chica tienes que ser un poco más precavido y más... porque de todas formas hay cosas que son sólo de chicos o sólo de chicas"	
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
		No
"Si vols explicar <i>algo</i> que no vols que ho sàpiga tothom, explica-li a un noi. Però si es una cosa que t'és indiferent, una noia"		"Lo que le puede pasar a una chica es parecido a lo tuyo; entonces tú le cuentas tus cosas que te pasan y ella te comprende muy bien; en cambio un chico no te comprende [...] Ellos van más a lo superficial"
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
No	No	No
"Cap a una noia, nosaltres sabem fins quin punt hem d'arribar; i els nois, és que depèn de la confiança que els donis... no saps..."		"Para mi es mejor la de las chicas. Porque como somos iguales, somos más emocionales..."
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
No	No	Si
"No et sabria explicar el perquè"	"En canvi amb amics [nois], tinc amistats, bastants, però no pots compartir les intimitats amb ells"(6)	
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
No	Si, a la llarga	
"És totalment diferent. Un noi confiarà més amb un noi que no pas amb una noia [...] "Perquè potser el noi s'ha trobat amb la mateixa situació que tu t'estàs trobant. En canvi una noia que sigui amiga teva, no et vindrà a dir: ara tinc la menstruació, sinó que li explicarà a una altra noia; a un noi és complicat que li expliqui"	Agafes més ràpid confiança amb un noi, però a la llarga és indiferent	"Depèn. A una noia, com son més comprensives, potser li expresses més o pots parlar amb una mica més de confiança perquè ho entenen millor... Es fiquen més en la teva situació i t'acaben ajudant molt, més que un amic. L'amic sempre el tindràs allà, per jugar, per... Li pots explicar un problema, però li costa molt més ajudar-te"

Pregunta-8

Sobre les relacions amoroses a l'escola: tenen implicacions positives o negatives en la socialització?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
Indiferent	Indiferent	Depèn de com ho portin
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
Negatives		No hi ha gaires cassos perquè tendeixen a gent d'altres escoles: "A veces están cansados de la misma gente y buscan gente nueva [...] también porque en el fondo, en el colegio, tener la misma clase a veces genera conflictos"
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
"Normalment no acaben bé, perquè és... s'han agafat el <i>carinyo</i> perquè han estat massa temps junts; llavors al sortir a fora, sempre acaba malament. Jo totes les relacions que he vist al <i>cole</i> , han acabat malament"	Avantatges i desavantatges	No ho ha vist, estant la parella a la mateixa classe
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
"Negatiu totalment" "A la classe poden seure de costat i llavors ja no estan per la classe, molesten els altres companys, ja és un destorbar tothom. O sigui, la gent del costat ja estan pendents de l'altra parella, coses així, i ja no és una classe"	"Jo crec que si està a la teva mateixa classe estàs més pendent de: mira que bé que li queda aquesta camisa avui, mira que no sé què... No estàs pendent de lo que tens que estar en aquell moment"	"N'hi ha negatives".
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
Negatives	Negatives	Negatives

Pregunta-9

Quines implicacions?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
		Té efectes a l'escola i fora: "no estás con todo el mundo como deberías estar"
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
"Et distreus i no fas res" "Si un noi i una noia surten, estan junts molt bé, s'avenen molt i tot el que vulguis. Però després es deixen, s'han de veure a la classe... això és horrible, perquè es fa la vida impossible"(57)		"Tener a una persona al lado todo el rato, tenerla en la clase, cuando quedas con ella, tenerla tanto tiempo a veces te puedes cansar de pequeñas cosas, o que ella, por ejemplo, queda con sus amigas y no quiere quedar contigo a la hora del patio. Y esto es normal, pero estas cosas a veces generan conflictos"
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
"Et penses que si, però quan surts del <i>cole</i> et dones compte que no, que només era el <i>roce</i> , per estar molt temps junts"	"[Desavantatge és que] no estás per lo que has d'estar. I l'avantatge és que qualsevol cosa que no entenguis, com les dones son més llestes, sempre que tinguis algun dubte ella t'ho pot respondre"	A vegades "confunden de compañerismo a gustarse y están todo el día con estos lios: de si ahora no me gustas o ahora no me hablas..."
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
"D'acord que a una parella l'has de veure, però no tot el dia. Jo penso que quan tu veus una parella tot el dia, que fa les mateixes coses que tu, doncs no és el mateix, perquè llavors no tens res a explicar-li i en aquesta relació no hi ha parla; i si no hi ha parla la gent no s'entén [...]; una relació a la mateixa classe no és, perquè és com si fos un company, i llavors ja no saps si és company o relació i no saps què és; i llavors això desconcerta"	Veü una implicació negativa "pel fet de no tenir tanta intimitat. Jo crec que... si estàs sortint amb un noi que està a l'aula, no crec que sigui el teu futur marit. Normalment les noies que surten amb un noi de la classe és perquè no tenen res més a fer". "A vegades també pot implicar les amistats, perquè si és tot un grup i acaben malament, també pot implicar les amistats del grup [...] He vist algun cas que per culpa d'això s'han dividit les nenes d'un grup"	"Perquè, els primers mesos, tant el noi com la noia deixen de banda l'estudi per centrar-se més en la noia". També pot servir d'ajuda mútua per lo acadèmic, però ho veü difícil. Et distancies dels altres perquè estàs més tancat amb l'altra persona

Pregunta-9 (continuació)

home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
<p>"El noi estarà fixat en la noia, sempre voldran fer els treballs junts, sempre passaran coses entre ells, i això sempre tindrà una repercussió negativa [...] Això pot fer que el noi i la noia s'acabin tancant i allunyant del seu grup, el que estaven normalment. I després, que passen moltes hores junts a l'escola, i aquí passaven moltes coses. [...] Si es discutien, estaven decaiguts i no prestaven atenció a la classe. Si estaven contents, era igual perquè estaven pendents de l'altra persona; passaven més estona escrivint-se paperets que no pas escoltant a la classe; i això [...] al noi va tenir repercussions negatives en el sentit que li van anar bastant malament les notes"</p>	<p>"Normalment perjudica per què, volen estar més sols i llavors es van distanciant dels altres amics"</p>	<p>"Té bastants inconvenients. La última parella que jo recordo a classe es van acabar separant perquè et veus cada dia... El noi llavors ja es creu més, va més de <i>fardón</i>, i això fa que els altres es cansin, que la noia es cansi... No crec que sigui aconsellable"</p>

Pregunta-10

Et sembla que hi ha una tendència generalitzada a l'escola /fora de l'escola a fer pinya, jugar, relacionar-se amb els del propi sexe? En quins moments passa més això, a l'escola o fora de l'escola? Per què et sembla que passa?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
Si	Si, moderadament	Si
Passa més a l'escola		Passa més a l'escola
Perquè a l'escola hi ha menys temps i un vol estar amb els amics.	Per diferències en els jocs preferits, i perquè els nois son "mucho más inmaduros que ellas"	El fet d'estar a classe tots junts fa que després, al decans, vagis amb el teu sexe per parlar de les teves coses
	"Siempre está la diferencia chico-chica; entonces, aunque te lleves bien con las chicas y tengas un grupo muy numeroso de amigas, de todas formas con los chicos siempre tienes más confianza... Es una camaradería lo que tienes con ellos"(24)	Quan et vas fent gran cada cop hi ha menys segregació
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
Si	Si	Si
Passa més a l'escola	Passa més a l'escola	Passa més a l'escola
"Tu sempre t'ajuntes amb qui tendeixes a semblar-te més"	Per les diferents aficions de noies i nois, diferents estils de joc	"Los chicos eran muy infantiles y no tenias ni temas para hablar ni nada, y te parecian absurdas sus conversaciones, sus juegos, que querian jugar a básquet o cualquier cosa de éstas; y en cambio las chicas queriamos hablar, comentar cosas"
		Fora de l'escola, "es gente más madura, o gente más parecida a ti, que piensa más o menos lo mismo [...] O la gente que quedas fuera a lo mejor es dos años mayor que tú, y entonces ellos ya están pues... a tu nivel"
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
Depèn de l'edat: "quan era més petita si que ens barrejàvem més, però al principi de la ESO els nens anaven amb els nens i les nenes amb les nenes; i a batxillerat més junts"	"Més els nois amb els nois, però sempre hi ha els típics que van nois i noies"	"Mucho"
Passa més a l'escola	Passa més a l'escola	Passa a l'escola i fora de l'escola
Això passa "potser perquè et coneixes massa i... estàs com més tancat, al cole. Al carrer, com que és més obert, no hi ha una relació tan íntima, pues és igual anar junts [...] Jo trobo més fàcil anar barrejat al carrer que al cole"	"Jo crec que una noia s'entén més amb una noia que amb un home; i un home s'entén més amb un home, està clar"	"Nos llevamos todos bien, pero siempre en el patio acabamos las chicas con las chicas y los chicos con los chicos, porque ellos hablan de sus temas y nosotras de los nuestros...; y no nos importa estar un rato hablando con ellos, pero llega un momento que nos cansan sus temas y nos gusta hablar de los nuestros"

Pregunta-10 (continuació)

dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
Barrejats nois i noies [parlant del temps d'esbarjo]	Depèn de l'etapa	Si
		Passa més a l'escola
	"Normalment està molt més barrejat tot. [...] A primària era diferent; sempre se separaven més: les nenes jugaven a pilla-pilla i els nens a futbol. Però quan ja ets a la ESO, quan et vas apropant cap a tercer d'ESO, ja ens anem barrejant, nois i noies"	Passa més a primària, "perquè a l'hora del pati molts nois tendeixen més a anar a jugar a futbol i moltes noies a tocar la flauta, a jugar pel pati d'una manera diferent"
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
Si, "bastant exagerat"	Minimament	"No. A vegades si"
Passa més a l'escola, especialment al descans		
Conforme passen els cursos, la separació creix. "Les noies totes en un grup. Quan hi anava algun del grup de nois, marxaven les noies. Eren grups bastant tancats, en aquest sentit. Les noies... i els nois. I eren coses totalment diferents [...]. Però la diferència era clara: les noies aquí i els nois en un altre cantó"	A l'hora de jugar, sobretot	
Passa més si pugen junts (nois i noies) des de petits, perquè fan les amistats. "Després, entre les noies, també hi havia distincions. Hi havia el grup de les més... així de l'escola, i hi havia el grup que era de diferent tipus que aquestes; també hi havia distincions entre unes i altres. Però a l'hora de relacionar-se era més fàcil entre noia i noia, entre grups de noies, que no pas amb el grup de nois"		

Pregunta-11

A l'hora de fer feines del curs en grup també passa? Per què?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
No	No	No
	"El que tuvieras al lado valía"	
Ho marca l'interés acadèmic.		El pes dels treballs en grup el porten les noies
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
Si	Si	"Chicas con chicas, siempre"
"Tu, si pots triar, normalment no triaràs un noi per al teu grup, perquè saps que o bé no farà res, o ho farà brut. En canvi, si tries un grup de noies, que normalment acostumen a ser més responsables, sempre t'assegures..."		
"Els sempre volen anar amb un grup de noies perquè sempre treballen més, per estalviar-se feina o per aprovar sense fer res"		
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
Separats	Separats	Separats
"De petits ens ho deien més que ens havíem d'ajuntar, però si et deixaven lliure anaven els nois amb els nois i les noies amb les noies"		
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
Separats	Separats	Es barrejaven
"Normalment era més noies i només nois, perquè anava millor; ja agafaves les teves amigues més íntimes, perquè treballaves millor amb aquella persona"	"És <i>algo</i> que fas per instint. No sé, tu quan penses que has de fer un treball intentes escollir el millor grup per tu i clar... els nois, sembla que no, però els nois son més ganduls, més... no son tan polits; a les noies els agrada tenir la vida com més organitzada: fem això així, tal dia hem de tenir tota la feina feta..."	
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
Separats	Separats	Tendència a separats, però no sempre
"Si hi havia grups de nois i noies, els feia el professor; i només en cassos molt puntuals, les noies agafaven algun noi que els interessés, en el sentit que treia bones notes"		

Pregunta-12

A l'escola, és el mateix el tipus de conversa/actituds/interessos amb els companys/es quan el professor és present?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
"No, és molt diferent"	Son les mateixes converses	Son diferents. "Hay cosas que no tenemos que dejar escuchar"
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
A vegades canvien de conversa. "Si és un profe bastant jove no"	Depèn del tema que tractis	Canvien de conversa
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
Canvien de conversa	No canvien de conversa [EM], si [ED]	Canvien de conversa
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
Canvien de conversa	Segons la conversa, canvien de tema	Canvien de conversa
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
Canvien de conversa	Canvien de conversa	"Depèn de la confiança que li tinguis"

Pregunta-13

(Si és el cas) Creus que els professors son prou conscients d'això? Se n'adonen de la realitat dels interessos i del que fan i diuen els alumnes?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
Perquè parles de coses de joves i de coses personals. Al professor no se'l deixa entrar en la vida dels alumnes, però son conscients de les coses que passen entre els alumnes.	Aquí [ED] no tenemos la presión de aparentar, porque uno quiere aparentar para impresionar a las chicas con su comportamiento y se porta más como un gallito... La diferencia de si está o no el profesor, cambia mucho en este colegio [ED], que no tienes que aparentar nada, con el otro [EM]"	Malgrat això, els professors s'enteren de tot: "ya con vernos saben un poco por donde van los tiros"
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
"Clar que s'assabenta"	Els professors s'assabenten bé del que passa	Els professors s'assabenten bé del que passa
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
"Els professors s'enteren sempre... i ens coneixen"	Per educació: "aquí [ED] parles amb una persona, i si hi ha el professor parles diferent"	"Yo creo que si que se enteran porque en la clase se ve perfectamente. [...] Los profesores ya saben por dónde va cada uno. Nos conocen muy bien.
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
"Era molt diferent, perquè quan parlàvem un noi i una noia... Inclús el vocabulari era totalment diferent: parlaves d'un noi en concret, de la noia en concret, el repassaves de dalt a baix, i quan arribava el professor parlaves de la matèria" Els professors se n'adonen de tot	"Si, per exemple, estàs parlant d'intimitats...: aquest cap de setmana he sortit amb aquest noi, i ve un professor... és com una mica d'intimitat. No és com aquí que tens una tutora que hi pots parlar dels teus problemes; allà al <i>cole</i> son els professors, i els alumnes: no hi ha relació entre professors i alumnes"	
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
"Amb el professor et reprimeixes més en el que dius" Els professors se n'adonen de tot: "saben el que passa a les classes perquè ells també han estat alumnes. Quan passa alguna cosa a la classe, el professor sap el que està passant. I sobretot, segons quina persona, ja saben què està parlant..."	Els professors s'adonen del que passa	

Pregunta-14

En públic, ets una persona més aviat tímida o més aviat oberta?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
Tímida		Oberta
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
Oberta	Més aviat tímida	Al principi més aviat tímida
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
Al principi bastant tímida	Més aviat tímid	Oberta
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
Tímida	Oberta	
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
Al principi una mica reservat	Obert	Al principi una mica reservat

Pregunta-15

El fet d'haver de participar a classe davant els companys/es et resulta més difícil que fer-ho en un entorn més reduït o familiar? Per què?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
Més difícil davant de tots els companys		És indiferent
Perquè "no son temes que tu coneguis molt bé, son temes que t'ensenyen allà [...] si t'equivoques quedes més en ridícul que si estàs fora [de l'escola] i parles amb els teus amics"		
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
És indiferent	Si, li costa més	Si, li costa més
	"Em fa més impressió [...] em poso més nerviosa"	
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
Si, li costa més	Si, li costa més	Indiferent
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
Si, li costa més	Si, li costa més	Si, li costa més
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
	Indiferent	Més fàcil un grup petit

Pregunta-16

(A l'aula mixta) Hi afecta d'alguna manera el fet que a classe hi hagi persones de l'altre sexe? Passa exactament igual fora de l'escola?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
No afecta	"Si. Si afecta mucho [...] tener a la chica que te gusta delante [...] siempre da más corte"	"Cero. Incluso da más seguridad [...] Las chicas somos más malas. Más retorcidas [...] Los chicos son más sencillos más... Elementales"
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
Si que afecta. "Si t'equivoques, son els nois qui riuen més que no pas les noies; sempre has d'estar pendent de no quedar malament, de... hi ha coses que vols dir, però te les calles"	No afecta	No l'afecta
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
Si que li afecta. "He trobat sempre més fàcil parlar aquí [ED] davant de les nenes, perquè son com més... Aquí, diguis el que diguis, mai se'n riuran; en canvi els nois s'ho prenen tot més en broma, i depèn de lo que diguis... o poden interpretar les coses i també se'n riuen" Fora de l'escola no li afecta: "hi ha més confiança"	A ell no li passa, però descriu que hi ha gent que si: "fa que parlin més" i aquest fet passa més a l'escola	"Si, me da más vergüenza, porque... te cortas más. Yo por ejemplo, en la escuela anterior [ED] éramos todas chicas, todas nos conocemos, y te da igual. Pero está esa cosa de: no puedo quedar mal, porque están los chicos y luego si lo comentan entre ellos..." Fora de l'escola no li passa: "Porque fuera estás más en confianza; y dentro no todos te conocen y estás ahí en plan: ¡como vean que fallo en esto! Tienes que ser perfecta"
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
Si. "Si haves de sortir a la pissarra a explicar alguna cosa, ja era diferent la mirada d'una noia a la mirada d'un noi. [...] et repasaven de dalt a baix i si et podien imaginar sense roba t'hi imaginaven. Amb la mirada ja es veu; i també si podien se'n reien de tu, et feien la petita burleta" Es sentia avaluada pels nois	No li afecta. "Home, si resulta que t'agrada molt un noi i t'està escoltant aquell noi, a lo millor si que estàs una mica més nerviosa"	No li afecta
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
"Depenent del tema que tractis, potser als nois ens farà una mica més de vergonya, i a les noies igual. En canvi si estàs en un grup de nois és diferent, perquè estàs amb més confiança amb persones que son del mateix sexe que tu. En canvi a l'estar barrejats, no diràs una cosa que potser diries en un grup de nois. I potser, a l'estar amb noies la vergonya és superior". Aquesta vergonya és "por al ridícul"	No li afecta	No li afecta

Pregunta-17

Quan estàs parlant amb un grup del teu sexe (per exemple al descans) i apareix algú de l'altre sexe, et passa que canviis de conversa? Si és que si, per què?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
Si, però depèn dels temes	Si	Si
Perquè "si son temes de noies, els nois no entren [...] no els incumbeix". Temes: els nois que els agraden, etc.	Sobre todo cuando les estás contando tu vida a los compañeros, porque... a nosotros nos parecía que si se lo contábamos a ellas, eso iba a correr como la pólvora [...] En cambio teníamos como un pacto de silencio, que lo que contábamos entre nosotros, entre nosotros se quedaba"	
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
Si	Si	No
	"Alguns temes que no t'interessa que el noi ho sàpiga"	
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
Si	Si	Si
"Si estem parlant de nois o de coses íntimes, si"	"Hi ha coses que no es poden dir..."	"Porque no le incumbe el tema y no le importa, entonces lo haces para que la conversación sea de todos"
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
Si	Si	"Si el conec, no"
Pel fet que és un noi		
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
Si	Si	Si

Pregunta-18

Et sembla que les actituds i converses dels companys del teu sexe canvien quan hi ha presents companys de l'altre sexe?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
Depèn de amb qui estiguis parlant, si son amics teus...		
Fora de l'escola es parla amb més llibertat i comoditat		
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
Si	Si	
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
	Si	
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
Si		
"Si tens una conversa sobre com ha anat un examen... no tens perquè canviar de conversa. Però si parles que t'agrada una noia, o això, canvis de conversa immediatament, perquè dius: aquesta noia, com ho senti, ho explicarà a les altres i ja veuràs tu el que em pot passar..."		

Pregunta-19

Et passa, a tu o als altres, d'actuar contra els propis principis per causa d'estar en públic (per exemple: coses que dius, to que fas servir, maneres de vestir...)? (En cas que si) això et crea alguna incomoditat?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
No davant els alumnes. Si que canvia en presència d'adults.	No	No
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
Si, però cada cop menys	No	A vegades influeix
"A la ESO sobre tot estàs molt pendent de que diran si fas això... o si ara defenses això... i què et diran. Però arriba un punt que jo crec que, no sé, el teu caràcter es va formant. Ja opines més lliurement i fas el que vols"		
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
Si	No, "jo soc molt sincer i dic el que penso"	"A veces"
Crea incomoditat		Crea incomoditat
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
"Si, moltes vegades"	Si	No
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
Si	Si	Si
"Quan hi ha gent que m'observa m'intimida bastant"	Crea incomoditat	Crea incomoditat, "perquè estic rebutjant els meus principis"

Pregunta-20

(En cas que si) és un catalitzador d'aquestes actuacions la presència de l'altre sexe?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
Si. A l'escola diferenciada "l'expresses més lliurement"		
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
No		
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
Si	No	No

Pregunta-21

Sobre la llibertat personal en els entorns escolars mixtes i diferenciats (extret d'altres preguntes)¹⁹⁵

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
	"Aquí [ED] no tenemos la presión de aparentar, porque uno quiere aparentar para impresionar a las chicas con su comportamiento y se porta más como un gallito... La diferencia de si está o no el profesor, cambia mucho en este colegio, que no tienes que aparentar nada, con el otro"(12) "Uno tiene que ser un poco más reservado, un poco más cauteloso que aquí [ED]. Aquí si sueltas algo no importa, todos te entienden o te machacan, pero... aquí es más una igualdad, somos todos iguales y pensamos de una manera más o menos parecida"(49)	
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
A l'escola diferenciada "t'expresses més lliurement"(20)		
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
"Com que tot son noies [ED], hi ha com més confiança; i ens ajudem unes a les altres. En canvi el que notava a l'altre <i>cole</i> ... Aquí puc dir que tota la classe és amiga meva i allà [EM] molt poques, perquè... no sé, és tot molt més superficial... conèixes allò que volen que pensis d'aquelles persones"(1)		"[Los chicos] se quejan. Hay algún chico muy inteligente en mi clase, pero en grupo de chicos no he oído nunca: hemos de sacar mejores notas... No, en todo caso: el profesor es un cabrón y punto"(22)
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
	[Quan està amb noies et sents menys lliure] "perquè vols donar una imatge potser més bona de lo que ets o... no sé. Intentar... no sé com dir-ho... impressionar-les... no sé"(23)	

¹⁹⁵ Com es comentarà, les respostes a aquesta qüestió s'han extret de diverses preguntes, que queden indicades entre parèntesi.

Pregunta-22

Les noies i els nois tenen els mateixos interessos? (En cas que no) Apreci- es diferències entre l'entorn escolar i fora de l'escola? Quines son les dife- rències d'interessos entre nois i noies?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
No	No	"Más parecidos de lo que creemos muchas veces. Pero son chicos y chicas... son diferentes"
	"En el colegio los intereses se nivelan un poco, uno va buscando lo mismo y entonces no hay tanta diferencia entre los intereses de los unos y los otros"	
Es nota més la diferència d'inte-ressos quan estan separats, perquè junts la gent adapta més els temes de conversa a la presència de l'altre sexe	"Nosotros queríamos sacar toda la energía que llevábamos dentro, quemar todo lo que teníamos. En cambio las chicas estaban en plan de maquillarse, salir de fiesta y todo eso"	"Los chicos... es que, no es que tengan diferentes intereses. Pero es que lo demuestran de distinta manera. Por que las chicas somos más sensibles, más sentimentales y lo demostramos todo sin ningún problema y en cambio los chicos aunque lo son, no lo hablan"
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
No	En termes generals, no	"Tienen intereses 'super-diferentes'"
	"Els nois tenen més tendència a jugar a futbol, i en canvi les noies el futbol els agrada, però no... Els nois, per exemple, prefereixen estar a casa un amic i jugar a la Play i passar-se tota la tarda allà i a les noies els agrada més anar de compres"	
	"A l'escola a vegades et fan compartir coses i aficions... no diria per obligació, però... i llavors sí que en una mateixa escola pot haver-hi nois i noies que comparten una mateixa afició però després surten d'escola i veuen que son totalment diferents"	
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
"Crec que els tenim bastant diferents"	Diferents interessos	Diferents interessos
Igual a l'escola que fora de l'escola		Igual a l'escola que fora de l'escola
	"Als nois sempre els tiren més els esports i a les noies el <i>cotilleo</i> "	

Pregunta-22 (continuació)

dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
Diferents interessos	Diferents interessos	Diferents interessos
Igual a l'escola que fora de l'escola	Les noies expressen molt més els seus sentiments que els nois	"Les noies pensem molt més amb el que volem fer, el que ens agradaria fer, com fer-ho millor. Llavors ells veuen més el moment, no pensen tant en un futur, per exemple: ara tinc ganes d'anar a jugar a la <i>play</i> ; <i>pues</i> hi juguen"
"Les noies es preocupen més per la persona i així, en canvi els nois van més a lo superficial"		"[els nois] Pensen més amb el present i en estar bé en el present. I si jo tinc un problema quedaré amb una amiga o un amic, ho parlaré, el que podré fer... Molts nois, en comptes de parlar i seguir pensant amb això, com que els molesta i no els agrada, s'evadeixen més, potser"
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
Diferents interessos	Diferents interessos	
"Amb una noia, que també comparteixi aquests interessos, també hi parlaràs, li agafaràs confiança, no tanta com al noi, però... A un noi li parlaràs d'un altre tema i t'escoltarà, però una noia dirà: què m'està dient aquest..."		"Quan arriben a l'adolescència solen tenir els mateixos... Més o menys; hi ha diferents graus, però normalment son els mateixos problemes i interessos..."

Pregunta-23

Trobes que hi ha diferència entre la seguretat personal (confiança personal, desinhibició...) que experimentes en un entorn diferenciat o mixte? Participes més a una classe diferenciada o a una mixta? Per què? Et concentres millor a una classe diferenciada o a una mixta? Per què?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
Si, per raons de novetat a l'escola actual	Indiferent	Indiferent
	Participa igual	
Millor concentració a aula diferenciada "perquè els nois et distreuen més, es mouen més, fan més comentaris, els és igual tot"	Igual concentració	
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
Si	Indiferent	Indiferent. "Quizás al revés si que pasa; si tú has ido siempre a un colegio sólo de chicas y luego vas a uno mixto, a lo mejor si que te pasa"
"Em costa menys parlar en públic [a la ED]"	"Jo crec que si és una noia que no té molta confiança en ella i que no creu molt en ella, que no està molt segura, si que afecta i bastant [parlant dels comentaris i burles dels nois envers les noies]"(33)	Indiferent
Més a la diferenciada	Indiferent	Indiferent
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
Depèn se la relació que tinguis amb les persones	Més seguretat a un entorn només de nois. "Les noies sempre tenen una capacitat diferent; suposo... son més llestes, això està clar. I el fet que hi hagi només nois et dona com una certa confiança [...] Al ser tots iguals, al ser tots nois, quan dius: això ho sé; doncs ho dic. En canvi si hi ha noies ja et costa més"	Més seguretat a un entorn diferenciat. "Porque en un entorno diferenciado te sientes como una entre personas iguales que tú [...]. En sólo chicas es como a ver quién lo hace mejor [...]. En cambio en el mixto es [...] un equilibrio de quedar bien, sacar buenas notas, ser guay. [...] Influye mucho esto... porque siempre comentan todo.
Participa més a una classe diferenciada; "crec que és també pel que els nois poden pensar, perquè els nois son més..."	A l'escola diferenciada participa més.	
Es concentra més a una classe diferenciada: "a mesura que et vas fent més gran, millor estar separat perquè et preocupen més altres coses que no pas l'estudi"	A l'escola diferenciada es concentra més. "Al ser diferenciada, només amb nois, ja és diferent... i clar: no és el mateix que et doni classe una dona que un home" "[a la ED es concentra més] sense cap dubte. Perquè vens a treballar i és l'únic que has de fer"	"Esta es una de las grandes desventajas que veo; que en el otro <i>cole</i> [ED] estabas súper atenta, porque todo chicas es como más atención, más responsabilidad... En cambio aquí [EM], los chicos son más de las bromas, de los comentarios, y se quieren hacer el gracioso para impresionar. Entonces les seguimos y nos desconcentramos, y entonces siempre estamos hablando"(19)

Pregunta-23 (continuació)

dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
"Totalment. En aquest <i>cole</i> [ED] tinc molta més seguretat que a l'altre. [...] Ajuda que tot sigui només noies, per què més o menys totes ens entenem i t'ajuden més. En canvi a l'altra escola totes som com rates d'experiments en una classe. Perquè a la gent no li importa com ets. Llavors [...] que si et fan una petita burleta, si tens un defecte et 'matxaquen', no pots mostrar els teus defectes, has de ser una persona... no et pots mostrar tal com ets"	Canvia la seguretat personal; major a la diferenciada	No canvia
	Participa igual a la mixta que a la diferenciada	
	"Em concentro més en aquesta [ED], però no pel fet que no hi hagi nois o noies"	
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
Canvia la seguretat personal; major a la diferenciada. "Quan estàs en un grup amb noies, pots estar molt segur del que dius, però no confiaràs tant en tu mateix, pel fet que tens por a si m'equivocaré i faré el ridícul i es riuran de mi. En canvi amb els nois és més fàcil dir: perdó, m'he equivocat, i rectifico això"	No canvia	No canvia. Algunes persones, l'estar amb noies els dona menys seguretat: "suposo per el tema de voler donar una cara, un aspecte... una faceta que no és realment la seva"
Participa més a una escola diferenciada: "Perquè tinc més confiança en mi mateix. I seguretat. [...] Les noies em frenaven bastant"	Indiferent	
Es concentra més a la diferenciada. "A un grup de nois et concentres perquè no tens cap punt d'atracció que et pugui desviar la feina que estiguis fent. En canvi a l'escola que estava hi havia noies que vestien d'una manera provocativa, i això desviava bastant l'atenció de, sobretot, els nois"	Es concentrava més a l'escola mixta: "perquè potser aquí fem més tonteries; al no haver-hi noies, per exemple, no ens tenim que fer els madurs i tot això, i podem fer més criaturades i més risa i la broma [...] Moltes bromes no les fariem davant de noies per si... pel que pensin elles o fer-nos veure com... ja... homes"	

Pregunta-24

I pel que fa a les possibilitats de lideratge? (teva i dels companys/es) El teu comportament com alumne ha estat millor a l'escola diferenciada o a la mixta? Per què?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
Possibilitat lideratge indiferent	Més possibilitat lideratge a la mixta	"Yo creo que se facilita en los mixtos, porque las chicas somos más malas y al estar todos juntos en un colegio de niñas, son más rabiosas"
Comportament indiferent	"Porque el número de chicos es más reducido. Los intereses de los chicos, frente a las chicas, hace que los chicos se asocien un poco más; entonces si uno tiene una idea que a los otros les gusta, entonces eso tira adelante"	
	Aquí [ED] no tenemos la presión de aparentar, porque uno quiere aparentar para impresionar a las chicas con su comportamiento y se porta más como un gallito... La diferencia de si está o no el profesor, cambia mucho en este colegio, que no tienes que aparentar nada, con el otro"(12)	
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
Més possibilitat de lideratge a la diferenciada	"És més fàcil quan estàs rodejada només de noies que quan hi ha nois"	És diferent el model de líder segons l'escola
"Perquè a la mixta hi ha com més competitivitat" A l'escola mixta "els líders eren nois"		"A lo mejor allí [EM] la líder es la que gusta más a los chicos, la más guapa, la que se creer la mejor... En cambio aquí [ED] la líder es porque te cae bien, porque es simpática, porque es la estudiosa, una persona responsable"
"En canvi en aquests coles [ED], el lideratge no sé... és diferent, no és per qui fa menys els deures, perquè hi ha competitivitat en <i>plan</i> de treure bones notes"		A l'escola mixta va veure que les delegades de classe eren més sovint noies; "los chicos como son más despreocupados no se ofrecen voluntarios, porque sino han de ocuparse de más cosas" Els nois 'deleguen' responsabilitats en les noies

Pregunta-24 (continuació)

dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
"Allà a l'altra cole [EM] hi havia més líders, nenes que volien destacar, potser per cridar l'atenció dels nois... Però el que he notat aquí [ED] és que no hi ha ningú que es cregui millor que les demés, o que vulgui destacar més, ni res; crec que som més... com més iguals. Això ho he notat bastant"	Més possibilitat de lideratge a l'escola diferenciada	
"Allà [EM] vols destacar davant de tots; però aquí [ED] és com tots iguals; o sigui tenim les mateixes ganes però ho fem com més juntes"		
"A l'escola mixta era més per impressionar; aquí és més per tu i per les demés" "Jo crec que si que ser diferenciada hi té a veure. És el que he dit, que vas a destacar o cridar l'atenció davant les altres persones: si ets noi les noies, i si ets noia els nois" Diu que el seu comportament ha millorat a ED		
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
Més possibilitat de lideratge a l'escola diferenciada	Més possibilitat de lideratge a l'escola diferenciada	Indiferent
"Allà [EM], normalment, era o un noi o una noia que fos com perfecte. Llavors, quasi sempre era un noi, perquè és com en una manada de lleons, doncs el lleó és més líder, perquè és el mascle [...]. En canvi aquí, com que som totes més o menys iguals, tu pots ser més líder"	"Normalment els líders son nois[EM]. Costa molt trobar una classe que una noia sigui la líder. Perquè a l'altra escola [EM] es considerava líder aquell que era el més guay, que contestava els professors... Aquí no costa tant, perquè tothom, entre cometes, és líder; [...] n'hi ha que intenten presumir, però aquí [ED] lider seria com aquelles persones que intenten ser les més guapes, les més <i>fashion</i> ... Jo crec que costaria més allà [EM], perquè allà predominen els nois; en canvi aquí, com que tot son noies, doncs no costaria tant"	
	Ha millorat el comportament, "perquè a l'altra escola et deixes portar, és com un ramat d'ovelles, totes van cap al mateix lloc"	

Pregunta-24 (continuació)

home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
Més possibilitat de lideratge a l'escola diferenciada	Indiferent	Hi ha menys líders a la diferenciada; "perquè ja expressem lo que som i tampoc no anirem a demostrar res i... En el meu cas no tinc que demostrar res, ni tinc que ser amic de tots" Reconeix que a la diferenciada té més llibertat per actuar, té menys pressió (tot i que a ell, personalment, no li afecta)
"En un grup de nois, una persona que vulgui ser líder és més fácil... perquè no hi ha fets els grups: de nois i noies. En no haver-hi els grups fets, el lideratge és totalment diferent. Quan hi ha un grup mixt, amb les noies, i els nois, la persona que sigui el líder dels nois, seria diferent; perquè les noies li tenen tirria a aquest líder. No sé com s'ho faran, però faran que el grup de nois vagin deixant una mica més de banda a aquest, i posaran el que els caigui millor, el més guapo..."		Veuen els companys de l'escola diferenciada "molt més madurs" que els de l'escola mixta, i no és pel fet que son un anys més grans: "aquests [ED] s'expressen com volen, no tenen por de quasi res"
"En ser una escola diferenciada, li pots caure malament potser a un noi o a dos, però aquest noi o dos no arrossegarà les altres persones. Per què? Doncs perquè no hi ha un altre grup que estigui pendent del que estiguis fent"		

Pregunta-25

I pel que fa als rols?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
	No aprecia rols per cada sexe	En general no. "El gracioso es siempre un chico [...] Siempre está la típica niña tonta. Tonta, que no se entera de nada [...] Esa siempre es chica"
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
Si. "Per exemple, en un concurs literari hi havia hagut tres premis, els nois, bueno... ni es planteja-ven haver guanyat: es sabia que si s'havia assignat algun premi, havia de ser una de les noies"	"Crec que no molt profundament, però son com les etiquetes que inconscientment sempre hi ha com un... que un càrrec el pot fer millor un noi..."	Les noies s'impliquen més en les coses escolars. "A veces es mejor visto [pels companys] el que no estudia [noi]"
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
"Si, amb encàrrecs de classe i això; és que els nens tampoc no feien res... Tots els encàrrecs que posaven, com esborrar la pissarra i això, els feien les noies" Quan la mestra repartia encàrrecs, els nois se'ls treien de sobre deixant-los per les noies "Si es necessita algú per ajudar a portar les cadires, llavors ho feien ells; no hi havia discussions, cadascú sabia el que havia de fer"	Si. Els esports son més pels homes; les tasques escolars son més de noies	Si. "Se ve mucho en deporte"
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
Al descans veu els nois jugant a esports i les noies assegudes [certa contradicció amb la pregunta 10]	Si. "Els nois son els guays, els machos, els líders amb les que es deixen dominar pels nois. Jo veig que una noia, el seu paper és el d'intentar agradar els líders i els nois de l'escola. No és com aquí [ED]; aquí el teu rol és aprofitar i estudiar... Aquí no hi ha tants rols"	
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
Si. A educació física. "El que havia de fer el graciós sempre era un noi"	"Els nois potser sempre estan fent esport o sempre estan jugant a futbol o el que sigui; en canvi les noies se n'anaven a parlar a no sé on"	Als esports: hi ha esports de noies. "Les notícies d'actualitat, els sabors i tot això referent més cap a les noies"

Pregunta-26

Pel que fa referència a les tasques escolars i l'estudi, quines característiques generals atribueixes a cada sexe?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
Aprècia diferències clares	Les noies són més responsables, dediquen més temps, més ordenades...	Els nois són menys treballadors i més desorganitzats, no tenen apunts, no tenen llibre...
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
"La tecnologia, la informàtica, les mates i les ciències [millor les noies]. A l'altre <i>cole</i> , s'emportaven sempre els nois les millors notes. Nosaltres llengües, coses de redacció sobre tot, lectures i comprensió també ens ho portàvem bastant; a art, sobre tot, i havia molta diferència de notes [millors les noies]" Els nois prefereixen els 'números', coses més sistemàtiques que no pas d'empollar'	"A la meua classe l'assignatura en la que més es notava és en les matemàtiques, que semblava que els nois tenien més facilitat per entendre-ho"	"Tu, a lo mejor estás 'superpreocupada' por un examen y él [els nois] te dice que le da igual"(7)
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
"Les noies sempre ho fem més net i com més organitzat"	"Per als nois crec que més lo que són els números, més el món de les ciències; i en canvi les noies són més del món de les lletres" "Jo crec que l'home i la dona són iguals, això està clar. Però les noies tenen una capacitat d'aprenentatge molt més alta que els homes. Això ningú m'ho negaria a no ser que sigui un masculista" "La diferència és que les noies són molt treballadores, en canvi l'home no"	"Las chicas son más responsables [...]. También hay chicos que lo hacen, pero en mayoría son más pasotas [...] Algunos fingen, porque estudian en casa y luego hacen silencio en clase" Diu que els nois fingien perquè queda bé: "quieren demostrar que están más por lo sociable, que salen más, que pasan de estudiar"
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
10	11	12
"Tot el que era correcte [deures, escoltar] era gairebé tot les noies, i algun noi en excepció"	"Normalment les noies es preocupen més pels estudis, intenten portar les coses al dia". Els nois no	Indiferent
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
"Les noies, a la nostra escola, eren les que sempre feien els deures; i eren... les bones nenes. Els nois sempre eren els que quedaven malament. Les noies eren les que llegien... com si fossin una classe més intel·lectual que els nois. Les noies eren les bones en els estudis, i els nois eren... els que fan el que poden"	"Jo crec que potser les noies es concentren millor, i... no sé, ara no em ve així al cap, cap més diferència"	"A l'hora d'estudiar, crec jo, les noies ho saben fer millor. Són més despertes, són una mica més intel·ligents, i a l'hora de fer esquemes, d'estar atentes a classe... Els nois, lo que tenim és que si ens fiquem de veritat en <i>algo</i> ens ho podem treure..."

Pregunta-27

Les persones que no encaixen en aquest model (del que atribueixes a cada sexe), com son valorades pels companys?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
No influeix	No influeix en res	No influeix
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
Si que influeix		
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
"Els nois son més així bèsties; doncs el noi que no era tan bèstia, <i>pues</i> si, li deien coses, o era <i>despreciat</i> " <i>Amb les noies això no passava</i>		
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
"Els 'tatxaven' i, si algun dia es volien divertir al mig de classe, apa anem a per ell"	"Una noia que treu molt males notes... o noi, que no vol estudiar, a classe és la <i>guay</i> , o el <i>guay</i> . Quan fa una tonteria tothom liriu les gràcies, però després tampoc té massa relació amb els companys perquè el que ell no vol estar al <i>cole</i> "	
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
"Les noies, com més bones notes tinguessin eren més ben vistes pels nois: és intel·ligent, treu bones notes i tot això. I els nois, quan hi havia un noi molt intel·ligent, que treia molt bones notes, era diferent vist...; perquè les noies son les estudioses i els nois son els que fan el que poden. Un noi que treia molt bones notes, deies: aquest noi és diferent als altres, nosaltres no fem els deures i aquest sempre els fa. Aquest noi era com una mica més mal vist..."		

Pregunta-28

Quines assignatures es donen millor als nois? I a les noies?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
Veu diferències en diverses assignatures	Independent del sexe, excepte Educació física	Indiferent, excepte l'ortografia, que son millors les noies
"Els nois, en general, es comencen a centrar més tard"		
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
"La tecnologia, la informàtica, les mates i les ciències [millor les noies]. A l'altre <i>cole</i> , s'emportaven sempre els nois les millors notes. Nosaltres llengües, coses de redacció sobre tot, lectures i comprensió també ens ho portàvem bastant; a art, sobre tot, i havia molta diferència de notes [millors les noies]" Els nois prefereixen els 'números', coses més sistemàtiques que no pas d'"empollar"	"A la classe de matemàtiques hi havia tendència que els nois participessin més perquè tenien – no sé si és capacitat-, tenien tendència a entendre-ho més ràpid"(25)	"Ahora yo creo que están más igualados" respecte a abans, pel que ha sentit a la seva mare
"Jo he vist que a la meua classe [ED] hi ha noies que son bones en mates, i jo pensava que això no... [...] I a la meua classe n'hi han de molt bones, de física, de mates, i he vist que a la diferenciada potser es potencien més las assignatures que en general no ens van tan bé"	"Perquè potser els agrada més practicar i no tant estudiar, o potser els agrada més fer activitats que posar-se a estudiar un llibre..."	
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
Tecnologia millor als nois, gimnàstica a les noies		Matemàtiques, millor als nois. Religió, filosofia, història, millor a les noies
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
Matemàtiques i Educació física als nois	Sobretot Tecnologia es dona millor als nois	"El que si que passa és que per exemple les matemàtiques, les ciències en general, els agrada més als nois o la practiquen més per què és una assignatura més pràctica. Les noies normalment tendeixen més a estudiar més i els nois potser més a entendre-ho"
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
"Hi havia noies que treien molt bones notes a matemàtiques, i als nois els costava una mica més treure bones notes"	A les noies millor la filosofia, les llengües. Els 'números' als nois.	"A lo millor les noies tenen més facilitat en les llengües, i els nois en números perquè son més sistemàtics"

Pregunta-29

Per què et sembla que deu passar això?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
"Perquè les noies potser tenim unes capacitats i els nois unes altres"		
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
"Perquè deuen tenir una facilitat, una capacitat. Deuen tenir altres habilitats"		
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
"Jo crec que més que per les capacitats és per la societat, que sempre s'atribueix unes coses..."		"Quizás porque a las chicas, de una cosa, nos gusta profundizar mucho. En cambio en las matemáticas no hay que profundizar tanto; es lo que es, tiene su razonamiento y todo, pero es así y es así"
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
No ho sap, no s'ho ha plantejat mai	"Després vinc aquí [ED] i veig que hi ha gran quantitat de nenes que estan estudiant el batxillerat tecnològic o el científic. En canvi, al <i>cole</i> d'abans [EM], totes les fan anar cap a lletres. [...] Ho trien elles, però... Aquí [ED] t'animen, t'ensenyen; poder estudiar una carrera de ciències és algo súper gratificant; llavors allà [EM] és com si no t'animessin, com si a les noies les donessin per impossibles, les enviessin totes a fer magisteri, dret, lletres..."	No ho sap
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
No ho sap	No ho sap	

Pregunta-30

És el teu cas? Per què penses que no ets tan bo/bona com l'altre sexe en aquestes assignatures?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
"Perquè no m' agraden"		
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
"Per que a mi em van millor les llengües i més cosa de humanitats. En canvi els nois potser no es fixen tant en la persona. Van més al resultat"		
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
	"Els nois [EM] sempre se'n sortien millor de tot. Per exemple, un circuit electrònic, els nois ja el sabien fer de per sí; això de l'electrònica i les manualitats ho dominen molt bé"	
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15

Pregunta-31

Tu has estat a una escola mixta i una diferenciada. Aquesta experiència ha suposat alguna variació en la teva visió de com és l'altre sexe?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
No	No	"Si, muchísimo. Porque no tengo hermanos y no estaba acostumbrada a relacionarme con chicos [...] Y fuera de cole con quién quedas? Pues con los del cole"
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
		No ha afectat en res
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
"Ara veig més... el fet que ara no em fixo tant amb els nois, ara veig més a lo que van i a lo que anaven..." També diu que l'ajuda a ser més conscient de la realitat. "Quan estava a la mixta deia: tots els nois son tal; sols veia aquests, i els veia des de prop. Ara m'estic donant compte que, per molt que diguem, cada noi és com és i que hi ha una varietat"(43)	Si. Ara [ED] li costa més entendre-les "perquè el fet d'estar amb noies cada dia, encara que hi parlis poc, vulguis que no les acabes coneixent"	
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
Si. "No pensen com nosaltres [els nois], o sigui son com els cavalls quan porten aquelles fundes aquí al costat que només veuen una cosa; en canvi les noies podem veure molt més... penso que als nois la persona els pot interessar, però molt poc: el físic, no lo valuós"	No l'ha afectat	

Pregunta-31 (continuació)

home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
<p>Si que ha afectat. "Quan estava a una escola mixta, entenia les noies com es volien fer veure elles: intel·ligents, amb bones notes i tot això; i eren un grup a part. I ara [ED] veig les noies que son com son, i els nois que son com son. I a l'hora de relacionar-te, no veus les noies com si fossin un grup a part: és una persona, igual que tu, que hi pots parlar de qualsevol cosa, tranquil·lament perquè no tens por que fiqui el grup en contra teva. És una noia, que potser està estudiant aquí al costat, i la veuràs com una persona igual a tu, no representarà al grup de noies sinó que serà la persona tal com és. I suposo que per a ella el mateix: el noi no representarà el grup. Per això crec que m'ha influït una miqueta a l'hora de veure les noies"</p>	<p>No ha canviat res</p>	<p>"No, la veritat que... Jo les entenia ben poc i ara segueixo sense entendre-les. Per a mi son un món a part i misteriós. El que m'ha ajudat a veure és que els nois maduren més tenint noies al costat que no pas tenint només nois"</p>

Pregunta-32

Veus alguna diferència en els companys del teu sexe (a l'escola mixta i diferenciada) en la seva manera de veure l'altre sexe? (per exemple: pels comentaris, interessos...)

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
No	Si	Si, "se nota, pero muchísimo"
	"Allí [EM] era un trato entre compañeros, entre colegas... Y aquí es un pensamiento más libertino con respecto a las chicas" "En el otro colegio [mixt] nos entendíamos más con las chicas por el hecho de que convivíamos más, y entendíamos más su forma de ser... No tanto como aquí, que es más lo de salir, sólo a pasárselo bien, pero no es el plan de hablar i entender al otro"	"Las amigas que tengo que siguen y que han ido toda su vida a X [ED] la mayoría siempre han tenido cosas raras con chicos [...] Los buscan de una manera... o son raras, o no saben relacionarse con ellos, o les toman el pelo"
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
		Si que es nota diferència. "No se saben relacionar tan bien [amb nois]"
		"Yo, por ejemplo, si quedo, quedo con chicos y otras chicas; en cambio aquí, al haber solamente chicas, tiendes a quedar con tus amigas y a ir a casi todo con chicas [...] aquí [ED] si que hay chicas que van con chicos, pero hay otras que casi nada"
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
"Si [que hi ha diferència]. A vegades [les companyes que no han estudiat amb nois] diuen coses que no... és com més superficial. Ho veuen com més de lluny, o que no son tan dolents, o que això no ho farien mai, o..."	Si que es nota diferència. Els alumnes que sempre han estat a escola diferenciada tenen més dificultat a comprendre les noies, malgrat s'hi relacionin fora de l'escola	"Quizás veo más madurez en un <i>cole</i> diferenciado. O sea, porque esperan más de un hombre... [...] Como muy idealizado. En cambio aquí [EM], es más... ir probando, hasta que un chico me trate bien. Pero se conforman con cualquier cosa, como que le envía mensajes [...]. Se conforman con cualquier cosa, y a la mínima que ven que se sienten bien y queridas, ya está"
"El que més em sorprèn és que hi ha noies que no surten amb nois" i encara els coneixen menys: "Tenen com una barrera, o com una visió negativa del noi. És veritat que els nois son com més impulsius i que has de vigilar el que fas i tot, però que tampoc... un noi no és un monstre. Jo noto a classe, que hi ha noies que serien incapaces d'anar un dia al cine amb un noi [...] Però acaba-rien acostumant-se"		"Aquí [EM] se comen un montón la cabeza; todo el día están pensando: que si digo esto pensarán, que si no lo hago podrán pensar otra cosa, que qué hago... Tienen el dilema de como voy a quedar frente al chico, de que no puedo quedar mal"

Pregunta-32 (continuació)

dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
<p>Les noies de l'escola diferenciada entenen pitjor els nois. "Les nenes de l'escola diferenciada estan com en una mena de bombolla. No veuen realment lo que passa. Quan coneixen un noi es pensen que és un noi perfecte, però perquè coneixen la part de X [l'escola de nois de la mateixa ciutat]. Si anessin a una escola mixta, els agafaria un caos total de veure que els nois no son com els eduquen a X"</p>	<p>Hi ha diferències. A les noies d'escola diferenciada que surten poc amb nois, els costa més el tracte amb ells</p>	
<p>"I no veuen la realitat en lo de comprendre el noi que a lo millor només t'anirà al físic o si tries un bon noi també anirà als valors. En canvi a l'altra escola [EM] veuen què és la realitat [...]. La majoria no tenen valors i els nois van a lo que van. I una relació pot ser molt diferent amb un noi d'una escola mixta que amb un noi de només amb nois, perquè et pot respectar molt més, i l'altra persona no et respectarà; [...] no et respectarà igual que et respectaria un noi de X". Reconeix que això és per una qüestió de valors, no del fet que l'escola de nois sigui diferenciada. Diu les noies ED tenen disgustos amb els nois, perquè els coneixen poc com son</p>		
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
<p>És diferent</p>	<p>No veu cap diferència</p>	<p>No veu massa diferència; "a vegades son una mica rucs, per temes que surten de noies"</p>
<p>"Un noi que sempre ha estat amb nois li té molta confiança als nois, però molta; pot explicar-ho tot, si vol. En canvi un noi que ha estat en una escola mixta és diferent, es reprimeix més de les coses. El que ha estat a una escola diferenciada des de ben petit i ha pujat amb els companys, explicarà les coses tal com les veu; i en canvi, el noi que ve de l'escola mixta explicarà les coses de manera que no quedi malament ell perquè té por al ridícul, pel fet de ser diferents les noies i els nois. Aquí parlo del que jo vull, i ho puc dir tranquil·lament perquè som nois, no et reprimiràs de les coses a menys que tu no vulguis. I si vens d'una escola mixta, et reprimiràs més de les coses per aquesta por al ridícul"</p>		

Pregunta-33

Quins comentaris o actituds de l'altre sexe envers el teu et resulten xo-cants / molestos / sexistes? Es produeixen més a l'escola o a fora?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
"Si que els fan [els nois a les noies], però si els fan ho fan en broma"		"Muchisimos". Sol ser dels nois envers les noies
		"Hablan de que la mujer sólo está para limpiar [...] hablan de otras chicas como si fueran un trozo de carne"
Indiferent		Passa el mateix a escola i fora de l'escola
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
"Els nois sempre es creuen més prepotents, més valents, i acostumen a riure-se'n; si alguna noia a classe té dificultats o jo que sé... és més lenta, o té algun defecte"	A vegades sí. Més els nois envers les noies	"Sí, sí que existen. Y existen chistes también. Pero también al revés, cosas que las chicas decimos de los chicos"
	"Els nois sempre tenen alguna cosa a dir de les noies; sobretot... la majoria son negatives"	Mai per part dels professors
	Més freqüent a l'escola; "fora de l'escola és diferent perquè és oci o diversió, i és diferent perquè fora de l'escola et fas amb la gent que realment vols"	
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
"Sí, a vegades sí"		"Sí. Muchas veces hacen bromas así"
		"Lo que yo veo es que, no todos, pero en mi <i>cole</i> siempre están haciendo bromas así... en plan de sexo o meterse con las chicas, o sea bastante salido" (10)
Passa a l'escola, no a fora: "si tens amics fora és perquè hi tens molta relació i no crec que mai se'ls acudeixi fer un comentari masclista"		Passa més a l'escola que fora de l'escola

Pregunta-33 (continuació)

dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
"Un piló: que si els nois ho dominem tot, que som millors, <i>chistes</i> masculistes..."	"Si... A l'escola mixta n'hi ha molts més"	No. "Es va procurar molt que justament això no passés. Llavors des de un principi a les colònies junts, dormíem... que moltes escoles diuen no, nois a una banda i noies a l'altre. Dormíem tots i barrejats i mai... ens hem trobat com per igual, no hem trobat massa diferència amb l'altre gènere"
Mai per part del professor		
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
"Les noies sempre han sigut, això, comentaris més sexistes en el sentit de: les noies són les millors de totes. I hi ha comentaris que fan elles, però els nois, si els tornen un comentari així serien mal vistos per masculistes. Per això els nois vigilen bastant amb els comentaris que facin a una noia. Les noies en canvi poden dir, ja que els nois no els tiraran en cara que són feministes, perquè si ho fas et tornaran... que ets un masculista, que vius en èpoques passades quan les noies no servien més que per estar per casa..."	"Elles diuen que són més intel·ligents"	
Fora de l'escola no passa	Passa més a l'escola	

Pregunta-34

Quan arribes a l'escola (o al descans, o a un lloc d'oci) i busques gent per estar amb ells, et plantejes de quin sexe és la persona o el grup que vols trobar?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
No		
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
No	No	No
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
No		Si, del seu sexe
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
No	No	No
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
A vegades "espero que hi hagi nois, perquè en ser una mica tímid, si hi hagués moltes noies em seria difícil la integració"		

Pregunta-35

En les relacions entre sexes, nois i noies tenen experiències idèntiques o diferents? (per exemple, si trobem un diari personal de les relacions amb l'altre sexe, seria fàcil determinar el sexe de qui l'ha escrit?) Les diferents, en què ho són?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
Diferents	Diferents	Diferents
"Perquè tenim una visió diferent de les relacions: les noies són més romàntiques i els nois no tant"	"Las chicas son más sentimentales que nosotros, y nosotros somos más garrulos; en cambio ellas se montan sus películas en la cabeza..."	"Por lo general las chicas somos más sentimentales y soñamos con el novio perfecto. Pero la que no lo sueña o no dice que lo sueña, en el fondo sí la conoces es por que le ha pasado algo"(34) Els nois "son mucho más rústicos" i superficiales
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
Diferents	Diferents	Diferents
Donen importància a coses diferents		"Tú no le vas a contar lo mismo a una chica que a un chico. Y el chico no va a contar lo mismo a un amigo suyo que a una chica. Porque a lo mejor los temas de los que se quiere hablar no le interesan, y entonces se buscan temas que le interesen al otro; y pensar en qué le gusta escuchar a ella, y ella lo que le gusta escuchar a él"
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
Diferents	Diferents	Diferents
	"En les noies és diferent, perquè son més rectes, sempre son més madures que els homes" Això feia que els nois, a vegades, tinguessin sensació d'inferioritat: "com que et trobes inferior et comences a deprimir, a vegades. Perquè si veus que una dona ho està fent millor que tu... [...] Pensar que les dones son més llestes que els homes [...] molts es reboten. L'any passat ens donàvem compte que les noies treien millors notes, estava claríssim" Reconeix que els nois a vegades "tiren la tovallola" en temes escolars per aquest motiu	"Las chicas somos más emocionales, estamos más atentas a la realidad yo creo. Nos fijamos en todo, los detalles... [...] Un hombre escribiría lo que ha hecho y punto, y los sentimientos que ha tenido en ese momento se los guarda para sí"

Pregunta-35 (continuació)

dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
"Potser iguals"	Diferents	Diferents
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
Diferents	Iguals	

Pregunta-36

Diries que l'experiència vital de ser noi o noia son idèntiques?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
Son diferents	Son diferents	Son diferents
"Perquè venim d'una societat masclista, i no es considera igual l'home que la dona" "Els nois no viuen moltes coses que les noies sí viuen; els nois en quan a les relacions van més ràpid"		"Las chicas llegamos mucho más al fondo de las cosas y quizás nos encontramos con la meta o el reto de llegarlas a entender. Los chicos, con entenderse a sí mismos ya tienen bastante"
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
Son diferents	En general son diferents	Son diferents
Les noies "busquen... almenys al pati, jocs tranquils. En canvi els nois sempre buscaran un oci més de moure's, més de no parar quiets"		"En las chicas su vida es como más tranquila, y en cambio él hace muchísimas actividades por la tarde y según qué deporte es más de chicos que de chicas"
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
Son diferents		Son diferents
"Les noies ens fixem més en els detalls i els sentiments... Els nois son més superficials"		"La mujer suele ser más emocional, el hombre más racional... o más instintivo. La mujer suele ser más cariñosa"
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
	Son diferents	Son diferents
	"Perquè, en un extrem, la noia pot acabar sent mare i en canvi un noi no pot tenir aquest plaer"	"Perquè les coses que fan són una mica diferents i sobretot la manera d'explicar com ho has viscut". "[els nois] no donen tanta atenció a segons quines coses. Preferien anar a sopar que veure la posta de sol. Moltes noies no"
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15

Pregunta-37

Dins el grup, quins aspectes tenen major importància per a que un nouvingut hi sigui acceptat? Quan estàs amb un grup del teu sexe i algú de l'altre sexe vol entrar-hi, què et ve al cap?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
Que caigui bé, que ell s'adapti	Que no es cregui superior, que sigui simpàtic, que pensi com jo	Ser una persona normal. "Es mucho más difícil entrar en un grupo que son ya como de la familia [pel temps que porta constituït]; y tienes que atarte mucho a su forma de hacer las cosas, su forma de entenderse"
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
Ha de caure bé. També, ser sincer i no criticar	Dependrà de les aficions, els interessos, la personalitat	
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
	"Que sigui bona persona, i demostrar-ho"	"Que tenga cosas en común conmigo"
"Costa més agafar una persona nova en un grup de noies que de nois [...] els nois com... els és igual tot... son com més superficials"		
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
"No li demano pas res. O sigui, primer el coneixeré, i després si veig que no..."		Amabilitat i respecte
	"Al meu <i>cole</i> d'abans [EM], hi havia el típic grup de noies, i va entrar un noi nou i sempre anava amb les noies, i tothom pensava per què anava amb les noies. I llavors va resultar que era <i>gay</i> ". Afirma que als nois els pot costar més anar amb noies perquè els altres poden pensar que és <i>gay</i> ; al revés no passa	
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
Tenir una bona imatge d'aquella persona	Que caigui bé	
	Pensarà que és xafardera	

Pregunta-38

A l'escola comparteixes unes tasques i uns espais amb altre gent, i t'ocupa moltes hores durant molts anys. Parlem ara del clima de les relacions personals a l'escola. Coneixes (es deixen Els nois, com perceben un alumne (mascle) que mostra actituds antiacadèmiques o/i que destorba el desenvolupament escolar?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
"No els preocupa, els és igual el que faci la gent en quan això, si no són amics"	"Si molesta en clase solemos decirle que se calle, y eso. Pero tampoco estamos encima"	"Al principio hace mucha gracia [...] Pero llega un momento en que la gente [nois] se cansa"
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
"Fins 4t de la ESO el veuen com un líder, com un <i>crack</i> , com el millor. Però això a primer de batxillerat canvia, perquè la gent ja busca més rendiment"	A alguns els molestarà; d'altres el poden veure com a "líder o el millor de tots"	El poden considerar
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
"No li diran res, ho accepten"	"Inclús potser l'accepten més que a d'altres"	No l'ajudaran
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
"El veuen com el típic <i>héroe</i> "	"N'hi haurà que el veuran com un líder, com una persona molt important per la classe, perquè sempre està fent merder, gracies... i després hi haurà les persones que volen estudiar i aprofitar el temps, que el veuen com un destorb"	Li tenen respecte
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
"El poden valorar positivament. En el sentit que com que és el que no fa els deures i xerra, entorpeix la classe i això pot ser un punt d'entreteniment, el fet de molestar un professor. S'ho poden passar bé a base d'aquest noi"	Alguns el tindran com un déu i d'altres com un burro; però generalment l'han rebutjat	"A vegades se'n riuen d'ell o aprofiten aquest ruc per riure amb ell; no l'ajuden sinó que l'empitjoren i no pot millorar..."

Pregunta-39

Els nois, com perceben una alumna que mostra actituds antiacadèmiques o/i que destorba el desenvolupament escolar?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
Igual que si fos un noi	"Los chicos no le diríamos tanto como si fuese un chico. Pasaríamos un poco más y intentaríamos callarnos y aguantar"	Depèn de com siguin els nois
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
La veuen com una "tonta"	"La veurien més com una noia que és pesada"	"Fatal, fatal"
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
No ho veuen igual que si fos un noi: "la poden despreciar més"		
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
Depèn de la gent	"La veuran també líder, però no li faran tanta atenció com si fos un noi"	"Normalment les noies a una classe no acostumen a molestar tan activament com ho fa un noi, elles són... en aquest sentit, si no volen fer res, s'asseuen allà, van dibuixant, van parlant amb la del costat i ja està, no es veu tant com el que fa un noi"
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
La valoren negativament	La desprecien	"La valoren més tipus... com una tonta que no aprofita el que té i la deixarien una mica més de banda"

Pregunta-40

Les noies, com perceben un alumne que mostra actituds antiacadèmiques o/i que destorba el desenvolupament escolar?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
"Un pesat"	"Al chico se lo dicen directamente, que se calle"	"Las chicas se cansan antes de la gracieta"
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
En general és rebutjat	"Les noies el veuen més com una persona que no respecta els altres companys". Algunes el poden veure com un líder	Depèn de les noies
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
"Sempre diuen: mira que tonto"	El fa més interessant per les noies, "sembla que tingui més protagonisme"	"Los chicos no pueden sentirse menos que nosotras: ¿yo voy a decirle a un chico que le ayudo? Es que se muere"
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
Depèn de les noies	Com un destorb	L'avorreixen
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
El valoren negativament	"Les noies el veuen més com un déu, diguem-ne. Més <i>xulo</i> , no sé... més home podríem dir"	Normalment riuen amb ell, però el solen ajudar

Pregunta-41

Les noies, com perceben una alumna que mostra actituds antiacadèmiques o/i que destorba el desenvolupament escolar?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
"Pesada"	"A la chica se lo dicen [que calli], pero no tan bruscamente como nosotros"	Es cansen aviat
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
En general és rebutjada	La veurien com una noia que és pesada	Amb sorpresa
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
"Mai direm res davant seu, o l'intentarem ajudar". Amb un noi mai farien això	"La deixen com aïllada"	L'intenten ajudar
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
"Passaven"	Com un destorb	"Mirem tots d'ajudar una mica però fins un punt que veus: <i>buena</i> , jo he fet tot lo que he pogut, ella no ha volgut canviar..."
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
La valoren negativament	Hi ha un grup que la segueix	La deixen a part. En canvi a un noi intentarien ajudar-lo

Pregunta-42

Notes si els nois tenen una imatge estereotipada (tòpics) de les noies?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
"Si, completament"	Si. Hi ha molts tòpics	Si
Que son cotilles i "retorcidas"	"Que si contamos cualquier cosa íntima de nosotros a una chica, todo el colegio se iba a enterar. O también que son unas lloronas"	
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
Si	Si	Si
		"Que las chicas son muy preocupadas en los estudios, que las chicas sólo quedan en grupo... porque a los chicos a lo mejor les va más quedar chico con chica"
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
Si	Si	Si
"Cap noia sap jugar a futbol"	"Que son molt cotilles, que ho volen saber tot de tothom..."	"Que somos más repelentes... o que siempre hacemos preguntas en clase" Diu que els nois no pregunten tan
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
Si	Si	Si
	"Les noies son fàcils... que totes estan dominades...". "I llavors quan es troben noies diferents es sorprenen molt"	
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
Si	Si	Si
"La noia... ha de ser una noia que sigui perfecte, primeta, que tingui un cos maco de veure, guapa... I si té això, ja és la millor de tots"	"Totes les noies són xafarderes, per exemple"	

Pregunta-43

Notes si les noies tenen una imatge estereotipada (tòpics) dels nois?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
Si.	Si	Si
"Desendreçats, bruts, <i>vagos</i> ; però més oberts també"	"Que todos somos unos maniáticos del fútbol, que sólo pensamos en los deportes, que sólo pensamos en beber"	"Yo creo que ellos piensan que es muy difícil entendernos. Igual que nosotras pensamos que cómo no nos entienden, con lo fácil que es"
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
Si	Si	Si
La facilitat dels nois per les matemàtiques		"Infantiles, inmaduros, son más juerguistas"
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
Si	Si	Si
"Quan estava a la mixta deia: tots els nois son tal; sols veia aquests, i els veia des de prop. Ara m'estic donant compte que, per molt que diguem, cada noi és com és i que hi ha una varietat"	"Que son uns salvatges i coses així... <i>brutos</i> , desordenats"	"Que son unos mal pensados"
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
Si	Si	
	"És que normalment, als coles mixtes, hi ha molts nois ganduls, i després quatre o cinc que destaquen"	
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
Si	Si	
"Les noies diuen: per a mi el noi perfecte seria el que tingués aquestes qualitats, així, així i així; els ulls d'aquest color, el cos d'aquesta manera..."	"Tots els nois són tontos, són burros"	

Pregunta-44

En la teva escolarització mixta, has apreciat violències verbals sobre el teu sexe? (En cas que sigui així) per part d'alumnes i professors?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
No	No	No
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
"Una mica si, però tampoc molt". Mai per part dels professors	"Els nois sempre tenen alguna cosa a dir de les noies; sobretot... la majoria son negatives"(33)	No
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
Si, però mai per part dels professors, sempre d'homes cap a dones	Si	Si
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
	No	No
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
Si. Mai per part dels professors	No	

Pregunta-45

En la teva escolarització mixta, has apreciat violències simbòliques sobre el teu sexe per part de l'altre sexe? Per part d'alumnes i professors?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
No	No	"Si, si. Muchas"
		Per part d'alumnes i menys de professors
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
A educació física les noies es cansàvem abans que els nois i els deien 'fluixes'		
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15

Pregunta-46

Quan et compares, tendeixes a fer-ho amb algú del mateix sexe? Et compares mai amb algú de l'altre sexe?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
Mateix sexe.	Mateix sexe	Mateix sexe
A vegades amb l'altra sexe, comparació pensant en possibles relacions: "si veus que un noi t'agrada, és massa bo per tu o és massa poc per tu..."	"Si es materia intel·lectual, si"	Mai es compara amb l'altre sexe
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
Normalment amb el mateix sexe	Mateix sexe	Mateix sexe, sempre
"Si em comparo amb l'altre sexe, em comparo amb els meus germans"	"No, perquè hi ha més diferències jo crec"	
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
Mateix sexe, gairebé sempre	Normalment amb els del mateix sexe	Mateix sexe
És més fàcil		
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
Mateix sexe	Més amb al mateix sexe	No es compara
	"Perquè son més semblants a la meva manera de ser"	
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
Mateix sexe	Mateix sexe	No es sol comparar

Pregunta-47

Qui son els teus 'ídols'? Qui o què és el que creus que marca més la teva manera de ser? Dit d'una altra manera, intentes assemblar-te a algú? A qui?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
Jugadors de futbol i actors, mascles.	Músics, pares, professors	
Sense interès en ser com ells		Admira només aspectes d'algunes persones, homes i dones
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
Si. De l'altre sexe, perquè solen ser músics		
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
Si	Si	No
"Normalment noies. Que vulgui imitar és noia, sempre"	Maculins	
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
No	Si	Si
	"Normalment son homes, esportistes tant si son homes com dones"	
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
Si	Si	
Mateix sexe	Mateix sexe	

Pregunta-48

Sempre hi ha professors millors i pitjors, professors que t'han marcat més (educativament) i altres que poc o gens. Pots fer alguna distinció al respecte tinguent en compte el seu sexe?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
"No puc, perquè només he tingut un professor"	Indiferent	Com a docents, indiferent. Com a influència personal, indiferent.
"Prefereixo les professores. Ho expliquen més específic, més fàcil d'entendre, més clar"	"Las profesoras son más pacientes, por así decirlo, con los alumnos; nos aguantan más que los profesores. Los profesores van más a lo directo, más metódicos..."	
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
"És que només he tingut tres <i>profes</i> que siguin homes"	No té res a veure amb el sexe	Gairebé no tenia professors mascles
"Normalment les dones, en general, parlen amb més paciència [...] Les professores no consenteixen que es burlin d'elles, però sempre el noi li pot més, sobre tot a l'ESO"		
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
"M'han marcat més les noies"	L'han marcat més les professores; com a docents millors els professors homes	Indiferent
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
Son homes els que l'han marcat més i també els millors professors	"A mi m'han marcat més professores noies, en el sentit positiu, perquè les admires per la seva manera de ser, fins on han arribat..." Respecte a la qualitat docent no veu distincions	"Això va a persones, no va per sexe"
"En una típica classe que em feia una dona, m'avorria; en canvi amb un home, no pel simple fet de ser home, però la classe era més activa, podia fer brometes i riure més"		L'han marcat més professors homes
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
Els professors homes l'han marcat més i li ha agradat més l'estil d'ensenyar que tenen	"Els homes m'han influenciat més". A primària només tenia un professor home	En general no hi ha massa diferència

Pregunta-49

Ara que ja hem fa estona que estem reflexionant sobre aquests temes, intentem aprofundir una mica més en algun aspecte que ja ha sortit. En què t'afecta la presència/absència de l'altre sexe en un entorn escolar?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
Que els nois molesten una mica més a classe i que, vulguis o no, es fa més incòmode el fet de tenir nois a classe		"Es que realmente, no me afecta nada [...] Quizás te vuelves un poco "mami" a veces" i ajudes els nois a seguir el curs, cosa que no faries amb una noia. "Una chica es tan 'mami' como tú. Y tiene que saber ser 'mami' en su vida igual que tu eres tu propia 'mami'"
"Amb les noies t'és bastant igual equivocar-te; amb els nois és diferent: no és el mateix que es rigui de tu una noia que un noi"	"Uno tiene que ser un poco más reservado, un poco más cauteloso que aquí [ED]. Aquí si sueltas algo no importa, todos te entienden o te machacan, pero... aquí es más una igualdad, somos todos iguales y pensamos de una manera más o menos parecida"	
	"En la escuela mixta uno tiene que tener más cuidado con lo que va diciendo o haciendo, porque de todas maneras, hay cosas que a uno le parecen simples tonterías, pero para ellas es muy chocante y ofensivo"	
Si hi ha nois, "em farà més vergonya"		
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
		No afecta
"Si t'equivoques, son els nois qui riuen més que no pas les noies; sempre has d'estar pendent de no quedar malament, de... hi ha coses que vols dir, però te les calles"(16) "Els nois sempre es creuen més prepotents, més valents, i acostumen a riure-se'n; si alguna noia a classe té dificultats o jo que sé... és més lenta, o té algun defecte"(33)		
Si hi ha nois, "la manera de parlar i de expressar-te està condicionada"		

Pregunta-49 (continuació)

dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
	Et distreus.	
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
	"Potser trobes a faltar els nois, perquè sempre has anat amb nois, però pots prescindir dels nois, ja els trobes a fora"	
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15

Pregunta-50

Hi ha alguna actitud que prengui més força quan l'altre sexe hi és present?
Passa el mateix en altres entorns?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
"Si que ho he vist"	Si	Si
"Noies que per exemple busquen..., vulguis o no van més escotades [...] penses més què et posaràs [...] A vegades hi ha noies que volen donar més la nota, o nois que es volen fer més graciosos quan hi ha noies davant"	"Uno, cuando está con el otro sexo y hay una cosa que te parece que te están haciendo una injusticia, tu tomas más la iniciativa, te echas más el peso sobre los hombros que aquí [ED], porque aquí vamos todos por igual"	"A la hora de hablar de chicos, cuando hay otros chicos delante por lo general las chicas se crecen, o sea se crecen... como que lo exageran un poco a veces. Para que parezca que ellas son..." Els nois igual: exageren
"Fora de l'escola són amics i llavors ja no... però tot depèn de si hi ha algú que t'agrada"		
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
Si	Si	
"Normalment acostumen a fer-se més les populars, les interessants, cridar l'atenció"		
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
Si	Si	
"Voler destacar o impressionar", tan els nois com les noies	"Es fan notar. Perquè els mirin"	
	Fora de l'escola no passa	
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
Si	Si	Alguns si
L'actitud de voler ser la millor; "parlar més, o dir coses que puguin impressionar el noi". Els nois fan el mateix	"Quan un noi veu una noia, no sé... intenten presumir, és com si fessin teatre. Per exemple, t'agrada un noi i intentes fer coses que en veritat no son el teu caràcter"	"Hi ha nois i noies que si que ho fan"
	Passa a l'escola i fora de l'escola; creu que passa més fora de l'escola	

Pregunta-50 (continuació)

home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
Si	Si	Si
"Els nois, quan hi ha noies, tracten temes així... per fer-se l'interessant, i aixecaven molt més la veu; a vegades si passava una noia aixecaven més la veu per tal que sentís que parlaven d'un tema relacionat amb noies, i això li piqués la curiositat... Fer-se l'interessant i donar intriga a la situació [...] [Les noies] fan exactament el contrari: els nois alcen la veu, les noies la baixen"	"Poder són més els <i>xulos</i> els homes davant de les noies"	"Si, exageren... Exageren [els nois]: mira que divertit que sóc, o fan una tonteria, o comencen a insultar el seu amic per veure qui fa riure les noies, o es comencen a donar copets per demostrar lo forts que son... [...] [Les noies] es fan més les interessants, o les grans"

Pregunta-51

Des del punt de vista del gènere, com definiríes les actituds típiques de noies i nois a classe d'educació física? Pots comparar-ho amb les classes d'educació física a una escola diferenciada?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
"Els nois són més bons en esport" Participen més els nois, les noies eviten participar		A l'escola mixta, "entre que te ponen a jugar a fútbol, a jugar a bàsquet, a jugar a cosas que por lo general a las chicas no nos gusta, la clase de educación física era: bueno, a ver como me libro" Les noies participen menys
A l'ED no passava això, "a més l'esport era més <i>light</i> que aquí"	A la ED "en clase de educación física nosotros vamos a muerte; porque, al ser todo chicos, no importa cuanto fuerza utilices porque ya estás más o menos en un nivel, con una complexión física que podemos aguantarnos. En cambio ahí [EM] te tienes que moderar muchísimo porque [...] tu eres mucho más fuerte que ellas y al mínimo empujoncito les puedes hacer mucho daño; y para ti eso es un toquecito solamente"	"La clase de educación física [ED] es distinta. Porque es hacer gimnasia rítmica, baile, yo que sé, lo de saltar al potro -típico- es más de niñas. Y esto nos gusta, o sea: a las chicas les gusta más. O sea, era una clase que apetecía"
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
Els nois tenen més resistència, son més competitius, van a guanyar	"Els nois normalment son més actius [...] aleshores quan van a educació física, com que potser tenen un bon físic i el que els agrada és córrer... i fan ràpid el que menys els agrada, perquè tenen un interès i potser volen jugar a futbol. En canvi potser les noies els fa més mandra" Les noies es quedaven en una segona posició	"Las chicas quieren hablar, no hacer nada... En cambio a los chicos les gusta lo de correr, jugar a fútbol, a básquet. Y juegan de verdad y se motivan, en cambio las chicas si no es por puntuación, para sacar mejor nota, no lo hacen"
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
"Els nois sempre diran: anem a jugar, per exemple a futbol, i ens miraran malament a nosaltres"	"Les noies, deixar que passi l'estona; en canvi els nois, passar-ho bé"	"Nosotras vamos lentas y los chicos van rápido para llegar antes a jugar a fútbol. Entonces llegamos, estamos hablando en el vestuario y tal, y después todas se ponen en un banco y se sientan, hasta que el profesor les dice... [...] los chicos se toman mucho más en serio el deporte; nosotras es como una hora libre que tenemos"
		"[A la ED] como todas éramos iguales, era todas jugando a lo mismo. Nadie se podía sentar. Aquí ponemos excusas, el profesor es más tolerante... pero en el anterior colegio no nos dejaban; todas teníamos que hacer lo que había que hacer en la clase"

Pregunta-51 (continuació)

dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
Els nois s'esforcen més, també per impressionar les noies	"Els nois sempre son molt participatius; les típiques noies... no porten el xandall perquè així els nois pensen que son més fines, o: jo a això no vull jugar perquè és un esport de nois"	"[Els nois] van de <i>machitos</i> ... A veure qui corre més,... Jo faig tants metres i tu quants? [...] Les noies només es fan més les bledes; no puc córrer més..., avui tinc la regla, no sé què... Corren coixes, això sí que passa. Si que hi ha diferències, els nois intenten sempre potenciar més la seva masculinitat"
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
"El noi sempre vol demostrar el seu potencial en educació física, per aquest fet, perquè saben que les noies tenen aquests ideals que poden ser futbolistes o actors que tinguin bon cos. Els nois volen aproximar-se a aquest ideal per tal de caure més bé a una noia..." Les noies son més discretes i participen amb menys intensitat que els nois	"Un noi és competitiu, té ganes sempre de guanyar i potser a una noia no li agrada tan l'educació física normalment i és més... no sé: <i>bueno</i> , que s'acabi la hora i a passar l'estona"	No veu diferències

Pregunta-52

Des del punt de vista del gènere, com definiries les actituds típiques de noies i nois a classe de matemàtiques i de llengua? Pots comparar-ho amb les classes d'aquestes matèries a una escola diferenciada

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
	"No hay tanta diferencia [respecte a Educació Física]. Nosotros pasamos un poco más del tema"	No veu diferències
Els nois no fan res, estan més a la lluna. No els interessa la llengua		
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
En matemàtiques sobretot: "les noies, com que veus que els nois ja surten de voluntaris, ja no tendeixes a esforçar-te tant. En canvi en aquesta escola [ED], si que hi haurà una noia que en sabrà més, però tampoc és la més llesta [...] no tindràs qui se'n rigui de tu.		
"Per exemple, en un concurs literari hi havia hagut tres premis, els nois, bueno... ni es plantejaven haver guanyat: es sabia que si s'havia assignat algun premi, havia de ser una de les noies"(25)		
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
	"A matemàtiques, els nois ho entenen molt més ràpidament que les noies; en canvi el que és la llengua les noies ho entenen més ràpid. Jo penso que hi ha una diferència entre ciències, que és més per als homes, i lletres que és més per a les dones" Afirma que això fa que a matemàtiques les noies "passin de tot" i a llengua els nois es relaxin	Matemàtiques participen més els nois, i les noies desconnecten. A llengua dominen les noies i "nosotras tenemos como más memoria en el lenguaje, y es como un momento para autosuperarnos. En cambio a los chicos les da igual. Y los chicos preguntan menos"

Pregunta-52 (continuació)

dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
No veu diferències	"On hi ha <i>bastanta</i> diferència és a física, a biologia; les noies hi posem més interès que els nois. A mi em sembla que els nois veuen la biologia com a <i>algo fifi</i> , saps? Típic noi que veu un altre noi que està estudiant <i>algo</i> de medicina, doncs el comentari de: els de medicina son uns <i>freakys</i> "	No veu diferències
	Un noi que estudiés història o biblioteconomia també és vist com a <i>freaky</i> . Els comentaris dels nois podrien ser que "un noi ha de ser mecànic, o ha de ser tecnològic, o ha de ser... coses així més d'homes" Aquesta pressió dels companys sembla més forta entre els nois, tot i que les noies tenen els mateixos estereotips	
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
"Les noies participen més a les classes que no pas els nois"	No veu diferències	

Pregunta-53

En la teva socialització, quins aspectes comporten una major preocupació o dedicació personal?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
"La meva imatge. La imatge que tinguin de mi"	El físic no sempre; en canvi li preocupa molt més com s'expressarà	A l'escola no preocupa res. Quan s'ha de sortir, si hi ha nois s'arregla una mica més
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
	Cap	Cap
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
"El poder trobar una persona que puguis mantenir una bona amistat"		"Ir bien: cuidado personal, higiénico"
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
"L'aspecte físic"	Si ets molt obert, cap preocupació. "Però si ets una persona que és molt tancada, que t'és difícil caure bé a la gent i això, doncs actuaràs d'una manera falsa per poder caure bé i socialitzar-te"	La gent que es trobarà
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
"Si cauré bé o cauré malament"	No li preocupa res	

Pregunta-54

Aquesta preocupació i dedicació, en què canvia segons si t'has de trobar en un entorn mixte o diferenciat? Canvia segons l'entorn el teu vocabulari? La teva manera de vestir? La teva imatge personal?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
No canvia. També afirma que algunes coses, amb nois "t'importa més"	"Cuando te vas a encontrar con chicas es más... tienes que ir con más cuidado, intentas ir con pies de plomo para no hacer ningún fallo; si haces un fallo con un chico, tampoco te importa mucho, pero si es con chicas ya, si haces el ridículo, ya te preocupa más"	A l'escola no preocupa res. Quan s'ha de sortir, si hi ha nois s'arregla una mica més
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
La manera de vestir		
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
"Sí, totalment. Amb noies també, però amb nois encara més"		
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15

Pregunta-55

Hi ha actituds, maneres de fer, tipus de comentari que no serien ben acceptats a un grup de gent del teu sexe i si a l'altre? Quines? Què li passa a una persona així?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
Si	Si	Si
	"Tienes que ir con mucho más cuidado cuando estás con chicas que cuando estás con chicos, porque hay comentarios que a ellas les molestan, o les pueden llegar a herir y a nosotros nos parecen tonterías"	Les noies que ho fan "no son aceptadas". Al noi que ho fa "le dejan mucho de lado"
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
Si		Si
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
Si	Si	
"Hi ha temes que millor parlar-los amb gent del mateix sexe"		
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
	Si	
A ella no li passa, però si a les seves companyes		"Depèn de la confiança que tinguis amb aquella persona"
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
	Si	Si
	"Per exemple un acudit sexista, en un grup de nois si, encara que no siguin sexistes se'n riuen; i en canvi en un grup de noies et mirarien amb mala cara"	

Pregunta-56

Quan precises ajuda a vegades acudeixes a companys. Acostumes a triar un company d'un sexe determinat quan tens problemes acadèmics? I si son problemes afectius? I si son de socialització?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
Indiferent "si em poden ajudar"	"Al que estuiera más cerca"	Al que tinguis més aprop, que hi tinguis confiança i que se li doni millor el tema
Indiferent "si som amics"	Mateix sexe	Indiferent
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
Mateix sexe, però matemàtiques a l'altre sexe.	Indiferent: el que la pugui ajudar més	Mateix sexe
L'altre sexe	Mateix sexe	Mateix sexe
	Mateix sexe	Mateix sexe
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
	A l'altre sexe (noies). "Perquè sempre ho tenen fet, primer de tot; ho fan bé, i a més t'ho deixen" Reconeix que, en aquest sentit, s'aprofiten una mica de les noies	Normalment a l'altre sexe; "Los chicos son como más sintéticos"
		Mateix sexe
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
Al mateix sexe	Indiferent	Indiferent
Mateix sexe	Mateix sexe	"Tendiré més a una noia"
Mateix sexe		
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
Mateix sexe	Depèn de l'assignatura: un noi en matemàtiques, una noia a llengua	Indiferent
Mateix sexe	Mateix sexe	A l'altre sexe "perquè ho entenen més, i sol ajudar millor"

Pregunta-57

Penses que hi ha sexualització en la socialització entre sexes a l'escola? (Si és el cas) Fins a quin punt? Això els passa més als nois o a les noies? En què ho notes?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
Si	No	Si
Més els nois. "Hi ha nois que només busquen una cosa i noies que busquen relacions"		"Para empezar quedamos fuera de colegio, eso lo primero"
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
Si	Una mica	No
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
"Sí, a vegades sí"	"No ho sé, suposo que sí"	Alguns. "Cuando una chica pasa mucho tiempo con un chico ya todo el mundo lo comenta y siempre hacen bromas. [...] A veces necesito estar más con los chicos... pero cuando te ven mucho con un chico dicen: se gustan"
"Més del noi cap a la noia"		
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
Si	Depèn de les persones, però sí que passa amb freqüència	
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
	Pot passar en algun cas	
	Més als nois	

Pregunta-58

Què et sembla que fa augmentar la popularitat de les noies? Hi veus alguna diferència entre escola mixta i diferenciada?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
De les noies davant les noies: la personalitat, ser bona persona	De les noies davant les noies: "Ellas buscan quién es la cabecilla del grupo, [...] la que mejores relaciones tiene con los chicos [...] Influye mucho el físico, también"	De les noies davant les noies: "la que sea más transparente, más transparente pero que a la vez sepa divertirse, que sepa relacionarse"
De les noies davant els nois: "que sigui guapa o que sigui <i>guarra</i> ", i que sigui simpàtica	De les noies davant els nois: "El físico, que sea buena persona, y sobretodo que no se meta mucho en tu vida"	De les noies davant els nois: "la que más natural sea. La que no cambie, la que sea como es"
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
	De les noies davant les noies: "la confiança en elles mateixes"	De les noies davant les noies: "lo guapa, lo simpática, lo amable [...] ayuda a la gente y no va de prepotente [...] También el vestir bien"
De les noies davant els nois: la més guapa		De les noies davant els nois: que sigui guapa
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
De les noies davant les noies: "aquí [ED] per ser més popular... crec que és més les notes, encara que som totes més iguals, però sempre et fixaràs amb la que treu més bones notes, o la que és més neta... En canvi a un cole mixt, serà la que lligui més, segurament"	De les noies davant les noies: "una que tingui molts quartos"	De les noies davant les noies: "la que tiene más personalidad. La más sociable que está con todo el mundo"
De les noies davant els nois: "podria dir la més guapa, però la veritat, jo no crec que es fixin amb la més guapa, sinó en la més fàcil a aconseguir"	De les noies davant els nois: "la que més guapa sigui, això està clar; que sigui llesta"	De les noies davant els nois: "la més guapa"

Pregunta-58 (continuació)

dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
De les noies davant les noies: "la més guapa"	De les noies davant les noies: "la líder, la que es porta bé amb tothom, la més guapa, la que vesteix més bé"	De les noies davant les noies: "l'amable, l'atenta, la generosa"
De les noies davant els nois: "la que es mou més, que també seria un tipus no que estudiés molt, però que fes comentaris a classe..."	De les noies davant els nois: "la més guapa, la que vesteix més bé, les que no son freakys"	De les noies davant els nois: "normalment és la més guapa"
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
De les noies davant les noies: "la noia que compleixi les perspectives dels nois"	De les noies davant les noies: "suposo que també la més guapa"	De les noies davant les noies: "que tingui un cert caràcter, que sàpiga tirar de tot el grup, que si veu algú amb problemes l'ajudi"
De les noies davant els nois: la més guapa	De les noies davant els nois: la més guapa	De les noies davant els nois: "simpàtica, agradable, que sigui una noia maca tan de veure com de... Que sigui bona amiga"

Pregunta-59

Què et sembla que fa augmentar la popularitat dels nois? Hi veus alguna diferència entre escola mixta i diferenciada?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
Dels nois davant dels nois: "les coses que han fet, els cotxes, les motos... les novies"	Dels nois davant dels nois: "es más una relación entre amigos que el que uno sea más popular o menos"	Dels nois davant dels nois: "el que mejor juega a fútbol, el que más liga, y poco más"
Dels nois davant les noies: "que sigui simpàtic, que sigui guapo..."	Dels nois davant les noies: el físic i que sigui bon estudiant	Dels nois davant les noies: "el más sensible. Normalmente. Bueno, y el más guapo, claro"
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
Dels nois davant dels nois: "el que és popular entre les noies"		Dels nois davant dels nois: "el que es popular entre las chicas"
Dels nois davant les noies: Guapo, graciosos...	Dels nois davant les noies: "nois amb un caràcter bastant fort, una mica 'xulito'"	Dels nois davant les noies: "El más guapo, el más listo... bueno, un poco listo [...] Normalmente un popular así es inmaduro, porque lo único por lo que es, es porque es guapo, amable también, pero inmaduro si es."
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
Dels nois davant dels nois: "el que més noies aconsegueix"	Dels nois davant dels nois: "que es porti malament. [...] El que fa de nen dolent"	Dels nois davant dels nois: el bromista, el que cau molt bé a les noies
Dels nois davant les noies: "el més guapo"	Dels nois davant les noies: "el <i>malote</i> "	Dels nois davant les noies: "bastantes veces el que nos hace reír, pero en el fondo a las chicas nos encantan los que son atentos, bromistas, que saben estar en cada momento"
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
Dels nois davant dels nois: "que faci sempre el 'notes', un nen que no estudia, que sempre està molestant, que faci comentaris a classe que no toquen, la típica gracieta. Potser també que es relacioni molt amb la gent"	Dels nois davant dels nois: "normalment son els més oberts, els que cauen bé a tothom... I també perquè a part de ser bons estudiants son bons amics. Saben compaginar els estudis amb l'amistat. I també fan bromes amb gràcia". "El típic líder de classe, que fa les brometes, que se'n riu del professor, això fa que sigui el líder, el guay de classe en el sentit negatiu"(61)	Dels nois davant dels nois: intel·ligent, que faci moltes activitats extraescolars
Dels nois davant les noies: "el més guapo"	Dels nois davant les noies: "el més guapo"	

Pregunta-59 (continuació)

home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
Dels nois davant dels nois: "el seu comportament dins la classe, i també el seu potencial físic, el seu atractiu físic. Aquests acostumen a ser el líder del grup; serà la persona que, com que és un ideal per les noies, aquell noi serà més popular que els altres"	Dels nois davant dels nois: "a una escola mixta es tendeix a ser el més xulo, el més... no sé, el que més respecten, el que no et ficaries amb ell [...] [A la diferenciada] no veig un, per dir-ho així, un estereotip del més popular"	Dels nois davant dels nois: "que totes les noies es fixin en ell"
Dels nois davant les noies: "aquell noi que té més potencial físic, tregui bones notes o no"	Dels nois davant les noies: "suposo que el noi més guapo"	Dels nois davant les noies: "normalment el físic és bastant important, i després ja miren que sigui bon nano"

Pregunta-60

A l'escola, quina importància socialitzadora (a nivell personal i social) et sembla que té l'atractiu físic? Canvia aquesta importància a l'escola diferenciada i mixta?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
És molt important. "La primera impressió compta molt"		Si té importància
A l'escola diferenciada segueix pesant molt l'aspecte extern.		
A l'anar a l'escola les noies tenen presents els aspectes acadèmics; "els nois potser no tant"		
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
"Molta, molta"	Si que té importància	Si que té importància
A l'escola diferenciada té molta menys importància	"Crec que els nois li donen més importància al físic i les noies potser no s'hi fixen tant... En una escola mixta pot ser més popular una noia que tingui més bon físic que aquí [ED], que crec que el físic no és important"	"Las chicas se suelen arreglar más porque hay chicos [EM], porque te gusta alguien... En cambio aquí [ED] no vas a gustar si es todo chicas"
"A l'escola mixta, una que sigui lletja és que la marginen directament, o <i>buena</i> , no sé... que tingui un problema i sigui una mica més així. En canvi a l'escola diferenciada s'intenta més integrar tothom i fer més pinya tots, t'és igual com sigui: total, cadascú és com és"	"Sempre es veu com la possibilitat de ser més popular la persona que té un bon físic, que és prima per exemple"	Quan vas a l'escola, et preocupes més de la imatge que has de donar que dels temes acadèmics. A la ED igual, però els temes acadèmics també preocupen

Pregunta-60 (continuació)

dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
Si que té importància	Si que té importància	Si que té importància
"Aquí no, a un <i>col·legi</i> diferenciat no; com que totes som iguals, cada una és com és" "[a la ED] tenen personalitat, però acceptem totes les personalitats; a ningú d'aquí se li acudiria dir: sóc millor que aquella perquè ella és així; mai es diria això"	Té més importància l'atractiu físic que les bones notes	També passava a l'anterior escola [ED]: "es que es cuestión de seguridad en ti mismo. Si tú no te ves bien contigo mismo no podrás estar bien con los demás [...] para que las otras te vean bien, porque todo el mundo comenta y nos gusta que los comentarios sean buenos"
"Ens ajudem més, ens acceptem més [a la ED]. Al mixt, en canvi... més pel físic" "A una escola mixta, com que hi ha els dos sexes, el que vols és destacar i agradar més l'altre sexe. En canvi aquí no ens preocupa gaire"		"Se rien bastante de los que son más feitos... Porque piensa que critican mucho, ¿vale? Se fijan en muchas cosas, sobretudo las chicas; y los chicos hacen bromas también: que tienes los ojos salidos, o que tienes el pelo de tal forma... se comentan. Y has de estar perfecta"
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
"A una escola mixta, bastant". "A una escola mixta importa molt més que a una escola no mixta"	Si que té importància	Al principi sí. "Quan realment acabes coneixent les dos, potser et cau millor la que és més lletgeta, no sé, canvies de parer"
"Si estàs <i>gordo</i> , ja estàs tatxat. Si estàs normal, t'accepten". Afirma que això passa a ED i EM, però molt menys a ED	Considera que a l'escola diferenciada no té tanta importància; "en canvi a la mixta, el fet que hi hagi nois és com un plus que fa que hi hagi..."	
Sobre les preocupacions: "a una escola mixta, la imatge que ha de donar. I a una escola no mixta... podríem dir que més els temes acadèmics". El fet que hi hagi nois hi té molt a veure		

Pregunta-60 (continuació)

home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
Molta importància	"Crec que al principi sí, el primer... a primera vista sí. En canvi, que després en va perdent"	
"A una noia no és el mateix que li vingui a preguntar una persona que no té un atractiu físic, que no pas que li vingui a preguntar el noi que està més bo de la classe; la resposta serà totalment diferent. A un li contestaràs d'una manera; mentre que a l'altre li contestarà amb més d'afecte.. I quan és la noia que va a preguntar <i>algo</i> al noi, el noi sempre respondrà, però respondrà segons l'atractiu físic de la noia. Si la noia no és molt agraciada, li contestarà, però traient-se-la de sobre"	Encara que sigui poc, sempre té certa importància	A una noia, el ser poc afavorida físicament normalment no perjudica la seva socialització amb les altres noies, però bastant amb els nois
Una noia poc agraciada físicament pot ser rebutjada pels nois "només pel fet de ser lletja. A lo millor és una meravellosa persona, i una persona que t'ho passaries molt bé amb ella; però és rebutjada pels nois [...] ... si em relaciono amb aquesta em començaran a tocar els nassos dient: estàs sortint amb aquesta!"		

Pregunta-61

A l'escola mixta, et sembla que els nois o les noies tenen un estatus superior? Amb això vull dir: et sembla que els nois o les noies son considerats per l'altre sexe com a dominants?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
No hi ha diferència d'estatus	No hi ha diferència d'estatus	A l'escola, "las mujeres estamos por debajo de los hombres [...] Dentro del grupo hay mucho machismo. Y entre los profesores, por lo general estamos mejor consideradas que los chicos. Porque como somos más trabajadoras, más organizadas [...] Y dan menos problemas"
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
"A la mixta, sempre els nois acostumen a ser superiors [...] Primer comencen, quan son més petits, per la via de la força"	No hi ha diferència d'estatus	"Si, las chicas tendemos a dominar más la situación; si hay un conflicto, siempre se enteran antes las chicas que los chicos. Si hay cotilleos te enteras mucho más"
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
	No [veure resposta a la pregunta 35]	"A un chico esto no le gusta [que una noia l'ajudi], o sea, que los chicos no pueden sentirse menos que nosotras; ¿yo voy a decirle a un chico que le ayudo? Es que se muere. [...] Tienen una necesidad de sentirse por encima de las chicas, en plan que no necesitan ayuda" (39)
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
"Els nois es consideren superiors"	"Els nois per sobre de les noies". Ho estan i s'ho creuen. "El típic líder de classe, que fa les brometes, que se'n riu del professor, això fa que sigui el líder, el guay de classe en el sentit negatiu... Les noies, clar, son més tímides, no s'atreveixen"	"A vegades pot passar, més aviat amb els nois [...] A vegades ells mateixos es senten superiors: 'nosaltres aquí som els que dirigim el cotarro' [...] [les noies] estem més pendents dels nois, que els nois de les noies [...] A l'hora d'organitzar una cosa els nois diran: això ho farem així. [...] Els nois es senten com més dinamitzadors"

Pregunta-61 (continuació)

home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
"Les noies son un estatus superior, perquè... els nois intentaran aconseguir les noies, perquè és el que els interessa. I la noia està aquí dalt i el noi aquí baix. La noia va com que jo puc aconseguir el que vulgui, perquè oestic aquí dalt, tinc atractiu físic, trec bones notes... i si li dic a aquest noi que vull sortir amb ell, se li cauran els calçotets a terra, i segur que em dirà que sí. És una mica jerarquitzat, això de l'escola mixta"		

Pregunta-62

A l'escola mixta, en la relació alumne/mestre, aprecies diferències segons el sexe de l'alumne i del professor?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
No hi ha diferència en la relació	"No se aprecia casi nada, pero los profesores hablan más con nosotros que con ellas, y las profesoras hablan más con ellas que con nosotros. Pero también influye mucho el alumno, porque nosotros preferimos contarle las cosas a un profesor, que seguro que ha pasado por lo mismo que nosotros, que a una profesora, que también nos puede entender pero no al cien por cien"(36)	"Hombre hay algún profesor siempre que... pero no"
	"Si es un profesor, es más bromista, más cercano a nosotros... Si es profesora lo mismo pero tiene un poco más de... solidaridad con las chicas, porque es de su sexo, supongo"(36)	"Les pegan más bronca a ellos que a las chicas; o al revés, que a la hora de corregir los exámenes... todo esto se nota muchísimo [...] Quizás un chico va y le entrega un examen y una chica lo entrega lo mismo, que pone lo mismo. A la chica le pondrá mejor nota [...] Bueno, si es feminista. Si es machista al revés"(44)
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
"Les noies acostumen a parlar, o a fer-se més amb la professora; les entén més bé a elles [...] els nois, si han de fer una pregunta, abans la faran a un professor que a una professora"	"Alguna diferència si que podem trobar"	"Como tutoras (yo siempre he tenido tutoras) entienden mejor a las chicas. Si un chico hace gamberradas, la tutora a lo mejor no le entiende y le castiga más duro por una simple chorrada que ha pasado, pero una profesora lo ve como algo más"
	"La relació entre un professor i una alumna potser hi ha més comprensió; potser entre una professora i un alumne, noi, potser si que hi ha un punt més d'estricta, per controlar-lo"	
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
Si	Si. "Els professors [i les professores] tracten millor a les noies"	Professors i professores són més tolerants amb les noies
"[A les noies] ens costa menys relacionar-nos amb una noia. I el noi, si parla amb un professor és més rient, com un amic; i si parlen amb una noia [professora], si és gran tenen respecte, però si és una noia jove com va ser el cas, bueno... no sé..."		

Pregunta-62 (continuació)

dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
No veu diferències	Si que veu diferències: "hi havia vegades que havies d'anar a parlar amb un professor i... el fet de ser noia i noi, no sé, no et sents tan a gust a l'hora de parlar que si és una noia, que a lo millor t'entendrà més bé. Jo, a l'hora d'anar a parlar, em sento més bé parlant amb una professora que amb un professor"	No veu diferències
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
Si. "De fet, el professor, amb l'alumne masculí, tindrà una relació més propera. En canvi un noi amb una professora serà una persona que vigilarà més el que diu, l'alumne. La noia, serà més reservada amb el professor, i en canvi amb la professora serà diferent perquè es poden trobar amb els mateixos cassos"	No veu diferències	No veu massa diferències

Pregunta-63

Veus diferències si ho compares amb l'escola diferenciada?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
	"Aquí nos tratan un poquito más duro... Que haya chicas ayuda un poco a que se ablanden"	
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
10	11	12
	"No és com aquí [ED] que tens una tutora que hi pots parlar dels teus problemes; allà al <i>cole</i> [EM] son els professors, i els alumnes: no hi ha relació entre professors i alumnes"(12)	
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15

Pregunta-64

L'atmosfera, l'ambient de treball escolar, de seriositat acadèmica... et sembla més elevat a l'escola mixta o a la diferenciada?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
A la diferenciada, molt més	A la diferenciada, molt més	Indiferent
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
A la diferenciada		A la diferenciada
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
A la diferenciada	A la diferenciada	A la diferenciada
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
A la diferenciada	A la diferenciada	
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
A la diferenciada	A la mixta	A la mixta

Pregunta-65

(Si és el cas) Podries donar-ne una explicació? Et sembla que la no-presència de l'altre sexe hi té res a veure?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
El fet de no haver-hi nois pot afectar una mica. "Perquè els nois s'esveren una mica"	No ho atribueix al fet de ser una escola diferenciada	
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
"Sobretot a l'ESO, els nois viuen més feliços, més a esperar, no passa res i això no ho fem... I indirectament et diuen: bueno, com que no passa res jo tampoc ho faig [...] Els nois fan això per fer-se els importants, per fer-se els superiors davant les noies, per cridar l'atenció" "En canvi en aquests coles [ED], el lideratge no sé... és diferent, no és per qui fa menys els deures, perquè hi ha competitivitat en <i>plan</i> de treure bones notes"(24)		
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
	"La diferenciada està molt bé, perquè els homes tenen un ritme de treball, han d'anar fent, han d'anar fent; en canvi les dones van més ràpid... en canvi en algunes coses els homes van més ràpid. Joestic amb la diferenciada, ara que ho visc, perquè a mi acadèmicament m'està anant però molt millor que la mixta"	"Porque todas vamos a por un objetivo [a la ED]. Como somos todas iguales, no tenemos que estar pendientes de nada más, sólo en mejorar"
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
El fet que no hi hagi nois "ajuda perquè les noies, jo penso, som bastant diferents als nois en el tema d'estudiar. Llavors, el moment de concentració en una noia... a l'hora d'explicar una cosa a un alumne, és molt diferent explicar-li a una noia que a un noi"	El fet que sigui diferenciada influeix, "perquè les noies son molt més ordenades. Normalment... el fet que estiguin noies amb noies i nois amb nois, jo veig que hi ha més facilitat, però també depèn de la manera de funcionar de l'escola"	

Pregunta-65 (continuació)

home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
"Perquè no tens punts de distracció. Estàs pel que has d'estar, no et distreus mirant una noia..."	"Les noies es concentraven més. I tu en canvi, no fas tantes burrades diguem-ne per fer riure els companys, sinó que intentes ficar-t'hi més perquè la noia vegi que ets madur, o d'una altre forma diguem"	"Suposo que perquè aquí [ED] pots fer una miqueta més el ruc, no tens que preocupar-te del que pensen les noies..."

Pregunta-66

Les relacions personals no sempre són fàcils. A vegades apareixen conflictes. Et sembla que aquests conflictes tenen alguna relació amb el sexe dels alumnes? Es donen més entre un mateix sexe o intersexes? Són més freqüents entre els nois o entre les noies? Segons el sexe, té peculiaritats específiques el conflicte? (Si és el cas) Quines?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
Els conflictes són diferents	Els conflictes són diferents	Els conflictes són diferents
"Entre noies i noies és més fort, i entre noi i noia no tant"	"Ellas son más resentidas, tardan más en olvidar lo que les haya hecho alguien; si se pelean dos amigas, pueden estar dos meses sin hablarse, mientras que nosotros a los dos días ya... como siempre"	"Nos peleamos igual. Pero los chicos reaccionan a bofetadas, por lo general, y las chicas nos la guardamos"
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
	Els conflictes són diferents	
	"Els nois són més independents i no els importa, el solucionen i ja està. Les noies són més rebuscades i potser busquen la part més negativa i llavors es fa un conflicte molt més gran"	"Entre chicas y chicas son conflictos que dejas de hablarle, intentas que las amigas comunes no vayan con ella. En cambio los chicos a lo mejor se pelean [...] pero luego se les pasa y se perdonan tranquilamente. Y entre chicos y chicas la pelea es como más superficial y... luego se queda en olvido"
dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
Els conflictes són diferents	Els conflictes són diferents	Els conflictes són diferents
"Una noia, quan s'enfada amb una noia, ha de ser <i>algo</i> que t'ha afectat la confiança, que t'afecta els sentiments, i perquè aquella noia es reconcilia amb l'altra noia, pot passar molt temps, però molt, perquè som molt <i>rencoroses</i> . En canvi un noi, per qualsevol tonteria es poden pegar pel matí i a la tarda ja ser amics"	Més freqüent el conflicte entre noi i noi.	"Las chicas somos muy rencorosas, criticamos mucho, de una cosa así podemos hacer un mundo [...] En cambio los chicos, me encanta porque son más simples; quizás se insultan, pero ya está, se acaba. [...] Entre chico y chica, gracias a que el chico no se toma las cosas tan a pecho, se olvida rápido y eso ayuda a que la chica no sea tan orgullosa"

Pregunta-66 (continuació)

dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
Els conflictes son diferents	Els conflictes son diferents	
"Les noies ho podem solucionar parlant-ho, dialogant sobre els aspectes que veiem una o l'altra. Els nois ho arreglen a pinyes. Noi i noia ho arreglen amb... enfadar-se durant un temps i s'arregla quan estan més calmat"	Entre dos noies pot ser terrible. [EM] quan hi havia un conflicte entre dos del mateix sexe, no hi havia comunicació, anaven a barallar-se. En canvi entre un noi i una noia, s'insultaven. Quan el problema és entre nois [...] anaven directament a barallar-se; entre noies es poden barallar, però a vegades hi ha comunicació. Entre noi i noia... si un ha deixat a l'altre i l'altre està empenyada perquè era molt popular i ara ha baixat el seu rang [...] la manera de solucionar-ho no és parlant"	"Quan és amb dos nois, tendeixen a ser en el moment, són més espontanis, ho treuen tot i al cap d'una hora diuen: va, ja està, ja ha passat, i ho deixem estar i com sempre pràcticament; però les noies no ho treuen tan a fora, però si que són més rancoroses. Després ja triga més en que tornin a estar una altre vegada..." Entre noi i noia no son baralles tan fortes com entre noi i noi o noia i noia: "no és ni tan rancor ni tanta potència a l'hora d'enfadar-se"
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15
Els conflictes son diferents	Els conflictes son diferents	
"Quan hi ha una discussió entre noi i noi, ha de guanyar el millor de tots, perquè si guanya la persona rebutjada, les noies donaran suport al noi més popular [...] Si es barallen dos nois populars és indiferent... però acabaria guanyant el que tingués una major simpatia per part de les noies. Entre dos noies ideals, també guanyaria la que hi tingués preferència el col·lectiu de nois. Una discussió entre la noia lletja i la noia maca: la noia lletja seria rebutjada, i encara aconseguiria més tirria per part de la classe. A l'enfrontament entre noia i noi ja es diferenciarien els bàndols: les noies amb la noia i els nois amb el noi, a no ser que el noi sigui el rebutjat de la classe: llavors tots anirien contra seu. Si és la rebutjada de la classe, és diferent; les altres noies passarien més aviat desapercebudes, en aquest cas"	"Dos nois, per ser una mica vulgars, queden al carrer i es peguen. En canvi, dues noies es fan, diguem-ne, normalment no arriben a les mans però es fan més putades" Entre noi i noia son menys freqüents	"Entre dos nois és una picabaralla verbal, i al cap d'un moment es soluciona... Entre noies... son més <i>rancoroses</i> i dura molt més. Entre noi i noia, al ser la noia més tossuda i <i>rancorosa</i> , el noi té dos opcions: o anar darrere demanant perdó o passar d'ella"

Pregunta-67

Creus que l'escola (mixta i/o diferenciada) t'ha ajudat molt/poc en la teva socialització amb l'altre sexe? Per què? Creus que és una funció de l'escola la socialització dels sexes?

dona	home	dona
ED a EM	EM a ED	ED a EM
subjecte 1	subjecte 2	subjecte 3
L'escola anterior [ED] l'ha ajudat poc a la socialització amb l'altre sexe. L'escola mixta sí, perquè els veus cada dia	"Aquí [ED] uno sale un poco engañado, porque no es lo mismo salir con ellas de fiesta que estar con ellas en un plan más de trabajo o como amigos"	L'escola diferenciada "hizo mucho como persona", i la mixta "me he hecho mucho más socialmente"
L'escola mixta ha ajudat a conèixer, però no a relacionar-se bé; "l'escola tampoc t'influeix en això"	L'escola mixta l'ha ajudat més pel fet que li dona experiència en treballar amb elles, com pensen a la feina, la convivència...	Quan vaig arribar a una escola mixta, "me costó mucho saber cómo tratarlos, porque yo trataba a los chicos como una amiga más. Y me di cuenta de que eso no funcionaba así"(23) També comenta que s'hi va acostumar desseguida
Les famílies 'religioses' tanquen més els fills, i si van a una escola diferenciada no tenen relació amb l'altre sexe		
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED (univ.)	EM a ED
subjecte 4	subjecte 5	subjecte 6
		L'escola diferenciada dificulta una mica la socialització "porque tu quedas por las tardes con chicos y chicas, con las mismas que te llevas en el colegio, y no conoces casi chicos"
		No veu que les noies que han estudiat sempre amb noies tinguin problemes per tractar amb nois

Pregunta-67 (continuació)

dona	home	dona
EM a ED	EM a ED	ED a EM
subjecte 7	subjecte 8	subjecte 9
		L'escola diferenciada l'ha ajudat molt a socialitzar-se amb l'altre sexe: "tantos años en una escuela diferenciada van sólo hacia las chicas respecto al mundo; entonces te van formando para que en la vida sepas afrontar todo. Como damos temas como el respeto... entonces frente a los chicos sabes como hacerte respetar"
		"En cambio algunas chicas, las que llevan toda la vida en la mixta dejan que les digan cosas, se enfadan pero no les importa"
dona	dona	dona
EM a ED	EM a ED	EM a ED (univ.)
subjecte 10	subjecte 11	subjecte 12
home	home	home
EM a ED	EM a ED	EM a ED
subjecte 13	subjecte 14	subjecte 15

3.5. LIMITACIONS

Com a limitació, cal que em refereixi en primer lloc a la necessitat general d'abordar la realitat des de diverses metodologies: "la realidad social es compleja, multivariada y difícil de comprender, presentándose ante los ojos del investigador o del estudioso como múltiples realidades. Su análisis no puede, por tanto, ser sencillo ni realizarse solamente mediante una sola metodología o perspectiva científica" (García Ferrando *et al.*, 1992: 15). Dit això, el fet d'haver emmarcat la recerca partint de la psicologia social i aplicant un enfocament qualitatiu obeeix a raons pràctiques i d'adequació als objectus; no pretenem esgotar el tema i menys en una recerca plantejada des del paradigma interpretatiu, i sóc conscient que cal arribar en etapes posteriors a la utilització d'instruments quantitativs; precisament un dels objectius d'aquest estudi és poder definir amb més precisió línies de recerca que puguin incorporar mètodes quantitativs que completin el panorama.

Per altra banda, i més en concret, hem de considerar que a qualsevol investigació apareixen dades superflues o inútils; això passa de manera especial en la recerca qualitativa feta per mitjà d'entrevistes en profunditat. M'hi he trobat, fins al punt que m'ha calgut rebutjar algunes entrevistes fins arribar a la mostra real; en qualsevol cas, he justificat els motius pels quals ho he fet: no podien acceptar-se perquè no s'adequaven al perfil previst. Per suposat, la previsió d'aquesta dificultat es podia haver solventat amb una entrevista prèvia més acurada als candidats¹⁹⁶, i la responsabilitat és de qui fa la recerca; però davant aquest fet em cal dir que, per una banda, algunes escoles que han acceptat facilitar-me subjectes no han estat prou curoses en el seguiment dels perfils que demanava (malgrat això, cal reconèixer el seu esforç, dedicació i atenció). Per altra banda, la mostra convidada ha estat del 100%: m'he adreçat a totes les escoles diferenciades de Catalunya per tal de poder trobar els subjectes, única manera d'aconseguir-los tots. L'única opció per salvar algunes entrevistes rebutjades hauria estat, potser, l'elaboració d'una guia

¹⁹⁶ Tot i que en molts casos es va contactar amb els candidats amb anterioritat a l'entrevista, la brevetat de la trobada no permeté detectar i preveure aquestes mancances.

amb preguntes més detallades que haguéssin possibilitat que algun dels subjectes rebutjats hagués entrat a la mostra real.

Un segon element que podria esbiaixar la recerca seria el fet que les escoles diferenciades de Catalunya (i d'Espanya) mostren també altres característiques comunes: totes elles apliquen en major o menor grau una educació personalitzada¹⁹⁷. Per altra banda, també totes aquestes escoles presenten un ideari cristià, encara que l'alumnat entrevistat i les seves famílies sovint no tenen cap ideologia ni pràctica religiosa.

Aquests aspectes comuns a aquestes escoles son insalvables al nostre entorn, però cal deixar-ne constància. En tot cas, com s'ha afirmat ja en parlar de l'instrument emprat, els resultats mai seran generalitzables; el propòsit d'aquesta tesi, definits als objectius, resten en el terreny de la major comprensió dels elements psicosocials associats al gènere; en aquest sentit, més que confirmar amb resultats una hipòtesi molt concreta, es volen trobar els camins d'exploració futura tan dels avantatges de la mixticitat o la separació, com les pràctiques escolars que poden fer-les més efectives.

Com a tercer element a tenir en compte cal dir que, com és propi en les entrevistes en profunditat, he fet servir una guia que no ha estat altra cosa que una ajuda a l'entrevistador per facilitar que el subjecte s'expliqués. Això ha fet que en alguns casos l'entrevistat no respongui alguna qüestió de la guia pel fet que l'entrevistador l'ha considerat resposta dins d'altres preguntes. Aquest fet dificulta una mica l'elaboració de conclusions d'una manera sistemàtica, i obliga a treballar-les d'una forma holística. Per tant, no s'ha treballat la síntesi de resultats només en horitzontal, pregunta a pregunta (com es presenta a l'apartat de 'síntesi de resultats'), sinó que també apareix un treball en vertical. Com a dificultat, repeteixo, alguna pregunta ha quedat sense resposta per alguns subjectes; i alguna, també, s'ha mostrat poc eficaç per suscitar la reflexió, malgrat la validació feta. La finalitat d'aquesta recerca fa que això, tot i ser una limitació, suposi un problema mínim; no es tracta d'obtenir unes

¹⁹⁷ Em refereixo a l'educació personalitzada segons els principis antropològics i pedagògics recollits i sistematitzats per Víctor García Hoz.

dades quantitativament significatives, sinó de donar un pas endavant en la comprensió dels fenòmens descrits.

Com a quart punt, en referència a la veracitat de les respostes, la voluntarietat dels entrevistats i el fet que les contradiccions son molt limitades semblen un factor positiu. Per altra banda, cal tenir en compte que es tracta d'adolescents i –malgrat la selecció fins arribar a la mostra real- no sempre tenen les condicions òptimes d'autoconeixement, capacitat de reflexió i expressió, etc. En l'anàlisi en vertical de les respostes no s'aprecien contradiccions excepte en un cas, i és de limitada transcendència. Per part de l'entrevistador, hi ha hagut la voluntat d'imparcialitat; de fet, aquesta era la postura de partida i la que em recomanava l'honestedat intel·lectual; un cop revisades les entrevistes no sembla que hi hagi un biaix que invalidi cap aspecte tractat i les conclusions aportades.

Cinquè: s'ha establert al perfil dels alumnes que poden formar part de la mostra, que el canvi d'escola mixta a diferenciada -o al revés- no fos molt llunyà en el temps; el límit establert, de quatre anys, podria haver estat excessiu, però no s'ha apreciat que plantegés dificultats; en qualsevol cas, per a la majoria de subjectes, el canvi es va produir un o dos cursos anteriors a l'entrevista.

Sisè: per voluntat d'explicitar la pregunta, en algunes ocasions pot semblar que la resposta s'hagi induït o que sigui de resposta tancada; això sol manifestar-se en qüestions que, o bé interessava tenir una dada concreta que facilités la interpretació de respostes posteriors (per exemple a la pregunta 14), o bé per assegurar la correcta comprensió del que havia manifestat el subjecte.

De fet, com afirmen De Ketele i Roegiers (1995: 20), l'entrevista "con frecuencia irá más allá de los 'actos, ideas y proyectos', o incluso de 'la vida y las opiniones' de la persona entrevistada. A menudo, una entrevista se orientará, asimismo, hacia hechos objetivos (¿Es cierto que tal acontecimiento sucedió? ¿Quién es nuestro superior jerárquico? ¿En qué época tuvo lugar el cambio?) o hacia representaciones mentales". Per tant, no es pot considerar

aquest aspecte una limitació o biaix, i més considerant que una anàlisi posterior de les transcripcions de les entrevistes no posa de manifest que això passés.

4. CONCLUSIONS

Presento a continuació les conclusions. He seguit el mateix esquema que ja s'ha vist a la guia de les entrevistes, i he iniciat cada punt amb els apartats corresponents redactats de manera que sintetitzi els aspectes que es volien esbrinar.

Per a cada apartat, i cada pregunta, s'ha tractat de veure quins aspectes eren coincidents entre els entrevistats i en quina mesura; també s'han pres com a significatives les explicacions que, malgrat només representin uns pocs subjectes, apareixen com a importants per a ells i per a la nostra comprensió dels objectius proposats en aquesta recerca.

Sovint presentem els resultats en percentatges; malgrat la mostra real es redueix a quinze entrevistes i que no es tracta de recerca quantitativa, penso que així es facilita la lectura i comprensió de la magnitud dels resultats dins la mostra. Si no es diu el contrari, aquests percentatges son sobre el total de subjectes que ha contestat una pregunta determinada, que no sempre correspon a tota la mostra real.

He procurat sintetitzar els resultats diferenciant cada pregunta i, al final de cada apartat, treure'n unes conclusions més generals a tall de guia per la reflexió. L'estudi de les conclusions lligades als objectius concrets proposats a l'inici d'aquesta investigació, s'ha deixat com a últim apartat d'aquest capítol.

Quan citem textualment un subjecte indicarem, entre parèntesi, de quin es tracta: amb una 'S' i el seu número de referència.

A. [apartats h. i i.]

Aspectes considerats rellevants de l'escola i la classe com a comunitat: en les relacions interpersonals a l'escola, establir alguns aspectes rellevants, en part per mitjà de la comparació amb les relacions fora de l'escola.

Pregunta 1:

Pel que fa al coneixement dels companys i companyes, el 57% dels que han respost la pregunta manifesten que coneixen -o es deixen conèixer- millor els companys de fora de l'escola respecte els de l'escola. Un sol subjecte ha manifestat que no hi havia diferències, i el 21% respon que coneix millor els companys de l'escola. Un subjecte no ha contestat aquesta pregunta. Un sol subjecte afirma que coneix millor els companys de l'escola pel temps que conviu amb ells, però que es deixen conèixer millor els de fora de l'escola (S-4).

Entre els que contesten que hi ha més coneixement dins l'escola, apareixen aquestes dues opinions: perquè allà passen més hores i "vulguis o no, acabes coneixent les persones" (S-13); una alumna d'escola diferenciada i procedent d'escola mixta, també ho veu així per al cas de l'escola diferenciada: "com que tot som noies, hi ha com més confiança [...] [A l'escola mixta] coneixes allò que volen que pensis d'aquelles persones" (S-7).

Aquesta darrera resposta connecta amb l'explicació donada pels subjectes que afirmen que es coneix millor els companys de fora de l'escola; algunes d'aquestes explicacions afirmen que a l'escola "mostres la part que t'interessa" (S-3) o que els companys de fora de l'escola "no han de dissimular" (S-15) mentre que a l'escola "tenen por de mostrar-se realment com son [...] i vols agradar a tots" (S-15).

No s'aprecien diferències en les respostes entre nois i noies. Tampoc hi ha cap consideració a fer si es té en compte l'itinerari escolar dels entrevistats.

Pregunta 2:

En preguntar sobre l'estabilitat de les relacions, comparant les que es tenen a l'entorn escolar i extraescolar, el 43% dels que han respost diuen que ho són més les de fora de l'escola: "tu les esculls" (S-10). El 21% afirmen que és indiferent.

El 36% pensen que són més estables les relacions de l'escola: un d'ells, reafirmant el que hem vist a la pregunta anterior, diu que "fora costa més perquè no et veus tant amb la gent, però et demostren realment com són" (S-15); tots els subjectes que han donat aquesta resposta procedeixen d'escola diferenciada.

Pregunta 3:

Sobre l'entorn en el que hi ha més solidaritat i generositat, el 38% dels que han contestat diuen que és major a l'escola i el 31% fora. El 23% no veuen diferències. Una resposta és ambigua, ja que afirma que dins l'escola hi ha més solidaritat, però que fora, si es considera l'entorn d'amics, és major que a l'escola.

Pregunta 4:

Preguntats sobre si canviarien algun company de classe, el 54% diuen que sí; la raó més repetida és que hi ha persones que molesten. El 46% no canviarien ningú; la única explicació és la voluntat d'aprendre a conviure amb tothom i que "costa imaginar-se un grup sense les persones que l'integren" (S-15).

Resum:

És un aspecte a notar, el fet que en aquestes respostes apareguin percentatges superiors dels qui diuen que fora de l'escola el coneixement mutu o l'estabilitat de les relacions són més alts, tinguent en compte que l'escolarització suposa molt de temps –anys– de convivència amb unes matei-

xes persones i en un entorn educatiu. Ens donen pistes per interpretar aquest fet alguns comentaris que ens parlen, d'una banda, que a l'escola un no es mostra tal com és, cosa que no passa als entorns extraescolars; per altra banda, que la obligatorietat –o no elecció- del grup escolar pot ser una de les raons d'aquesta diferència.

B. [apartats x. i v.]

El sexe de les amistats; l'autosegregació a l'entorn escolar.

Pregunta 5:

A la pregunta sobre el sexe de les amistats, el 87% afirma que la major part son del seu mateix sexe. Només un entrevistat afirma que igual, i un altre que té més amistats de l'altre sexe; aquest darrer cas és una noia que només té germans mascles.

A l'hora de donar una explicació de l'elecció de les amistats entre els del mateix sexe, només una noia fa referència -entre d'altres coses- al fet que ha estudiat a una escola on només hi havia noies, i que això ha ajudat a que fos així; gairebé totes les respostes fan referència, amb termes iguals o semblants, al fet que amb el mateix sexe hi ha més coses en comú: "les noies som més iguals" (S-1), "tengo más cosas en común" (S-2), "les intimitats moltes vegades coincideixen" (S-11), "és igual que tu" (S-10), "tens més coses en comú" (S-12), "el que dic, ell també ho pot viure" (S-14), etc.

La majoria de respostes també coincideixen en la facilitat dels amics del mateix sexe per comprendre al subjecte, i la dificultat que presenta l'altre sexe: "hay cosas nuestras que no entienden" (S-2); una noia comenta que "sento que les noies em poden entendre millor en quan a alguns aspectes i temes" (S-5), "em pot entendre millor" (S-8), "una amiga t'entén molt més si tens un problema" (S-10); i un noi explica que "les noies, a partir de certa edat, costa bastant entendre-les" (S-15); etc.

Apareixen també dos noies que, malgrat una d'elles ha afirmat d'entrada tenir més amigues, valoren alguns aspectes dels nois. La primera, només amb germans mascles, explica que els nois van més al gra: "t'escolten i no fan preguntes [...] la noia va donant voltes i encara et busca més problemes" (S-4); la segona diu que a vegades s'entén millor amb els nois "porque no se complican tanto la vida [...] en cambio las chicas somos mucho más complicadas" (S-9).

Implicantament o explícita, algunes respostes es refereixen a la facilitat per la intimitat; els comentaris els inclouré a la pregunta 7.

Pregunta 6:

Preguntats -els que tenen més amistat amb gent del seu sexe- sobre si alguna cosa els frena a fer amistat amb un company de l'altre sexe, hi ha certa coincidència en cinc noies, que aprecien la interpretació sexual que el noi pot donar a un apropament excessiu: "hi ha un risc, que no sigui sempre amiat" (S-1), "poden pensar el que no és" (S-7), "los chicos, a la que hay mucha confianza, piensan otras cosas" (S-9), etc. En dos cassos, tots dos nois (S-2 i S-13), posen la timidesa i la vergonya com a dificultat a fer amiat amb noies. També apareix la dificultat per a la intimitat amb l'altre sexe, que incloem a la pregunta següent.

Consignem aquí dues opinions més: un noi entrevistat comenta -referint-se a l'escola mixta anterior i a l'actual diferenciada: "jo les entenia ben poc [les noies] i ara segueixo sense entendre-les. Per a mi son un món a part i misteriós" (S-15 a la pregunta 31). Una noia confirma aquesta opinió: "els nois, no sé... tenen una mentalitat tan diferent, son més... son molt més bastos. Tinc una germana petita, i moltes vegades em comprèn millor la meva germana que el germà gran" (S-11).

Pregunta 7:

Sobre si es pot aconseguir la mateixa intimitat amb l'altre sexe, el 60% contesten que no i el 20% que si; la resta matisen la resposta: "si, a la llarga" (S-14), i depèn de quins aspectes vulguis compartir (S-4 i S-15). En dos cassos, un noi i una noia (S-2 i S-4), apareix el factor de la 'precaució' com a element a tenir en compte a l'hora d'intimar amb algú de l'altre sexe, que reafirma el que ja ha sortit a la pregunta anterior.

Preguntes 8 i 9:

Sobre si les implicacions d'una relació amorosa entre un noi i una noia a la mateixa aula son positives o negatives, el 77% dels que han respost afirma que té efectes negatius, en alguns cassos amb contundència: "totes les relacions que he vist al *cole* han acabat malament" (S-7), "negatiu totalment" (S-10), "no crec que sigui aconsellable" (S-15). Algun dels entrevistats va viure aquesta situació en primera persona.

Les explicacions que donen abracen factors diversos. Per una banda, sis subjectes coincideixen en que aquest tipus de relacions allunyen la parella dels seus companys habituals: "no estás con todo el mundo como deberias estar" (S-3), "et distancies dels altres" (S-12), "pot fer que el noi i la noia s'acabin tancant i allunyant del seu grup" (S-13), etc. També sis subjectes coincideixen en les repercussions acadèmiques negatives: "et distreus i no fas res" (S-4), "no estás pel que has d'estar" (S-8), distreus els altres (S-10), "deixen de banda l'estudi" (S-12), etc.

Per altra banda, alguns subjectes comenten les problemàtiques que comporta aquest tipus de relació en un entorn com l'escolar, ja que obliga a veure's constantment: "te puedes cansar de pequeñas cosas" (S-6); compartint-ho tot durant tantes hores, "llavors no tens res a explicar-li i en aquesta relació no hi ha parla" (S-10), etc.

Algun entrevistat destaca que l'escola és un entorn de poca o nul·la intimitat (S-11).

També es refereixen, tres subjectes, a que la relació es crea per un contacte assidu amb l'altre a l'aula, i que sovint crea desconcert: "et penses que si, però quan surts del *cole* et dones compte que no, que només era [...] per estar molt temps junts" (S-7); "confunden compañerismo a gustarse" (S-9); "ja no saps si és company o relació [...] i llavors això desconcerta" (S-10); "si estàs sortint amb un noi que està a l'aula, no crec que sigui el teu futur marit" (S-11); etc.

Pregunta 10:

Sobre la tendència a l'autosegregació escolar per sexes, el 87% reconeixen que es dona. Tot i això, entre aquests hi ha una àmplia gama de matisos: des dels qui afirmen que passa molt, als qui responen que mínimament, o els qui aprecien que depèn de les etapes escolars passa més o menys (per cert, els dos que diuen això es contradiuen sobre quan passa més i menys: S-3 i S-11).

El 90% reconeixen que aquest fenomen passa més a l'escola que en d'altres entorns.

Els motius que expliquen, posen de manifest que aquesta segregació es dona sobretot en els moments de descans. Més en concret, la major part fa referència als diferents tipus de jocs i de converses que prefereix cada sexe: "per parlar de les teves coses" (S-3), "molts nois tendeixen més a anar a jugar a futbol i moltes noies a tocar la flauta i jugar al pati d'una manera diferent" (S-12), etc.

Crida l'atenció, i més no havent-ho preguntat directament, les referències a la diferència madurativa: els noi son "mucho más inmaduros que ellas" (S-2); "los chicos eran muy infantiles y no tenían ni temas para hablar" (S-6); "els nois, en general, es comencen a centrar més tard" (S-1 a la pregunta 28); son explicacions que potser no estàn allunyades de la resposta que dona el subjecte 4: "t'ajuntes amb qui tendeixes a assemblar-te més". Encara que només ha aparegut en un cas, el subjecte 6 (noia) fa referència a les relacions fora de l'escola explicant que allà les noies procuren quedar amb nois més grans d'edat: "y entonces ellos ya están, pues... a tu nivel". El subjecte 15, a la pregunta 31 afirmava: "el que m'ha ajudat a veure [l'haver estat a escola mixta i diferenciada] és que els nois maduren més tenint noies al costat que no pas tenint només nois". Una noia explica: "jo tenia una maduresa molt més desenvolupada que un noi de quart d'ESO" (S-10).

A la pregunta 35, també inesperadament, torna a aparèixer en boca d'un noi el tema en parlar de les relacions entre sexes: "en les noies és diferent, per-

què son més rectes, sempre son més madures que els homes"; i comenta que això feia que els nois, a vegades, tinguessin sensació d'inferioritat: "com que et trobes inferior et comences a deprimir, a vegades. Perquè si veus que una dona ho està fent millor que tu... [...] Pensar que les dones son més llestes que els homes [...] molts es reboten. L'any passat [EM] ens donàvem compte que les noies treien millors notes, estava claríssim". I reconeix que els nois a vegades 'tiren la tovallola' en temes escolars per aquest motiu (S-8).

Pregunta 11:

S'ha preguntat si aquesta tendència també es donava quan el professor demanava que s'agrupessin lliurement per fer una activitat o un treball de curs. El 73% han respost que també es donava la segregació per sexes i un 27% que hi havia mixticitat als grups.

El que presenta més interès és que, en aquestes circumstàncies en que tenen més pes els aspectes acadèmics (respecte als temps de descans) sembla –per algunes respostes– que el lleugerament major nivell de mixticitat es pot deure al següent: els nois a vegades busquen un grup amb noies perquè "el pes dels treballs en grup el porten les noies" (S-3), "ells sempre volen anar amb un grup de noies perquè treballen més, per estalviar-se feina" (S-4); això també ho poden fer puntualment les noies (S-13) però sembla que no passa tan sovint. Probablement la mixticitat a la qual hauria de portar aquesta tendència dels nois queda compensada per la prevenció de les noies: "normalment no triaràs un noi per al teu grup, perquè saps que o bé no farà res, o ho farà brut" (S-4), "intentas escollir el millor grup per tu i clar, [...] els nois son més ganduls" (S-11).

Resum:

Convé destacar les raons que es donen per a aquesta majoritària preferència per les amistats del mateix sexe: en primer lloc, les persones del mateix sexe son vistes com més iguals a un mateix, amb similars experiències vitals; la

qual cosa reforça –per altra banda- la suposició que els *peers* son del mateix sexe.

En segon lloc, que aquesta igualtat facilita la comprensió mútua.

En tercer lloc, i per part de les noies, l'apropament que suposa una amistat amb un noi pot incloure fàcilment interpretacions sexuals; aquest seria l'aspecte que 'frena' més les noies a fer amistat amb nois. Per part dels nois apareix com a element més destacable la vergonya, de la qual no en podem fer una interpretació sexual amb els comentaris escoltats.

L'especificitat de l'entorn escolar, tant per les dinàmiques de socialització com pels propòsits acadèmics, sembla que dificulta que s'hi pugui donar una relació més forta que l'amistat; en aquest sentit, s'enforteix la suposició que l'escola és un entorn diferent dels altres entorns en què es mouen els alumnes.

El mateix podriem dir pel fet de la unanimitat en reconèixer que l'autosegregació és un fenomen més significatiu a l'escola que fora de l'escola. Les raons, ja estudiades, s'han inclòs al marc teòric d'aquest estudi.

Els entrevistats confirmen –en general- l'autosegregació a l'escola, aspecte prou estudiat; seria interessant –a part de confirmar-ho amb recerca quantitativa- esbrinar perquè passa més o menys a unes determinades escoles mixtes.

Un darrer aspecte que apareix amb claredat és la consciència que tenen els entrevistats del fet que els nois, al menys a l'adolescència, son molt menys madurs que elles. Els efectes de la comparació nois-noies, i el com aquesta diferència de maduresa pot afectar la voluntat de superar-se dels nois en els aspectes acadèmics, resta encara com a tema per l'estudi.

C. [apartats k. i m.]

Percepció i efectes personals o socials de la dialèctica entre els aspectes organitzatius i normatius, i els aspectes relacionals i sociològics del grup a l'escola. Percepció de les interaccions amb els iguals com a quasi-autònom component de la vida a l'aula, difícil d'observar per part dels mestres i que no està regulat directament pels professors.

Pregunta 12:

Preguntats els participants, el 87% reconeix que en presència d'un professor els tipus de conversa que tenen amb els companys a vegades canvien; això depèn sobretot del tema que tractin. Un alumne (S-8) afirma que a l'escola mixta això no passava i sí a la diferenciada, però no pel fet de ser mixta o diferenciada sinó per altres causes; un altre alumne (S-2), en canvi, afirma el contrari i diu que sí hi té a veure el fet que sigui diferenciada, ja que "aquí [ED] no tenemos la presión de aparentar, porque uno quiere aparentar para impresionar a las chicas con su comportamiento y se porta más como un gallito... La diferencia de si está o no el profesor, cambia mucho en este colegio [ED], que no tienes que aparentar nada, con el otro [EM]".

Pregunta 13:

Tot i això, tots asseguren que els canvis de conversa en presència dels professors no fan que aquests desconeguin el que passa als alumnes i a l'aula: "saben el que passa a les classe perquè ells també han estat alumnes" (S-13), "si que se enteran, porque en la clase se ve perfectamente [...] Nos conocen muy bien" (S-9). Per les dades aportades, sembla que els adolescents procuren que els professors no entrin en les seves vides, amb la qual cosa apareix una distància alumne-professor en certa manera comparable amb la que existeix entre nois i noies (com hem vist en preguntes anteriors). Tot això confirma la voluntat dels adolescents de guanyar control en les seves vides respecte dels adults, com s'ha tractat al marc teòric.

Resum:

Hi ha un interès dels adolescents per mantenir un espai de privadesa davant el professorat; al mateix temps, els educadors coneixen bé els seus alumnes i no es pot dir que tinguin un desconeixement de la cultura juvenil.

D. [apartats j., l. i w.]

Efectes personals i socials de la dimensió pública de les tasques que es desenvolupen a l'escola. Efectes personals i socials dels diferents entorns en els quals es mou l'alumne. Percepció se les diferències d'actituds de nois i noies a l'entorn de l'aula i a les hores de descans.

Preguntes 14, 15 i 16:

Després de preguntar si son persones més aviat tímides o obertes per tal de tenir-ho en consideració, se'ls ha demanat si els afecta la presència de l'altre sexe a l'aula quan han d'intervenir en públic. El 60% diuen que no els afecta per res; per a un d'ells, la presència de l'altre sexe inclús li dona més seguretat.

El 40% reconeixen que els afecta la presència de l'altre sexe en aquestes situacions, apareixent també alguna resposta extrema: "si, afecta mucho" (S-2); en explicar les raons, gairebé tots els cassos destaquen aspectes relacionats amb la por a quedar malament, que provoca una especial cura en el que es diu públicament havent-hi l'altre sexe: una noia comenta que "si t'equivoques, son els nois qui riuen més que no pas les noies; sempre has d'estar pendent de no quedar malament [...] hi ha coses que vols dir, però te les calles" (S-4); "aquí [ED] diguis el que diguis mai se'n riuran" (S-7); "está esa cosa de: no puedo quedar mal, porque están los chicos y luego si lo comentan entre ellos..." (S-9); estant amb noies a l'aula, un noi "no dirà una cosa que potser diria a un grup de nois" (S-13); aquest darrer subjecte citat, també fa servir els termes de menys 'confiança' i 'por al ridícul'. Dos d'aquests subjectes han comentat que als àmbits extraescolars no els afecta la presència de l'altre sexe a l'hora d'intervenir públicament, perquè "hi ha més confiança" (S-7) o "estás más en confianza" (S-9).

A la pregunta 49, ja avançada l'entrevista, es tornava a preguntar pel tema pel seu interès; el subjecte 1, contra el que havia comentat a la pregunta 16, reconeix efectes en la presència de l'altre sexe a l'aula: "amb les noies t'és bastant igual equivocar-te; amb els nois és diferent: no és el mateix que es rigui de tu una noia que un noi"; i també parla del factor 'vergonya' quan hi

ha nois presents. El subjecte 2 aporta un aspecte que altres subjectes també han comentat: “[a l’aula mixta] uno tiene que ser un poco más reservado, un poco más cauteloso que aquí [ED]. Aquí si sueltas algo no importa, todos te entienden o te machacan, pero... aquí es más una igualdad, somos todos iguales y pensamos de una manera más o menos parecida [...]. En la escuela mixta uno tiene que tener más cuidado con lo que va diciendo o haciendo”.

També, d’una altra pregunta (la 32), té interès aquí un comentari: “un noi que sempre ha estat amb nois li té molta confiança als nois, però molta; pot explicar-ho tot, si vol. En canvi un noi que ha estat en una escola mixta és diferent, es reprimeix més de les coses. El que ha estat a una escola diferenciada des de ben petit i ha pujat amb els companys, explicarà les coses tal com les veu; i en canvi, el noi que ve de l’escola mixta explicarà les coses de manera que no quedi malament ell perquè té por al ridícul, pel fet de ser diferents les noies i els nois. Aquí [ED] parlo del que jo vull, i ho puc dir tranquil·lament perquè som nois, no et reprimiràs de les coses a menys que tu no vulguis. I si vens d’una escola mixta, et reprimiràs més de les coses per aquesta por al ridícul” (S-13).

Ni el fet que s’hagin manifestat com a persones tímides o obertes, ni el sexe de l’entrevistat no sembla tenir relació amb les respostes.

Destaquem que els subjectes, tot i tractar-se d’una mostra molt limitada, presenten tota la variabilitat de respostes.

Preguntes 17 i 18:

El 93% afirmen que si estan amb un grup del seu sexe al descans de l’escola, l’aparició d’un alumne de l’altre sexe a vegades els fa canviar de conversa. Els alumnes que n’han donat una explicació parlen sempre dels temes de la conversa: “si son temes de noies, els nois no entren” (S-1); “alguns temes no t’interessa que el noi ho sàpiga” (S-5); “no le incumbe el tema” (S-8); “nos parecía que si se lo contábamos a ellas, eso iba a correr como la pólvora [...] En cambio teníamos como un pacto de silencio, que lo que contábamos entre

nosotros, entre nosotros se quedaba" (S-2), "...dius: aquesta noia, com ho senti, ho explicarà a les altres..." (S-13).

Els alumnes que comenten el tema, coincideixen que els tipus de conversa que mantenen si estan en un grup mixt o només del seu sexe, sovint canvia. Una alumna (S-1), parlant de tot això, afirma que fora de l'escola es parla amb més llibertat i comoditat.

Preguntes 19 i 20:

A la pregunta de si les situacions públiques fan que actui, a vegades, contra els propis principis, el 67% respon que sí i que això els crea certa incomoditat; el 33% respon que no canvien la seva conducta.

Pregunta 21:

Sobre la llibertat personal per actuar en entorns mixtes o diferenciats, apareixen aspectes dispersos en diferents moments de les entrevistes; la seva rellevància ha fet que els inclogui en aquest apartat. El sentit de llibertat personal que faig servir i que les respostes denoten, és la existència menor o nul·la de condicionants psicosocials a l'hora d'actuar o parlar.

Només el subjecte 3 (noia) manifesta que un entorn amb nois li dona major seguretat. La resta que han fet consideracions sobre el tema (quatre subjectes), afirmen que en un entorn diferenciat es senten més lliures de pressions, mentre que un entorn mixt els frena per a certes actuacions: un noi comenta que "quan estàs en el grup de nois, estàs més segur, del que dius. I quan estàs en un grup amb noies, pots estar molt segur del que dius, però no confiaràs tant en tu mateix, pel fet que tens por a si m'equivocaré i faré el ridícul i es riuran de mi. En canvi amb els nois és més fàcil dir: perdó, m'he equivocat, i rectifico" (S-13), "[a l'escola diferenciada] t'expresses més lliurement" (S-4), quan estàs amb l'altre sexe et sents menys lliure, "perquè vols donar una imatge potser més bona de lo que ets" (S-14); el subjecte 15 reconeix que la no presència de l'altre sexe li dona més llibertat per actuar

(malgrat abans, a la pregunta 16, havia reconegut que no li afectava en res). No sembla que hi hagi massa diferències entre noies i nois.

Resum:

No sembla afectar igualment a tots els individus la presència de l'altre sexe en situacions públiques a l'escola. Amb les dades obtingudes no es pot fer cap suposició sobre quin perfil és el de l'alumne més o menys afectat, o no afectat.

Pels que es veuen afectats, sembla que la clau és que la confiança en ells mateixos disminueix i que apareix certa por al ridícul, que els fa expressar-se menys i amb més cura.

Sembla que als entorns extraescolars hi ha més confiança amb els de l'altre sexe i pot disminuir aquesta por, creixent la llibertat de pressions de gènere. Convindria aprofundir més en aquest aspecte. En tot cas, es pot afirmar que per alguns individus sembla de força consideració la pressió de gènere que poden experimentar als entorns escolars.

En general s'aprecia, malgrat les preguntes son fetes en clau de gènere, la configuració de nois i noies com a dos grups diferents, i que això implica canvis en les conductes d'un bon nombre de subjectes.

E. [apartats a., w. i g.]

Percepció de la duplicitat de cultures que apareixen en la vida de l'adolescent, posant especial interès en allò que fa referència als dos sexes. Variacions en les actituds si l'altre sexe està present i si no ho està. Percepció subjectiva de l'escola i la societat: espais semblants o diversos, i en què.

Pregunta 22:

Preguntats sobre la percepció que tenen dels interessos de nois i noies, el 100% declaren que son diferents.

Tres subjectes comenten que aquesta diferència d'interessos es manifesta igual a l'escola i a fora de l'escola, i uns altres dos diuen que a l'escola s'anivella una mica la diferència, fet que relacionen amb la obligatorietat: "et fan compartir coses [...] però després surten d'escola i veuen que son totalment diferents" (S-5).

Parlant de quins son aquests interessos de nois i noies apareixen respostes molt diverses i en diversos nivells de profunditat; dos entrevistats fan referència al tipus d'activitat: "nosotros [els nois] queríamos sacar toda la energía que llevábamos dentro, quemar todo lo que teníamos. En cambio las chicas estaban en plan de maquillarse, salir de fiesta y todo eso" (S-2). Una alumna es refereix a aspectes de rols de gènere: "los chicos... es que, no es que tengan diferentes intereses. Pero es que lo demuestran de distinta manera. Porque las chicas somos más sensibles, más sentimentales y lo demostramos todo sin ningún problema y en cambio los chicos aunque lo son, no lo hablan" (S-3); Una altra alumna es refereix a la cura i la maduresa: "les noies es preocupen més per la persona i així, en canvi els nois van més a lo superficial" (S-10); finalment, una alumna es refereix a que els nois "pensen més en el present" (S-12), resposta que coincideix amb el manifestat a la pregunta 25 pel subjecte 6: els nois "no piensan en su futuro [...] las chicas a lo mejor piensan: yo quiero tener hijos; y en cambio los chicos a lo mejor ni se lo preguntan".

Un alumne comenta que “el grup de les noies és el grup de les noies, i el grup dels nois és el grup dels nois. No hi ha un intermig. [...] Dos mons diferents? Son coses diferents; les noies son les noies i els nois son els nois” (S-13 a la pregunta 24)

Pregunta 23:

S’ha preguntat aquí sobre la seguretat personal, entesa com a confiança en un mateix, i sobre la participació i concentració en un entorn mixt i diferenciat.

El 53% manifesten que no varia la seva seguretat personal en un entorn mixt i diferenciat.

Un 40% diuen que sí varia, i tots aquests subjectes diuen que la seva seguretat personal és major a l’escola diferenciada, i es repeteixen raons que ja hem vist: “porque en un entorno diferenciado te sientes como una entre personas iguales que tu [...]. En cambio en el mixto es [...] un equilibrio de quedar bien, sacar buenas notas, ser *guay*” (S-9); “ajuda que tot sigui només noies, per què més o menys totes ens entenem i t’ajuden més. En canvi a l’altra escola [EM] si tens un defecte et ‘matxaquen’, no pots mostrar els teus defectes, has de ser una persona... no et pots mostrar tal com ets” (S-10); “quan estàs en un grup amb noies, pots estar molt segur del que dius, però no confiaràs tant en tu mateix, pel fet que tens por a si m’equivocaré i faré el ridícul i es riuran de mi” (S-13); un subjecte, mascle, fa referència al major nivell acadèmic de les noies (aspecte que apareixerà repetidament en d’altres entrevistats en posteriors preguntes): “les noies sempre tenen una capacitat diferent; suposo... son més llestes, això està clar. I el fet que hi hagi només nois et dona com una certa confiança [...] Al ser tots iguals, al ser tots nois, quan dius: això ho sé; doncs ho dic. En canvi si hi ha noies, ja et costa més” (S-8).

El 50% afirmen participar igual a classe tant si l’escola és mixta com diferenciada. Cap entrevistat diu que participi més a una escola mixta. El 50% diu que participa més en una escola diferenciada; les explicacions donades posen

la raó en temes de gènere: “crec que és també pel que els nois poden pensar” (S-7).

El 9% reconeix que la seva atenció a classe era major a l'escola mixta: “aquí [ED] fem més tonteries; al no haver-hi noies, no ens tenim que fer els madurs i tot això, i podem fer més criaturades” (S-14). Un 27% diu que és indiferent. El 64% afirma que a l'escola diferenciada para més atenció a les tasques escolars; un d'ells diu que no és pel fet que l'altre sexe no hi sigui present, però els demés sí que en fan esment: “els nois [EM] et distreuen més” (S-1); “en el otro cole [ED] estabas súper atenta, porque todo chicas es como más atención, más responsabilidad. En cambio aquí [EM], los chicos son más de las bromas, de los comentarios [...] Entonces los seguimos y nos desconcentramos” (S-9); “a mesura que et vas fent més gran, millor estar separat perquè et preocupen més altres coses que no pas l'estudi” (S-7).

Pregunta 24:

Sobre les possibilitats de lideratge a l'escola, el 50% creuen que les aules d'un sol sexe el faciliten, i les respostes son molt variades: una noia afirma que “allà [EM], normalment [el líder] era o un noi, o una noia que fos com perfecte. Llavors, quasi sempre era un noi, perquè és com en una manada de lleons, doncs el lleó és més líder, perquè és el mascle [...]. En canvi aquí, com que som totes més o menys iguals, tu pots ser més líder” (S-10); una altra noia diu que a l'escola mixta “els líders eren els nois” (S-4); a l'escola mixta, “normalment els líders son nois. Aquí [ED] no costa tant perquè tothom, entre cometes, és líder” (S-11); consignem una darrera explicació, en la que un noi afirma que “en un grup de nois, una persona que vulgui ser líder és mes fàcil... perquè no hi ha fets els grups: de nois i noies. En no haver-hi els grups fets, el lideratge és totalment diferent” (S-13).

Si el 50% deia que era més factible ser líder a una escola diferenciada, el 25% diu que és indiferent i l'altre 25% que és més fàcil a una escola mixta: “porque el número de chicos es más reducido. Los intereses de los chicos, frente a las chicas, hace que los chicos se asocien un poco más; entonces si uno tiene una idea que a los otros les gusta, entonces eso tira adelante” (S-

2); "perquè [a l'ED] ja expressem lo que som i tampoc no anirem a demostrar res" (S-15).

Una alumna no s'ha definit ja que, afirma, el model de lideratge és diferent a una escola mixta o diferenciada: "a lo mejor allí [EM] la líder es la que gusta más a los chicos, la más guapa, la que se cree la mejor... En cambio aquí [ED] la líder es porque te cae bien, porque es simpática, porque es la estudiosa, una persona responsable" (S-6). Quelcom similar explica el subjecte 4: "...en canvi en aquests coles [ED], el lideratge no sé... és diferent, no és per qui fa menys els deures, perquè hi ha competitivitat en plan de treure bones notes".

Presento aquí una altra resposta, no tinguda en compte abans per la dificultat de classificar-la; la reproduïxo sencera pe seu interès clarificador d'aquest i altres aspectes; afirma que "allà a l'altra *cole* [EM] hi havia més líders, nenes que volien destacar, potser per cridar l'atenció dels nois... Però el que he notat aquí [ED] és que no hi ha ningú que es cregui millor que les demés, o que vulgui destacar més, ni res; crec que som més... com més iguals. Això ho he notat bastant. [...] Allà [EM] vols destacar davant de tots; però aquí [ED] és com tots iguals; o sigui tenim les mateixes ganes però ho fem com més juntes. [...] Jo crec que sí que ser diferenciada hi té a veure. És el que he dit, que [a l'EM] vas a destacar o cridar l'atenció davant les altres persones: si ets noi les noies, i si ets noia els nois" (S-7).

Si conjuntem les respostes sobre la participació a l'aula, la concentració en les tasques escolars i les possibilitats de lideratge, veiem que hi ha pocs subjectes que es decantin repetidament pel mateix tipus d'escola o per la indiferència.

Pregunta 25:

Sobre l'existència de rols de gènere a l'escola, el 92% afirmen que sí han apreciat rols diferents per nois i noies. Aquest percentatge i les respostes mereixen certa cautela, pel fet que alguns entrevistats sembla que han confós

els rols amb les preferències de cada sexe. Malgrat tot, les explicacions donades aporten aspectes de cert interès, que presento a continuació.

Sis subjectes destaquen que clarament els nois són els que més assiduament practiquen i participen en activitats esportives (a l'assignatura corresponent i al descans). Tres subjectes parlen que les tasques escolars són més "de noies". Dos diuen que el "fer el graciós" és quelcom que fan els nois. Dues noies parlen dels encàrrecs d'aula com a diferenciats per sexes: "amb encàrrecs de classe i això; és que els nens tampoc no feien res... Tots els encàrrecs que posaven, com esborrar la pissarra i això, els feien les noies [...] Si es necessita algú per ajudar a portar les cadires, llavors ho feien ells; no hi havia discussions, cadascú sabia el que havia de fer" (S-7), i explica que quan la mestra repartia encàrrecs, els nois se'ls treien de sobre deixant-los per les noies.

Pregunta 26:

Preguntats en concret per les tasques escolars i les característiques que atribueixen a cada sexe, només un subjecte ha dit que no apreciava diferències. Dels altres, el 64% parlen de la major 'responsabilitat' de les noies, amb aquest o d'altres termes: "tu, a lo mejor estás súper preocupada por un examen y él [els nois] te dice que le da igual" (S-6 a la pregunta 7); "tot el que era correcte [fer els deures, escoltar] era gairebé tot les noies, i algun noi en excepció" (S-10); "normalment les noies es preocupen més pels estudis, intenten portar les coses al dia" (S-11); etc.

Aquestes opinions, de noies, semblen compartides pels nois, que es mostren molt clars i autocrítics: "la diferència és que les noies són molt treballadores, en canvi l'home no" (S-8); "les noies, a la nostra escola, eren les que sempre feien els deures; i eren... les bones nenes. Els nois sempre eren els que quedaven malament. [...] Les noies eren les bones en els estudis, i els nois eren... els que fan el que poden" (S-13). "A l'hora d'estudiar, crec jo, les noies ho saben fer millor. Són més despertes, són una mica més intel·ligents, i a l'hora de fer esquemes, d'estar atentes a classe... Els nois, lo que tenim és que si ens fem de veritat en algo ens ho podem treure..." (S-15).

La diferència sembla percebuda amb prou claredat com per afirmar, un noi: "les noies eren les que llegien... com si fossin una classe més intel·lectual que els nois" (S-13)

Té especial interès la resposta d'una noia, que dona a entendre la dificultat que poden tenir els nois per a mostrar-se bons acadèmicament: "las chicas son más responsables [...]. También hay chicos que lo hacen, pero en mayoría son más pasotas [...]. Algunos fingen, porque estudian en casa y luego hacen silencio en clase"; i diu que els nois fingeixen perquè queda bé, perquè "quieren demostrar que están más por lo sociable, que salen más, que pasan de estudiar" (S-9).

També han aparegut respostes referides a assignatures concretes: "la tecnologia, la informàtica, les mates i les ciències [millor les noies]. A l'altre cole, s'emportaven sempre els nois les millors notes. Nosaltres [les noies] llengües, coses de redacció sobre tot, lectures i comprensió també ens ho portàvem bastant; a art, sobre tot, i havia molta diferencia de notes [millors les noies]" (S-4). Aquesta mateixa noia ho resumeix dient que els nois prefereixen els 'números', coses més sistemàtiques que no pas d'empollar'; quelcom similar diuen els subjectes 8, 9, 12, 14 i 15. El subjecte 5 també fa referència a les matemàtiques i a la major facilitat dels nois, mentre que el subjecte 13 diu el contrari.

Pregunta 27:

Els entrevistats afirmen, en un 38%, que el fet que un individu no s'adapti a aquests supòsits no té conseqüències; el 62% afirmen que sí que en tenen: referint-se a un noi, "era despreciat" (S-7); "et *tatxaven*" (S-10); "els nois, quan hi havia un noi molt intel·ligent, que treia molt bones notes, era diferent vist...; perquè les noies son les estudioses i els nois son els que fan el que poden. Un noi que treia molt bones notes, deies: aquest noi és diferent als altres, nosaltres no fem els deures i aquest sempre els fa. Aquest noi era com una mica més mal vist" (S-13).

Resum:

És generalitzat el reconeixement de la diversitat d'interessos de cada sexe, que es torna a relacionar amb la major maduresa de les noies i d'altres aspectes.

Es confirma també la pressió de gènere a l'entorn escolar en les situacions públiques. Convindria notar-ho educativament, ja que la tensió que crea la socialització dels diferents és lògica i es pot aprofitar en la formació de l'alumnat; també caldria valorar si les dificultats que comporta sobrepassen els avantatges de l'alliberament de pressions de gènere d'un entorn diferenciat.

Per raons diferents a les vistes anteriorment, apareix part de la mostra que veu un entorn diferenciat com a facilitador de l'atenció a les tasques acadèmiques, encara que –una vegada més– no es pot establir el perfil d'aquest alumnat.

Hi ha una consciència clara de la diferència d'actituds de cada sexe davant els temes escolars; les noies serien més proacadèmiques i responsables, els nois més despreocupats, com hem vist anteriorment. Sembla que la presència de les noies pot suposar un estereotip que dificulti que els nois mostrin aquestes actituds que es donen en les noies, pel fet de la desidentificació operada sobre els mascles; com notarem a la prospectiva, convindria estudiar amb més deteniment aquest aspecte i esbrinar en quina mesura la separació escolar pot contribuir a la creació d'entorns proacadèmics en els nois.

F. [apartat ac.]

Quina imatge/estereotips es tenen sobre el tipus d'assignatures, estudis i habilitats en els quals destaca cada sexe.

Pregunta 28:

Veure la pregunta 26, en la qual s'han inclòs les respostes a aquesta.

Preguntes 29 i 30:

Preguntats sobre les raons d'aquestes diferències, només dues alumnes fan referència directa a diferents capacitats (S-1 i S-4). Un noi parla de facilitat diversa "perquè [els nois] son més sistemàtics" (S-15), cosa que dues noies semblen confirmar amb respostes que potser es poden interpretar com que els nois tendeixen a buscar resultats directes i immediats: "els nois potser no es fixen tant en la persona. Van més al resultat" (S-4); "quizás porque a las chicas nos gusta profundizar mucho. En cambio en las matemáticas no hay que profundizar tanto; es lo que es, tiene su razonamiento y todo, pero es así y es así" (S-9).

Dues noies que han fet un canvi d'escola mixta a diferenciada, es refereixen directament a la modificació d'aquestes pautes a l'escola actual: "després vinc aquí [ED] i veig que hi ha gran quantitat de nenes que estan estudiant el batxillerat tecnològic o el científic. En canvi, al cole d'abans [EM], totes les fan anar cap a lletres. [...] Ho trien elles, però... Aquí [ED] t'animen, t'ensenyen; poder estudiar una carrera de ciències és algo súper gratificant; llavors allà [EM] és com si no t'animessin, com si a les noies les donessin per impossibles, les enviessin totes a fer magisteri, dret, lletres..." (S-11); "jo he vist que a la meua classe [ED] hi ha noies que son bones en mates, i jo pensava que això no... [...] I a la meua classe n'hi han de molt bones, de física, de mates, i he vist que a la diferenciada potser es potencien més las assignatures que en general no ens van tan bé" (S-4). Una entrevistada dona una resposta genèrica, però que cal considerar ja que és una noia prou reflexiva: "jo crec que més que per les capacitats és per la societat, que sempre s'atribueix unes coses..." (S-7).

Resum:

Existeix la percepció, per part dels alumnes, que hi ha matèries en les que cada sexe té una facilitat major o menor.

A un entorn escolar mixt, sembla com si això pogués operar com a predictor de les eleccions dels alumnes; mentre que a la diferenciada, la no presència de l'altre sexe podria eliminar barreres. Tornem a insistir aquí en la necessitat d'aprofundiment en la desidentificació i els efectes d'aquesta en els entorns mixts.

G. [apartat z.]

Canvis en la percepció estereotipada de l'altre sexe en funció del tipus d'escolarització (mixta o diferenciada).

Pregunta 31:

Sobre el canvi d'escola (mixta a diferenciada, o al revés) i si aquest ha canviat la seva comprensió de l'altre sexe, el 54% diuen que no ha variat.

El 46% diuen que sí ha canviat, la meitat dient que l'escolarització mixta afavoreix el coneixement de l'altre sexe; ho valora especialment una noia que no té germans mascles: "muchísimo, porque no tengo hermanos y no estaba acostumbrada a relacionarme con chicos [...] Y fuera de cole con quién quedas? Pues con los del cole" (S-3); un noi valora el fet de tractar cada dia les noies a l'escola, ja que "encara que hi parlis poc, vulguis que no les acabes coneixent" (S-8).

L'altra meitat reconeix que l'escolarització diferenciada ha creat una distància que ha afavorit adonar-se de com és l'altre sexe. Una noia comenta "el fet que ara [ED] no em fixo tant amb els nois, ara veig més a lo que van i a lo que anaven...", i també diu que l'ajuda a ser més conscient de la realitat: "quan estava a la mixta deia: tots els nois son 'tal'; sols veia aquests, i els veia des de prop. Ara m'estic donant compte que, per molt que diguem, cada noi és com és i que hi ha una varietat" (S-7). Un noi destaca aspectes psicosocials: "quan estava a una escola mixta, entenia les noies com es volien fer veure elles: intel·ligents, amb bones notes i tot això; i eren un grup a part. I ara [ED] veig les noies que son com son, i els nois que son com son. I a l'hora de relacionar-te, no veus les noies com si fossin un grup a part: és una persona, igual que tu, que hi pots parlar de qualsevol cosa, tranquil·lament perquè no tens por que fiqui el grup en contra teva. És una noia, que potser està estudiant aquí al costat [escola propera], i la veuràs com una persona igual a tu, no representarà al grup de noies sinó que serà la persona tal com és. I suposo que per a ella el mateix: el noi no representarà el grup. Per això crec que m'ha influït una miqueta a l'hora de veure les noies" (S-13).

Pregunta 32:

Preguntats sobre si aprecien diferències en els seus companys d'escola mixta i diferenciada, pel que fa a la comprensió de l'altre sexe, el 25% diuen que no veuen variacions.

El 75% afirmen que sí que existeixen diferències, i que els alumnes d'escola diferenciada comprenen menys l'altre sexe; un punt de coincidència en aquestes respostes és certa idealització que en fan: "a vegades [les companyes que no han estudiat amb nois] diuen coses que no... és com més superficial. Ho veuen com més de lluny, o que no són tan dolents, o que això no ho farien mai..." (S-7); "como muy idealizado" (S-9); "les nenes de l'escola diferenciada estan com en una mena de bombolla. No veuen realment lo que passa. Quan coneixen un noi es pensen que és un noi perfecte. [...] No veuen la realitat en lo de comprendre el noi que a lo millor només t'anirà al físic" (S-10).

Han aparegut respostes que presenten d'altres problemàtiques per l'escola diferenciada: "las amigas que tengo que siguen y que han ido toda su vida a X [ED] la mayoría siempre han tenido cosas raras con chicos. [...] Los buscan de una manera... o son raras, o no saben relacionarse con ellos, o les toman el pelo" (S-3); "em sorprèn que hi ha noies [ED] que no surten amb nois. [...] Tenen com una barrera, o com una visió negativa del noi. És veritat que els nois són com més impulsius i que has de vigilar el que fas i tot, però que tampoc... un noi no és un monstre. Jo noto a classe, que hi ha noies que serien incapaces d'anar un dia al cine amb un noi" (S-7).

Finalment presentem completa la resposta del subjecte 9, que interpreta positivament la idealització de l'altre sexe que es dona als entorns diferenciats: "quizás veo más madurez en un *cole* diferenciado. O sea, porque esperan más de un hombre [...]. En cambio aquí [EM], es más... ir probando, hasta que un chico me trate bien. Pero se conforman con cualquier cosa, como que le envía mensajes [...]. Se conforman con cualquier cosa, y a la mínima que ven que se sienten bien y queridas, ya está" (S-9).

Pregunta 33:

Respecte a experiències negatives amb l'altre sexe a l'escola (mixta), per comentaris o bromes sexistes, només un subjecte diu que no existeixen: "es va procurar molt que justament això no passes. Llavors des de un principi a les colònies [...] dormíem tots i barrejats i mai...; ens hem trobat com per igual, no hem trobat massa diferència amb l'altre gènere" (S-12).

El 92%, diuen que sí existeixen aquest tipus de comentaris i bromes. Semblen més freqüents dels nois envers les noies. Dues noies aprofundeixen més en el sentit que els nois es creuen en un nivell superior: "els nois sempre es creuen més prepotents, més valents, i acostumen a riure-se'n; si alguna noia a classe té dificultats o jo que sé, és més lenta, o té algun defecte..." (S-4); "un piló: que si els nois ho dominem tot, que som millors, *chistes* masculistes..." (S-10). Un noi aprecia quelcom similar en sentit contrari: "les noies sempre han sigut, això, comentaris més sexistes en el sentit de: les noies són les millors de totes. I hi ha comentaris que fan elles, però els nois, si els tornen un comentari així serien mal vistos per masculistes. Per això els nois vigilen bastant amb els comentaris que facin a una noia. Les noies en canvi poden dir, ja que els nois no els tiraran en cara que són feministes, perquè si ho fas et tornaran... que ets un masculista, que vius en èpoques passades quan les noies no servien més que per estar per casa..." (S-13).

El 29% diuen que aquests fets passen per igual a l'escola que fora de l'escola; el 71% diuen que passa amb més freqüència a l'escola; una alumna destaca l'obligatorietat de l'escola i comenta que "fora de l'escola és diferent perquè és oci o diversió, i és diferent perquè fora de l'escola et fas amb la gent que realment vols" (S-5).

Resum:

La no presència dels nois sembla que és vista per la majoria de noies com a causant d'idealització i desconeixement de l'altre sexe; això pot tenir conseqüències fora de l'escola, encara que no les han descrit amb claredat.

Per altra banda, alguns subjectes destaquen que la distanciació de l'altre sexe a l'escola pot 'obrir els ulls' a certs aspectes, pel fet que els condicionants psicosocials d'un entorn mixt que s'han comentat anteriorment a vegades amaguen la realitat.

Dins l'escola mixta, sembla freqüent l'existència d'interrelacions verbals que posen de manifest l'existència de dos grups clarament definits, els nois i les noies; certa competitivitat apareix al rerafons dels comentaris dels entrevistats. Novament, destaca que l'escola sembla un entorn propiciador d'aquestes situacions.

H. [apartats c. i n.]

Sentit subjectiu de pertinença a un grup determinat, en especial al grup dels nois o el de les noies.

Pregunta 34:

Amb aquesta pregunta es volia conèixer fins quin punt els entrevistats, en la seva relació en diversos ambients, buscaven la companyia del seu sexe; les respostes han estat negatives en un 80%. Un 20% sí que, en dirigir-se a un lloc on trobaran gent de la seva edat, es plantegen quin sexe prefereixen trobar.

Pregunta 35:

Aquesta pregunta, molt genèrica, sobre les experiències de nois i noies en la seva relació entre sexes, en ocasions s'ha concretat demanant a l'entrevistat si reconeixeria el sexe de l'autor d'un diari personal. El 86% afirmen que les experiències de nois i noies son diferents, i un 14% diuen que son iguals.

Entre els que veuen diferències, es repeteixen les respostes amb el qualificatiu de 'més emocionals' o 'més sentimentals' referit a les noies; els nois "somos más garrulos" (S-2), "más rústicos" i superficials (S-3) i més immaturs (S-8, que és mascle).

Pregunta 36:

Una altra pregunta genèrica i similar, amb l'interés d'aprofundir més en el sentit de pertinença al grup del propi sexe, demanava si l'experiència vital de ser noi o noia eren idèntiques. El 100% reponen que son diferents.

Es repeteix en el 50% dels subjectes, tots noies, la pauta que elles son més profundes: "las chicas llegamos mucho más al fondo de las cosas y quizás nos encontramos con la meta o el reto de llegarlas a entender. Los chicos, con entenderse a sí mismos ya tienen bastante" (S-3); "les noies ens fixem més en els detalls i els sentiments... Els nois son més superficials" (S-7); "els nois

no viuen moltes coses que les noies si viuen" (S-1); "els nois no donen tanta atenció a segons quines coses" (S-12); l'explicació de la diversitat d'experiències vitals es deu, afirma una entrevistada, a que "la noia pot acabar sent mare i en canvi un noi no pot tenir aquest plaer" (S-11).

El 20% fan referència a que les noies son més tranquil·les: "en las chicas su vida es como más tranquila, y en cambio él hace muchísimas actividades por la tarde..." (S-6); "[les noies] busquen, almenys al pati, jocs tranquils. En canvi els nois sempre buscaran un oci més de moure's, més de no parar quiets" (S-4). El subjecte 9 parla que les noies son més emocionals i afectuoses, mentre que els nois son més racionals i instintius.

Resum:

Com s'ha posat de manifest a l'apartat 'E', torna a aparèixer la consciència de la diversitat entre els alumnes en tractar les experiències vitals; apareix amb freqüència, en les respostes de les noies, la major maduresa d'elles comparada amb certa superficialitat dels nois.

I. [apartat o.]

Dins el grup, quins aspectes tenen major importància per a que un nouvingut hi sigui acceptat.

Pregunta 37:

L'intent d'esbrinar les condicions d'acceptació al propi grup s'han quedat amb respostes molt generals. Es repeteix en un 27% la frase "que caigui bé" (S-1, S-4 i S-14). La resta de respostes son molt diverses i igual de poc concretes. Potser val la pena destacar, en clau de gènere, un parell d'explicacions: "costa més agafar una persona nova en un grup de noies que de nois [...] els nois com els és igual tot... son com més superficials" (S-7); "al meu cole d'abans [EM], hi havia el típic grup de noies, i va entrar un noi nou i sempre anava amb les noies, i tothom pensava perquè anava amb les noies. I llavors va resultar que era gay", i afirma que als nois els pot costar més anar amb noies perquè els altres poden pensar que és homosexual; al revés –les noies que freqüenten el grup de nois- no passa.

Resum:

Només es pot parar atenció al comentari del subjecte 7, per l'interés que pot tenir un aprofundiment en la pressió conformitat a través de l'estudi de les actituds relacionals cosiderades poc masculines en els nois (a la pregunta 27 i al següent apartat apareixen els símptomes d'aquesta pressió per als temes acadèmics).

J. [apartat p.]

En quina mesura el grup de pertinença contribueix/dificulta els propòsits de la institució escolar. Fets concrets que ho provoquen. Aspectes relacionats amb el gènere.

Pregunta 38:

Sobre com els nois perceben un altre noi que mostra actituds antiacadèmiques, les respostes son molt variades; però sí que apareix com a freqüent una valoració positiva d'aquest per part dels altres nois –no sempre tots- en un 60% de respostes: "fins 4t de la ESO el veuen com un líder, com un crack, com el millor" (S-4); alguns el poden veure com a "líder o el millor de tots" (S-5); "inclús potser l'accepten més que a d'altres" (S-8); "el veuen com el típic *héroe*" (S-10); "el poden valorar positivament" (S-13); etc.

Les altres respostes que no van en aquest sentit son més moderades, no apareixent un rebuig clar: "no els preocupa, els és igual el que faci la gent en quan això, si no són amics" (S-1); "al principio hace mucha gracia [...] Pero llega un momento en que la gente [nois] se cansa" (S-3); "no li diran res, ho accepten" (S-7); en diverses respostes sembla que no hi ha disposició d'ajudar els nois amb aquestes conductes: "no l'ajudaran" (S-9); "a vegades se'n riuen d'ell o aprofiten aquest ruc per riure amb ell; no l'ajuden sinó que l'empitjoren i no pot millorar" (S-15); etc.

Es presenten tres respostes, en tot cas, que mostren que a l'aula pot haver-hi dos tipus de conducta vers l'alumne antiacadèmic: "n'hi haurà que el veuran com un líder, com una persona molt important per la classe, perquè sempre està fent merder, gracetes... i després hi haurà les persones que volen estudiar i aprofitar el temps, que el veuen com un destorb" (S-11); "alguns el tindran com un déu i d'altres com un burro" (S-14); etc.

Pregunta 39:

Preguntats per com perceben els nois una noia amb aquestes actituds antiacadèmiques, excepte en un cas (S-1) mostren actituds molt diferents.

Apareixen cinc respostes amb un denominador comú diferencial, que és que els nois no farien tant de cas a una noia així o inclús la despreciarien: "los chicos no le diríamos tanto como si fuese un chico. Pasaríamos un poco más y intentaríamos callarnos y aguantar" (S-2); "la poden despreciar més" (S-7); "la veuran també líder, però no li faran tanta atenció com si fos un noi" (S-11); "la desprecien" (S-14); "una tonta que no aprofita el que té i la deixarien una mica més de banda" (S-15); etc.

Les valoracions negatives, per tant, son més freqüents i acusades respecte al cas de la pregunta anterior: "la veuen com una *tonta*" (S-4); "Fatal, fatal!" (S-6); etc.

Pregunta 40:

Sobre la percepció, per part de les noies, d'un noi amb actituds antiacadèmiques, el 60% donen respostes que parlen de reaccions negatives: el rebutgen (S-4, S-11, S-12, S-13); "un pesat" (S-1); "al chico se lo dicen directamente, que se calle" (S-2); etc.

Apareixen dues respostes, de nois, amb una opinió diferent: el fa més interessant per les noies, "sembla que tingui més protagonisme" (S-8); "les noies el veuen més com un déu, diguem-ne. Més xulo, no sé... més home podríem dir" (S-14).

Pregunta 41:

La percepció d'una noia amb comportaments antiacadèmics per part de les altres noies, és de rebuig en major mesura que cap dels cassos anteriors: el 67% de respostes son clarament negatives: "pesada" (S-1); "la deixen com aïllada" (S-8); etc.

Hi ha una resposta menys negativa que parla que algunes noies la seguirien (S-14). Tres respostes de noies parlen que intentarien ajudar-la (S-7, S-9, S-

12), i un noi diu explícitament que les altres noies no l'ajudarien (i sí a un noi) (S-15).

Resum:

Apareixen trets diferencials en la valoració d'un company amb actituds antiacadèmiques, en funció de si és un noi o una noia. La valoració més positiva d'aquestes actituds és la dels nois envers un noi així; la més negativa és la que fan les noies d'una noia així. Això pot confirmar l'existència dels estereotips manifestats a la pregunta 26 i 42, i l'existència d'un cert *laissez faire* o inclús valoració positiva de les actituds suposades adequades per a cada sexe, malgrat siguin contràries als propòsits de la institució escolar.

També apareix la possibilitat que alguns nois s'adonin (o es pensin) que certes noies els poden valorar per aquestes actituds, i això les reforci.

K. [apartats t., d. i ah.]

Imatge, estereotips o discriminació envers els exogrups. Força i conseqüències de la comparació intergrup. Valorar si la comparació social es dona amb el grup del mateix sexe o no, i en quines circumstàncies i temes.

Pregunta 42:

Preguntats sobre si els nois tenen una imatge estereotipada o amb tòpics sobre les noies, el 100% contesta que sí. Un 44% dels que donen explicacions del tema -gairebé tots nois-, fan referència a la visió de les noies com a 'cotilles': "que si contamos cualquier cosa íntima de nosotros a una chica, todo el colegio se iba a enterar" (S-2); que "totes les noies són xafarderes" (S-14); etc. Un 22% (totes noies) parlen de les noies com a més preocupades pels estudis: "que las chicas son muy preocupadas en los estudios" (S-6); "que siempre hacemos preguntas en clase" (S-9).

Pregunta 43:

A la pregunta de si les noies tenen una imatge estereotipada dels nois, el 100% contesta que sí. Només es repeteixen dos adjectius, "ganduls" i "desordenats", en dos entrevistades. La resta aporten visions amb diferents aspectes negatius: "infantiles, inmaduros, son más juerguistas" (S-6); "tots els nois són tontos" (S-14); etc.

També es fa referència a tòpics sobre la seva actitud davant els estudis, encara que de manera indirecta.

Una noia (com ja hem vist) ha aprofundit una mica més en un tema, comparant els seus estereotips sobre els nois a l'escola mixta i la diferenciada: "quan estava a la mixta deia: tots els nois son tal; sols veia aquests, i els veia des de prop. Ara [ED] m'estic donant compte que, per molt que diguem, cada noi és com és i que hi ha una varietat" (S-7).

Pregunta 44 i 45:

S'insisteix aquí en l'existència de violències verbals o simbòliques per raó de sexe. El 46%, entre els quals hi ha nois i noies, diuen que han vist violències verbals contra el seu sexe; el 54% diuen que no ho han vist.

A vegades, esparsos al llarg de l'entrevista, apareixen comentaris que denoten sentit de pertinença al grup dels nois i el de les noies: "a veces le quitábamos el estuche a una chica y nos lo empezábamos a tirar, y ella corriendo detrás de nosotros para cogerlo... Y entonces venían todas en masa" (S-2); "els nois sempre tenen alguna cosa a dir de les noies; sobretot... la majoria son negatives" (S-5 a la pregunta 33); "he trobat sempre més fàcil parlar aquí [ED] davant de les nenes, perquè son com més... Aquí, diguis el que diguis, mai se'n riuran; en canvi els nois s'ho prenen tot més en broma, i depèn de lo que diguis... o poden interpretar les coses i també se'n riuen" (S-7 a la pregunta 16); "todas mis compañeras se ponen muy nerviosas, porque además hacen bromas [els nois] mientras exponemos... y además nos ponemos muy vergonzosas o nerviosas porque nos miran así, a ver cuando la fastidian para reírnos" (S-9 a la pregunta 16); "[a l'EM] si haves de sortir a la pissarra a explicar alguna cosa, ja era diferent la mirada d'una noia a la mirada d'un noi. [...] et repassaven de dalt a baix i si et podien imaginar sense roba t'hi imaginaven. Amb la mirada ja es veu; i també si podien se'n reien de tu, et feien la petita burleta" (S-10 a la pregunta 16); una opinió diferent en alguns aspectes ens diu que "els nois, en aquest sentit, se'n riurien del noi, perquè s'ha equivocat i perquè hi ha confiança. Amb les noies, seria diferent; li diria: s'ha equivocat, la noia; no ens en riguem perquè és una noia i pot posar les noies en contra teu... I això és molt perillós" (S-13 a la pregunta 23); el mateix subjecte, a la pregunta 66, parlant dels conflictes, diu: "en l'enfrontament entre noia i noi ja es diferenciarien els bàndols: les noies amb la noia i els nois amb el noi". I el subjecte 9, a la pregunta 32 afirma: "aquí [EM] se comen un montón la cabeza; todo el día están pensando: que si digo esto pensarán, que si no lo hago podrán pensar otra cosa, que qué hago... Tienen el dilema de como voy a quedar frente al chico, de que no puedo quedar mal".

Resum:

Tots els alumnes reconeixen l'existència de generalitzacions negatives envers l'altre sexe, i aquestes fan més referència a temes diversos, entre els que torna a aparèixer la diferent actitud de nois i noies envers les qüestions acadèmiques.

La comparació intergrup al de gènere apareix amb claredat a les entrevistes, i sembla tenyida amb certa rivalitat i sentit de pertinença al grup del propi sexe, que porta a algunes actituds condicionades per la posició que pugui prendre l'altre grup.

L. [apartats e. i ab.]

Comparació interpersonal i elecció de referents. Valoració dels estils didàctics i la comoditat que suposen.

Pregunta 46 i 47:

Preguntant amb quines persones es comparen i el sexe d'aquestes, un 13% afirmen que ells no es comparen amb els altres. De la resta, tots es comparen sempre o gairebé sempre amb companys del mateix sexe.

Pel que fa als ídols o referents (persones no son companys), hi ha més dispersió; hi ha respostes tant en la direcció que son sempre del mateix sexe com altres que afirmen que sempre son del sexe contrari. Cap noi, però, parla d'ídols de l'altre sexe, potser per haver fet referència a la pregunta anterior a la comparació; però hi ha noies, que en la mateixa situació sí que parlen d'ídols masculins. La interpretació de l'ídol fora de l'àmbit ordinari sembla vist com un referent d'atractiu per les aficions o relacions de l'entrevistat, més que com un objecte de comparació; quan es tracta de comparació, els entrevistats solen recalcar que és del mateix sexe, excepte per aspectes concrets.

Pregunta 48:

Sobre la percepció que tenen del professorat quant a la seva habilitat docent i educativa, el 27% comenten els pocs professors mascles que han tingut a l'escola mixta: "només he tingut un professor" (S-1); "és que només he tingut tres *profes* que siguin homes" (S-3); etc. Tinguent en compte aquest fet, pel que fa a les qualitats docents i educatives, el 40% no aprecien diferències per raó del sexe. Entre l'altre 60% que sí veu diferències, les respostes no indiquen que pugui haver-hi una pauta generalitzable: entre els que indiquen clarament un sexe com a més valorat, el 67% parlen del mateix sexe i el 33% de l'altre sexe.

De les valoracions fetes, només es repeteix en dos subjectes (un noi i una noia) la major paciència de les professores (S-2 i S-4).

Resum:

El fet que la comparació amb els companys gairebé mai sigui intersexual, reforça la suposició que es dona un clar sentit de pertinença i identificació amb el grup del propi sexe, i que és el mateix sexe on es troben les pautes de conducta.

En la referència al professorat, sembla que també pot tenir importància que siguin del mateix sexe que l'alumne per establir-se com a referent o subjecte de comparació.

M. [apartat u.]

Rellevància de les categories socials en la presència/absència dels altres grups.

Pregunta 49:

Es reitera aquí una qüestió a la que molts entrevistats ja han contestat anteriorment. Incloc els aspectes d'aquesta pregunta 49 a la número 16.

Pregunta 50:

Sobre el fet de si la presència de l'altre sexe fa canviar les actituds, el 100% diu que sí. Aquestes actituds són descrites de formes diverses, però els elements que hi apareixen són similars: "donar més la nota" (S-1); "tomas más la iniciativa" (S-2); "las chicas se crecen" (S-3); "cridar l'atenció" (S-4); "volen destacar o impressionar" (S7); "es fan notar" (S-8); "dir coses que puguin impressionar" (S-10); "intenten presumir, és com si fessin teatre" (S-11); fer-se l'interessant (S-13 i S-15); etc. Explicacions més concretes d'aquests fets es poden llegir a la síntesi de resultats.

Només tres entrevistats comparen aquest fenomen a l'escola i en temps extraescolar: dos diuen que fora de l'escola no passa tant i un diu que passa més.

Pregunta 51:

S'ha preguntat per les actituds de nois i noies a classe d'educació física, el 93% parlen de la major participació dels nois: "els nois normalment són més actius" mentre que les noies es queden en un segon pla (S-5); "las chicas quieren hablar, no hacer nada..." (S-6); "les noies, deixar que passi l'estona; en canvi els nois, passar-ho bé" (S-8); etc. Només un subjecte no aprecia diferències entre els sexes.

El 31% comenten, a més, que en aquesta divergència hi ha unes raons de gènere: els nois s'esforcen més per impressionar les noies (S-10); "els nois

intenten sempre potenciar més la seva masculinitat" (S-12); "el noi sempre vol demostrar el seu potencial en educació física, per aquest fet, perquè saben que les noies tenen aquests ideals" (S-13); "en clase de educación física [a l'ED] nosotros vamos a muerte; porque, al ser todo chicos, no importa cuanta fuerza utilices porque ya estás más o menos en un nivel, con una complexión física que podemos aguantarnos. En cambio ahí [EM] te tienes que moderar muchísimo porque [...] tú eres mucho más fuerte que ellas y al mínimo empujoncito les puedes hacer mucho daño" (S-2).

Pregunta 52:

Sobre si hi ha diferències d'actituds a classe de matemàtiques i llengua, el 45% no veu diferències.

Entre els que veuen diferències, els subjectes que parlen de matemàtiques diuen que els nois van millor i participen més: "els nois ho entenen molt més ràpidament que les noies" (S-8); "participen més els nois, i les noies desconnecten" (S-9); etc.

En llengua, el subjecte 1 diu que als nois no els interessa; a una pregunta anterior, la 25, un subjecte explicava que "en un concurs literari hi havia hagut tres premis; els nois ni es plantejaven haver guanyat: es sabia que si s'havia assignat algun premi, havia de ser una de les noies" (S-4).

El subjecte 8 confirma l'estereotip: "el que és la llengua les noies ho entenen més ràpid. Jo penso que hi ha una diferència entre ciències, que és més per als homes, i lletres que és més per a les dones".

Tenen especial interès algunes respostes que es refereixen a la desmotivació i a la pressió de l'estereotip: "a mi em sembla que els nois veuen la biologia com a algo 'fifi', saps? Típic noi que veu un altre noi que està estudiant algo de medicina, doncs el comentari de: els de medicina son uns *freakys*" (S-11); el subjecte 9 parla que les noies desconnecten a matemàtiques, i els nois pregunten menys a llengua; "hi ha una diferència entre ciències, que és més per als homes, i lletres que és més per a les dones" (S-8) i això fa que a ma-

temàtiques les noies “passin de tot” i a llengua els nois es relaxin; a matemàtiques, “les noies, com que veus que els nois ja surten de voluntaris, ja no tendeixes a esforçar-te tant” (S-4); i recordi's l'anècdota del concurs literari que ha sortit abans.

Resum:

Per una banda els estudiants reconeixen que les seves actituds canvien segons si l'altre sexe és o no present. Per a alguns alumnes, la presència de l'altre sexe és un factor de pressió de conformitat que els pot crear incomoditat.

La classe d'educació física es mostra un espai d'especial interès; sembla que allí posi de relleu de manera especial la desidentificació de les noies; algun dels enquestats ha comentat que a l'escola mixta fan les classes d'educació física per separat, la qual cosa indica que segurament hi ha professorat conscient d'aquest fenomen i que hi troba sortida d'aquesta manera.

Una cosa semblant passa –amb una percepció més moderada per part dels entrevistats- a assignatures com matemàtiques i llengua amb les noies i els nois, respectivament.

N. [apartats q. i r.]

En la socialització, quins aspectes comporten una major preocupació o dedicació personal. Activació d'una determinada autoimatge (o sentit de pertinença a un grup determinat) i les actituds corresponents en funció de l'entorn en què es trobi.

Pregunta 53 i 54:

Preguntant per els aspectes rellevants en la socialització, un 46% parlen de preocupació per la imatge, tant en el vestir com aspectes físics o d'expressió. Un 30% parlen directament de les relacions: "si cauré bé o cauré malament" (S-13); "poder trobar una persona que puguis mantenir una bona amistat" (S-7). Un 23% comenta que no hi ha cap aspecte rellevant.

Alguns subjectes diuen que la presència de l'altre sexe comporta una major cura: "cuando te vas a encontrar con chicas es más... tienes que ir con más cuidado, intentas ir con pies de plomo para no hacer ningún fallo; si haces un fallo con un chico, tampoco te importa mucho, pero si es con chicas ya, si haces el ridículo, ya te preocupa más" (S-2); "amb noies també, però amb nois encara més" (S-10); etc.

Resum:

A part de les dades aportades, son poques les respostes que s'han obtingut i fan referència a l'altre sexe. En tot cas, s'aprecia certa preocupació per la imatge que es dona davant dels altres, que la presència de l'altre sexe pot accentuar.

O. [apartat s.]

Normativització de les actituds personals i relacionals en relació a la pertinença al grup de les noies o al grup dels nois. Actituds considerades correctes o incorrectes per al propi sexe i per a l'altre.

Pregunta 55:

El 100% considera que hi ha actituds, maneres de fer, tipus de comentari que no serien ben acceptats a un grup de gent del seu sexe i si a l'altre: "porque hay comentarios que a ellas les molestan, o les pueden llegar a herir y a nosotros nos parecen tonterías" (S-2); "hi ha temes que millor parlar-los amb gent del mateix sexe" (S-7); les noies que ho fan "no son aceptadas", i al noi que ho fa "le dejan mucho de lado" (S-3); etc.

Resum:

Sembla clar, pel que veiem en aquestes respostes i en d'altres preguntes (la 27, per exemple), que hi ha una normativització sobre el considerat correcte per a cada sexe, i que el traspasar aquestes fronteres té conseqüències relacionals de rebuig.

P. [apartat f.]

Interdependència motivacional: relació, a l'estructura del grup, entre els objectius o necessitats dels individus i les facilitats per aconseguir-les i satisfer-les mútuament dins el grup.

Pregunta 56:

El 50% diuen que davant la necessitat d'ajuda en un tema acadèmic, els és indiferent acudir a demanar-la a algú del seu o de l'altre sexe.

El 21% trien sempre algú del mateix sexe.

Un 14% trien l'altre sexe: “[tria una noia] perquè sempre ho tenen fet, primer de tot; ho fan bé, i a més t'ho deixen” (S-8); una noia escull sempre nois, perquè “los chicos son como más sintéticos” (S-9).

Un altre 14% triarien un o l'altre sexe en funció de l'assignatura que es tracti: una noia en general triaria el “mateix sexe, però matemàtiques a l'altre sexe” (S-4); una noia, el subjecte 14, triaria un noi per ajudar-la amb les matemàtiques, però una noia per llengua.

Si es tracta d'un problema afectiu, triarien algú del mateix sexe el 69% dels entrevistats. El 15% diuen que és indiferent, i un altre 15% (un noi i una noia) triarien algú de l'altre sexe: el noi comenta que és “perquè [les noies] ho entenen més, i solen ajudar millor” (S-15).

Resum:

La interdependència motivacional del grup del mateix sexe es manifesta amb poca força en el buscar ajuda acadèmica; es pot intuir, per tant, que d'altres factors tenen més pes en aquest camp, com pot ser la necessitat d'ajuda en temes afectius o de comprensió mútua (aquest darrer, desenvolupat a les preguntes 5 i 6).

Q. [apartat y.]

Analitzar si es dona una sexualització de les relacions, per part de l'entrevistat envers els altres i a la inversa. En cas que succeeixi, estereotips implícits que es donen i causes percebudes.

Pregunta 57:

El 83% diuen que hi ha sexualització de les relacions ordinàries entre nois i noies a l'escola; alguns entrevistats matisen que no passa sempre o que depèn de les persones: una noia explica que "cuando una chica pasa mucho tiempo con un chico ya todo el mundo lo comenta y siempre hacen bromas. [...] A veces necesito estar más con los chicos... pero cuando te ven mucho con un chico dicen: se gustan" (S-9). Diversos subjectes afirmen que aquesta sexualització es produeix més per part dels nois: "hi ha nois que només busquen una cosa i noies que busquen relacions" (S-1), "penso que als nois la persona els pot interessar, però molt poc: el físic, no lo valúo" (S-10 a la pregunta 31).

Resum:

El component sexual apareix altre cop, com a la pregunta 6, com a factor relacional a tenir en compte: a la socialització entre sexes sembla ser un element de prevenció tant personal com social, que mereix atenció.

R. [apartat af.]

Percepcions sobre els aspectes que augmenten la popularitat.

Pregunta 58 i 59:

S'ha preguntat quins aspectes feien augmentar la popularitat.

Pel cas de la popularitat d'una noia davant les altres noies, es podrien agrupar les respostes de la manera següent: un 50% parlen, entre d'altres coses, de la personalitat, capacitat de lideratge i preocupació pels altres: "la confiança en elles mateixes (S-5); "ayuda a la gente y no va de prepotente"; "la que tiene más personalidad. La más sociable que está con todo el mundo" (S-9); "l'amable, l'atesa, la generosa" (S-12); "que tingui un cert caràcter, que sàpi-ga tirar de tot el grup, que si veu algú amb problemes l'ajudi" (S-15); etc. També apareix en un 43% l'aspecte físic, a vegades relacionant-lo directament amb els nois: "influye mucho el físico" (S-2); "el vestir bien" (S-6); "aquí [ED] per ser més popular... crec que és més les notes, encara que som totes més iguals, però sempre et fixaràs amb la que treu més bones notes, o la que és més neta... En canvi a un *cole* mixt, serà la que lligui més, segurament" (S-7); "la més guapa" (S-10); "la noia que compleixi les perspectives dels nois" (S-13); etc.

Pel que fa a la major popularitat de les noies davant dels nois, el 79% fan referència a l'aspecte físic: "la que més guapa sigui, això està clar" (S-8); "normalment és la més guapa" (S-12); etc. Apareixen, dispersos, altres aspectes, entre els quals només es repeteix, en dues ocasions, el fet que sigui una noia 'fàcil': "la més fàcil a aconseguir" (S-7); "que sigui guarra" (S-1).

En la popularitat d'un noi davant dels altres nois, el 57% fan referència a les noies: "el que más liga" (S-3); "el que és popular entre les noies" (S-4 i S-6); el "que totes les noies es fixin en ell" (S-15); etc. El 21% fan referència també a les actituds antiacadèmiques: "que es porti malament" (S-8); "que faci sempre el notes, un nen que no estudia, que sempre està molestant, que faci comentaris a classe que no toquen" (S-10); "que fa les brometes, que se'n riu del professor" (S-11). Només el 14% parlen de popularitat relacionada amb

actituds acadèmiques, i un d'ells (S-11) sembla contradir-se amb la resposta donada abans, a la pregunta 61.

La popularitat d'un noi davant les noies, per un 71% està relacionat amb l'aparença física: "normalment el físic és bastant important" (S-15); "el més guapo" (S-11); etc. El 21% també parlen de simpatia. Només un entrevistat ho relaciona amb els bons resultats acadèmics. Un altre parla de "caràcter fort" (S-5) i un altre de "potencial físic, tregui bones notes o no" (S-13).

Resum:

Per una banda, s'aprecia que la popularitat d'un company de l'altre sexe (tant per als nois com per a les noies) té un fort component basat en l'aparença física, amb un matís d'accessibilitat sexual per part dels nois.

En canvi, la popularitat d'un company del mateix sexe, mostra certa divergència en noies i nois: pels nois té un pes important el fet que l'individu tingui relació amb les noies i sigui valorat per aquestes, seguit de les actituds de desafiament a les normes escolars; per les noies, en canvi, el factor més important és social (lideratge, ajuda) i de personalitat, seguit de l'aspecte físic i de relació amb els nois.

En qualsevol cas, constatem que es manifesta la cultura juvenil en uns valors prou allunyats tant de l'aprenentatge escolar com d'una socialització cooperativa (especialment en els nois).

S. [apartat ag.]

Importància personal i social de l'atractiu físic (propi i dels altres) i implicacions de l'entorn (unisex o mixte). A l'escola, importància d'aquests aspectes en relació als acadèmics.

Pregunta 60:

Preguntats sobre la importància socialitzadora de l'atractiu físic, el 100% contesten que té importància; un 21% diuen que "molta importància"; dos subjectes comenten que al principi sí, però que després amb el millor coneixement dels altres en va perdent.

Dels entrevistats que comenten les diferències entre un entorn escolar mixt i diferenciat, el 67% diu que l'atractiu físic té menys importància per a la socialització a una escola diferenciada: "en una escola mixta pot ser més popular una noia que tingui més bon físic que aquí [ED], que crec que el físic no és important" (S-5); "las chicas se suelen arreglar más porque hay chicos [EM], porque te gusta alguien... En cambio aquí [ED] no vas a gustar si es todo chicas" (S-6); "aquí no, a un col·legi diferenciat no; com que totes som iguals, cada una és com és [...] [A l'ED] tenen personalitat, però acceptem totes les personalitats; a ningú d'aquí se li acudiria dir: sóc millor que aquella perquè ella és així; mai es diria això" (S-7); "quan és la noia que va a preguntar algo al noi, el noi sempre respondrà, però respondrà segons l'atractiu físic de la noia. Si la noia no és molt agraciada, li contestarà, però traient-se-la de sobre" (S-13).

Respecte a l'acceptació de les persones físicament poc agraciades, apareixen els següents comentaris: "a l'escola mixta, una que sigui lletja és que la marginen directament, o bueno, no sé... que tingui un problema i sigui una mica més així. En canvi a l'escola diferenciada s'intenta més integrar tothom i fer més pinya tots, t'és igual com sigui; total, cadascú és com és" (S-4); "ens ajudem més, ens acceptem més [a la ED]. Al mixt, en canvi... més pel físic. [...] A una escola mixta, com que hi ha els dos sexes, el que vols és destacar i agradar més l'altre sexe. En canvi aquí [ED] no ens preocupa gaire" (S-7); "se ríen bastante de los que son más feitos... Porque piensa que critican

mucho, ¿vale? Se fijan en muchas cosas, sobretodo las chicas; y los chicos hacen bromas también: que tienes los ojos salidos, o que tienes el pelo de tal forma... se comentan. Y has de estar perfecta" (S-9); "una noia poc agraciada físicament pot ser rebutjada pels nois només pel fet de ser lletja. A lo millor és una meravellosa persona, i una persona que t'ho passaries molt bé amb ella; però és rebutjada pels nois [...]. Si em relaciono amb aquesta em començaran a tocar els nassos dient: estàs sortint amb aquesta!" (S-13)

Una noia comenta la diferència en les preocupacions personals: "a una escola mixta, la imatge que ha de donar. I a una escola no mixta... podríem dir que més els temes acadèmics" (S-10), i afegeix que el fet que no hi hagi nois hi té molt a veure.

El 33% diu que sempre té importància, sigui l'escola mixta o diferenciada, però no fan una valoració de si té més o menys importància en cada entorn.

Resum:

Una vegada més (com a l'apartat anterior), apareix l'atractiu físic com a factor important per la socialització. Aquesta importància, segons les respostes obtingudes, existeix a l'escola diferenciada, però és molt més moderada.

L'escola mixta sembla que presenta més risc d'exclusió en la socialització per raó de l'aparença física, en especial les noies; hi ha certa coincidència en afirmar que la presència o no dels dos sexes és clau en aquest problema.

T. [apartat ad.]

Diferències d'estatus a l'escola segons el sexe: en els aspectes acadèmic, social i en les relacions informals.

Pregunta 61:

Sobre la diferència d'estatus dels nois i les noies a l'escola, el 73% diu que sí existeix diferència (55% parlen de estatus superior dels nois i 18% de les noies) i el 36% diu que no.

Entre els que parlen dels nois en un estatus superior, comenten: "a la mixta, sempre els nois acostumen a ser superiors [...] Primer comencen, quan son més petits, per la via de la força" (S-4); "los chicos no pueden sentirse menos que nosotras; ¿yo voy a decirle a un chico que le ayudo? Es que se muere. [...] Tienen una necesidad de sentirse por encima de las chicas, en plan que no necesitan ayuda" (S-9 a la pregunta 39); "a vegades ells mateixos es senten superiors [...] Els nois es senten com més dinamitzadors" (S-12); etc. Una alumna considera l'aspecte des d'un doble punt de vista: "las mujeres estamos por debajo de los hombres. [...] Dentro del grupo hay mucho machismo. Y entre los profesores, por lo general estamos mejor consideradas que los chicos. Porque como somos más trabajadoras, más organizadas. [...] Y dan menos problemas" (S-3).

Els que posen per sobre les noies diuen: "les noies son un estatus superior, perquè... els nois intentaran aconseguir les noies, perquè és el que els interessa. I la noia està aquí dalt i el noi aquí baix. La noia va com que jo puc aconseguir el que vulgui, perquè joestic aquí dalt, tinc atractiu físic, trec bones notes... [...] És una mica jerarquitzat, això de l'escola mixta" (S-13); "las chicas tendemos a dominar más la situación; si hay un conflicto, siempre se enteran antes las chicas que los chicos" (S-6). Encara que en resposta a una altra pregunta, convé incloure les paraules d'un noi: "[les noies] son més rectes, sempre son més madures que els homes", i això feia que els nois, a vegades, tinguessin sensació d'inferioritat: "com que et trobes inferior et comences a deprimir, a vegades. Perquè si veus que una dona ho està fent millor que tu. [...] Pensar que les dones son més llestes que els homes [...]"

molts es reboten. L'any passat ens donàvem compte que les noies treien millors notes, estava claríssim" (S-8 a la pregunta 35).

Resum:

Majoritàriament, els entrevistats manifesten percebre un sentiment subjectiu de diferència d'estatus en els nois, que es consideren superiors. No apareix el millor desenvolupament acadèmic com a causa d'aquesta creença d'estatus superior, sinó elements perifèrics com el domini de les converses, no deixar-se ajudar... Aquesta percepció de l'estatus superior dels nois es dona alhora que el professorat valora més les noies per la seva major adequació als objectius i normes escolars.

Dels tres alumnes que pensen que les noies tenen un estatus superior, dos són nois; un d'ells arriba a parlar de 'depressió' associada a la sensació d'inferioritat respecte les noies, i pel que sembla que no parla en primera persona. A part el masclisme present a les aules que pugui incidir en aquest tipus de conseqüències, no sabem si aquestes afirmacions són generalitzables i fins quin punt pot ser que operi la desidentificació a nivell grupal en els nois, dificultant-los un major assoliment acadèmic.

U. [apartat aa.]

Diferències en la relació professor-alumne.

Pregunta 62 i 63:

Sobre si, a l'escola mixta, veu diferències en la relació ordinària mestre/alumne a l'aula en funció del sexe del professor i de l'alumne, el 33% diuen que no aprecien cap variació.

El 67% diuen que si hi ha diferències; com a elements coincidents en aquestes respostes, apareix cinc vegades que els professors i/o les professores són més tolerants amb les noies: "les pegan más bronca a ellos que a las chicas" (S-3); "en la relació entre un professor i una alumna potser hi ha més comprensió; potser entre una professora i un alumne, noi, potser si que hi ha un punt més d'estricta, per controlar-lo" (S-5); "els professors [i les professores] tracten millor a les noies" (S-8); "si un chico hace gamberradas, la tutora a lo mejor no le entiende y le castiga más duro por una simple chorrada que ha pasado, pero una profesora lo ve como algo más" (S-6); un noi comenta que "aquí [ED] nos tratan un poquito más duro... Que haya chicas ayuda un poco a que se ablanden" (S-2); etc.

També apareix en tres respostes una major proximitat o confiança si professor i alumne són del mateix sexe: "si es un profesor, es más bromista, más cercano a nosotros [els nois]" (S-2); una alumna comenta que "hi havia vegades que havies d'anar a parlar amb un professor i... el fet de ser noia i noi, no sé, no et sents tan a gust a l'hora de parlar que si és una noia, que a lo millor t'entendrà més bé. Jo, a l'hora d'anar a parlar, em sento més bé parlant amb una professora que amb un professor" (S-11); "el professor, amb l'alumne masculí, tindrà una relació més propera. En canvi un noi amb una professora serà una persona que vigilarà més el que diu, l'alumne. La noia, serà més reservada amb el professor" (S-13).

Resum:

Deixant de banda quina causa ho provoca, una majoria d'entrevistats perceben diferències en el tracte als nois i a les noies: el professorat és més estricta amb els nois. Sembla que pot ser d'interès una anàlisi més profunda de com opera aquest fet a nivell psicosocial; és dir, en quina mesura aquestes actuacions públiques diferenciades per a nois i noies contribueix a conformar encara més una normativització de conductes per a cada grup i unes expectatives que reproduïxin certes pautes d'actuació de cada sexe.

Encara que més petit, és significatiu el nombre d'entrevistats que manifesten que no hi ha diferències de tracte i relació professor-alumne en funció del sexe.

En el tracte personalitzat apareix en tres subjectes la facilitat d'una relació alumne-professor del mateix sexe, per la major 'proximitat' que s'hi dona. I això, malgrat no s'ha preguntat específicament pel tema. Potser seria comparable amb la paraula 'confiança' que apareixia sovint en preguntar per les relacions entre alumnes, però no en podem fer cap suposició amb fonament a partir de les dades obtingudes.

V. [apartat ae.]

Percepcions diferencials sobre la cultura escolar dels dos tipus d'escola, i possibles causes.

Pregunta 64 i 65:

Sobre el clima de treball i serietat acadèmica, el 77% diuen que és major a la diferenciada, el 15% a la mixta i el 8% no veuen diferències.

En tot cas, la interpretació en clau de gènere que aquests alumnes donen ens ajuda a comprendre el fet situacional.

Els que diuen que l'ambient acadèmic és més seriós a la mixta son dos nois, i destaquen la pressió positiva que té la presència de noies a l'aula: "les noies es concentraven més [EM]. I tu en canvi, no fas tantes burrades diguem-ne... per fer riure els companys, sinó que intentes ficar-t'hi més perquè la noia vegi que ets madur" (S-14); "aquí [ED] pots fer una miqueta més el ruc, no tens que preocupar-te del que pensen les noies" (S-15).

Dels que pensen que l'escola diferenciada mostra més serietat acadèmica, només un subjecte diu que no ho atribueix al fet que no hi hagi l'altre sexe. Quatre subjectes posen l'accent en els diferents estils o ritmes de cada sexe: "la diferenciada està molt bé, perquè els homes tenen un ritme de treball, han d'anar fent, han d'anar fent; en canvi les dones van més ràpid... en canvi en algunes coses els homes van més ràpid. Joestic amb la diferenciada, ara que ho visc, perquè a mi acadèmicament m'està anant però molt millor que la mixta" (S-8); "porque todas vamos a por un objetivo [a la ED]. Como somos todas iguales, no tenemos que estar pendientes de nada más, sólo en mejorar" (S-9); "[l'ED] ajuda perquè les noies, jo penso, som bastant diferents als nois en el tema d'estudiar. Llavors, el moment de concentració en una noia... a l'hora d'explicar una cosa a un alumne, és molt diferent explicar-li a una noia que a un noi" (S-10); "el fet que estiguin noies amb noies i nois amb nois, jo veig que hi ha més facilitat, però també depèn de la manera de funcionar de l'escola" (S-11).

I tres entrevistats parlen de les distraccions que comporta la mixticitat: pel fet de conductes disruptives dels nois (S-1); "sobretot a l'ESO, els nois viuen més feliços, més a esperar, no passa res i això no ho fem... I indirectament et diuen: *bueno*, com que no passa res jo tampoc ho faig [...] Els nois fan això per fer-se els importants, per fer-se els superiors davant les noies, per cridar l'atenció. [...] En canvi en aquests coles [ED], el lideratge és diferent: no és per qui fa menys els deures, perquè hi ha competitivitat en plan de treure bones notes" (S-4 a la pregunta 24); "perquè no tens punts de distracció. Estàs pel que has d'estar, no et distreus mirant una noia" (S-13).

Pregunta 66:

S'ha demanat quines son les dinàmiques quan hi ha un conflicte, segons el sexe dels alumnes.

En un conflicte entre dues noies, l'adjectiu que apareix més freqüentment és 'rancoroses', i després 'ressentides', 'rebuscades'... També apareix que el conflicte és més fort (S-1), "puede ser terrible" (S-11), "es fan més putades" (S-14), "podemos hacer un mundo" (S-9), i que dura més: "tardan más en olvidar" (S-2), "nos la guardamos" (S-3), "triga més..." (S-12), "dura molt més" (S-15). La forma que pren és no parlar-se (S-2 i S-6), "busquen la part negativa i llavors es fa un conflicte molt més gran" (S-5), la crítica (S-9).

El conflicte entre dos nois sol presentar violència verbal (S-9 i S-15) o física (S-3, S-6, S-7, S-10, S-11 i S-14), i no dura massa (S-2, S-5, S-6, S-7 i S-12).

Els conflictes entre noi i noia no semblen tan freqüents ni forts (S-1, S-6, S-9, S-10, S-12 i S-14): "entre chicos y chicas la pelea es como más superficial" (S-6); "entre chico y chica, gracias a que el chico no se toma las cosas tan a pecho, se olvida rápido y eso ayuda a que la chica no sea tan orgullosa" (S-9); etc.

Resum:

Una majoria veu un clima de serietat acadèmica més elevat a l'escola diferenciada; aquestes respostes mereixen especial cautela, ja que hi ha una proporció major d'alumnes entrevistats que han estudiat a escoles mixtes i han anat a la diferenciada al batxillerat, etapa no obligatòria i orientada a la universitat.

En l'explicació d'aquest fet apareixen molt sovint consideracions sobre el sexe dels alumnes; lògicament, no es pot extrapolar que sigui l'únic factor a tenir en compte; però ens indica de nou la consciència que les noies són més proacadèmiques que els nois, que els nois tenen més conductes disruptives, que valoren l'atenció al diferent grau de maduresa i l'evitar distraccions, i el canvi de conducta que pot operar la presència de l'altre sexe: en aquest darrer aspecte dos alumnes mascles veuen com a fet positiu la presència de noies, perquè els ajuda a evitar conductes disruptives.

Les diferències en el procés i gestió dels conflictes entre alumnes també són percebudes amb claredat. A part de les dades aportades, cal notar que els conflictes noi-noia apareixen com a menys freqüents i de més fàcil solució. Pel cas de les escoles diferenciades, en les quals tots els conflictes són entre el mateix sexe, convindria plantejar-se quines pràctiques es porten a terme per evitar que es converteixi en un problema pel manteniment d'una cultura escolar convivencial; en tot cas, però, no han aparegut a les entrevistes descripcions que presentin l'escola diferenciada com a entorn amb més conflictes interpersonals, sinó més aviat el contrari.

En qualsevol cas, constatem que un estudi sobre els conflictes entre alumnes a l'escola necessàriament ha d'incorporar la perspectiva de gènere.

W. [apartat b.]

Subjectivament, quin és el paper que els alumnes atribueixen a l'escola en la seva socialització intersexes.

Pregunta 67:

Gairebé fora de programa, s'ha volgut recollir alguna opinió sobre aspectes que ja han sortit, però buscant treure'n la confirmació per les dades aportades pels subjectes. Com que només s'ha comentat amb cinc dels entrevistats, evitaré els percentatges i em limitaré a fer-ne un balanç global.

Quatre alumnes pensen que l'escola diferenciada no les ha ajudat massa en a socialització amb l'altre sexe: "aquí [ED] uno sale un poco engañado, porque no es lo mismo salir con ellas de fiesta que estar con ellas en un plan más de trabajo" (S-2); "[a l'EM] me he hecho mucho más socialmente" (S-3); "[quan vaig arribar a l'escola mixta] me costó mucho saber cómo tratarlos, porque yo trataba a los chicos como una amiga más. Y me di cuenta de que eso no funcionaba así" (S-3 a la pregunta 23), però també comenta que s'hi va acostumar desseguida; també apareixen conseqüències extraescolars, "porque tu quedas por las tardes con chicos y chicas, con las mismas que te llevas en el colegio, y no conoces casi chicos" (S-6).

També hi ha tres alumnes que presenten la problemàtica de la socialització entre sexes a l'entorn mixte: el subjecte 1 comenta que l'escola mixta l'ha ajudat a conèixer l'altre sexe, però no a relacionar-s'hi bé: "l'escola tampoc t'influeix en això"; el subjecte 3 diu que l'escola diferenciada "hizo mucho como persona" i això li ha donat un bagatge que després li ha facilitat la socialització amb l'altre sexe; el subjecte 9 parla d'un cert acostumar-se a algunes situacions que fa que "algunas chicas, las que llevan toda la vida en la mixta, dejan que les digan cosas, se enfadan pero no les importa". Aquesta mateixa noia, diu que l'escola diferenciada l'ha ajudat molt a socialitzar-se amb l'altre sexe: "tantos años en una escuela diferenciada van sólo hacia las chicas respecto al mundo; entonces te van formando para que en la vida sepas afrontar todo. Como damos temas como el respeto... entonces frente a los chicos sabes como hacerte respetar", opinió que es pot relacionar amb la

següent: "en el colegio sólo de chicas te enseñan mucho, o sea, te inculcan unos valores y, al ser solamente chicas, pues te pueden hablar más claramente" (S-3). Finalment una noia comenta: "em vaig canviar d'escola perquè [...] al estar amb nois, va arribar un moment que jo estava incòmode per com actuaven els nois. Jo ja tenia els valors que et deia abans... i que els nois no tenien. [...] podia estar amb un noi, però no estava còmode, no podia parlar amb ell perquè el diàleg no era el mateix. I també perquè una noia, jo tenia una maduresa molt més desenvolupada que un noi de quart d'ESO" (S-10 a la pregunta 10).

Altres aspectes

La variabilitat de les opinions presentades en molts aspectes ens porta a afegir la següent consideració: el pes educatiu en l'individu dels factors que s'han considerat és diferent per a cada persona. Cada alumne té la seva personalitat que s'ha configurat en espais i influències tan diverses com la família, l'escola, l'entorn vital, els mitjans de comunicació, les pròpies decisions personals... Per tant, sembla lògic que la presència o no de l'altre sexe a l'entorn escolar tingui conseqüències diverses; en definitiva, i com afirma Sax, *one size doesn't fit all*.

En qualsevol cas, si que s'aprecia que el factor gènere, a l'escola, pot crear situacions de major o menor 'comoditat'¹⁹⁸ que afectin a la persona com a individu i com a membre del grup del seu sexe. En definitiva, l'escolarització conjunta de noies i nois no és indiferent a nivell psicosocial; com tampoc ho és l'escolarització separada.

Sembla molt important que els condicionants de gènere que apareixen a l'escola mixta siguin tinguts en compte, es valori l'efecte que poden tenir en cada alumne i es posin mesures per evitar repercussions negatives, i siguin aprofitats educativament. L'escolarització conjunta facilita als alumnes l'oportunitat de observar i interactuar amb l'altre sexe en un àmbit diferent del carrer, la família, etc; tot i això, apareix en ella una segregació important de nois i noies, i si l'escola no aplica mesures sembla que fàcilment aquesta mixticitat pot dur a l'augment dels estereotips i rivalitats entre sexes, i a dificultats per instaurar una cultura escolar proacadèmica en equitat de gènere.

L'escola diferenciada ha de ser molt conscient de certes limitacions que poden aparèixer en la socialització dels sexes; si bé l'escola no s'ha de responsabilitzar de tots els aspectes educatius, ha de dur a terme una tasca orientadora de les famílies en la que les qüestions de gènere siguin presents; i més, quan l'escola té una organització en la que el gènere té una consideració tan alta

¹⁹⁸ Entenc aquí per 'comoditat' la menor presència de condicionants de gènere que limiten les oportunitats personals.

que només s'admet un sexe a les aules. Per altra banda, la menor existència de pressions de gènere cal que sigui aprofitada educativament i s'avalui si els avantatges descrits es fan possibles i s'assoleixen realment.

Resum de les conclusions per objectius i de la hipòtesi

Resumim a continuació les conclusions per als objectius generals proposats a l'inici d'aquest estudi. El darrer objectiu (número 5), que fa referència a la prospectiva, s'ha deixat per desenvolupar-lo al capítol següent dedicat precisament a aquesta qüestió.

Com ja s'ha comentat, no es tracta de conclusions definitives i tancades, malgrat que per la seva formulació a vegades ho semblin.

1. La coeducació/separació escolar dels sexes no és un factor poc important: el sexe esdevé un element poderós en la conformació de dos grups dins l'aula, amb uns efectes personals i socials que cal destacar.

Els processos socials canvien segons es tracti de l'entorn escolar o extraescolar. A les aules, apareixen conductes més condicionades per l'entorn immediat i, en concret, per la presència de l'altre sexe. Aquests condicionants porten a actituds menys naturals, amb major prevenció i dependència de les expectatives del propi i de l'altre sexe.

Es confirma que, en un entorn mixt, els iguals solen ser triats entre els del mateix sexe; aquests iguals son valorats per la facilitat de comprensió mútua.

Es confirma que existeix autosegregació a les aules mixtes, major que als àmbits extraescolars, i en part motivada per la diferència madurativa –major en les noies- i per la sexualització de les relacions mixtes a l'adolescència.

No tots els individus es veuen afectats de la mateixa manera ni en el mateix grau per la presència de l'altre sexe a l'escola; hi ha una gran variabilitat (no s'ha pogut esbrinar quin paper hi té la personalitat individual i l'educació rebuda). Pels alumnes més afectats, sovint apareix la manca de confiança -en un mateix i en l'altre sexe- com a condicionant; les situacions públiques, habituals a l'escola, en son un catalitzador.

2. La psicologia social, aplicada a les aules escolars, pot donar raó de moltes de les problemàtiques de gènere que actualment es plantegen a l'escolarització mixta i diferenciada.

Es confirma l'existència, objectivament i subjectiva, de dos grups a les aules mixtes: els nois i les noies. Entre ells, grupalment, apareix una competitivitat i dependència que condiciona les actuacions de molts dels individus. Fora de l'escola, aquests aspectes queden mitigats.

Els estudiants reconeixen la influència conductual de la presència de l'altre sexe. En les situacions de mixticitat, els estereotips i la normativització actuen com a factor de pressió de conformitat i probablement com a polaritzador d'actituds; la no conformitat genera rebuig en l'entorn.

La comparació interpersonal gairebé mai és intersexual, la qual cosa reforça el supòsit de la identificació dels subjectes amb el grup del propi sexe, i la pressió de conformitat amb les expectatives d'aquest.

Mentre que la interdependència motivacional juga un paper poc important en les qüestions acadèmiques a l'aula mixta, en les necessitats afectives es mostra molt més elevat.

Els nois son percebuts com a grup que domina les situacions no estíctament acadèmiques, mentre que les noies ho son precisament en aquests aspectes.

Molts alumnes perceben que el professorat actúa diferentment en el tracte amb nois i noies a l'aula.

El pes dels condicionants descrits pot variar –en ocasions extremadament- en cada individu: apareix, per tant, la necessitat de personalitzar les situacions i els beneficis o inconvenients de cada sistema (mixt i diferenciat).

3. El sistema de valors juvenil té molt poc a veure amb els propòsits de la institució escolar; l'escolarització diferenciada pot contribuir a disminuir els primers, i potenciar una cultura escolar proacadèmica i convivencial.

Els adolescents lluiten per un espai de privacitat que comparteixen amb els iguals, però difícilment amb els companys de l'altre sexe o els seus professors.

La separació des sexes constitueix, per a alguns alumnes, un facilitador de les conductes acadèmiques i l'aprenentatge; mentre per a d'altres alumnes, la facilitació ve de la presència de l'altre sexe, especialment en el cas dels nois.

Els alumnes són molt conscients de les diferències entre sexes pel que fa a l'adequació de les noies als propòsits escolars, i a l'allunyament d'aquests per part dels nois.

L'escolarització diferenciada actua de maneres diverses segons els subjectes; per alguns suposa desconeixement de l'altre sexe, a vegades amb repercussions extraescolars, mentre que per d'altres l'allunyament temporal de l'altre sexe és ocasió de major coneixement d'aquest i de més comoditat personal.

L'aparença física és l'element principal per als adolescents en la seva escala de valors per jutjar l'altre sexe. En aquesta escala de valors, per jutjar l'altre sexe com el propi, el bon treball escolar apareix en una posició molt secundària: com a factor positiu en les noies i negatiu en els nois. L'escola mixta presenta més risc d'exclusió per causa d'aquest valor que es dona a l'aparença física. A l'escola diferenciada, la importància de l'aparença física com a valor queda mitigada.

4. La separació escolar pot contribuir a crear entorns de major llibertat, la qual cosa s'avé especialment en escoles amb educació personalitzada.

Es confirma l'existència d'un estereotip axiològic que porta molts nois a valorar les actituds antiacadèmiques en els mascles; les noies manifesten especial rebuig per una noia amb aquestes actituds.

Els condicionants de gènere descrits tenen una incidència molt menor si l'altre sexe no és present; l'educació personalitzada pot aprofitar aquesta separació en benefici del sistema pedagògic que procura.

Resumint, i pel que fa a la hipòtesi:

La presència dels dos sexes a les aules es va implantar i es manté sense que hagi aparegut una preocupació i estudi sobre els efectes psicosocials d'aquesta mixticitat; quelcom semblant es podria dir dels efectes de la separació a les escoles diferenciades.

La presència de l'altre sexe esdevé, per a bona part dels alumnes, un factor que condiciona les actituds, creant-se una major dependència de l'entorn format pels iguals. Aquesta dependència de l'entorn no facilita ni la creació d'un entorn escolar amb uns valors propis (diferents dels de la cultura juvenil), ni el desplegament de les oportunitats individuals o de cada sexe.

Apareix una duplictat d'actituds, per un i altre sexe, pel que fa a les qüestions acadèmiques escolars. La presència de les noies pot reforçar les actituds antiescolars en els nois. Per als nois i les noies, la no presència de l'altre sexe pot contribuir a treure importància a valors com l'aparença física en benefici dels propòsits de la institució escolar i les aspiracions personals.

Cal considerar la dificultat per conèixer, per a cada persona, en quina mesura pot suposar un benefici l'escolarització mixta i diferenciada; a part aquestes

condicions personals, cal reconèixer que hi ha d'altres factors (escolars, familiars, etc.) que poden modificar de manera important, per bé o per mal, els efectes d'un o altre tipus d'escolarització.

La psicologia social constitueix una disciplina que permet comprendre el relleu psicosocial de la convivència o no convivència dels sexes a les aules escolars; i possiblement pot donar explicació de la variabilitat de resultats educatius entre els dos tipus escolars que mostra la recerca.

5. PROSPECTIVA

Com s'ha dit, tractem aquí el cinquè objectiu proposat: 'Fer una prospectiva mostrant les vies d'investigació més necessàries i escaients, a la llum del que s'hagi pogut concloure de la present recerca'.

Ja s'ha comentat que l'instrument utilitzat en la recerca, les entrevistes en profunditat, difícilment assoliran una mostra representativa; també s'ha dit que l'interès no és treure'n unes conclusions sinó comprendre i plantejar futurs estudis.

Plantegem a continuació, per tant, noves qüestions i hipòtesis de treball a partir de les dades recollides:

1. Un aspecte que, pel tipus de recerca emprat, no s'ha pogut dilucidar, són els elements que –en una escola donada– contribueixen a eliminar l'autosegregació dels sexes; tot i tractar-se d'un aspecte tangencial al present estudi, el coneixement de les pràctiques educatives eficaces en aquest terreny ens podria donar llum sobre les actuacions que poden protegir l'escola mixta de les problemàtiques esmentades.
2. Els efectes de la comparació entre sexes, amb l'evidència de la diferència madurativa, del millor desenvolupament acadèmic de les noies i de la rivalitat que sovint es percep, poden suposar la desidentificació dels nois i una pressió que els dificulti el progrés escolar, especialment a l'escola mixta. Convindria valorar en quina mesura l'escolarització diferenciada suposa un benefici en aquest sentit, i en quines condicions (tant personals com escolars).
3. La classe d'educació física es mostra un espai d'especial interès en aquesta recerca en el camp de la desidentificació, en aquest cas de les noies; un estudi etnogràfic de la situació així com entrevistes amb els alumnes i el professorat incidint en el tema, podrien dilucidar aquests aspectes.

4. Pel que fa al menor compromís i resultats escolars dels nois respecte de les noies, convé revelar en quina mesura la comparació intergrupual polaritza les actituds poc acadèmiques dels nois i la seva desidentificació. També, esbrinar fins quin punt el masclisme o cert sentit de superioritat masculina, es poden girar contra els nois contribuint a aquesta desidentificació en comprovar, dia rere dia, que les noies els superen acadèmicament.
5. Presentaria gran interès establir perfils d'alumnat als quals afecta en major o menor mesura la presència de l'altre sexe en les situacions públiques que es donen a l'escola. Aquest aspecte sembla necessari per a l'orientació sobre el tipus d'escola més adequada per a cada persona.
6. En tractar l'efecte Pigmalión, vèiem que apareixia freqüentment que el tracte dels professors amb els nois és més estricte; convé conèixer a fons fins quin punt es dona aquest fet i si pot ser un factor que retroalimenti les actituds descrites per als nois a l'aula. Per altra banda, alguns alumnes manifesten que la relació mestre-alumne és la mateixa, independent del sexe d'uns i altres; sembla, per tant, que en algunes condicions o a través d'algunes pràctiques és evitable el tracte desigual, i podria ser motiu de recerca també.
7. Pel que respecta a la cultura escolar, hem vist com l'alumnat descriu com a més seriosa acadèmicament l'escola diferenciada; també hem advertit que, en aquest sentit, la mostra es pot considerar inadequada per poder fer-ne cabal. Convindria un altre tipus de recerca, i amb d'altres instruments, per poder endinsar-se en aquest aspecte tan complex, i poder determinar fins quin punt la mixticitat i la separació son elements que tenen alguna relació causal amb el fet.
8. Donada la força que té el grup del mateix sexe en l'individu, que es desprèn de les conclusions, seria de gran interès estudiar no només com controlar-la, sinó com es pot aprofitar en l'acció educativa a l'escola mixta.

9. Ja que aquesta recerca s'ha centrat en subjectes adolescents, convindria un estudi similar, amb les metodologies i instruments escaients, a la infància. Possiblement suposaria un interès i uns resultats inèdits, aprofitar l'existència a Catalunya de centres d'educació infantil mixts, els alumnes dels quals majoritàriament deriven a primària en escoles diferenciades; podria consistir en un estudi etnogràfic fet a P-5 i a 1er de primària, amb els mateixos alumnes escolaritzats als dos models (un any més tard a la diferenciada).
10. Hem comentat que la major part de la recerca sobre aquestes qüestions s'ha dut a terme als països anglosaxons; sens dubte, cal esmerçar esforços en fer estudis al nostre entorn, tinguent en compte les diferències culturals i educatives respecte d'aquells.

BIBLIOGRAFIA

Abbagnano, N. i Visalberghi, A. (1964). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Achilles, P. S. et al. (1932). *Psychology at Work*. New York: Whittlesey House McGraw-Hill Book Company, Inc.

Actes du Colloque 'Psychologie différentielle des Sexes' (1986). Tunis: Cahier du C.E.R.E.S. serie Psychologique n°3, Université de Tunis, Centre d'Etudes et de Recherches Economiques et Sociales.

Aiken, L. R. (1999). *Human Differences*. New Jersey: Mahwah-Lawrence Erlbaum Associates.

Allport F. H. (1932). Psychology in Relation to Social and Political. A Achilles, P. S. et al., *Psychology at Work* (pp. 199-252). New York: Whittlesey House McGraw-Hill Book Company, Inc.

Allport, G. W. (1979). *The Nature of Prejudice*. Cambridge: Perseus Books. (1a edició de 1954)

Álvarez, M. I., Berástegui, A. (coord.). (2006). *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas.

Amar, J. et al. (2004). *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.

Amelang, M. i Bartussek, D. (1986). *Psicología diferencial e investigación de la personalidad*. Barelona: Herder.

American Association of Univerity Women (1992). *The AAUW Report: How Schools Shortchange Girls*. Washington: AAUW.

- Ancona, D. G. (1987). Groups in organizations: Extending laboratory models. A C. Hendrick (Ed.), *Group Processes and Intergroup Relations* (pp. 207-230). Newbury Park: Sage Publications.
- Andrés, A. (2003). *Manual de psicología diferencial*. Madrid: McGraw-Hill.
- Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras; la vida de las niñas en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Ariès, P. (1965). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. New York: Vintage Books.
- Askew, S. i Ross, C. (1991). *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Ballarín, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.
- Ballarín, P., Euler, C., Le Feuvre, N. i Raevaara, E. *Las mujeres en la unión europea*. Consultat el 16 de desembre de 2007 a <<http://www.helsinki.fi/science/xantippa/wes/wes20.html>>
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. *Annals of child developmen*, 6, 1-60.
- Bank, B. J. i Hall, P. M. (Ed.). (1997). *Gender, Equity and Schooling. Policy and Practice*. Hamden: Garland Publishing.
- Bank, B. J. (Ed.). (2007). *Gender in Education. An Encyclopedia*. Westport: Praeger Publishers.

- Bany, M. A., Johnson, L. V. (1970). *La dinàmica de grupo en la educación. La conducta colectiva en las clases de primera y segunda enseñanza*. Madrid: Aguilar.
- Baron, R. A. i Byrne, D. (1998). *Psicología social*. Madrid: Prentice Hall.
- Baron-Cohen, S. (2005). *La gran diferencia. Cómo son realmente los cerebros de hombres y mujeres*. Barcelona: Amat Editorial.
- Barrio, J. M. (2004). La coeducación. Un acercamiento desde la antropología pedagógica. *Persona y Derecho*, 50, 325-354.
- Batchelor, S. (2009). Girls, gangs and violence: Assessing the evidence. *Probation Journal*, 56, 399-414.
- Baudoux, C. i Noircent, A. (1995). Culture mixte des classes et stratégies des filles. *Revue Française de Pédagogie*, 110, 5-16.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Berry, J., Dasen, P. R. i Saraswathi, T. S. (Eds.). (1980). *Handbook of Cross-Cultural Psychology*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Birns, B. (1986). Les différences entre les sexes: leur émergence et leur socialization au cours des toutes premières années de la vie. A M. C. Hurtig i M. F. Pichevin (Eds.), *La différence des sexes. Questions de psychologie* (pp. 145-178). Paris: Tierce.
- Biscarri, J., Samper, L. i Sanuy, J. (1985). *Socialització infantil i dinàmica del grup-classe*. Lleida: Dilagro.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bornstein, M. H. (Ed.). (1995). *Handbook of parenting*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, R. (1999). *Group Processes*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Brunet, I., Pastor, I. i Belzunegui, A. (2000). *Les tècniques d'investigació social i la seva aplicació*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Burggraf, J. (2004). Sexo y género: La naturaleza de la personalidad humana, centro de la batalla ideológica. *Nueva Revista*, 96, 20-29.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Camps, J. (2007). Evolución y situación actual de la educación diferenciada. *El tratamiento del género en la escuela; Actas del I Congreso Internacional de Educación Diferenciada*. Barcelona: EASSE.
- Camps, J. (2007). Christina Hoff Sommers: La guerra contra los chicos. Cómo un feminismo mal entendido está dañando a los chicos jóvenes. *Revista Internacional de Sociología*, CSIC, 47, 233-236.
- Camps, J. (2008). El reto de la educación personalizada; la educación diferenciada como entorno social escolar. *Estudios y experiencias sobre educación diferenciada; Actas de la Jornada: Por la diferencia hacia la igualdad*. Granada: EASSE-AO.

Camps, J. (2008). Ideologías de género y cultura contemporánea. *La familia, paradigma de cambio social*. Barcelona: IESF-Universitat Internacional de Catalunya.

Camps, J. (2009). La separación como estrategia. A *Nuevos escenarios para la educación de mujeres y varones, actas del II Congreso Latinoamericano de Educación Diferenciada*. Buenos Aires: ALCED.

Camps, J. i Enric Vidal (Eds.) (2007). *Familia, educación y género*. Barcelona: IESF-UIC.

Cándido, A. (2000). *Introducción a la psicología del aprendizaje asociativo*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Cohen, E. i Roper, S. (1972). Modification of Interracial Interaction Disability: An Application of Status Characteristic Theory. *American Sociological Review*, 37 (6), 643-657.

Coleman, J. S. (1968): *The adolescent Society. The Social Life of the Teenager and its Impact on Education*. New York: The Free Press. (1a edició de 1961)

Coleman, J. C., Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Ediciones Morata.

Colom, A. J. et al. (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.

Corsaro, W. A. i Eder, D. (1990). Children's Peer Cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220.

Cortada, E. (1988). *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la Segunda República*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.

- Cullingford, C. (2002). *The Best Years of their Lives? Pupils' Experiences of School*. London: Kogan Page.
- Cussó, R. (2006). *Tecnologia: gènere i professió*. Consultat el 3 d'abril de 2010 a <<http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200506/memories/1027m.pdf>>
- Damon, W. (1996). *Greater Expectations. Overcoming the Culture of Indulgence in our Homes and Schools*. New York: Free Press Paperbacks.
- Datnow, A. I Hubbard, L. (Eds.) (2002). *Gender in Policy and Practice. Perspectives on Single-Sex and Coeducational Schooling*. New York: Routledge-Falmer.
- Davisse, A. (2004). La mixité en éducation physique et sportive: une affaire de contenus. A M. Perrot, *et al.* (Eds.), *Quelle mixité pour l'école?* (pp. 101-105). Paris: Éditions Albin Michel.
- De Bare, I. (2004). *Where Girls Come First: The Rise, Fall, and Surprising Revival of Girls Schools*. New York: Penguin Books.
- De Bofarull, I. (2005). *Ocio y tiempo libre: un reto para la familia*. Pamplona: Eunsa.
- De Guzmán, M. R. (2007). *Friendships, Peer Influence and Peer Pressure During the Teen Years*. Lincoln: University of Nebraska. Consultat el 20 de desembre de 2008 a <<http://www.ianrpubs.unl.edu/epublic/pages/publicationD.jsp?publicationId=837>>
- De Ketele, J. M. i Roegiers, X. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla.
- Del Campo, S. (2004). Las transiciones de la familia española. *Arbor*, 702, (CLXXVIII), 451-464.

- Deem, R. (Ed.). (1984). *Co-education Reconsidered*. Philadelphia: Open University Press.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio*. Edicions UNESCO.
- Dewey, J. (1994). *Democràcia i escola*. Vic: Eumo. (1a edició de 1916)
- Díaz-Aguado, M. J. i Baraja, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural: Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Donati, P. (2003). *Manual de sociología de la familia*. Pamplona: Eunsa.
- Dovinio, J. F., Glick, P. i Rudman, L. A. (2005). *On The Nature of Prejudice: fifty years after Allport*. Malden: Blackwell.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue Française de Pédagogie*, 110, 75-109.
- Dworkin, J. B., Larson, R. i Hansen, D. (2003). Adolescents' Accounts of Growth Experiences in Youth Activities. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 17-26.
- EASSE (2007). *Building Gender-Sensitive Schools, Actas del I Congreso Internacional de Educación Diferenciada*. Barcelona: EASSE.
- Eccles, J. (1963) [Entrevistada feta per Alexia Kábana]. *Atlántida*, 1 (2).
- Eccles, J. S., Lord, S. i Buchanan, C.M. (1996). School Transitions in Early Adolescence: What Are We Doing to Our Young People? A J. Graber, J. Brooks-Gunn i A. Petersen (Eds). *Transitions through Adolescence: Interpersonal Domains and Context* (pp. 251-284). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- Eccles, J. S. i Blumenfeld, P. (1985). Classroom experiences and student gender: are there differences and do they matter?. A L. C. Wilkinson i C. B. Marrett (Eds.), *Gender Influences in Classroom Interaction* (pp. 79-114). Orlando: Academic Press Inc.
- Eder, D. (1995). *School Talk; Gender and Adolescent Culture*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Elkin, F. (1960). *The Child and Society: The Process of Socialization*. New York: Random House.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38, 1025-1034.
- Elkind, D. (1995). School and Family in the Postmodern World. *Phi Delta Kappan*, 77 (1), 8.
- Enkvist, I. (2006). *Repensar la educación*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Epstein, J. S. (Ed.) (1998). *Youth Culture: Identity in a Postmodern World*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Esteban, L. i López Martín, R. (1994). *Historia de la enseñanza y de la escuela*. València: Tirant lo Blanch.
- Etzioni, A. (1999). *La nueva regla de oro*. Barcelona: Paidós.
- Evaldsson, A. C. i Corsaro, W. A. (2005). Play and games in the peer cultures of preschool and preadolescent children: an interpretative approach. A C. Jenks (Ed.), *Childhood. Critical concepts in sociology* (pp. 153-179). New York: Routledge.

Fagot, B. I. (1985). A Cautionary Note: Parents' Socialization of Boys and Girls. *Sex Roles*, 12 (5-6), 471-476.

Fagot, B. I. i Leinbach, M. D. (1993). Gender-Role Development in Young Children: From Discrimination to Labeling. *Developmental Review*, 13 (2), 205-224.

Farkas, G., Lleras, C. i Maczuga, S. (2002). Does oppositional culture exist in minority and poverty peer groups?. *American Sociological Review*, 67 (1), 148-155.

Feiring, C. i Lewis, M. (1993). Do Mothers Know Their Teenagers' Friends? Implications for Individuation in Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 22 (4), 337 i ss.

Feixa, C. (2005). La habitación de los adolescentes. *Papeles del CEIC*, 16, CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco, Consultat el 23 d'octubre de 2008 a <<http://www.ehu.es/CEIC/papeles/16.pdf>>

Félix, B. (2004). L'éducation sexuelle à l'école. A Perrot, *et al.* (Eds.), *Quelle mixité pour l'école?* (pp. 93-100). Paris: Éditions Albin Michel.

Fernández Enguita, M. (1997). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.

Fernández Enguita, M. i Levin, H. M. (1989). Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa. *Revista de Educación*, 289, 49-64.

Fize, M. (2003). *Les pièges de la mixité scolaire*. Paris: Presses de la Renaissance.

Fize, M. (2004). Sortir la mixité des tabous. A Perrot, *et al.* (Eds.), *Quelle mixité pour l'école?* (pp. 73-78). Paris: Éditions Albin Michel.

- Fleming, M. (2008). Género y Autonomía en la Adolescencia: las diferencias entre chicos y chicas aumentan a los 16 años. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 6-3 (2), 33-52.
- Gaertner, S. E., Dovidio, J. F. i Bachman, B. A. (1996). Revisiting the contact hypothesis: the induction of a common ingroup identity. *International Journal of Intercultural Relations*, 20 (3/4), 271-290.
- Garbarino, J. (2000). *Lost Boys. Why Our Sons Turn Violent and How We Can Save Them*. New York: Anchor Books.
- García Ferrando, M., Ibáñez, J. i Alvira, F. (1992). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- García Garrido, J. L. (1971). *Los fundamentos de la educación social*. Madrid: Magisterio Español.
- García Coll, C., Bearer, E. L. i Lerner, R. M. (2004). *Nature and Nurture: The Complex Interplay of Genetic and Environmental Influences on Human Behavior and Development*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- García Hoz, V. (1968). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1977). *Educación personalizada*. Valladolid: Miñón.
- Geary, D. C. *et al.* (2003). Evolution and development of boys' social behavior. *Developmental Review*, 23, 444–470.
- Gil, F. i Alcover, C. M. (Eds.). (2007). *Introducción a la psicología de los grupos*. Madrid: Pirámide.
- Gilligan, C. (1993). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge-Massachusetts: Harvard University Press.

- Gillis, J. R. (1981). *Youth and History. Tradition and Change in European Age Relations, 1770-Present*. New York: Academic Press.
- Giné, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. *III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo"*. Universidad de Salamanca-Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Consultat el 15 de setembre de 2008 a
<<http://www.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>>
- Goetz, J. P. i LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González López, P. (Ed.). (1997). *Psicología de los grupos: teoría y aplicación*. Madrid: Síntesis.
- González, A. i Lomas, C. (Eds.). (2002). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó.
- Graber, J., Brooks-Gunn, J. i Petersen, A. (Eds.). (1996). *Transitions through Adolescence: Interpersonal Domains and Context*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grant, L. (1985). Race-gender status, classroom interaction, and children's socialization in elementary school. A L. C. Wilkinson i C. B. Marrett (Eds.), *Gender Influences in Classroom Interaction* (pp. 57-78). Orlando: Academic Press Inc.
- Gras, A. (Coord.) (1976). *Sociología de la educación. Textos fundamentales*. Madrid: Narcea.
- Guerrero, A. (1996). *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Guil, A. (1989). La psicología social de la educación como disciplina bàsica en la formación del profesor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 409-416.

- Haaland Matlary, J. (2002). *El tiempo de las mujeres. Notas para un nuevo feminismo*. Madrid: Rialp.
- Hare, P., Blumberg, H. H., Davies, M. F.; Kent, M. V. (1996). *Small Groups: An Introduction*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Harris, J. R. (1995). Where is the Child's Environment? A Group Socialization Theory of Development. *Psychological Review*, 102(3), 458-489.
- Harris, J. R. (1998). *The Nurture Assumption*. New York: The Free Press.
- Harris, J. R. (2007). *No Two Alike. Human Nature and Human Individuality*. New York: W.W.Norton and Company.
- Harter, S., Waters, P. L. i Whitesell, N. R. (1997). Lack of Voice as a Manifestation of False Self-Behavior among Adolescents: The School setting as a Stage upon Which the Drama of Authenticity is Enacted. *Educational Psychologist*, 32(3), 153-173.
- Hendrick, C. (Ed.). (1987). *Group Processes and Intergroup Relations*. Newbury Park: Sage Publications.
- Hibbard, D. R. i Buhrmester, D. (1998). The Role of Peers in the Socialization of Gender-Related Social Interaction Styles. *Sex Roles: A Journal of Research*, 39(3-4), 185-202.
- Hoff Sommers, C. (2000). *La guerra contra los chicos. Cómo un feminismo mal entendido esta danando a los chicos jóvenes*. Madrid: Palabra.
- Homans, G. C. (1950). *The Human Group*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Huerre, P. (2001). L'histoire de l'adolescence: rôles et fonctions d'un artifice. *Journal Français de Psychiatrie*, 14, 6-8.

- Huerre, P. (2004). La mixité, c'est la vie! A M. Perrot, *et al.* (Eds.), *Quelle mixité pour l'école?* (pp. 106-110). Paris: Éditions Albin Michel.
- Hundley, R. J. i Cohen, R. (1999). Children's Relationships with Classmates: A Comprehensive Analysis of Friendship Nominations and Liking. *Child Study Journal*, 29(4), 233 i ss.
- Hurtig, M. C. i Pichevin, M. F. (Eds.). (1986). *La différence des sexes. Questions de psychologie*. Paris: Tierce.
- Hyde, J. S. (2005). The Gender Similarities Hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581–592.
- Jackson, S. *et al.* (2007). *Children's Media Use and Responses: a review of the literature*. Wellington: Broadcasting Standards Authority.
- James, W. (1950). *The Principles of Psychology*. New York: Dover Publications.
- Jayme, M. i Sau, V. (2004). *Psicología diferencial del sexo y el género*. Barcelona: Icaria.
- Jenks, C. (Ed.). (2005). *Childhood. Critical concepts in sociology*. New York: Routledge.
- Jones, J. C. *et al.* (1972). Coeducation and adolescent values. *Journal of Educational Psychology*, 63(4), 334-341.
- Kindlon, D. i Thompson, M. (2000). *Educando a Caín*. Buenos Aires: Atlántida.
- Kraemer, S. (2000). The Fragile Male. *British Medical Journal*, 321, 1609-1612.
- Kurian, G. (1986). *Parent-Child Interaction in Transition*. New York: Greenwood Press.

- Lee, V. E. (1997). Gender Equity and the Organization of Schools. A Bank, B. J. i Hall, P. M. (Eds.), *Gender, Equity and Schooling. Policy and Practice* (pp. 135-158). Hamden: Garland Publishing.
- Lerner, N. (1995). *Women teaching boys: the confessions of Nancy Lerner*. Ohio: University School Press.
- Leve, L. D. i Fagot, B. I. (1997). Gender-Role Socialization and Discipline Processes in One- and Two-Parent Families. *Sex Roles*, 36(1-2), 1-21.
- Levi, G. i Schmitt, J. C. (Ed.). (1996). *Historia de los jóvenes. De la Antigüedad a la Edad Moderna*. Madrid: Taurus.
- Levine, D. (1987). *Reproducing Families. The political Economy of English Population History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewin, K. (1988). *Teoría del campo en la ciencia social*. Barcelona: Paidós.
- Lippa, R. A. (2002). *Gender, Nature and Nurture*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- Loduchowski, H. (1967). *La coeducación de los adolescentes y el problema de los 'teenagers'*. Barcelona: Herder.
- Lopata, H. Z. i Thorne, B. (1978). On the Term 'Sex Roles'. *Signs*, 3(3), 718-721.
- López, E. i González, M. A. (2007). Aprendiendo, no sólo juntos. *Comunio*, 6, 103-119.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and Relationships. A Developmental Account. *American Psychologist*, 45(4), 513-520.

- Maccoby, E. E. (2003). *The Two Sexes. Growing up Apart, Coming Together*. Cambridge: Harvard University Press.
- Maccoby, E. E. i Jacklin, C. N. (1978). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Macionis, J. J. i Plummer, K. (2007). *Sociología*. Madrid: Pearson.
- Mael, F. et al. (2005). *Single-Sex Versus Coeducational Schooling: A Systematic Review*. Washington: Policy and Program Studies Service, U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development.
- Marchesi, Á. (2004). Atendre la diversitat, ensenyar a tots els alumnes. *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, 123.
- Marina, J. A. (2005). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- Marina, J. A. (2008). *La sexualización precoz*. Consultat el 15 de juliol de 2008 a: <[http://www.movilizacioneducativa.net/pdf/\(Microsoft%20Word%20-%20La%20sexualizaci.pdf](http://www.movilizacioneducativa.net/pdf/(Microsoft%20Word%20-%20La%20sexualizaci.pdf)>
- Martin, C. L. i Fabes, R. A. (2001). The Stability and consequences of Young Children's Same-Sex Peer Interactions. *Developmental Psychology*, 37(3), 431-446.
- Martinez, M. i Bujons, C. (Coord.). (2001). *Un lugar llamado escuela: en la sociedad de la información y de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Mayor, J. (Ed.). (1986). *Sociología y psicología social de la educación*. Madrid: Ediciones Anaya.
- McDougall, W. (1920). *Group Mind: A Sketch of the Principles of Collective Psychology, with Some Attempt to Apply Them to the Interpretation of National Life and Character*. New York: G.P. Putnam's Sons.

- Meil, G. (2006). *Pares i fills a l'Espanya actual*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- Merieu, P. (1998). *Frankestein educador*. Barcelona: Laertes.
- Monjas, M. I., Sureda, I. i García-Bacete, F. J. (2008). ¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan? *Cultura y Educación*, 20(4), 479-492.
- Moral, M. (1998). *La juventud como construcción social: Análisis desde la psicología social de la adolescencia*. Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social, 1998. Consultat el 9 de desembre de 2007 a <<http://www.psico.uniovi.es/REIPS/v3n1/articulo1.html>>
- Moscovici, S. (Ed.). (1972). *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Librairie Larousse.
- Newcomb, T. M. i Charters, W.W. (1950). *Social Psychology*. New York: Dryden Press.
- Newsome, D. (1961). *Godliness and Goodlearning*. London: John Murray.
- Nogués, R. M. (2003). *Sexo, cerebro y género. Diferencias y horizonte de igualdad*. Barcelona: Paidós.
- Páez, D. et al. (coord.). (2004). *Psicología social, cultura y educación*. Madrid: Pearson Educación.
- Parsons, T. (1976). La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. A Gras, A. (Ed.). *Sociología de la educación. Textos fundamentales* (pp. 53-60). Madrid: Narcea.
- Parsons, T. (1999). *El sistema social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez Juste, R. (1985). *Elementos de pedagogía diferencial*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Pérez Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Perinat, A. (coord.). (2003). *Los adolescentes en el siglo XXI. Un enfoque psicosocial*. Barcelona: Editorial UOC.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Picq, F. (2004). De la mixité au genre. A M. Perrot, *et al.* (Eds.), *Quelle mixité pour l'école?* (pp. 111-116). Paris: Éditions Albin Michel.
- Pinker, S. (2002). *La tabla rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós.
- Piret, R. (1968). *Psicología diferencial de los sexos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Polaino, A. (1998). *Sexo y cultura. Análisis del comportamiento sexual*. Madrid: Rialp.
- Pollack, W. (1999). *Real Boys*. New York: Henry Holt and Company.
- Pufall, P. B. i Unsworth, R. P. (Ed.). 2004. *Rethinking Childhood*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Quintana, J. M. (1988). *Pedagogía social*. Madrid: Dykinson.
- Quintana, J. M. (1989). *Sociología de la educación*. Madrid: Dykinson.
- Reis, H. T. i Rusbult, C. E. (Eds.). (2004). *Close Relationships*. New York: Psychology Press.
- Reskin, B. (1993). Sex Segregation in the Workplace. *Annual Review of Sociology*, 19, 241-270.

- Rice, F. P. (1993). *The Adolescent. Development, Relationships, and Culture*. Boston: Allyn & Bacon.
- Riordan, C. (1990). *Girls and boys in school. Together or separate?* New York: Teachers College Press.
- Riordan, C. (1994). Single-gender schools: Outcomes for African and Hispanic Americans. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 10, 177–205.
- Riordan, C. (1997). *Equality and Achievement*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Riordan, C. (2002). What Do We Know about the Effects of Single-Sex Schools in the Private Sector?: Implications for Public Schools. A. A. Datnow i L. Hubbard, (Eds.), *Gender in Policy and Practice. Perspectives on Single-Sex and Coeducational Schooling* (pp. 10-30). New York: Routledge-Falmer.
- Riordan, C. (2007). The Effects of Single Sex Schools: What Do We Know? A EASSE, *Building Gender-Sensitive Schools, Actas del I Congreso Internacional de Educación Diferenciada* (pp. 117-141). Barcelona: EASSE.
- Riordan, C. (2009). The Effects of Single-Sex Schools. A *II Congreso Latinoamericano de Educación Diferenciada: Nuevos escenarios para la educación de mujeres y varones*. Buenos Aires: ALCED Argentina.
- Roca, N. i Martínez, G. (1997). Grupos en la educación. A P. González López (Ed.), *Psicología de los grupos: teoría y aplicación* (pp. 191-228). Madrid: Síntesis.
- Rousseau, J-J. (1995). *Emili o de l'educació*. Vic: Eumo.
- Royo, J. (2008). *Los rebeldes del bienestar. Claves para la comunicación con los nuevos adolescentes*. Barcelona: Alba.

- Royo, P. (1993). *El conocimiento de estrategias de interacción con los compañeros en la infancia: diferencias en función de la edad, el sexo y el grado de adaptación social*. Tesis doctoral, Madrid: Universidad Complutense, Facultad de Psicología.
- Ryan A. M. (2000). Peer Groups as a Context for the Socialization of Adolescents' Motivation, Engagement, and Achievement in School. *Educational Psychologist*, 35(2), 101–111.
- Sadker, M. i Sadker, D. (1995). *Failing at Fairness; How Our Schools Cheat Girls*. New York: Touchstone.
- Sage, N. A. i Kindermann, T. A. (1999). Peer Networks, Behavior Contingencies and Children's Engagement in the Classroom. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(1), 143 i ss.
- Salomone, R. (2003). *Same, Different, Equal. Rethinking Single-Sex Schooling*. New Haven: Yale University Press.
- Santor, D. A., Messervey, D. i Kusumakar, V. (2000). Measuring Peer Pressure, Popularity, and Conformity in Adolescent Boys and Girls: Predicting School Performance, Sexual Attitudes, and Substance Abuse. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 163-182.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Sax, L. (2005). *Why Gender Matters*. New York: Doubleday.
- Scott, E. (2000). The Legal Construction of Childhood. *Public Law and Legal Theory Research Papers*, Working Paper N. 00-18, University of Virginia School of Law.
- Sebald, H. (1992). *Adolescence: A Social Psychological Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Shaw, M. E. (1994). *Dinámica de grupo. Psicología de la conducta de los pequeños grupos*. Barcelona: Herder.
- Sherif, C. W. (1953). *Groups in Harmony and Tension: An Integration of Studies on Intergroup Relations*. New York: Harper.
- Shibutani, T. (1961). *Society and Personality: An Interactionist Approach to Social Psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Standing Committee on Environment, Communications and the Arts (2008). *Sexualisation of children in the contemporary media*. Canberra: Senate Printing Unit.
- Steele, C. M. (1997). A Threat in the Air. How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance. *American Psychologist*, 52(6), 613-629.
- Stephan, W. G. (1987). The contact Hypothesis in intergroup relations. A C. Hendrick (Ed.), *Group Processes and Intergroup Relations* (pp. 13-40). Newbury Park: Sage Publications.
- Subirats, M. i Tomé, A. (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales. Estudios de psicología social*. Barcelona: Herder.
- Taylor, S.J. i Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tedesco, J. C. (2003). Los pilares de la educación del futuro. *Debates de educación*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill-UOC. Consultat el 5 de desembre de 2008 a <<http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>>
- Teixidó, J. (Dir.) (2000). *El acceso a la dirección de un centro educativo público*. (Recerca no editada)

The Jossey-Bass Reader on Gender in Education (2002). San Francisco: Jossey-Bass.

Thompson, T. i Ungerleider, C. (2004). *Single Sex Schooling: Final Report*. Waterloo, ON: Canadian Center for Knowledge Mobilisation.

Thorne, B. (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Brunswick: Rutgers University Press.

Thorne, B. i Luria, Z. (1986). Sexuality and gender in children's daily worlds. *Social Problems*, 33(3), 31-48.

Trickett, E. J. *et al.* (1982). The Independent School Experience: Aspects of the Normative Environments of Single-Sex and Coed Secondary Schools. *Journal of Educational Psychology*, 74(3), 374-381.

Trilla, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes.

Turner, J. C. (1987). *Rediscovering the Social Group. A Self-Categorization Theory*. Oxford: Basil Blackwell.

Turner, J. C., Brown R. J. i Tajfel H. (1979). Social comparison and group interest in ingroup favouritism. *European Journal of Social Psychology*, 9, 187-204.

Ungar, M. T. (2000). The Myth of Peer Pressure. *Adolescence*, 35(137), 167-180.

Vallejo, D. (1999). *Deu anys d'experiències escolars en coeducació a Catalunya (1989-1999). Un recull i recerca relativa a la igualtat d'oportunitats de noies i nois*. Consultat el setembre de 2007 a:

<<http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/199899/resums/dvallejo.htm>>

- Vázquez, C. i Martínez, M. C. (2008). Factores implicados en el cambio de los estereotipos: Variables endógenas y exógenas. *Anales de Psicología*, 24(1), 33-41.
- Vendrell, E. (1999). *Dinàmica de grups i psicologia dels grups*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Von Martial, I. i Gordillo, M. V. (1992). *Coeducación: ventajas, problemas e inconvenientes de los colegios mixtos*. Pamplona: EUNSA.
- Vouillot, F. (2004). Enjeu et mise en jeu de l'identité sexuée dans les conduites d'orientation. A M. Perrot, et al. (Eds.), *Quelle mixité pour l'école?* (pp. 47-55). Paris: Éditions Albin Michel.
- Wallner, E. M. i Funke, M. (1979). *Soziologie Der Erziehung*. Quelle und Meyer.
- Wilkinson, L. C. i Marrett, C. B. (Eds.). (1985). *Gender Influences in Classroom Interaction*. Orlando: Academic Press Inc.
- Wilson, L. i Handley, H. M. (1985). Listening to adolescents: gender differences in science classroom interaction. A L. C. Wilkinson i C. B. Marrett (Eds.), *Gender Influences in Classroom Interaction* (pp. 37-56). Orlando: Academic Press Inc.
- Wolman, B. B. (1998). *Adolescence: Biological and Psychosocial Perspectives*. Westport, CT, Greenwood Press.
- Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G. i Olson, J. (2003). *Psicología social*. Madrid: Paraninfo.
- Yepes, R. (1996). *Fundamentos de antropología. Un ideal de la excelencia humana*. Pamplona: Eunsa.

Younger, M. i Warrington, M. (2005). *Raising Boys' Achievement*. Norwich: Her Majesty's Stationery Office.

Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris: L'Harmattan.

Nombre de archivo: REDACTAT TESI
Directorio: G:\TD\T E S I\REDACTAT\REDACTAT FINAL
Plantilla: D:\Documents and Settings\ignasi\Datos de programa\Microsoft\Plantillas\Normal.dotm
Título: ÍNDEX
Asunto:
Autor: Jaume Camps
Palabras clave:
Comentarios:
Fecha de creación: 29/03/2010 11:28:00
Cambio número: 202
Guardado el: 18/06/2010 10:24:00
Guardado por: jaumecamps
Tiempo de edición: 13.283 minutos
Impreso el: 18/06/2010 10:39:00
Última impresión completa
Número de páginas: 390
Número de palabras: 92.760 (aprox.)
Número de caracteres: 510.185 (aprox.)