

**EL GÉNERO EN LAS PREFERENCIAS RELACIONALES DE NIÑAS, NIÑOS Y
ADOLESCENTES
ESTUDIO DE DATOS SOCIOMÉTRICOS EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y
SECUNDARIA DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CATALUNYA**

Comellas i Carbó, Maria Jesús
Departamento de Pedagogía Aplicada
Universidad Autónoma de Barcelona
mariajesus.comellas@uab.cat

Lojo Suárez, Mirta S.
Departamento de Pedagogía Aplicada
Universidad Autónoma de Barcelona
mirtasusana.lojo@uab.cat

Resumen

Las relaciones entre niñas, niños y adolescentes en el marco escolar, ponen de manifiesto un sesgo que se materializa en la segregación por sexos en el grupo de pares. Las interacciones funcionan como agente de socialización en la construcción de las identidades de género. Así, los grupos de iguales con prevalencia sexuada se generan como consecuencia de las atribuciones sociales de femineidad y masculinidad pero simultáneamente actúan como espacio psicosocial de construcción, co-construcción y reproducción de identidades de género. Estas son algunas de las conclusiones que emergen de una investigación llevada a cabo en 58 centros escolares de la Comunidad Autónoma de Catalunya, en la cual 7.752 sujetos de educación primaria y secundaria expresan sus preferencias relacionales. Los datos sociométricos obtenidos a partir de una aplicación electrónica *on line* han proporcionado abundante información, una parte de la cual queda recogida de forma sucinta en el presente artículo.

Palabras clave

Grupo de pares, género, segregación, coeducación.

1. Algunos objetivos de la investigación

- a) Averiguar si existe algún patrón relacional basado en el sexo.
- b) Saber si la aceptación y el rechazo de chicas y de chicos en los grupos clase es equivalente.

2. Marco conceptual del trabajo

2.1. Perspectiva teórica

El estudio se inscribe en los parámetros de la Pedagogía Crítica Feminista, un enfoque que cuestiona, entre otras cosas, las relaciones jerarquizadas por el género en el seno de las instituciones educativas. Se pretende, a través de la teoría y de la práctica, lograr una transformación en las dinámicas interpersonales en los centros escolares.

La pedagogía está esencialmente definida por una red de relaciones históricas, políticas, socioculturales y de saber y a la vez es su producto, por lo tanto no se puede concebir como un hecho intersubjetivo aislado. La escuela parte de una "tradición selectiva" de prácticas y convenciones que están al servicio de los intereses de determinadas clases y relaciones sociales, lo cual tiene implicaciones ideológicas y políticas (Carmen Luke, 1999).

El conocimiento se ha producido históricamente sobre la base de la experiencia masculina y se ha presentado como universal, mientras que al mismo tiempo se han invisibilizado o menospreciado los saberes femeninos. La finalidad de la Pedagogía Feminista es cuestionar la epistemología de la ciencia y fomentar la participación en el aprendizaje, la construcción social del conocimiento y la legitimación de la experiencia personal (Linda Markowitz, 2005). La institución escolar, que obviamente no es ajena a la estructuración patriarcal de la sociedad, genera prácticas sociales y pedagógicas marcadas por el género a través de los contenidos del currículum explícito y del oculto y de las propias dinámicas relacionales.

Los discursos del patriarcado y del capitalismo son lenguajes hegemónicos que atraviesan toda la estructura social y ejercen su influencia en espacios tan diversos como la familia, el mercado o el sistema educativo. La necesidad de un lenguaje que permita articular y dar sentido a nuestra experiencia, parcial y siempre abierta a nuevas resignificaciones, es fundamental en los procesos de transformación personal y social (Adriana Hernández, 1999).

La meta de la educación feminista es la abolición del género como realidad cultural opresiva (Sandra Acker, 1995) y actualmente se analizan las intersecciones entre éste y otras categorías como etnia, clase social, cultura y sexualidad. Los discursos son producidos en la intersección de estos factores y los individuos, en este caso el alumnado, son producidos a través de relaciones de poder basadas en el género y la clase social de pertenencia, en un marco fluido y dinámico de diversidad interna y externa (Myra Hird, 1998). Se trataría de varias opresiones que funcionan conjuntamente para producir injusticia (Ricky Allen, 2002; Alison Cook-Sather, 2007). Es necesario profundizar en las identidades relacionales concretas que son presentes en el aula, construidas temporalmente y espacialmente en la producción de este proceso.

Los resultados últimos de la educación se centrarían en la capacitación de sujetos y grupos para analizar críticamente su conocimiento y su realidad con el fin de fortalecerse (*empowerment* [empoderamiento]) y emprender acciones que mejoren sus vidas. Un aspecto importante de esta Pedagogía es el clima de aula, que cuando supera las jerarquías relacionales tradicionales

genera prácticas democráticas, participativas y colaborativas (Valerie Clifford, 2002). Si las profesoras, profesores y todas las personas que se dedican a la educación desean que la enseñanza sea mejor y que haya justicia social en las escuelas deben identificar las condiciones y prácticas discriminatorias y adoptar un compromiso con los grupos subordinados (Lilia Bartolomé, 2008).

Aunque actualmente se prefiere hablar de Feminismos en lugar de Feminismo, por la diversidad de análisis, reflexiones, concreciones, prácticas y deseos que puede albergar esta riquísima corriente de pensamiento, se podrían considerar algunos principios comunes para la mayoría de teorías que permitirían hablar d'una Pedagogía Feminista (Sue Jackson, 1997):

- Luchar por lograr relaciones equitativas en el aula.
- Intentar que todo el alumnado se sienta valorado como persona.
- Utilizar la experiencia de las chicas y de los chicos como una fuente de recursos para aprender.

Se considera que este trabajo se inscribe en la pedagogía crítica feminista, por los siguientes rasgos definitorios:

- a) La encuesta (en este caso el test sociométrico), aplicada para la recogida de información, se estima como instrumento idóneo tanto para la investigación cuantitativa como para la cualitativa.
- b) La información recogida evoca la voz del alumnado. Los datos representan el corpus de la expresión directa de las personas a quienes se pretende analizar.
- c) El interés radica en conocer los afectos más familiares y próximos de niñas, niños y adolescentes desde su propia experiencia cotidiana.
- d) El análisis de la situación del alumnado tiene en cuenta la variable sexo como indicador fundamental.
- e) El punto de partida es una mirada crítica a la realidad focalizada en las relaciones interpersonales.
- f) Se combinan las metodologías cuantitativa y cualitativa para abordar el fenómeno.
- g) Disponer de los resultados de la investigación puede influir en la toma de conciencia del profesorado sobre los patrones relacionales del alumnado y las circunstancias concomitantes.
- h) El estudio puede ser replicado para verificar la evolución del fenómeno estudiado.
- i) La finalidad última del trabajo es contribuir a la transformación de la realidad social.

2.2. Procesos de categorización e identificación social

Cuando Jerome Bruner y Cecile Goodman publicaron el artículo "Valor y necesidad como factores organizadores en la percepción" pudieron demostrar la existencia de ciertas distorsiones perceptivas producidas por necesidades subjetivas. Más tarde Henri Tajfel estudió las relaciones intergrupales y estableció la importancia del valor y la categorización en los juicios del medioambiente físico y social y posteriormente, la influencia de los grupos sociales en la percepción y el proceso a través del cual se generan los prejuicios (Caroline Purkhardt, 1993).

La identidad de cada persona es de carácter psicosocial, o sea que atiende simultáneamente a atributos individuales y de grupos sociales de pertenencia o categorías sociales. Henri Tajfel (1984) afirma que las categorizaciones son el resultado de una interacción entre la información obtenida del exterior, sujeta a una percepción afectada por la selección y estimación de los datos de la realidad, y su organización interna activa por parte de los seres humanos. En la percepción de las personas se ponen en juego mecanismos de polarización de los juicios, que pueden llevar al estereotipo social.

Los procesos psicosociales descritos por Tajfel, por los cuales las personas se identifican o se diferencian en categorías sociales determinadas, son la comparación, la categorización social y

la identificación. Así, las interrelaciones entre personas y grupos están sujetas a las percepciones, representaciones y creencias que a la vez dependen del sentimiento de pertenencia a determinados grupos. La categoría grupal otorga identidad social y estatus a las personas que forman parte de la misma y al mismo tiempo funciona como prisma de lectura y percepción de la realidad social que nos rodea.

Los procesos de identificación y categorización social con sus mecanismos de mantenimiento del *status quo* a través de las dinámicas relacionales grupales, resultan paradigmáticos si los colectivos que se toman en consideración son los grupos sociales femenino y masculino. La existencia de estereotipos de feminidad y de masculinidad, de prejuicios y creencias respecto a las características definitorias de cada sexo, la acentuación de parecidos entre integrantes de un grupo y de diferencias intergrupales y su legitimación a través de los discursos de carácter científico, religioso y folklórico como también de las prácticas sociales en el plano económico, familiar, educativo y político entre otros, aseguran la pervivencia del orden social patriarcal.

2.3. Proceso de socialización. Socialización de género

A lo largo de la vida la socialización ejerce una fuerte influencia en todas personas, pero muy especialmente durante la infancia y la adolescencia, porque son etapas en las cuales, pertenecer a la sociedad es una necesidad y porque en las primeras edades el proceso se da en un contexto relacional de afectividad.

Así como la agencia fundamental de socialización primaria es el grupo familiar, de la socialización secundaria se pueden considerar el grupo de iguales, los medios de comunicación y la escuela, como las más importantes. Así las normas y los códigos de conducta que se transmiten de generación en generación prescriben y proscriben las conductas de los seres humanos en cada sociedad (Adolfo Perinat, 1995), estableciendo qué es permitido y qué es prohibido, qué está autorizado y qué queda excluido, qué es aceptable y qué es rechazable.

Un aspecto específico de la socialización es la socialización de género. Entre algunas de las teorías explicativas que generalmente se toman en consideración se pueden citar la psicoanalítica, la del aprendizaje social y la del desarrollo cognitivo. Dentro de ésta última, destaca el desarrollo realizado por Sandra Bem (1993) con el nombre de *Teoría de Lentes de Enculturación* que establece que la cultura hegemónica de una sociedad contiene una serie de asunciones ocultas sobre la manera en que sus integrantes deben pensar, sentir, actuar y parecer. Dichas asunciones impregnan los discursos, las instituciones y la psique de los individuos. Tres de los factores considerados como *Lentes de Género* serían la polarización de género, el androcentrismo y el esencialismo biológico.

Así, desde la *Teoría de Lentes de Enculturación* se ve la adquisición del género como una profecía de autocumplimiento. Como que la mayoría de personas adultas piensan que chicas y chicos son diferentes, los tratan de diferente manera y les dan diferentes oportunidades para su desarrollo. La socialización de género tiene lugar porque niñas y niños reciben tratamientos diferentes y tienen entornos de aprendizaje diferentes y así desarrollan necesidades, deseos y capacidades diferentes. Estas imágenes evocan los estereotipos culturales de género que se van recreando en cada generación, apareciendo como naturales e impermeables al cambio.

Las diferencias de género en los roles adultos de ocupación y logros (Leaper, Campbell y Friedman, Carly; 2007) provienen mayoritariamente de las conductas de juego infantiles y de las experiencias académicas; las variaciones de género en intimación y roles familiares en la edad

adulta tienen su origen en las diferencias entre chicas y chicos en actividades de juego, en las relaciones dentro del grupo de pares y en las responsabilidades domésticas. Las prácticas sexistas y dominantes pueden haber sido trazadas en las interacciones tipificadas de género con el grupo de iguales durante el juego, los deportes y las actividades cotidianas. Pero, aunque haya una tendencia hacia patrones de género en el desarrollo, estos no son inevitables, y de hecho, muchas sociedades gradualmente se mueven hacia la equidad de género.

2.4. Grupo de pares y relaciones interpersonales durante la infancia y la adolescencia

El desarrollo del vínculo de apego durante los primeros años de vida de las personas, las creencias familiares y el estilo educativo familiar son factores que contribuyen a la competencia social de niñas y niños para relacionarse positivamente en el grupo de pares. El hecho de conseguir relaciones adecuadas de amistad permite satisfacer algunas de las necesidades básicas de los seres humanos, la aceptación y la integración en el grupo (María Jesús Fuentes, 2001). Algunos de los mecanismos de aprendizaje en el seno del grupo de iguales serían la comparación social, que permite juzgar la propia competencia, y la influencia del grupo en el establecimiento de normas, actitudes y comportamientos asumidos y compartidos por sus miembros.

La relación en el grupo de pares tiene una dimensión horizontal que es distinta cualitativamente a la que la criatura puede encontrar en su grupo familiar. Según Adolfo Perinat (2003) las relaciones de amistad contribuyen a desarrollar habilidades sociales para las relaciones, negociación, compromiso y conformidad grupal; y, por otra parte, los miembros del grupo son como “ventanas” al mundo de las significaciones culturales. Las interacciones entre iguales sirven de foro para la transmisión de las normas y el conocimiento social.

Uno de los aspectos más relevantes de las interacciones entre iguales es el juego, con sus desarrollos según edades y contextos de realización. El juego refleja las estructuras sociales y es en sí mismo agente de socialización (Carmona, Margarita i Villanueva, Claudio; 2006). Así, los juegos de simulación familiar reproducen las estructuras de parentesco de cada cultura y los juegos de competición, las modalidades de relaciones sociales en función de los modos de producción. La elección de juguetes y juegos permite la transmisión social de roles y una apropiación de las características de la sociedad adulta, a la vez que recrean prácticas sociales contribuyendo de este modo a la interiorización de reparto de roles y de poder.

Montserrat Moreno (2000) asegura que aunque la escuela sea mixta y que niñas y niños compartan las mesas, a la hora del recreo los niños juegan entre ellos y las niñas entre ellas. Es en el juego libre cuando se ejercitan espontáneamente los modelos de conducta aprendidos, cuando aparece la fantasía con la que cada individuo se identifica. Pero es en estos momentos de libertad cuando paradójicamente cada individuo está más atado a las pautas establecidas; libertad para identificarse con los arquetipos en función de su sexo pero no para transgredirlos.

En la adolescencia las relaciones de amistad juegan un papel básico en la satisfacción de necesidades emocionales (afectividad, intimidad, confianza, lealtad, aceptación, reciprocidad). Las amistades estimulan las identificaciones recíprocas y contribuyen así a la reestructuración de la identidad personal y social. Las confidencias mutuas ofrecen la posibilidad de un mayor conocimiento propio a través del espejo de otra persona que está en un mismo momento evolutivo. Los grupos de compañeras y compañeros asumen la función de agentes de socialización y proporcionan la oportunidad de experimentar roles y situaciones de aquello que está permitido o de lo que está prohibido. (Adolfo Perinat, 1995)

Para Gérard Lutte (1991) las funciones del grupo de adolescentes serían las siguientes:

- Otorga autonomía
- Contribuye a la definición de la identidad
- Aporta el establecimiento de metas, valores y referentes
- Da seguridad en el proceso de emancipación familiar
- Ofrece un entorno de aprendizaje para las relaciones sociales y sexuales
- Reproduce los valores socio-culturales

Entre los doce y los catorce años las amistades se hacen más íntimas (María Jesús Comellas, 2001) porque se constituyen en oasis de apoyo y de comunicación, de dudas e inseguridad y aunque aumenta el interés por grupos mixtos persiste la relación más estable con personas del mismo sexo. A partir de los catorce años, la necesidad de definición de la identidad exige la intensificación de relaciones en el grupo de pares y el contraste de los puntos de vista e inquietudes. El tema de la conformidad con el grupo de iguales se ha estudiado de forma preferente en la adolescencia (María Jesús Fuentes, 2001). La conformidad con el grupo y el sometimiento a sus normas se va incrementando desde los seis hasta los catorce o quince años.

El grupo de pares tiene una gran importancia en la formación y desarrollo de la identidad, puesto que es aquí donde, independientemente de la familia, se ponen en común sentimientos, actitudes, valores, etc. y se construyen las relaciones. Aun así, la segregación de iguales en función del sexo puede organizar auténticas subculturas reforzadores de los estereotipos y actitudes más tradicionales.

3. Marco de trabajo dentro de OVE – GRODE

GRODE (Grupo de Recerca, Orientación y Desarrollo Educativo) es un grupo de investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona, que durante los últimos años se ha centrado en varias líneas de trabajo, entre las cuales destacan la prevención de la violencia y el fracaso escolar, las redes de familias y la coeducación.

De la primera de estas líneas procede el OVE (Observatorio de la Violencia en las Escuelas) que a través de un convenio entre el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, la UAB y varios municipios, y del apoyo puntual d'algunas instituciones, lidera proyectos singulares en diferentes centros de Catalunya, potenciando la convivencia y las redes escolares en el marco del territorio.

El grupo, de carácter interdisciplinar, trabaja con la metodología de Investigación Acción Participativa, lo cual implica por una parte, que la finalidad última de cualquier estudio realizado es la intervención y, por otra, que tanto el profesorado de los centros como otras personas del territorio participan en una organización de tipo horizontal, para plantear un trabajo colaborativo, de reflexión sobre la práctica, contextualizado en la realidad de cada centro y municipio.

4.- Metodología

La persona, o equipo de personas, que realiza una investigación se aproxima a la realidad desde una perspectiva determinada, y en la medida que el conocimiento no es una apropiación directa de esta realidad sino una representación de la misma, la subjetividad siempre está presente. Según este punto de vista, el conocimiento se iría generando desde la subjetividad y, con el fin de minimizar los sesgos, la ciencia avanzaría legitimándose a través de significados consensuados en la intersubjectivitat, como espacio común entre varias visiones. El convencimiento sobre este cierto grado de relativismo no se constituye así en punto de llegada, sino más bien de partida, en la medida que regula la necesidad de contrastación, de evaluación y

de crítica. La selección de los procedimientos metodológicos que resulten más adecuados para cada caso requiere sistematización en la recogida de información y rigor en la interpretación de la misma. (Mirta Lojo, 2002)

En el núcleo de las ideas feministas existe el convencimiento de que no hay una verdad, una autoridad ni un método que conduzca a producir conocimiento puro (Shulamit Reinharz, 1992). Así, se formula una crítica a la ciencia “objetiva” y “neutral” que de hecho es excluyente, para introducir la idea de subjetividad, de intersubjetividad, y se hace patente la necesidad de recoger múltiples voces, de considerar la experiencia de personas pertenecientes a grupos con menos poder dentro de la situación jerárquica del orden social vigente.

Así, se ha utilizado un instrumento de amplia aplicación en diversos ámbitos organizacionales desde hace más de setenta años, que permite observar de forma contextualizada el entramado de relaciones interpersonales en los grupos, en este caso grupos clase, a través de la voz de sus miembros.

4.1. Trabajo de campo

La recogida de datos se ha llevado a cabo a partir de los Informes de Sociograma, realizados con grupos de alumnado de 58 centros situados en 22 municipios de la Comunidad Autónoma de Catalunya, en el marco del Proyecto OVE (Observatorio de la Violencia en las Escuelas de Catalunya) – GRODE (Grupo de Recerca, Orientación y Desarrollo Educativo).

Se han tomado en consideración 320 grupos clase y 6 agrupamientos específicos (un grupo de refuerzo de lengua de educación primaria, un aula abierta, dos aulas de acogida y dos grupos de refuerzo de educación secundaria) de centros de educación infantil y primaria y de institutos de educación secundaria, dependientes del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya.

El total de alumnado que conforma la muestra es de 7.752 individuos (3.713 de sexo femenino y 4.039 de sexo masculino, 47,55% y 52,45% respectivamente) y los Informes de Sociograma generados suman un total de 420, de los cuales 262 corresponden a actividades de trabajo y 158 a actividades de ocio (168 exclusivamente actividades de trabajo, 64 exclusivamente actividades de ocio y 94 actividades de trabajo y actividades de ocio).

El test sociomètric es administrado por el profesorado tutor del grupo al cual se aplica, a partir de una formación previa sobre el enfoque educativo de la prueba, las características del programa informático y los aspectos deontológicos a considerar en este tipo de test.

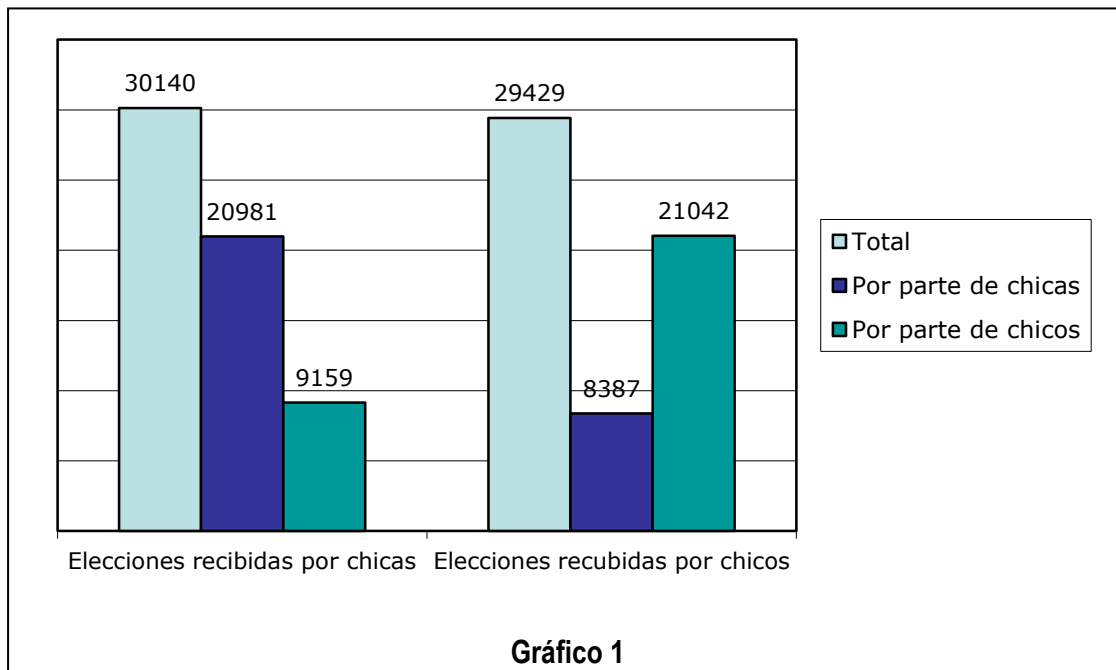
El alumnado es informado que se pasará una prueba de carácter confidencial para tener en cuenta su punto de vista en la organización de agrupamientos para varias actividades didácticas y para salidas pedagógicas y lúdicas. La garantía de privacidad de los datos, además de los principios éticos a los cuales obedece, proporciona una mayor validez de las respuestas en relación al grado de sinceridad. Durante el proceso de administración del test, el alumnado no se puede comunicar entre sí y debe haber una distribución espacial adecuada de los ordenadores para que no se produzcan interferencias que podrían contaminar los resultados.

En el caso de alumnado de primeras edades o de alumnado con dificultades de comprensión lectora (retraso madurativo, déficits sensoriales o motóricos, desconocimiento de la lengua de la prueba) el centro debe desplegar los apoyos oportunos para garantizar su acceso en situación de equidad.

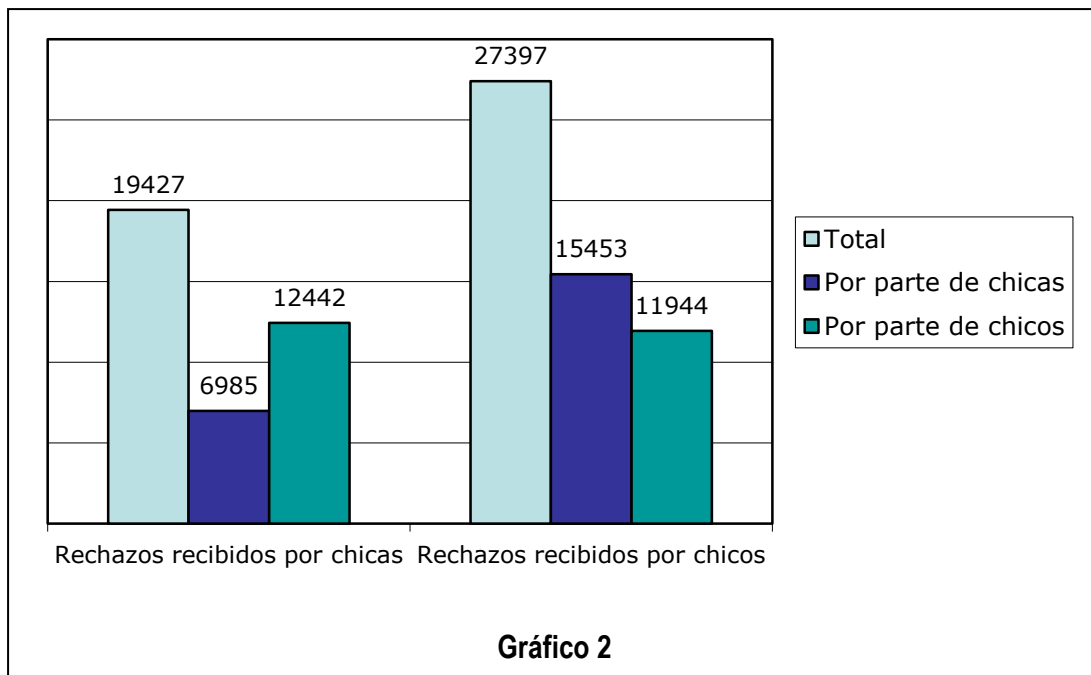
El número de alumnas y alumnos de cada grupo varía en función de las ratios establecidas de manera normativa para cada etapa educativa y de la flexibilización funcional de los agrupamientos que cada centro estipula en función de su modelo organizativo. Por principio, el test se aplica a grupos clase aunque, ocasionalmente, por demanda específica del profesorado también se pueda pasar a otros grupos (alumnado de aula de acogida, de aula abierta, etc.)

5. Información recogida e interpretación (una parte)

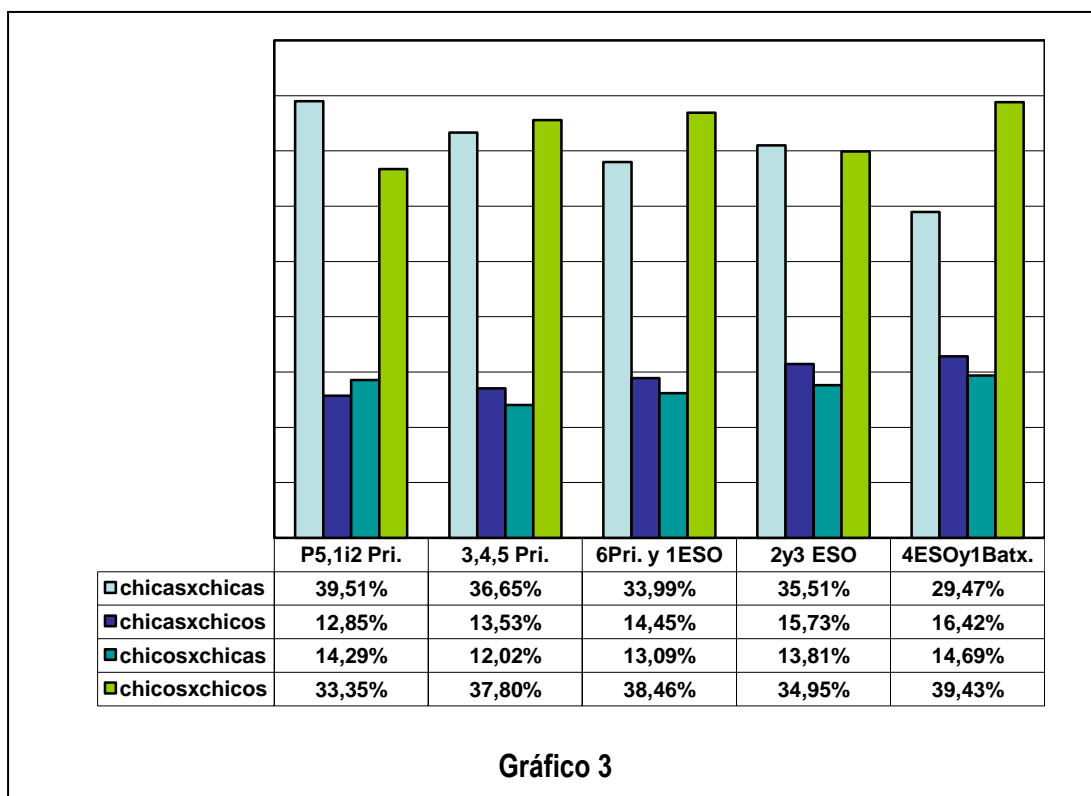
El colectivo femenino y el masculino expresan en cantidad de elecciones una clara preferencia a favor del propio sexo (Gráfico 1).



2. Tanto en el colectivo femenino como en el masculino los rechazos provenientes del propio sexo son inferiores a los provenientes del otro. Pero respecto al masculino, la diferencia entre sexos es significativamente inferior que respecto al femenino y la diferencia de rechazos emitidos hacia uno y otro subgrupos es mucho más elevada en las chicas. (Gráfico 2).



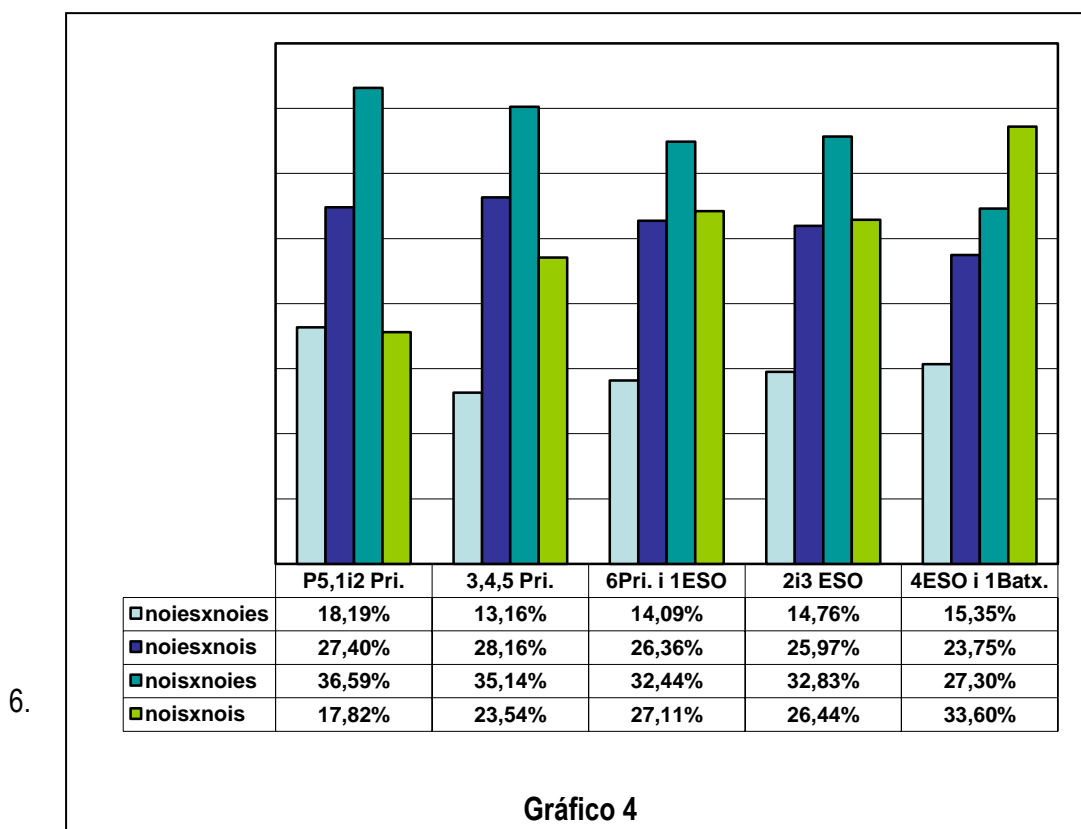
3. En el colectivo femenino la mayor diferencia en la preferencia por el endogrupo respecto del exogrupo tiene mayor incidencia hasta los 11 años y menor entre los 15-17 años (Gráfico 3).



4. En la última franja estudiada (15-17 años) el colectivo femenino manifiesta un descenso de 6 puntos en el porcentaje de elecciones hacia el endosubgrupo respecto a la franja anterior mientras que el colectivo masculino en la misma franja pone de manifiesto un aumento de 4

puntos en el porcentaje de elecciones hacia el endosubgrupo respecto también a la franja anterior (Gráfico 3).

5. En el colectivo masculino se produce un aumento creciente de los rechazos hacia el endosubgrupo, pasando de un 18% a los 5-7 años hasta un 33% a los 15-17 años (Gráfico 4)



Los rechazos de los chicos hacia las chicas disminuyen un 4% mientras que los rechazos de los chicos hacia los chicos aumentan un 16% a través de las franjas de nivel educativo (Gráfico 4).

7. En los sociogramas de Ocio y de Trabajo, las chicas no presentan demasiadas diferencias entre los dos tipos d'actividades. Los chicos sí que ponen en evidencia una cierta diferenciación que se corresponde con un aumento en la elección de chicas y en el rechazo de chicos para las actividades de Trabajo y en un aumento del rechazo de chicas y de elección de chicos en las actividades d'Ocio (Tablas 1 y 2). Hay diferencias estadísticamente significativas en el subgrupo de chicos según tipo de actividad en las elecciones y en los rechazos hacia endosubgrup (*Test no paramètric de Wilcoxon*).

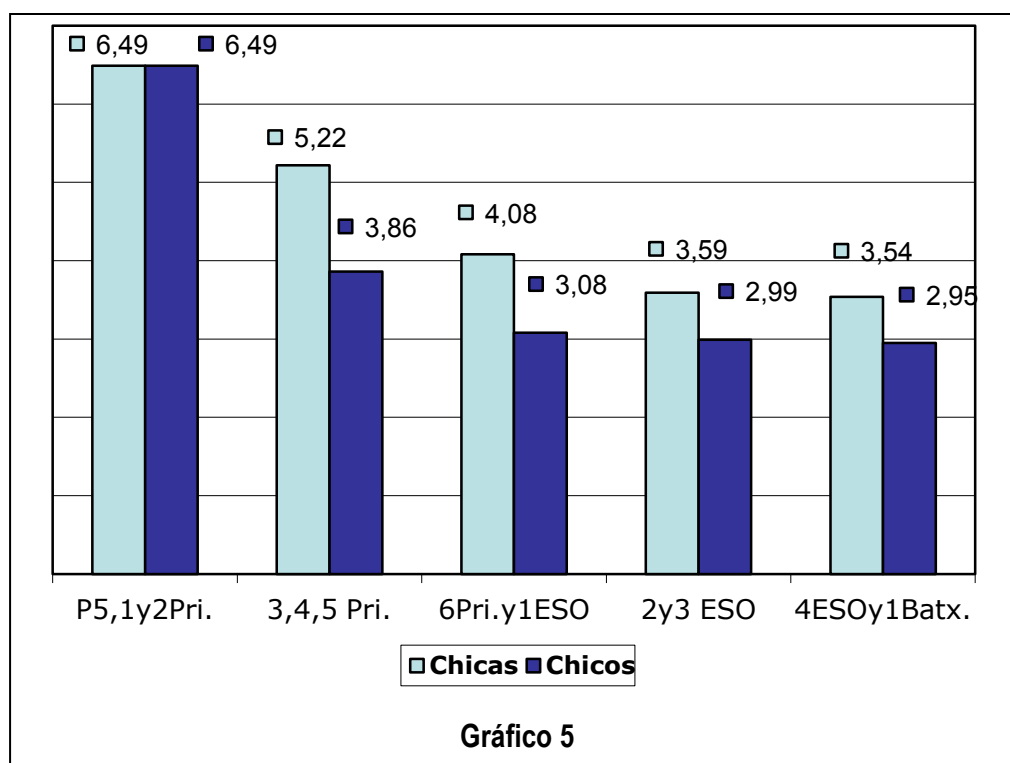
Categorías	%Trabajo	%Ocio
Chicas elegidas por chicas	35,25	35,21
Chicas elegidas por chicos	15,58	12,99
Chicos elegidos por chicas	12,93	13,62
Chicos elegidos por chicos	36,24	38,18

Tabla 1

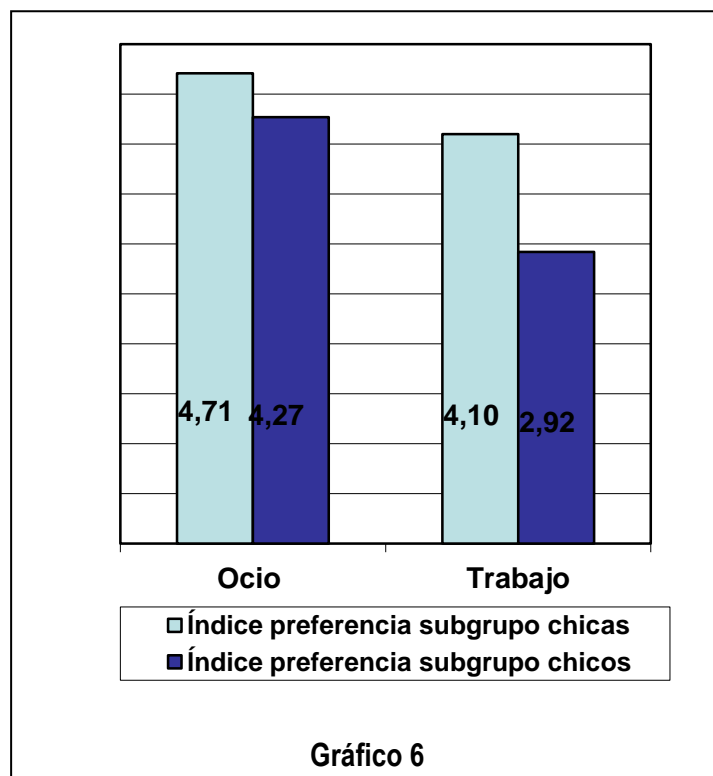
Categorías	%Trabajo	%Ocio
Chicas rechazadas por chicas	14,54	14,07
Chicas rechazadas por chicos	25,82	27,99
Chicos rechazados por chicas	32,77	34,02
Chicos rechazados por chicos	26,87	23,91

Tabla 2

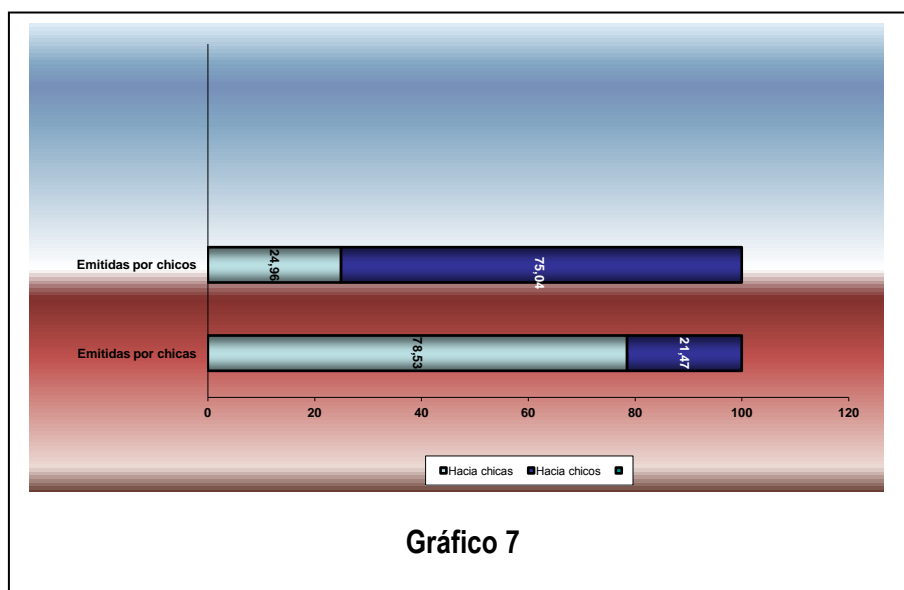
8. En todas las franjas de niveles educativos (d'edades) el Índice de preferencia del subgrupo está muy alejado del valor 1 que correspondería a una preferencia equidistante entre los dos subgrupos (Gráfico 5). De los 410 Índices correspondientes a sociogramas de subgrupos de chicas, 408 tienen valores superiores a 1 y no hay ninguno con valor 1 y de los 410 Índices de sociogramas de subgrupos de chicos, 395 dan valores superiores a 1 y no hay ninguno con valor igual a 1, los 15 restantes dan valores inferiores a 1. Así, cerca del 4% de los subgrupos de chicos está en crisis por cuanto se manifiesta una mayor preferencia por el subgrupo de chicas, cosa que no pasa en el colectivo femenino.



9. El Índice de preferencia por el propio subgrupo es superior en las actividades de Ocio respecto a las de Trabajo y esta diferencia es más acusada en el colectivo masculino. (Gráfico 6)



10. Respecto a Intensidad de las elecciones, por término medio el 89% de las chicas y el 85% de los chicos eligen en primer lugar (elección más intensa) una chica o un chico, respectivamente. Teniendo en cuenta todas las elecciones, un 79% de la intensidad corresponde a chicas y un 21% a chicos en las emisiones de las chicas y un 75% de la intensidad corresponde a chicos y un 25% a chicas en las emisiones de los chicos (Gráfico 7).



11. La media de elecciones que recibe una chica por parte de las chicas, que recibe una chica por parte de los chicos, que recibe un chico por parte de las chicas y que recibe un chico por

parte de los chicos presenta diferencias estadísticamente significativas en todos los grupos según las proporciones de cada sexo en su composición (*Test no paramètric de Wilcoxon*).

6. Conclusiones

Las conclusiones se pueden sintetizar en:

1. Al contestar al test sociométrico con nombres de compañeras y compañeros según afectos, de atracción o de rechazo, queda minimizado el filtro de oportunidad, de respuesta supuestamente correcta o que satisfaga las expectativas del auditorio.
2. El hecho de que la información recogida esté constituida por nombres de personas permite afirmar que se trata de un corpus discursivo recogido de forma directa que representa, por lo tanto, la voz del alumnado.
3. Los mapas relacionales que se han generado aportan indicios de escenarios que se podrían considerar como poco o nada coeducativos.
4. Las relaciones interpersonales del alumnado están sujetas a patrones predeterminados, que de manera sistemática revelan el factor género como organizador de dichas relaciones.
5. La información recogida en este estudio permite identificar paisajes relacionales sujetos a segregación por sexos, cosa que podría contribuir de forma consistente a organizar subculturas reforzadores de actitudes tradicionales y estereotipos de género.
6. Las chicas son más elegidas y menos rechazadas que los chicos y consecuentemente estos, por su parte, son menos elegidos y más rechazados que las chicas.
7. Los datos revelan que, aunque en las elecciones se produzca una distribución bastante simétrica entre los dos sexos, en los rechazos se puede observar que una buena parte del colectivo masculino rechaza de manera destacada a otras personas de su sexo.
8. La concentración del número de elecciones hacia el propio sexo (más del setenta por ciento de las emitidas por cada colectivo) es el indicio que permite conocer las dimensiones de un fenómeno de autosegregación.
9. En tanto y en cuanto el grupo de iguales funciona como forum para la construcción de normas y conocimiento social y por su parte, las personas que lo constituyen actúan como agentes de socialización, cuando aparece representado un sexo de forma mayoritaria o única en el grupo de pertenencia, las posibilidades de una expresión personal rica y diversa quedan limitadas a la subcultura que se crea y recrea.
10. El grupo actúa como referente en la construcción de las propias conductas, confiriendo un cariz específico a un grupo de pertenencia con sobrerrepresentación del propio sexo. El proceso de producción, negociación y reproducción de significados genera una identidad social compartida que influye en los comportamientos de quienes forma parte.
11. Cuando el grupo referencial es monosexuado, como a menudo aparece en los datos, fácilmente las imágenes femeninas y masculinas tradicionales se refuerzan en sus redes relacionales de pertenencia.
12. La elección sexuada en las actividades de ocio implica la adscripción a determinadas tipologías de juego o actividades y el reforzamiento de estilos relacionales y comportamientos que se atribuyen de forma "natural" a chicas y a chicos.
15. En las chicas, a partir de los once años, la distancia en la preferencia electiva entre chicas y chicos se acorta hasta una fuerte bajada de la diferencia a la edad de quince-diecisiete años. Las fases de cambio coinciden en las chicas aproximadamente con la menarquia y con el establecimiento de las primeras relaciones amorosas.
16. La evolución por franjas de edad en los chicos se manifiesta con una reducción de la distancia entre las elecciones emitidas hacia chicas y hacia chicos entre los trece y los quince años, momento de la adolescencia en el cual el interés por la sexualidad tiene un gran protagonismo, y vuelve a aumentar alrededor de los dieciséis años, momento de afirmación en las primeras relaciones de pareja.

17. Las fluctuaciones en la mayoría de preferencias electives sugieren una acomodación entre la esfera relacional entre iguales y los roles que la sociedad adulta demanda en función del sexo.
18. Es de destacar que en el reparto de rechazos entre chicas y chicos por parte de los chicos, a la edad de cinco-siete años la diferencia en la distribución es un 10% mayor hacia las chicas. Esta proporción va evolucionando hasta quedar invertida a la edad de quince-dieciséis años, momento en el cual los rechazos emitidos por los chicos hacia los chicos son un 10% superiores que los dirigidos a las chicas.
19. En relación al Índice de preferencia del subgrupo, se identifican quince grupos de chicos en crisis es decir, se cuestiona la existencia de su colectivo en la clase como grupo, porque manifiestan una mayor preferencia por el colectivo femenino. Se plantea como hipótesis interpretativa, que el factor en crisis en estos grupos sea la propia masculinidad hegemónica y que su consecuencia sea una mayor identificación y afinidad con las chicas, en el proceso de construcción, negociación y reconstrucción de su self masculino. Algunos chicos necesitan reafirmarse a través de una identidad masculina estereotipada y, en ciertos contextos, esta configuración no es aceptada por las chicas pero tampoco por los chicos.
20. Los chicos manifiestan una mayor preferencia por las chicas en actividades de Trabajo y una mayor preferencia por los chicos en actividades de Ocio, en las cuales los rechazos también responden a esta tendencia. Entre las chicas no aparecen diferencias relevantes.
21. Se identifica un colectivo considerado de alta vulnerabilidad, que abarca aproximadamente al 10% de toda la población estudiada. Se trata de alumnado que obtiene un valor cero en autovaloración positiva. La situación del alumnado sometido a estas circunstancias está intersectada por dos factores, cultura minoritaria y sexo masculino.
22. Se observa que por término medio el 89% de las chicas y el 85% de los chicos eligen en primer término (elección de mayor intensidad) una chica y un chico, respectivamente.
23. El espacio escolar es común, pero las interacciones tienen una fuerte marca de género, cosa que permite afirmar que la coeducación no se está produciendo y obviamente no se producirá si no hay una intervención intencionada y sistematizada en este sentido.

7. Bibliografía

- Acker, Sandra (1995) *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid. Narcea.
- Allen, Ricky (2002) *Pedagogy of the Oppressor: What was Freire's Theory for Transforming the Privileged and Powerful*. Artículo presentado al Annual Meeting of the American Educational Research Association. Nova Orleans. LA. 1-5 abril de 2002.
- Bartolomé, Lilia I. (2008) "La pedagogía crítica y la educación de los profesores y profesoras: Radicalización del profesorado futuro" en Mc Laren, Peter i Kincheloe, Joe (eds.) *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona. Graó.
- Bem, Sandra (1993) *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. New Haven. Yale University Press.
- Carmona, Margarita y Villanueva, Claudio (2006) *Guía práctica del juego en el niño y su adaptación en necesidades específicas*. Granada. Universidad de Granada.
- Clifford, Valerie (2002) *Does the use of Journals as a Form of Assessment put into Practice Principles of Feminist Pedagogy?* Gender and Education. 14: 2, 109-121.
- Comellas, Maria Jesús (2001) "Las actitudes educativas de la familia y su entorno en el primer año de vida" en VV.AA. *El primer año de vida* Barcelona. Cim. 75-81.
- Cook-Sather, Alison (2007) *Resisting the Impositional Potential of Student Voice Work: Lessons for liberatory educational research from poststructuralist feminist critiques of critical pedagogy*. Studies in the Cultural Politics of Education. 28:3, 389-403.
- Fuentes, María Jesús (2001) "Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y la adolescencia" en López, Félix; Etxebarria, Itziar; Fuentes Mª Jesús i Ortiz, Mª José (Coords.) *Desarrollo afectivo y social*. Madrid. Pirámide.
- Hernández, Adriana (1999) *Razón y cuerpo. Feminismo, esferas públicas y prácticas pedagógicas*. La Aljaba. 4:0, 1-9. Última consulta 26/03/12. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27800611>
- Hird, Myra (1998) *Theorising Student Identity as Fragmented: some implications for feminist critical pedagogy*. British Journal of Sociology of Education. 19:4,517-527.
- Jackson, Sue (1997) *Crossing Borders and Changing Pedagogies: from Giroux ant Freire to feminist theories of education*. Gender and Education. 9:4, 457-467.
- Leaper, Campbell i Friedman, Carly (2007) "The socialization of gender" en Grusec, Joan i Hastings, Paul (Eds.) *Handbook of socialization: Theory and Research*. Nova lork. Guilford Press.
- Lojo, Mirta (2002) *El gènere en el sistema de representacions del professorat d'educació secundària*. Treball de recerca del Programa de Doctorado "Qualitat i Innovació en Processos Educatius" dirigido por la doctora Maria Jesús Comellas. Documento policopiado, depositado en la Biblioteca de Humanidades de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Luke, Carmen (Comp.) (1999) *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid. Morata. Col. Estudios sobre la mujer.
- Lutte, Gérard (1991) *Liberar la adolescencia*. Barcelona. Herder.
- Markowitz, Linda (2005) *Unmasking moral dichotomies: can feminist pedagogy overcome student resistance?* Gender and Education.17:1, 39-55.
- Moreno, Montserrat (2000) *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona. Icaria.
- Perinat, Adolfo (1995) *Desenvolupament i aprenentatge*. Barcelona. UOC.
- Perinat, Adolfo (2003) *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona. UOC.
- Purkhardt, Caroline (1993) *Transforming social representations*. Londres. Routledge.

- Reinharz, Shulamit (1992) *Feminist Methods in Social Research*. Oxford. Oxford University Press.
- Tajfel, Henri (1984) *Grupos humanos y categorías sociales. Estudios de psicología social*. Barcelona. Herder.