

Informe

Benestar i *malestar* a l'escola



Una exploració interseccional de
les experiències de l'alumnat de
secundària a Catalunya

Benestar i malestar a l'escola:

Una exploració interseccional de les experiències de l'alumnat de secundària a Catalunya

Aquesta publicació ha estat realitzada amb el suport financer l'Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament (ACCD), amb càrrec del programa Joves i Comunitats mobilitzades per una vida lliure de violències masclistes.

Equip investigador

Berta Llos, Alejandro Caravaca, Mireia Franquet, Xènia Gavaldà

Equip tècnic

Mar Arnau Gonga, Isabel Domingo, Adri Prexigueiro, Helena Soler, Arlet Mateo, Clara Gallart

Equip de suport

Anna Celda, Emilio Romero, Gemma Bonsoms, Amaranta Garre

Diagramació

Yvonne Fuertes

Il·lustració

Eva Neira Carballo @puraquiteria

Barcelona, abril 2025

Recerca realitzada per

grup
d'educació
i gènere



UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

Una iniciativa de

InteRed
per una educació transformadora



**coeducació
transformadora**

Amb el suport de

ACCD Agència Catalana
de Cooperació
al Desenvolupament

**Generalitat
de Catalunya**



Es permet lliurement copiar, distribuir i comunicar públicament aquesta obra sempre que es reconegui l'autoria i no es faci servir per a fins comercials. No es pot alterar, transformar o generar una obra derivada a partir d'aquesta obra.

El contingut d'aquesta publicació és responsabilitat exclusiva d'InteRed i de la Plataforma Unitària Contra Les Violències De Gènere i no reflecteix necessàriament l'opinió de l'ACCD.

Índex

1. Introducció	4
2. Metodologia.....	6
3. Resultats	9
3.1 La norma masclista i sexista	10
3.1.1 Naturalització i invisibilització del masclisme	10
3.1.2 Cultura de la violència i la por	11
3.1.3 Resistències a la norma masclista	11
3.2 El cos com a territori de disputa	12
3.2.1 Normes de gènere i la pressió estètica a l'aula.....	13
3.2.2 Els vestidors i espais esportius com a zones de control estètic	14
3.2.3 Els espais virtuals com a extensió del control sobre el cos	16
3.3 Norma cishetero	17
3.3.1 “Marxeu d'aquí, tros de lesbianes”: lesbofòbia, bifòbia i feminitats estrictes	18
3.3.2 “Maricón l'últim”: homofòbia, masculinitats i ‘soldats caiguts’	22
3.3.3 “I jo soc un helicòpter”: transfòbia i binarisme normatiu.....	26
3.4 Norma de la blanquitud, racisme i xenofòbia	30
3.5 Factors de protecció i desprotecció	34
4. Conclusions i reptes	35



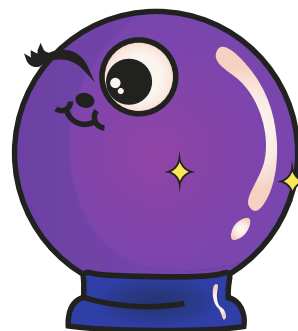
Introducció

Els centres educatius són un dels espais on els infants i adolescents a Catalunya passen més hores del dia. La seva funció principal és l'aprenentatge, però també esdevenen espais claus de socialització, de trobada i de descobriment. Per aquest motiu, **els centres educatius haurien de representar espais de benestar per a tot l'alumnat que els habita, principi entès com “el fet d'estar i sentir-se bé a l'escola i dotar de sentit les pràctiques educatives” (Tarabini, 2022, p. 466).** De fet, les experiències escolars satisfactòries són condicionants fonamentals per als processos d'aprenentatge (Cutman & Vorhaus, 2012; OCDE, 2017; Steinmayr et al., 2018). Dit d'una altra manera, **l'alumnat que està millor a l'escola i que se sent millor aprenent obté millors resultats acadèmics** (Tarabini, 2022, p. 468). **Tanmateix, les experiències educatives no són iguals per a tot l'alumnat:** els centres educatius no són aliens a les diferents dinàmiques socials de dominació com el masclisme, el classisme, el racisme, la xenofòbia, la LGTBIfòbia o el capacitisme—només per esmentar-ne algunes—, i els membres de la comunitat educativa tampoc no estan exempts dels seus efectes. Aquestes dinàmiques socials condicionen, per tant, les experiències educatives de l'alumnat.

Aquest document és el producte principal de recerca emmarcat en el programa “Joves per la Coeducació Transformadora”, el qual suposa la continuació del projecte realitzat entre el 2022 i 2023 “Joves i Comunitats mobilitzades per una vida lliure de violències masclistes”. La continuïtat del programa ha permès dur a terme un procés d'acompanyament tant de les docents com

de l'alumnat de diferents instituts d'arreu de Catalunya. La finalitat dels productes que van resultant al llarg dels projectes és compartir les experiències i percepcions dels agents educatius, així com la creació de recursos per a la comunitat educativa que contribueixin a enfortir l'aproximació de la Coeducació Transformadora en el marc de l'Educació per a la Justícia Global (EpJG). La Coeducació Transformadora i l'EpJG estan estretament vinculades amb les desigualtats i les violències estructurals i globals perquè aborden les causes profundes d'aquestes problemàtiques, sovint arrelades en sistemes de dominació com el patriarcat, el racisme, el classisme, el capacitisme, entre d'altres.

El projecte d'enguany se centra en la mirada i experiències de l'alumnat, posant el focus en els efectes de diferents sistemes de dominació que operen en els centres educatius de Catalunya. En concret, l'estudi que es presenta a continuació té l'objectiu **d'analitzar la percepció de benestar o malestar de l'alumnat de secundària als instituts de Catalunya des d'una perspectiva interseccional.** A l'estudi han participat un total de 289 alumnes de 16 centres educatius de Catalunya, que han estat anonimitzats per qüestions ètiques. Cal tenir en compte que aquesta recerca no pretén establir generalitzacions per a tot l'alumnat de Catalunya, és a dir, l'estudi no té interès en qüestions de representativitat, sinó que la seva aproximació és copsar la diversitat d'experiències educatives en termes de benestar i malestar en funció



¹ Vegeu els productes resultats del projecte anterior:

<https://coeducaciotransformadora.cat/presentem-la-recerca-cap-a-una-educacio-mes-feminista/>

de diferents sistemes socials de dominació (per exemple, masclisme, racisme, etc.). En el paradigma educatiu de justícia global en el qual s'emmarca la coeducació transformadora², considerem prioritari posar aquests aspectes en el focus d'anàlisi per tal d'aprofundir en el coneixement de les desigualtats i injustícies educatives i, amb aquest coneixement, poder contribuir a caminar per a la millora de “les condicions per ensenyar, aprendre i viure a les nostres escoles, tot garantint el benestar material, organitzatiu, relacional, cognitiu i subjectiu dels seus protagonistes” (Tarabini, 2022, p. 473).

Així doncs, en aquesta recerca partim de dues premisses fonamentals. D'una banda, **la perspectiva interseccional, la qual es refereix a que els diferents sistemes socials de dominació no són mútuament excloents**, sinó que interactuen entre sí i tenen efectes conjunts sobre les identitats i experiències de l'alumnat i, per tant, de les seves experiències educatives en termes de benestar o malestar. Per tant, entenem que les violències relacionades amb aquests sistemes socials no actuen de manera aïllada, sinó que interactuen i es reforcen mútuament, generant situacions complexes d'exclusió, opressió i privilegi. És a dir, a mode d'exemple, una persona és alhora blanca, bisexual i de classe mitjana, i la seva experiència no només estarà travessada per tots aquests sistemes socials de dominació de forma complexa—en alguns casos, des de la banda del privilegi (per exemple, la blanquitud en el nostre context), i en altres no (per exemple, no ser heterosexual), sinó que també experimenta formes específiques de violència i discriminació que emergeixen de la interacció d'aquests factors. Adoptar una perspectiva interseccional és clau per abordar aquesta realitat des del paradigma de l'EpJG, atès que permet complexificar i aprofundir en les identitats i experiències de qualsevol integrant de la comunitat educativa i al mateix

temps ajuda a identificar i revertir els efectes de les dinàmiques de poder desiguals, com la distribució injusta de recursos, el colonialisme cultural o les polítiques econòmiques excloents, que perpetuen les desigualtats.

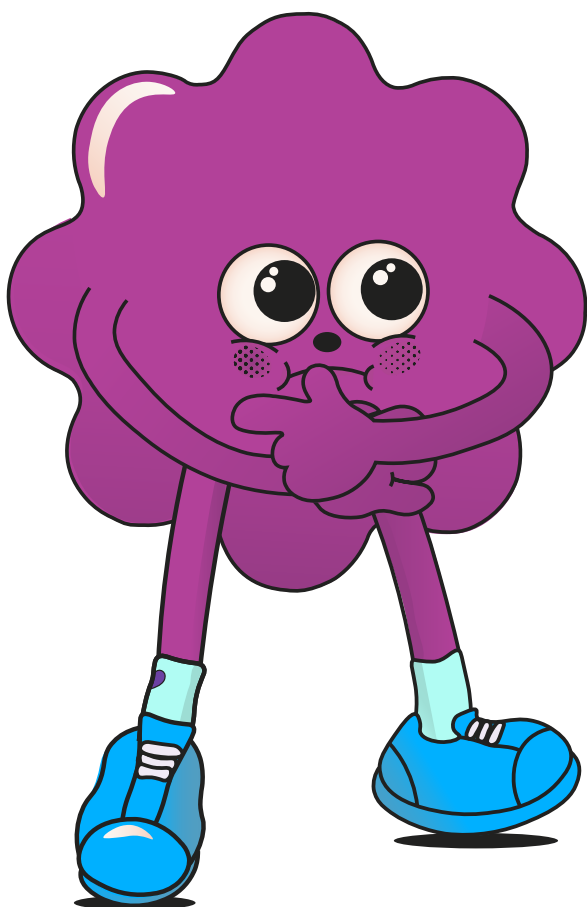
D'altra banda, tenim en compte que la percepció de benestar i malestar de l'alumnat en relació amb les seves experiències educatives no es pot entendre en un buit espacial, sinó que precisament **la dimensió de l'espai té un paper central en aquestes experiències. Per aquests motius, l'anàlisi inclou la percepció de benestar o malestar de l'alumnat tenint en compte diferents eixos i diferents espais.**

Els eixos inclosos tenen a veure amb la identitat de gènere, l'orientació sexual, la racialització, la discapacitat/diversitat funcional, i la normativitat estètica-corporal—que, com s'explorà a continuació, es presenten de forma separada a efectes analítics i expositius, si bé a la pràctica no es poden entendre de forma aïllada. Per la seva banda, hem tingut en compte el centre educatiu com a espai, juntament amb espais més concrets de dins del centre com l'aula, els lavabos, els vestidors, l'espai d'educació física, els passadissos i el pati. A més, hem inclòs en l'anàlisi altres espais de fora del centre educatiu (casa, l'espai públic, els espais virtuals i els espais d'oci i aficions) per tal d'observar els nivells de benestar i malestar percebuts en aquests espais en relació amb els nivells percebuts al centre educatiu. Per poder copsar aquesta complexitat hem dut a terme dues estratègies de generació d'evidències complementàries: grups de discussió amb l'alumnat i l'ús de l'eina Relief Maps, com desenvoluparem en més detall a continuació, a la secció metodològica de l'informe.

Abans, però, volem agrair totes les persones que han fet possible aquest estudi. A l'Amaranta, l'Anna, l'Emilio, la Gemma, la Marta, la Rosa i la Sara de la Fundació InteRed

² Partim de la definició de Coeducació Transformadora de les entitats InteRed i la Plataforma Unitària Contra les Violències de Gènere a partir del 2019, que té per objectiu promoure els valors feministes i la Justícia Global en l'entorn educatiu. Vegeu: <https://coeducaciotransformadora.cat>

i la Plataforma Unitària contra les Violències de Gènere, pel suport, l'acompanyament i la confiança. A l'Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament pel finançament del projecte 'Joves i comunitats per a la Coeducació Transformadora'. A les moltes persones que han format part del procés de recerca, des del disseny i el desenvolupament de les sessions amb l'alumnat fins a l'escriptura d'aquestes línies. Al professorat dels 16 centres educatius amb qui hem treballat i als seus equips directius per possibilitar-nos fer aquesta recerca. Us volem agrair, a vosaltres i a tota la resta de professorat de Catalunya i arreu compromès amb la justícia educativa, la vostra feina incansable i no sempre fàcil de caminar cap a centres educatius més equitatius i segurs per a tothom. Per últim, i principalment, a tot l'alumnat participant. Gràcies pel vostre temps i la vostra generositat. Esperem que trobeu les vostres veus ben reflectides en aquest document.



2

Metodologia

Tal com s'ha avançat a la introducció, la recerca ha consistit en la realització de sessions participatives amb un total de **289 alumnis, pertinents als 16 centres** que enguany han format part del projecte, i que formen part de les següents comarques: Alt Urgell, Baix Llobregat, Barcelonès, Les Garrigues, Osona, Segrià, Solsonès, Vallès Occidental i el Vallès Oriental. Amb les sessions que s'han dut a terme a cada institut s'ha combinat l'espai de formació, d'acompanyament i de recollida de dades per a la recerca. Tanmateix, per a la presentació d'aquest estudi detallem metodològicament únicament les tècniques utilitzades per a la part corresponent a la recerca.

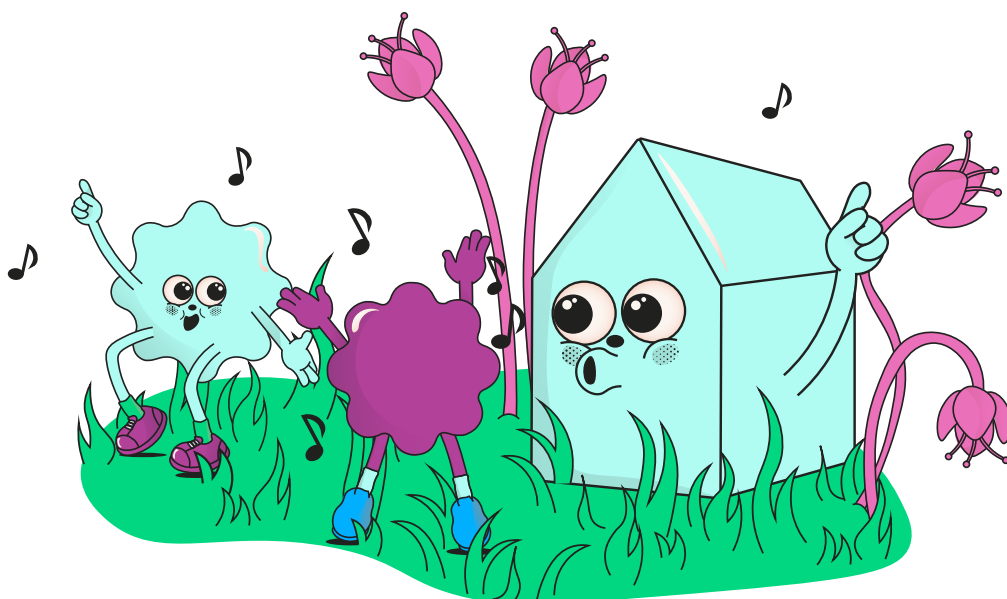
Pel que fa les tècniques de generació de dades, **la investigació combina l'ús del Relief Maps (Rodó-Zárata, 2014), amb grups de discussió amb l'alumnat.** En relació amb la primera, vam utilitzar una adaptació del *Relief Maps*—una eina metodològica i conceptual que interrelaciona la dimensió social, emocional i geogràfica de la desigualtat des d'una perspectiva interseccional—, que constava de tres parts. A la primera part, les preguntes tenien a veure amb les posicions socials de l'alumnat (per exemple, el seu gènere). La segona contenia preguntes sobre el grau de benestar o malestar en diferents espais segons els cinc eixos inclosos a l'anàlisi. Cada participant marcava el seu grau de malestar o benestar percebut en una escala de 0 a 100, on 0 era el màxim benestar i 100 el màxim malestar (vegeu Figures 1 i 2). Finalment, la tercera secció consistia en una classificació dels espais esmentats prèviament segons si les persones participants els consideraven espais d'opressió, controvertits, neutrals o d'alleujament. A més del *Relief Maps*, es van dur a terme grups de discussió, amb una durada aproximada de 90

minuts repartits en dos blocs temàtics d'uns 45 minuts cada un. Per a la realització dels grups de discussió l'alumnat va ser distribuït en grups d'entre 8 i 12 participants, i es va seguir un guió semiestructurat. Tots els grups de discussió van ser enregistrats i posteriorment transcrits i analitzats seguint una lògica eminentment inductiva.

A fi de conèixer millor en què consisteix la tècnica de recerca utilitzada Relief Maps, i per facilitar la comprensió quan s'exposin els resultats, a continuació es mostra un exemple anonimitzat de la representació d'un Relief Maps individual (Figura 1) i d'un Relief Maps amb respostes agregades (Figura 2). Així doncs, el que s'observa quan es presenta un Relief Maps és una interpretació gràfica de la posició de benestar o malestar que té una o un conjunt de persones en uns espais concrets i segons uns eixos de discriminació determinats. Quan es tracta d'un Relief Maps individual, com més amunt es troba la indicació en la representació gràfica, més malestar expressa la persona en l'espai que correspongui, i com més avall més benestar. A més de l'experiència individual, la imatge d'un Relief Maps pot representar el conjunt d'experiències de diferents persones. Quan es tracta d'una exposició conjunta d'experiències, la representació del Relief Maps ens permet observar el valor de benestar-malestar mitjà, la

dispersió (és a dir, com de semblants o diferents són les respostes per a aquell grup, en funció de si s'aproximen més o menys a la mitjana), i els valors extrems. En aquest sentit, per tant, quan es tracta de la representació conjunta d'experiències en un Relief Maps s'observa la distribució de respostes de forma agregada. La Figura 2, en aquest cas, seria l'exemple de les respostes agregades, tenint en compte el total de participants, quan se'ls hi demana pel benestar o malestar que tenen als diferents espais amb relació al gènere.

Pel que fa la selecció d'alumnat participant, es va establir una flexibilitat de criteris en cada institut, a partir de la coordinació amb la responsable de coeducació del centre. En la majoria dels casos hi ha participat alumnat que forma part de la comissió de coeducació (la lila, la LGTBIAQ+, etc.) del centre, i/o que tenen interès en la temàtica. En cada institut el grup participant ha estat d'entre 10 i 30 alumnes amb una composició heterogènia amb relació l'edat (amb persones de tots els cursos de l'educació secundària). Quant a l'ètica de la recerca, totes les persones participants van ser informades i van consentir la seva participació en la investigació, seguint les normatives vigents i les recomanacions del Codi de Bones Pràctiques de la Recerca de la UAB. En aquest sentit, l'anonimat i altres requisits ètics van ser tinguts en compte i dissenyats específicament per a la investigació amb joves (Bragg, 2010).



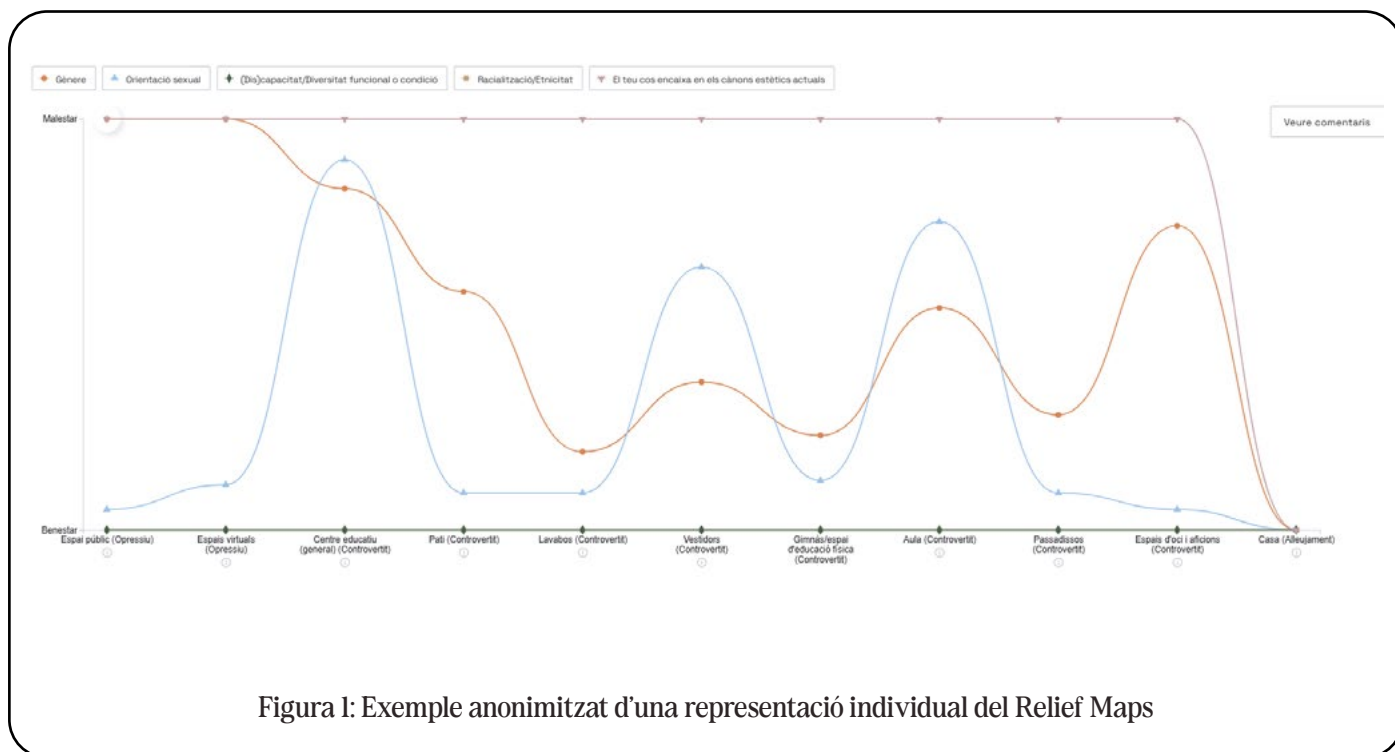


Figura 1: Exemple anonimitzat d'una representació individual del Relief Maps

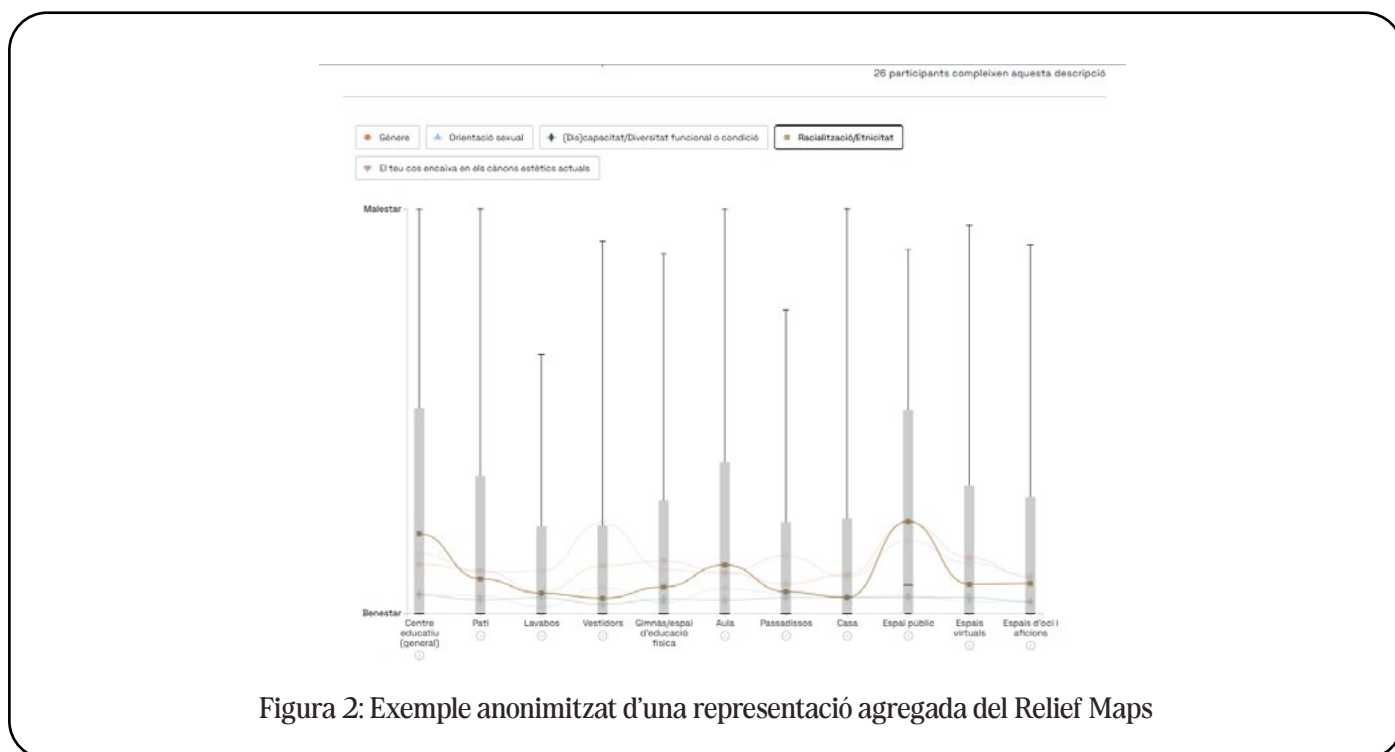


Figura 2: Exemple anonimitzat d'una representació agregada del Relief Maps



Resultats

La secció de resultats s'organitza partint de la premissa que existeixen un seguit de normes socials que generen dinàmiques de privilegi i opressió, i que acaben tenint efectes sobre les cultures escolars. En l'àmbit educatiu, tal com ja s'ha identificat en les recerques anteriors a aquest projecte, observem que les formes de violència que experimenta l'alumnat es manifesten i es reforcen en diferents aspectes, des de pràctiques educatives discriminatòries i els espais no inclusivius fins als biaixos eurocèntrics i patriarcals dels currículums—aspectes que condicionen el benestar de l'alumnat. En aquesta línia, i partint del supòsit que **els centres educatius estan impregnats de normes socials discriminatòries i excloents que l'alumnat aprèn i incorpora a la seva manera de relacionar-se**, els apartats de la secció de resultats s'estructuren de la següent forma: primer, s'exposen les experiències de l'alumnat relacionades amb la norma masclista i sexista. En segon lloc, es presenten les experiències que tenen a veure amb la normativitat del cos i els cànons estètics. En tercer lloc, s'aborden els efectes de la norma cishetero i finalment, s'analitzen alguns mecanismes de perpetuació en la norma de la blanquitud, el racisme i la xenofòbia. Cal remarcar, com s'ha explicat anteriorment, que aquesta distinció per eixos és purament analítica i té a veure amb situar el focus en diferents aspectes que, a la pràctica, actuen de forma conjunta. Per últim, es repassen els principals factors de protecció i desprotecció que l'alumnat identifica en les seves vivències a l'institut.

Per tal d'il·lustrar els principals resultats de l'estudi, juntament amb algunes cites textuais obtingudes amb els grups de discussió amb l'alumnat, en aquesta secció es mostraran alguns

Relief Maps tant individuals com agregats. Els mapes individuals serveixen per exemplificar experiències específiques, mentre que els mapes agregats permeten observar patrons i distribucions de benestar i malestar en diferents espais, segons diversos perfils. **Tot i que les dades agregades són útils perquè faciliten la comprensió de determinats patrons i dimensionen les experiències dels diferents perfils, és fonamental recordar que l'objectiu dels Relief Maps és precisament visibilitzar l'heterogeneïtat d'experiències. Aquesta eina permet posar el focus no només en aquelles experiències més comunes—o majoritàries—, sinó també en aquelles experiències minoritàries que sovint queden invisibilitzades en les anàlisis quantitatives (i, en alguns casos, també qualitatives) tradicionals. Així, els Relief Maps ofereixen una perspectiva matisada i enriquidora que precisament posa en valor la diversitat i les particularitats de les experiències escolars.**

A més, és important fer notori que a continuació es presenten moltes vivències de l'alumnat, la majoria d'elles poc agradables. Per això, és important procurar no valorar-les en termes de gravetat comparativa (és a dir, que hi ha vivències més greus que d'altres), atès que **l'estudi pretén copsar el màxim de diversitat d'experiències, no jerarquitzar-les. De fet, aquest estudi entén que qualsevol situació de violència (sigui directa o relacionada amb les violències estructurals o culturals) ha de ser tinguda en compte, atès que totes elles tenen conseqüències en termes de malestar i d'experiències educatives i vitals.** En aquesta línia, el criteri de selecció de les narratives de l'alumnat no té a veure amb la 'gravetat' percebuda que s'exposa sinó amb la possibilitat d'ordenar analíticament els mecanismes que operen en un centre educatiu en la construcció de cultures escolars discriminatòries i violentes.

3.1

La norma masclista i sexista

Les dades recollides posen sobre la taula que **la cultura del masclisme i sexisme als centres educatius es perpetua a través de diferents mecanismes que van des de la seva naturalització i invisibilització mitjançant l'humor fins a formes més explícites com insults i agressions entre iguals.** Les múltiples formes de perpetuació del masclisme, tant subtils com explícites, sostenen un sistema que vulnera els drets i les llibertats de les persones que desafien la norma cisheteropatriarcal (hooks, 1984). Així mateix, s'identifica, tenint en compte el poder legitimador que té el professorat dintre de les institucions educatives, com el seu rol és crucial en garantir que els espais educatius estiguin lliures de qualsevol forma de violència masclista i sexista. A continuació, es descriuen i s'analitzen els mecanismes i formes de violència masclista que identifica, percep o experimenta l'alumnat participant.

3.1.1

Naturalització i invisibilització del masclisme

Tot i que en els darrers anys hi ha hagut una creixent conscienciació sobre les qüestions de gènere, la naturalització i invisibilització del masclisme segueix sent una realitat arrelada a la nostra societat, i per tant, també als contextos educatius. Això es manifesta en el fet que **certs comentaris i actituds masclistes sovint passen**

desapercebuts, es justifiquen o s'assumeixen com a 'normals'—fet que n'impedeix o dificulta la crítica i desactivació. Aquest fenomen s'exemplifica en el que expressen dues estudiants respecte aquesta naturalització: “A la nostra classe, quan es posen amb aquestes bromes de noies i coses així, ningú diu res, només hi ha riures” (Centre 10), i “També escolto comentaris de l'institut per exemple que diuen coses com ‘són noies, què vols?’ i això tothom ho accepta com si fos normal” (Centre 11). Tal com s'il·lustra a les cites anteriors, la naturalització de comentaris amb una càrrega discriminatòria per raons de gènere es converteix en una eina per perpetuar estereotips sense ser qüestionats. A més, **les rialles o la burla que acompanyen aquests comentaris desactiven la percepció de violència o discriminació**, fent que l'alumnat, fins i tot aquell que podria ser crític, acabi participant de manera passiva en la seva reproducció. En efecte, **el caràcter quotidià de les expressions masclistes fa que es naturalitzin i esdevinguin gairebé imperceptibles per a l'entorn, reflectint el que es podria denominar com una “inconsciència de gènere col·lectiva”**. La “inconsciència de gènere” és aquella incapacitat per reconèixer situacions o comentaris violents per raó de gènere, i especialment, quan es tracta de comentaris que col·lectivament s'assumeixen com a inevitables o s'interpreten com a bromes inofensives.

La invisibilització, a més, es reforça quan davant d'aquests comentaris hi ha silencis i inacció per part del professorat. Aquestes situacions no es limiten, per tant, a les interaccions entre iguals, sinó que es poden estendre a la complicitat implícita dels adults presents, tal i com es remarca a la següent cita: “Un noi va dir que si una noia no es vesteix sexy, llavors no té cap interès. Això ho va dir davant de tothom i ningú va dir res, ni els profes” (Centre 12). Aquest exemple, entre d'altres identificats, posa de manifest que la indiferència o inacció del professorat davant de comentaris o accions masclistes, d'una banda, poden estar contribuint a perpetuar la cultura del silenci i la

por davant d'actituds o comentaris masclistes i, d'altra banda, que **l'alumnat percep el rol docent com una veu d'autoritat per decidir si certes accions o actituds a l'aula són acceptables o inofensives**, la qual cosa augmenta la importància que té el posicionament explícit del professorat en qualsevol espai educatiu.

3.1.2

Cultura de la violència i la por

La presència de comentaris sexualitzadors i la cosificació son altres mecanismes que contribueixen a la construcció d'una cultura de la violència als centres educatius. S'analitza, una altra vegada, com sovint aquests comentaris es conceptualitzen en el terreny de l'humor i, d'aquesta manera, passen més desapercbutos—escenari que invisibilitza l'impacte que tenen sobre les persones a qui van dirigits. Quan es produeixen interaccions que explícitament denigren, exclouen o sexualitzen les dones, la manca de resposta per part del professorat, de nou, evidencia una inconsciència de gènere que impedeix distingir aquestes accions com a casos de violència de gènere. Fins i tot, en espais com el pati, on es recullen situacions de discriminació de gènere més explícita, la reacció general tendeix a ser d'indiferència o d'inacció per part del professorat: “A l'hora del pati, no veuràs cap noia jugant al futbol, perquè si ho fan, els nois els criden coses com ‘això no és per a noies’ i cap adult fa res” (Centre 11). Aquesta manca de resposta pedagògica per part del professorat davant d'aquestes situacions es pot observar també en aquesta cita: “Un professor, el primer a l'ESO que tenim, no va fer res quan un noi va fer un comentari degradant a una noia” (Centre 11). Així doncs, les cites il·lustren que l'alumnat percep que, **quan el professorat no intervé, està enviant un missatge de permissivitat que legitima de manera implícita aquestes conductes.**

Així doncs, qualsevol actitud explícita o implícita amb components sexistes i misògins perpetua la cultura de la violència, i a més, degut a la manca d'intervenció per deslegitimar i transformar aquestes conductes, queda validada implícitament dintre de la cultura de centre. D'aquesta manera, el fet que la cultura de centre, en alguns casos, actuï com a transmissora d'aquestes actituds fa que l'entorn escolar esdevingui un escenari on s'hi produeixen i reproduïxen múltiples malestars per qüestions de gènere.

3.1.3

Resistències a la norma masclista

Ara bé, no tot l'alumnat accepta de manera passiva aquestes situacions. En repetides ocasions, es recullen intervencions davant de certes actituds i comentaris masclistes, ja que **tant per part del professorat com de l'alumnat hi ha persones que s'oposen a continuar perpetuant actituds masclistes a l'institut.** Concretament, l'existència d'espais de reflexió als centres educatius com les comissions feministes—en l'exemple següent, 'l'Acció Lila'— permet a una part de l'alumnat i professorat millorar la seva capacitat per reconèixer i identificar col·lectivament les situacions d'injustícia, ja que es crea un espai on expressar la seva incomoditat i generar formes de resistència activa. Una cita rellevant que reflecteix l'actitud de resistència a la norma masclista present als espais educatius és la següent:

“Érem a l'Acció Lila i estàvem parlant de quantes vegades hem sentit comentaris que ens fan sentir incòmodes. Algunes noies van dir que no volen quedar-se callades, que cal dir-ho” (Centre 15).

Aquest testimoni posa de manifest que, **tot i l'existència de situacions i comentaris**

masclistes que generen malestars, hi ha alumnat que s'esforça per fer visibles aquestes situacions i lluitar contra elles. En la majoria dels centres educatius que han participat en la mostra d'aquest estudi s'han creat espais d'aquest tipus per poder revertir col·lectivament la cultura masclista i sexista, amb l'objectiu d'articular resistències contra la cultura de la violència, el silenci i la conformitat davant qualsevol situació d'injustícia o discriminació de gènere.

Tanmateix, aquest procés de resistència i empoderament feminista no està exempt de reptes, ja que sovint implica enfrontar-se a la reacció d'un sector de persones que prefereix mantenir *l'statu quo*:

“Quan una de nosaltres diu alguna cosa per queixar-se, alguns nois se'n riuen i diuen que som unes exagerades, però sabem que cal continuar parlant”
(Centre 14).

Titllar d'exagerades o de mentideres a les persones que defensen la lluita feminista és un altre mecanisme de deslegitimació recurrent als centres educatius. Per tant, no només són els insults o les burles, sinó que hi ha altres atacs als quals les estudiants s'han d'afrontar per denunciar les injustícies i alçar la veu. Tal com expressa una alumna, “cal continuar parlant” (Centre 14) per defensar que els centres educatius estiguin lliures de cap tipus de violència.

En definitiva, la naturalització davant certs comentaris i les actituds discriminatòries per qüestions de gènere són una font de perpetuació del masclisme i sexisme, i per tant, contribueixen a la reproducció de les desigualtats de gènere. **L'humor sexista entre iguals, la indiferència davant la violència simbòlica i la falta d'intervenció pedagògica per part del professorat són mecanismes complexos que contribueixen a la invisibilització, i en conseqüència, a la reproducció de la violència.**

No obstant això, en aquest últim apartat s'ha pogut posar de relleu la presència d'accions de resistència per part, sobretot, de l'alumnat que desafien aquestes normes masclistes, que

sovint passen desapercibudes a la mirada adulta, teixint un camí cap a la transformació feminista necessària per garantir una educació més equitativa i crítica. Per tant, adoptar un enfocament de coeducació transformadora en el marc de la justícia global és fonamental no només per identificar i qüestionar els privilegis i les exclusions que mantenen les estructures de desigualtat, sinó també per identificar aquelles accions i pràctiques que contribueixen a un canvi d'actituds i de consciència crítica i global.

3.2

El cos com a territori de disputa

Un altre dels elements rellevants que emergeix en les narratives de les persones joves té a veure amb les pressions estètiques presents als centres educatius. El cos, en aquesta instància, s'identifica com un eix clar pel que fa a l'experimentació de violències i discriminacions quan s'allunya dels cànons estètics que imperen a la societat—que afecten de formes diverses l'alumnat tenint en compte aquesta perspectiva interseccional. Per tant, el cos de l'alumnat se situa en el punt de mira central, i hi convergeixen diverses pressions i expectatives socials i culturals, entre les quals el gènere hi apareix com a element central. Les experiències de l'alumnat que ha participat en aquest estudi i que s'han pogut recollir a través dels *Relief Maps* i els grups de discussió posen en relleu que el cos, tant en espais físics com virtuals, es constitueix com territori on s'imposen normes i judicis que condicionen la manera en què es perceben a si mateixes i les altres. En aquest apartat, s'identifiquen espais clau—l'aula, vestidors i espais virtuals—sobre els quals l'alumnat relata experiències de pressió

estètica, en bona part relacionades també amb els estereotips i normes de gènere. Des d'una aproximació de Coeducació Transformadora, s'identifiquen aquests espais com a dimensions educatives sobre les quals cal posar èmfasi per revertir aquestes formes de violència i promoure una educació que fomenti l'equitat i el respecte a la diversitat.

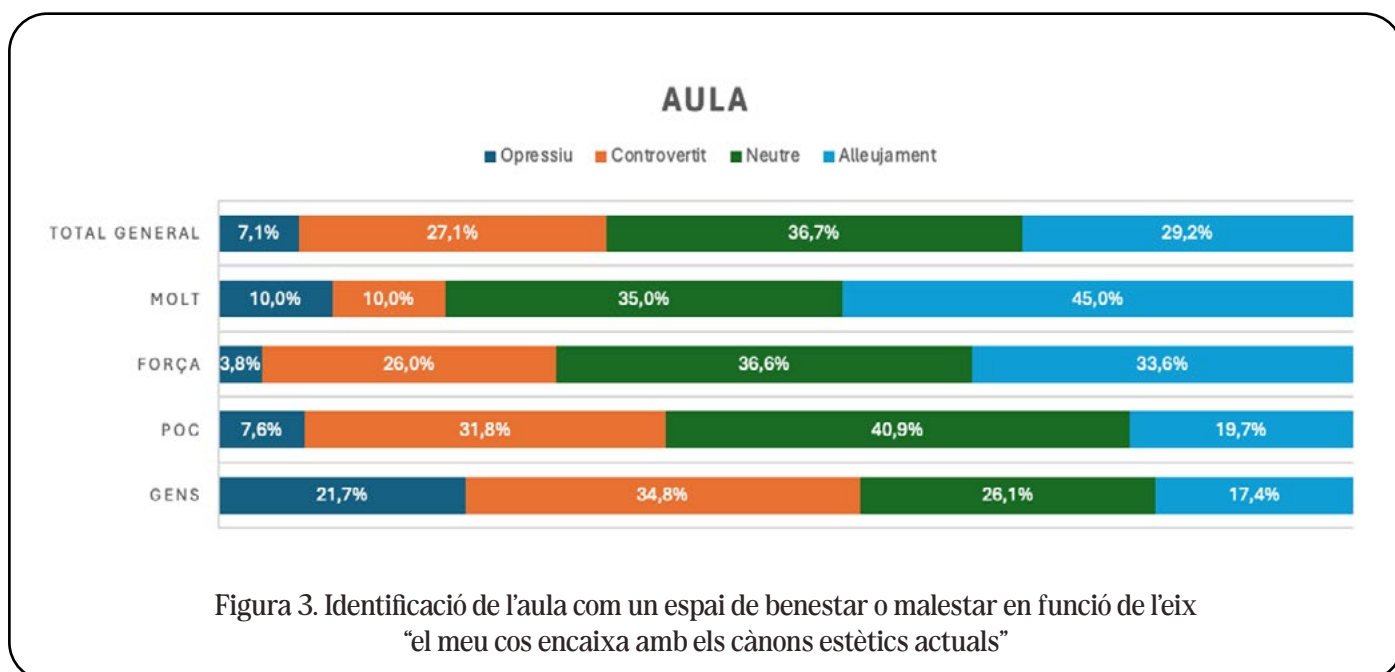
3.2.1

Normes de gènere i la pressió estètica a l'aula

Com hem exposat anteriorment, un dels temes recurrents en les experiències relatades per part de l'alumnat amb relació al cos és la pressió estètica que experimenten. Si bé aquestes experiències són transversals a diferents grups d'alumnat, prenen un caràcter específic en el cas de les noies i les persones amb expressions

de gènere no normatives. Aquestes experiències travessades per la pressió estètica generen sentiments d'incomoditat i rebuig cap al propi cos, sobretot quan la pròpia imatge no s'ajusta a les expectatives socials respecte la talla, els estereotips de gènere, així com el color de pell (Bordo, 1993).

Tot i que en espais on l'exposició corporal pren una major centralitat (com els vestidors o els espais d'educació física) aquestes pressions estètiques s'intensifiquen, com veurem més endavant, les experiències de malestar relacionades amb aquests tipus de violències també es produeixen en altres espais educatius. Això s'il·lustra, per exemple, en el cas de l'aula, que és l'espai on l'alumnat passa la major part de les hores lectives—i on, en principi, l'exposició corporal no és tan central. Tot i així, les persones que perceben el seu cos com a menys normatiu (és a dir, com a més distant dels canons estètics socialment hegemònics) experimenten un major nivell de malestar a l'aula, la qual cosa indica que les pressions estètiques són transversals a les experiències educatives de l'alumnat.



El gràfic anterior (Figura 3) mostra com s'estableix una clara relació entre l'autopercepció d'encaix del propi cos amb els cànons estètics actuals i el nivell de benestar o malestar a l'aula. És a dir, el nivell de benestar a l'aula és generalment major en el cas de les persones que perceben el seu cos com a proper als cànons estètics hegemònics, i generalment menor en el cas de l'alumnat que percep el seu cos com a més llunyà a aquests cànons—i, per tant, és més susceptible a experimentar pressió estètica. Per exemple, de tot l'alumnat que considera que el seu cos 'encaixa molt' amb els cànons estètics (segona barra del gràfic), un 45% considera que l'aula és un espai d'alleujament—és a dir, un espai de generació de benestar. Aquest percentatge d'alumnat que identifica l'aula com un espai d'alleujament, per contra, va disminuint a mida que ens centrem en l'alumnat que considera que el seu cos encaixa menys en els cànons estètics, fins a només el 17% en el cas de l'alumnat que autopercep que el seu cos 'no encaixa gens' (cinquena barra del gràfic)—una xifra molt inferior al 45% del primer grup. Si en comptes de centrar-nos en l'alleujament ho fem en la identificació de l'aula com un espai opressiu—és a dir, de generació de malestar—o controvertit—que, en aquesta recerca, entenem com un espai que genera malestar en algunes ocasions—, també observem la mateixa tendència però a la inversa: l'alumnat amb un cos autopercebut com més 'normatiu' segons aquests cànons estètics socials experimenta menys malestar que el que percep el seu cos com més allunyat dels cànons (d'un 20% fins a més del 56%, entre el primer i el quart grup, de persones que han marcat que l'aula és un espai opressiu o controvertit, com indiquen la segona i la cinquena barra).

Així doncs, aquestes evidències reforcen la idea que **el cos percebut com a no normatiu està exposat a una experiència de menys benestar en els centres educatius**, el que posa de manifest que dintre les aules hi segueixen havent dinàmiques d'opressió i privilegis en funció de l'aparença física.

3.2.2

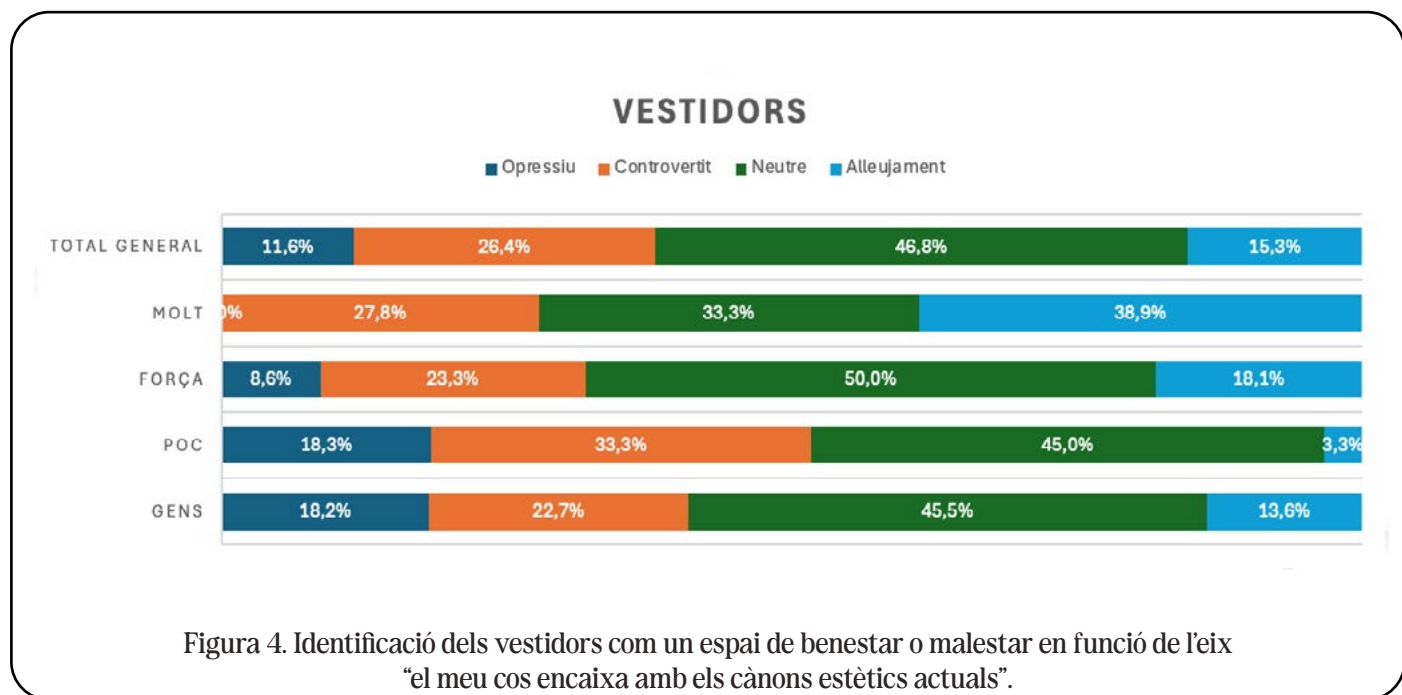
Els vestidors i espais esportius com a zones de control estètic

D'entre tots els espais analitzats, el cos es veu especialment sotmès a l'escrutini col·lectiu en espais com el gimnàs o els vestidors, llocs on la seva visibilitat i exposició augmenten i les violències es fan més evidents. Una de les formes de violència estètica més recurrent entre l'alumnat participant té a veure amb la grassofòbia, que afecta especialment l'autoestima i el benestar de l'alumnat amb cossos que són percebuts com a més distants dels cànons corporals-estètics normatius. Diverses cites reflecteixen aquest fenomen, amb testimonis que denuncien el rebuig i la burla cap a persones amb cossos més grassos o considerats fora de la 'norma estètica'. Per exemple, un alumne explica com va ser objecte de burla per la seva constitució física: "Un nen es va posar amb mi perquè segons ell tinc molta panxa" (Centre 6). Aquesta afirmació il·lustra com la pressió estètica es tradueix en una mena de vigilància constant sobre el cos, que genera malestars i afecta l'experiència escolar en aquests estudiants. En aquest mateix sentit, una altra alumna explica una experiència de malestar recurrent a l'espai d'educació física pels comentaris d'altres companys: "Moltes vegades a educació física estem corrent o fent alguna activitat i els nois em diuen que m'aprimi, que, si no, no podré córrer més, quan és mentida" (Centre 12). Cal tenir en compte, com hem apuntat anteriorment, que les violències estètiques no operen de forma aïllada a altres formes de discriminació, incloent-hi els rols tradicionals de gènere: a mode d'exemple, una alumna expressa el seu malestar en els vestidors de l'institut quan comenta que "em molesta que em diguin que

semblo un tio per la meua aparença”³. Aquest comentari evidencia com la pressió estètica s'entrecrua amb els rols tradicionals de gènere.

Les cites anteriors il·lustren que els vestidors i els espais esportius, com la piscina o el gimnàs, esdevenen zones de tensió, on el cos es

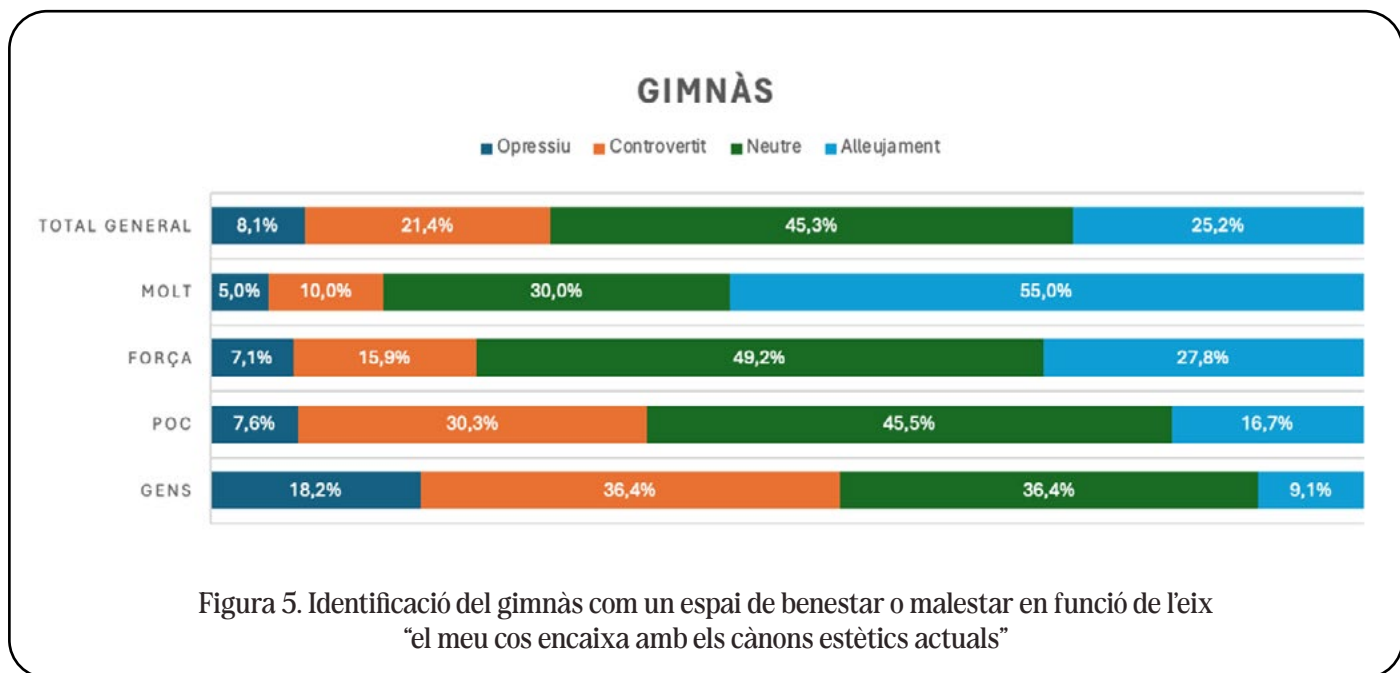
transforma en objecte d'observació i comparació, generant sentiments de malestar, d'inadequació i inseguretat, tal com s'observa en els següents gràfics:



Les dades de la Figura 4 apunten que els vestidors són percebuts com a més opressius i controvertits per les persones que consideren el seu cos com a menys normatiu, similar al que s'observa amb l'aula (Figura 3). En general, l'alleujament és més baix per aquelles persones amb una percepció de cos poc o gens normatiu, la qual cosa reflecteix una experiència de més malestar en aquests espais.

Les percepcions del vestidor com a espai opressiu són especialment altes en els grups amb percepció de poc o gens encaix del cos amb els canons estètics actuals, mostrant com les dinàmiques d'opressió i privilegi també incrementen en espais on els cossos es mostren més vulnerables.

³ Les cites textuais no associades a un indicador de centre corresponen a intervencions i experiències de persones que han preferit no ser identificades amb un centre.



Tal com s'observa en la Figura 5, això també succeeix en el cas del gimnàs, que, en general, és percebut com un espai de més alleujament que els vestidors, especialment per aquell alumnat amb una autopercepció més normativa del cos. Tanmateix, l'experiència de malestar augmenta per a l'alumnat amb una autopercepció 'gens' normativa del seu cos. Una altra dada interessant emergeix en centrar l'anàlisi amb relació a l'alumnat que considera que el seu cos encaixa 'molt' en els cànons estètics actuals, comparant l'espai dels vestidors amb el gimnàs. En aquest sentit, el fet que la diferència percentual entre l'alumnat d'aquest grup que considera el gimnàs com a opressiu o controvertit (15%) i el vestidor (27,8%) sigui gairebé del doble, suggereix que l'exposició del cos en públic genera, en general, experiències de malestar, fins i tot per aquelles persones que es troben en l'espai de privilegi en relació amb la norma estètica. Així doncs, **les dades posen de relleu que cal parar atenció a les experiències vinculades al cos i les pressions estètiques dins la tasca educativa, ja que representa un clar eix de malestar que, accentuat per la proximitat o distància amb la normativitat estètica, afecta a tot l'alumnat.**

3.2.3

Els espais virtuals com a extensió del control sobre el cos

En les dades analitzades també es posa de manifest que el control i judici del cos s'estenen més enllà dels espais físics, arribant a les xarxes socials i grups de WhatsApp. Els testimonis recollits evidencien que l'espai virtual potencia la crítica pública, especialment cap als cossos femenins o no normatius, on es comparteixen imatges per sotmetre-les a valoracions i burles. Una alumna comenta com a l'institut es va crear explícitament un grup amb fotos de noies amb una intenció violenta: "Van crear un grup de 1r d'ESO on agafaven fotos de noies i se'n burlaven". En aquest sentit, una altra alumna explica com el fet d'estar exposada a les xarxes reforça discriminacions amb relació al seu cos: "Moltes vegades em sento gorda en l'espai virtual, quan vaig pujar una foto amb un vestit xulíssim la gent em comentava coses tipo, 'deixa de menjar i fes esport', 'no et posis aquests vestits que se't

nota tot' i no és agradable" (Centre 12). Aquestes pràctiques reflecteixen com les plataformes digitals—en aquest cas, amb relacions i implicacions directes per als centres educatius— poden ser un espai on es pot amplificar la pressió estètica i perpetuar les dinàmiques de control sobre el cos.

3.3

Norma cishetero

Juntament amb els apartats anteriors, i de forma relacionada, cal també destacar una altra 'norma' que es reproduceix de forma clara dins dels centres educatius i que condiona les experiències escolars dels agents educatius i, en particular, de l'alumnat: la norma cishetero. **Aquesta norma assumeix allò cishetero com a condició suposadament 'natural' o 'normal', és a dir, com a model legítim i hegemònic.** Això implica que les persones cis, hetero i amb expressions de gènere que s'ajusten als cànons de masculinitat i feminitat socialment acceptats en el nostre context històric i geogràfic gaudeixen, pel que fa a aquesta norma, d'un cert privilegi estructural dins dels centres educatius. Al mateix temps, **la norma cishetero posiciona les persones amb identitats de gènere, expressions de gènere o orientacions sexuals que s'allunyen d'ella en una posició d'opressió.** Com a conseqüència, dins dels centres educatius es produeixen diferents accions discriminatòries cap a persones no percebudes com a cis i/o hetero, que condicionen les seves experiències escolars i la seva percepció de benestar o malestar durant l'etapa educativa. Això és el que explorarem en aquesta secció.

En primer lloc, com s'ha esmentat en diversos punts anteriorment, cal tenir en compte que **els efectes d'aquesta norma cishetero no**

succeeixen de forma aïllada o independent, sinó connectada als efectes d'altres normes, com les vinculades al patriarcat, el racisme i la pressió estètica i normativitat corporal. Això queda reflectit, per exemple, a la següent cita, en què una alumna explica com la seva experiència escolar va veure's afectada per una cultura de centre on el masclisme, l'LGTBIQfòbia i el racisme eren majoritàriament hegemònics:

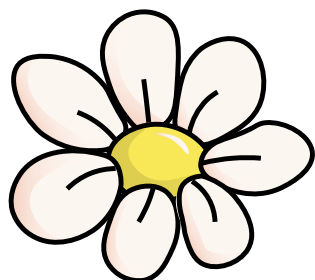
Jo quan estava a l'ESO ho vaig passar una mica malament perquè no estava còmoda a la classe en què estava, o sigui, tenia millors amigues, però em sentia com molt sola. Jo crec que sobretot era perquè els companys no feien l'espai agradable, perquè tothom feia comentaris que potser no eren dirigits cap a mi, però jo pensava que en qualsevol moment podia passar, o que simplement em sentia fora d'allò. Tampoc hi havia així molts professors que jo em sentís com molt propera. I vaig començar com a no voler anar a l'institut, jo arribava a classe, a casa, i estava com molt malament, plorava tots els dies. Però jo tot això pensava: 'això és part de l'adolescència, no és estrany, si és natural, ja passarà'. (...) En el meu cas jo crec que era perquè feien acudits masclistes, homòfobs, racistes i tot això i jo de vegades els contestava, però o no feien cas o els continuaven fent, i de vegades jo sentia que podien anar cap a mi o que si jo feia alguna cosa riurien de mi (Centre 3).

Tal com s'exposa a la cita anterior, la presència naturalitzada i generalitzada d'actituds masclistes, racistes i homòfobes, entre d'altres, que impregnaven la cultura del centre, va generar en aquesta alumna una experiència escolar d'un cert grau de malestar. En relació amb això, cal tenir en compte que, tot i que aquestes normes puguin semblar conceptes abstractes, la seva existència i els seus efectes es fan palesos en manifestacions específiques, com a l'experiència de l'alumna anterior. En el cas concret de la norma cishetero, una altra alumna exposa que porta una polsera LGTBQ+, però que "tothom quan la veu sempre m'està dient 'ets lesbiana', 'no sé per què la portes', 'treu-te-la'..." (Centre 11). El punt central aquí és que el simple qüestionament constant pel fet de portar una polsera demostra que aquest complement simbolitza quelcom situat fora d'allò hegemònic, és a dir, de la norma cishetero.

Un altre exemple que posa de manifest aquesta cisheteronorma és la **generalització de l'ús de paraules com 'maricón' o 'bollera' de manera despectiva**. A nivell il·lustratiu, part de les persones participants comenten que, entre l'alumnat, "hem normalitzat que 'si no fas això ets maricón', 'qui arriba últim és gai'..." (Centre 7); "hi ha dos nens de la meua classe que jugant a bàsquet diuen que si no la fiquen 'és gai' o que és 'una nenaza'" (Centre 8); o "això de maricón... ja està molt integrat entre els tios" (Centre 1). Per tant, no només es fa ús d'aquests termes com a insult cap a persones concretes per raons d'orientació sexual o expressió de gènere, com veurem més endavant, sinó que part de l'alumnat els utilitza de forma despectiva de forma més general—és a dir, implicant que 'gai', 'maricón', o 'nenaza' signifiquen quelcom inferior i denigrant, la qual cosa té clares connexions amb el sexisme. A més, la integració d'aquests termes a la cultura del centre és tal que, com exposa un alumne,

si tu dius alguna cosa, doncs te la carregues tu, perquè ja et poses en contra perquè tu estàs defensant el que estàs defensant... 'Marica' és un comentari que molta gent fa, i és com molt bàsic, perquè tothom ho diu, però a mi és una cosa que em molesta molt, potser més que un altre comentari... A vegades en aquests comentaris sí he dit: 'bueno, no fa falta dir això, o sigui... i això és com molt senzill (Centre 4).

Per tant, més enllà de l'ús de 'marica' de forma despectiva, l'alumne senyala un aspecte també destacat en una cita anterior: el fet que aquest ús és tan generalitzat i forma part del suposat 'sentit comú' entre l'alumnat que confrontar-lo pot tenir conseqüències negatives per a la persona que ho fa, generant evidents sensacions de desprotecció i por.



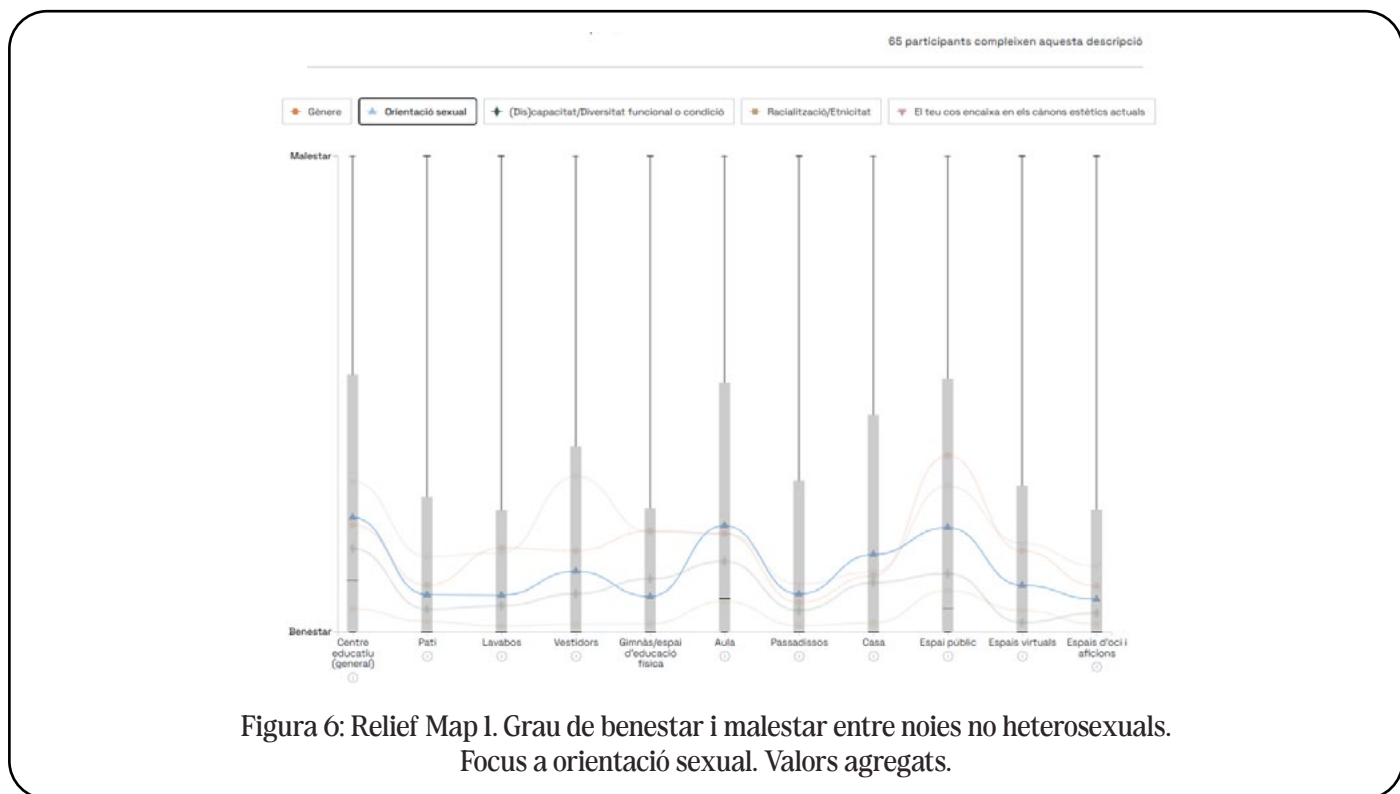
3.3.1

“Marxeu d'aquí, tros de lesbianes”: lesbofòbia, bifòbia i feminitats estrictes

Juntament amb l'ús d'aquests termes de forma pejorativa, l'alumnat a tots els centres educatius participants reporta el seu ús com a insult directe contra persones. Per exemple, pel que fa a 'lesbiana', l'alumnat explica que: "jo estava tan tranquil·lament i em van dir 'puta lesbiana'" (Centre 10); "quan jo vaig sincerar-me que m'agradaven també les nenes, doncs el primer que feien era 'la lesbiana, la lesbiana', saps? Tot el rato, al pati, a l'aula... m'atacaven i m'insultaven amb 'lesbiana'" (Centre 11); "Estàvem la X i jo a classe i llavors un noi [va començar]: 'Marxeu d'aquí, tros de lesbianes'" (Centre 6); "A mi em diuen tortillera, bollera..." (Centre 4).

Aquestes situacions, segons expliquen les alumnes, tenen conseqüències en molts casos en termes de malestar, que afecten l'experiència escolar. Per exemple, dues alumnes exposen que "quasi tots els dies hi ha uns nois en concret de la meua classe que em diuen lesbiana, maricona, etc. I això em fa sentir molt malament ja que jo no soc lesbiana" (Centre 9), i que "l'aula és un lloc de malestar... estava allà fent els meus deures i em van començar a dir coses com 'puta lesbiana' o 'quin fàstic'" (Centre 12).

Al Relief Map següent, podem observar els valors agregats referents al grau de benestar i malestar entre les noies no heterosexuales, particularment pel que fa a l'eix d'orientació sexual, als diferents espais, tant a dins com fora del centre. En concret, el gràfic mostra, una vegada més, que **les experiències de benestar i malestar no són homogènies sinó que hi ha força variabilitat en les respostes dins del grup i en els diversos espais**. Una de les conclusions que se n'extreu, en primer lloc, és que les alumnes no hetero, de



mitjana, no identifiquen el centre educatiu com un espai de més benestar pel que fa a l'orientació sexual que d'altres fora de l'institut: el grau mitjà de malestar és similar al que indiquen per a l'espai públic, i superior al que indiquen en espais com casa—on també s'identifica un alt grau de malestar tot i l'heterogeneïtat de les respostes—, els espais virtuals i els espais d'oci i aficions. Per tant, les dades agregades del grup de noies no hetero mostren que **el centre educatiu està lluny de ser reconegut com un espai segur i d'alleujament en relació amb l'orientació sexual—la qual cosa reflecteix els efectes de la norma cishetero als instituts.** A mode il·lustratiu, una alumna comenta que “una amiga que li agraden les noies... llavors els de la seva classe es ficaven amb ella només pel fet de ser noia i estar amb una noia. Ella quan anava pel carrer li feia por que li insultessin per ser lesbiana.” (Centre 10).

D'altra banda, si ens fixem en els espais de l'institut, destaca específicament l'espai aula,

que té una mitjana de malestar més alta que altres espais i una distribució de les respostes més heterogènia—és a dir, les respostes estan distribuïdes al llarg del gradient de benestar/malestar d'una forma menys concentrada que el que succeeix amb espais com els lavabos, on les respostes se situen comparativament més concentrades prop de l'extrem del benestar. Una alumna, per exemple, indica un alt grau de malestar al centre educatiu en general en l'eix d'orientació sexual perquè “m'insulten per la meva orientació sexual” (veure Figura 7). Cal destacar que aquesta alumna indica també un alt grau de malestar en aquest espai en altres eixos degut al fet que “en general, els alguns nens em fan assetjament escolar per la meva sexualitat, aparença física o gustos”. Això reflecteix la impossibilitat de comprendre els eixos d'anàlisi de manera separada en la pràctica, a pesar de la separació artificial a efectes analítics.

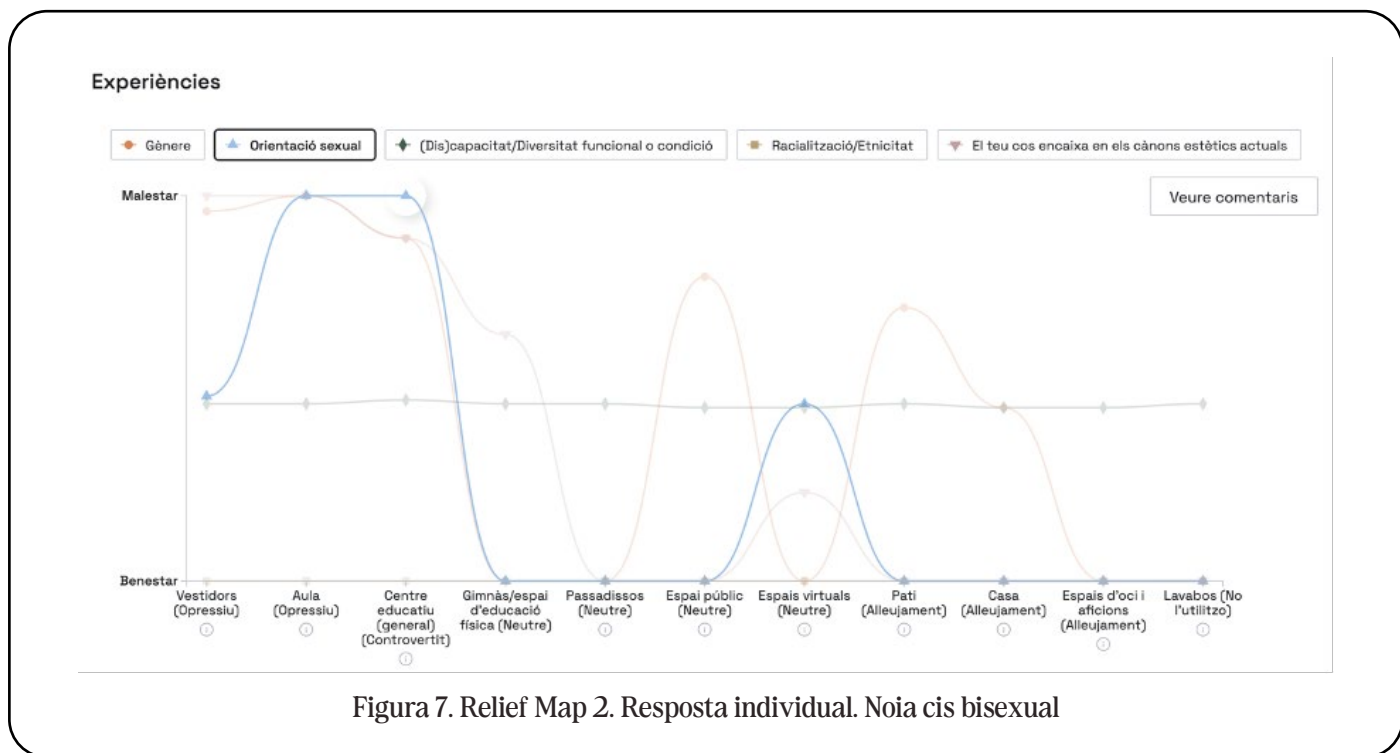


Figura 7. Relief Map 2. Resposta individual. Noia cis bisexual

Els motius que expliquen que l'aula esdevingui l'espai concret de l'institut on la mitjana de malestar és major pel que fa a l'orientació sexual tot i tractar-se d'espais regulats per professorat poden tenir a veure amb el fet que és l'espai on l'alumnat passa més temps i, en aquest sentit, on es poden produir més situacions discriminatòries específiques contra noies no hetero—per exemple, el cas d'una alumna que explica que “un nen de la meua classe em va impedir seure a la seva cadira pel fet de ser lesbiana” (Centre 12). A altres espais amb menys regulació per part del professorat, com el pati, el lavabo o els passadissos, la majoria de respostes indiquen un major grau de benestar per a aquest conjunt d'alumnes—de fet, precisament en aquests espais, juntament amb el gimnàs o espai d'educació física, és on l'alumnat indica menys malestar de mitjana. Això queda explicat, almenys en part, no perquè les alumnes no hetero no experimentin situacions discriminatòries fruit de la cisheteronorma en aquests espais, sinó perquè, com identifiquen algunes d'elles, **són espais que els ofereixen altres fonts de benestar, incloent-hi la possibilitat d'estar amb altres amigues**

i amics que esdevenen xarxes de suport i seguretat.

Ara bé, cal tenir en compte que aquestes dades agregades mostren tendències majoritàries, i és important no oblidar que, tot i aquestes tendències, els espais que hem destacat no generen situacions de benestar per a totes les alumnes no hetero. En una línia similar, fixar-nos només en les dades agregades (Figura 6) faria no prestar suficient atenció al grau de malestar que experimenten, en aquest cas, les noies no hetero a l'espai dels vestidors, ja que el seu valor mitjà no és tan alt com el de l'espai aula ni el del centre en general. Tot i això, **les tendències majoritàries no poden fer-nos ignorar les experiències d'algunes persones en aquests espais.** A mode il·lustratiu, la Figura 8 mostra com, pel que fa a l'eix d'orientació sexual, una noia cis bisexual destaca com a espais amb un grau elevat de malestar tant el centre educatiu com l'aula—en línia amb el que ja s'ha comentat, perquè rep “comentaris” negatius per no ser hetero—, però també el vestidor, on comenta que “a vegades [algunes companyes] es pensen que t'enamoraràs [d'elles] pel fet que t'agradin les dones”.

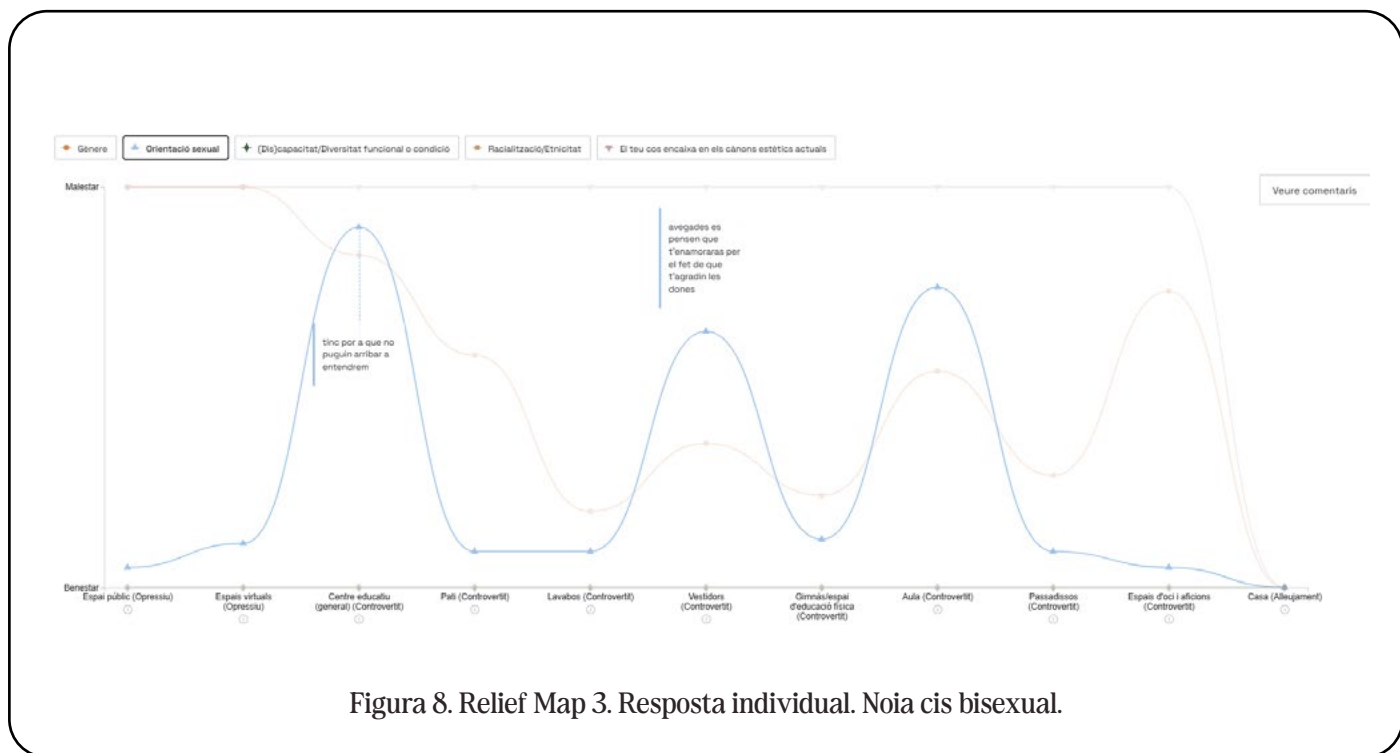


Figura 8. Relief Map 3. Resposta individual. Noia cis bisexual.

Cal destacar que fins ara estàvem posant el focus en les noies no hetero, però **la norma cishetero no opera només per raó d'orientació sexual o identitat de gènere, sinó també per raons d'expressió de gènere.** En altres paraules, l'existència d'aquesta norma té efectes sobre aquelles persones que no són heterosexuales i/o cis, però també sobre aquelles persones amb expressions de gènere que no s'ajusten als models hegemònics de masculinitat o feminitat del moment. Pel que fa a les noies, per exemple, una alumna explica que “em van dir lesbiana per portar xandall i ajuntar-me amb nois” (Centre 11), i una altra exposa que rebia comentaris similars fins i tot quan ella no s'identificava com a tal:

Abans em considerava heterosexual, però la gent, companys de classe més bé, opinaven i criticaven sobre la meua orientació. Deien coses com que era lesbiana, i em feia sentir incòmoda, ja que jo no sabia ben bé quina orientació tenia. A dia d'avui em sento millor dient que soc bisexual (Centre 13).

Per tant, l'ús de 'lesbiana', 'bollera', 'tortillera' o similars de forma pejorativa o com a insult—o, com veurem més endavant, 'maricón' o 'gai', entre d'altres—no fa referència exclusivament i

necessària a l'orientació sexual d'una persona, sinó que el seu ús té moltes vegades més a veure amb l'expressió de gènere. **Funciona, doncs, com un mecanisme que busca corregir la desviació de la norma, en tractar-se suposadament d'una noia insuficientment femenina' o 'un noi insuficientment masculí'—o de 'fer coses no típicament de noies o de nois'.** Així ho reflecteixen altres alumnes, quan comenten que “a casa meua a vegades jutgen la meua forma de vestir perquè soc 'molt masculina' i ja he de vestir com una senyoreta” (Centre 5); “jo tinc una amiga que cada dia li insultaven, li deien 'marimacho' perquè és noia i estava sempre amb els nois” (Centre 8); “a classe em diuen (algunes persones) lesbiana només per abraçar-me amb amigues” (Centre 11); “a segon d'ESO va entrar una noia nova, em vaig fer molt amiga d'ella i per algun motiu tothom va pensar que érem núvies, fins i tot alguns profes. Encara passa” (Centre 4).

3.3.2

“Maricón l'últim”: homofòbia, masculinitats i ‘soldats caiguts’

Com ja s'ha comentat anteriorment, juntament amb ‘lesbiana’ i similars, també es fa un ús generalitzat als instituts de termes com ‘gai’ o ‘maricón’ de forma despectiva cap als nois, buscant denigrar la persona receptora del qualificatiu per haver, per exemple, arribat últim en una cursa o fallat una cistella. Per tant, el seu ús supera pròpiament l'àmbit dels insults específics cap a persones concretes per raó d'orientació sexual, i constitueix un mecanisme de normalització cishetero que busca no només ‘corregir’ les conductes o experiències que, segons la cisheteronorma, són ‘desviades’, sinó també prevenir conductes similars en altres membres del grup. Dit d'una altra forma, **utilitzar despectivament ‘maricón’—o ‘bollera’, ‘lesbiana’ o qualsevol altre qualificatiu similar—té per efecte dissuadir, en aquest cas, els nois, d'experimentar la seva masculinitat d'una forma que qüestionï la cisheteronorma** (Pascoe, 2007). De forma relacionada, altres manifestacions de la cisheteronorma cap als nois identificades per l'alumnat inclouen els insults cap a nois no hetero i/o que tenen expressions de gènere que s'allunyen dels cànons de la masculinitat acceptats en els contextos escolars: “el típic ‘sembles maricón’” (Centre 8), “els diuen maricons als nois si són més efeminats.” (Centre 11).

Així doncs, aquestes manifestacions, que no són fenòmens puntuals sinó que constitueixen la cultura escolar, generen en moltes ocasions ambients hostils o poc agradables per als alumnes no hetero. A nivell il·lustratiu d'aquesta hostilitat, juntament amb els exemples ja exposats, un alumne comenta que “si vas a l'aula X, a la paret diu: ‘un alumne X és gai’. Ho han deixat allà a

la paret” (Centre 13). Aquestes manifestacions prenen formes heterogènies, també passant per comentaris com “oh, quin fàstic, un gai” (Centre 10) o situacions que pretenen intimidar nois no hetero: “Un noi es va posar darrere meu a posar imatges de ‘prohibit la bandera LGTB’. I a sobre em mirava, i com no venia ningú em deia ‘què passa, que no ve ningú?’” en to de burla (Centre 6). Altres situacions d'intimidació inclouen les explicades per altres alumnes, que comenten que “un dia al pati em van envoltar uns nois i van començar a insultar-me per ser gai” (Centre 11); i que “[al pati,] un grup de nois van estar perseguint durant la majoria del temps a un amic meu que és gai dient-li coses ofensives i humiliant-lo per com és, sense parar. I a dia d'avui encara segueixen dient comentaris així” (Centre 12). Una altra manifestació de la cisheteronorma té a veure amb fer el buit o deixar de banda certes persones: “quan la gent s'asabenta de la meua sexualitat, o es burlen, o m'aborden amb preguntes incòmodes, o s'allunyen de mi”.

A més d'aquesta generació de clima escolar hostil, en línia amb allò comentat anteriorment, la cisheteronorma és tan prevalent dins de l'alumnat que identifiquen que **oposar-s'hi obertament pot tenir conseqüències negatives per a ells i elles, de manera que la postura més còmoda—o percebuda com a més segura—és romandre en un silenci còmplice**. Així ho exemplifica un alumne, que comenta:

Per exemple, a la teva classe tothom opina el mateix sobre X tema... Llavors Y persona deia ‘jo crec que Z és gai’, per exemple, i, clar, si el tocaves, tothom reia de tu. O sigui, si deies algo també ho feien, perquè tothom opinava el mateix... Hi ha persones que [no s'hi oposen] perquè estan cagats de por, perquè saben que si diuen algo els deixen de parlar o ‘ets maricón’ o ‘mariquita’ (Centre 6).

Per tant, la passivitat de l'entorn que l'alumnat descriu, que genera en alguns casos sensació de soledat i indefensió en l'alumnat que rep aquestes situacions, és en realitat una altra mostra de l'hegemonia de la cisheteronorma en el dia a dia dels centres educatius. Així mateix, **igual**

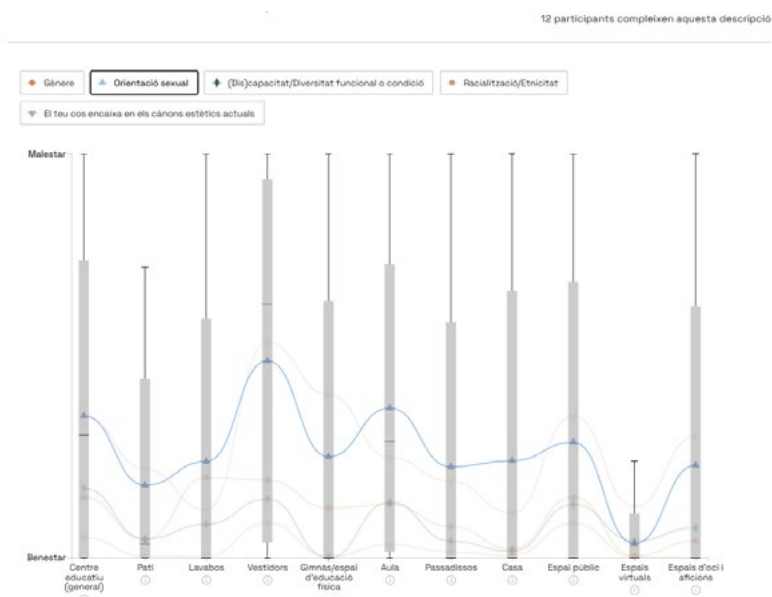


Figura 9. Relief Map 4. Grau de benestar i malestar entre nois no heterosexuais. Focus a orientació sexual. Valors agregats.

que succeeix amb les noies no hetero, en el cas dels nois no hetero aquesta existència i manifestació de la norma cishetero té efectes notables en termes de malestar sobre l'experiència escolar (veure Figura 9).

En aquest Relief Map s'observen les dades agregades del grau de benestar i malestar que l'alumnat, en aquest cas nois no hetero, identifiquen en diferents espais, dins i fora del centre educatiu.

Com ja s'ha especificat anteriorment, si bé les tendències majoritàries que mostren les dades agregades no haurien de treure atenció a les experiències minoritàries, el Relief Map anterior sí permet extreure algunes conclusions generals de l'experiència escolar d'aquest perfil d'alumnat en el nostre estudi. D'una banda, cal destacar que els valors mitjans de malestar dels 12 alumnes no hetero de la nostra mostra és força elevat en general, tot i que amb una gran heterogeneïtat en les respostes. Si comparem la identificació mitjana de benestar o malestar entre l'institut i altres espais de fora d'aquest, podem observar que, similar al que succeïa amb les alumnes no

hetero, aquest grau és similar que en espais com l'espai públic o casa—en tots aquests casos, amb un nivell de malestar molt notable. Dit d'una altra forma, **els centres educatius no són identificats per aquest alumnat com espais de benestar en comparació amb els espais públics.**

De fet, crida l'atenció el consens en les respostes pel que fa als espais virtuals, identificats per la majoria de nois no hetero com un espai de benestar—molt més grau de benestar mitjà que a la resta d'espais inclosos en l'anàlisi. Això contradiu els discursos que identifiquen els espais virtuals de forma simplista com a negatius per a l'alumnat: si bé existeixen evidents riscos i s'hi produeixen situacions de ciberassetjament i altres tipus de discriminacions, incloent-hi homofòbia, aquests espais representen *també* fonts d'informació valuosa per a aquest alumnat, espai virtual de trobada amb altres amigats, i font de referents diversos a les xarxes, sèries i programes de televisió, entre d'altres. **Els espais virtuals són, per aquest alumnat, un espai de molt més benestar que els instituts.**

Si ens fixem en els espais de dins de l'institut,

cal destacar l'elevat grau de malestar en tots els espais—fins i tot el pati, l'espai que té un valor més baix de mitjana, presenta un valor molt elevat. Com succeeix amb el cas dels espais virtuals, aquest menor grau de malestar relatiu té a veure amb el fet que el pati és l'espai de trobada amb amistats que suposen xarxa de suport i fonts de benestar per a alguns d'aquests alumnes. Això no vol dir, igual que amb la virtualitat, que en aquest espai no es produeixin manifestacions de la cisheteronorma cap als alumnes no hetero, com il·lustren algunes cites anterior que expliquen situacions de malestar al pati. Per la seva banda, l'aula, l'espai dels centres on l'alumnat passa més temps, s'identifica també amb un valor mitjà de malestar força elevat, una dada mitjana i una distribució pràcticament igual que els valors atribuïts al centre educatiu en general, com succeïa amb les noies no hetero.

Si ens fixem en els espais de dins de l'institut inclosos a l'anàlisi amb un major grau mitjà de malestar, cal destacar el cas dels vestidors. Com es mostra a la Figura 9, les respostes dels alumnes no hetero en aquest espai són les que presenten una distribució menys concentrada—és a dir, les respostes se situen de manera més o menys repartida al llarg de tot el gradient de benestar-malestar, amb una major concentració en els dos extrems—, la qual cosa indica, d'una banda, l'heterogeneïtat de les experiències d'aquest grup d'alumnat en aquest espai i, de l'altra, l'elevat percentatge d'alumnes no hetero que identifiquen els vestidors com un espai de malestar. De fet, **de tots els espais inclosos a l'estudi—tant de dins com fora de l'institut—, els vestidors són els que presenten un valor mitjà més elevat pel que fa a l'orientació sexual.** Les experiències de l'alumnat en aquest espai expliquen aquest elevat grau de malestar: “quan vaig entrar al vestidor em van començar a dir comentaris homòfobs (maricón), i ara em sento incòmode en entrar-hi” (Centre 3); “a 1r em van tancar al vestidor i em van jutjar perquè era gai” (Centre 4); “en els vestidors em van baixar els pantalons” (Centre 10); “un dia, vaig entrar al

vestuari a canviar-me i un company va dir: ‘ves al teu vestidor, no?’, fent referència a què no era ni actuava com un noi, per tant m'havia d'anar al vestuari de les noies. Ara, quasi no entro al vestuari o espero a què tothom surti per entrar-hi jo” (Centre 13).

Juntament amb el cas dels vestidors, els alumnes no hetero també expliquen situacions discriminatòries en altres espais com els lavabos o l'espai d'educació física, que condicionen la seva experiència escolar en termes de malestar. Si bé aquests espais no són els que major grau de malestar mitjà presenten, cal tenir en compte una vegada més que centrar-nos únicament amb els valors agregats pot invisibilitzar les experiències minoritàries. Així doncs, és important destacar les experiències d'alguns alumnes no hetero que identifiquen alts graus de malestar en aquests espais. Algunes d'aquestes experiències en el context d'educació física i dels lavabos inclouen el cas d'un alumne que “a educació física em va marxar la pilota on eren les meves amigues i em vaig ajupir a agafar-la. I allà [alguns nois] van començar a fer comentaris tipus 'bua, s'ha ajupit perquè te la volia xupar', o jo què sé, coses així” (Centre 3); o, als lavabos, companyes que comenten que “a primer teníem un nen homosexual i li tiraven molta merda. Quan anava al lavabo li deien de tot. Ho va passar molt malament aquella persona” (Centre 2).

A mode il·lustratiu, la Figura 10 mostra el mapa dibuixat per un alumne gai, que també presenta un elevat nivell de malestar en l'eix d'orientació sexual a l'espai d'educació física i als lavabos—on rep “comentaris, mirades, insults i fins i tot alguna agressió física” i on li agradaria “entrar al lavabo amb les meves amigues com fan elles, a vegades em quedo sol a fora”. L'alumne també indica alt nivells de malestar en altres espais com el pati, els ja esmentats vestidors o el centre educatiu en general—que és identificat com un espai de més malestar que els espais fora de l'institut com casa i els espais virtuals—perquè “no m'importa el que pensi la gent”. L'espai públic, tot i que també genera un grau de malestar molt elevat, és

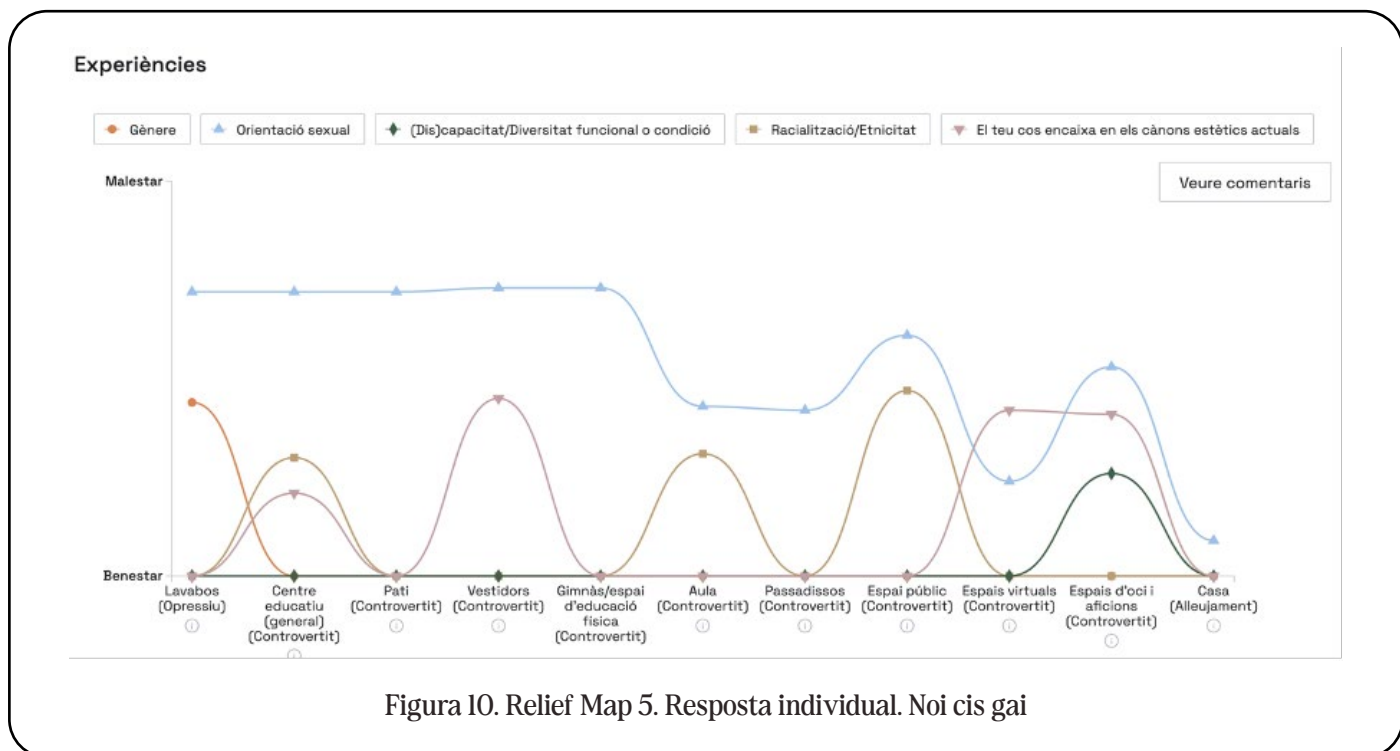


Figura 10. Relief Map 5. Resposta individual. Noi cis gai

identificat amb un nivell de malestar menor que el centre educatiu, com succeeix amb els espais d'oci i aficions, també molt heterogenis quant a benestar/malestar: “per exemple a bàsquet hi ha comentaris, acudits, entre altres, que m’afecten, però el cau és un lloc on em sento supersegur per expressar-me”.

Així doncs, tenint en compte tot això, **podem observar una vegada més com les manifestacions de la cisheteronorma tenen efectes clars sobre l'experiència educativa de l'alumnat. Ara bé, cal destacar, com s'ha comentat a l'apartat anterior, que la cisheteronorma no té efectes només sobre l'alumnat que no és cis o hetero—és a dir, per raó d'orientació sexual o identitat de gènere, sinó també sobre l'alumnat que se surt dels estàndards, en aquest cas, de la masculinitat.**

Dins d'aquests estàndards de què vol dir 'ser un home' als centres d'educació secundària, l'alumnat ho exemplifica quan comenta que “com que a mi m’agrada ballar i cantar a l'aula, hi ha un company que em diu que no faci aquestes ‘mariconades’. Sempre que ho faig m'ho diu i

em poso molt trist” (Centre 5); “a segon moltes persones assumien que era homosexual pel meu cabell llarg i els meus comportaments efeminats, i molts nois no es volien apropar a mi per por que m’enamorés d’ells” (Centre 5); o “hi ha un company al nostre curs que fa anys es ficaven amb ell per portar els cabells de colors, roba amb colors pastel” (Centre 16). **De forma semblant, participar dins del centre a una comissió d'igualtat de gènere o LGTBIQ+—o posicionar-te com a feminista—és, segons alguns alumnes, identificat com poc masculí i, per tant, susceptible de ser qüestionat o de ser objecte de situacions discriminatòries.** Un noi que participa en una d'aquestes comissions comenta: “em miraven com si fos una decepció que estigués allà, com si fos un soldat caigut” (Centre 4). Pel que fa a la referència al 'soldat caigut', el noi explica que “és com un meme, és com fer broma, burlar-se, dir que aquest home, que era hetero, ja no ho és... és un soldat caigut, com que l'han perdut els heteros *unga-unga*”. Per tant, la cita mostra com la construcció de què vol dir ser un home no inclou posicionar-se com a feminista ni participar d'espais en què es tractin

qüestions de gènere, perquè això suposadament no és compatible amb l'heterosexualitat i la masculinitat hegemònica, representada amb el terme 'heteros *unga-unga*'. Per tot això, cal destacar que, tot i posicionar-los a la banda del privilegi, la cisheteronorma també pot generar situacions de malestar en nois cis hetero pel fet de restringir les formes de masculinitat considerades 'normals'—és a dir, dins de la norma—i disposar de mecanismes de control que actuen de forma quotidiana i constant per evitar la desviació de la norma—per exemple, com hem il·lustrat, mitjançant els insults, els comentaris despectius, el buit, la intimidació o, fins i tot, les agressions físiques.

3.3.3

“I jo soc un helicòpter”: transfòbia i binarisme normatiu

L'últim apartat de la secció referent a la cisheteronorma, però no per això menys important, fa referència a la transfòbia i l'enebefòbia—una forma de transfòbia dirigida a les persones no binàries. Les manifestacions de trans i enebefòbia que s'exposaran a continuació, com succeeix amb tot allò exposat anteriorment, representen evidències de l'existència i els efectes de la cisheteronorma que opera als centres educatius a Catalunya.

En primer lloc, cal destacar que, igual que en el cas de la lesbofòbia, homofòbia i bifòbia, una de les manifestacions que més emergeixen en aquest estudi tenen a veure amb els insults transfòbics i la generació d'hostilitat. Per exemple, una alumna comenta que “a vegades a la classe es fan comentaris despectius i d'odi cap a les persones trans i homosexuals” (Centre 9), i una altra que “al pati i als passadissos insulten a un company dient-li comentaris com ‘maricón’,

tirant-li pedres, només per ser trans, fent-li la vida impossible tots els dies” (Centre 12)—cal destacar aquí l'ús de ‘maricon’ de forma despectiva cap a les persones trans. De forma similar, una noia trans relata que “un nen em va dir ‘transmerda’” i que:

una vegada em van dir ‘a cerrar el orto’. No paraven de dir-ho cada vegada que algú parlava. I jo una vegada em vaig enfadar i vaig dir ‘calla, bola de merda’, i la professora em va dir ‘escolta, X, això no es diu, eh?’. Però després ell em va dir ‘puto maricon’ i la professora no va dir res. (Centre 6).

Aquesta cita mostra diferents aspectes a destacar: l'ús de ‘maricon’ com a insult transfòbic, com succeïa a una cita anterior; la relació prejudiciosa entre el sexe anal (amb clares connotacions despectives) i el fet que la persona qui parla sigui trans; i la reacció de l'alumna (amb connotacions de grassofòbia) davant la transfòbia rebuda i la reprovació per part de la professora només de la seva resposta. Aquest darrer punt serveix per il·lustrar, d'una banda, com el fet de rebre discriminació i violència no elimina l'agència de la persona que les rep (és a dir, la seva capacitat d'acció, de resignificació i de resistència), i, d'altra banda, com la persona que rep aquestes violències no està exempta d'exercir-ne d'altres. Aquesta agència de la persona que rep transfòbia també queda reflectida a la següent cita de la mateixa alumna: “a vegades m'insultaven dient-me ‘Transformer Optimus Prime’, però ara ho tinc posat de nom del WhatsApp” (Centre 6). Davant d'aquest comentari, una altra companya va exclamar “Però si fins i tot jo et tinc guardada així!”. **Aquest és un clar exemple de resignificació i reapropiació de l'insult, com succeeix amb altres termes usats com a insult LGTBifòbic, com ‘maricon’ o ‘bollera’, utilitzats actualment per membres del mateix col·lectiu com a forma d'autoidentificació.**

Juntament amb els insults transfòbics, una altra manifestació de la cisheteronorma en aquest alumnat als centres educatius té a veure amb l'ús del nom que feia servir la persona abans de socialitzar com a persona trans amb voluntat

d'ofendre-la. Per exemple, una altra noia trans exposa que

l'altre dia estava passant pel passadís... i vaig sortir al pati, no?, i havia de creuar la porta i estaven tots [uns nois] allà acumulats. Clar, a mi me la pela, jo passo i ja està. I vaig passar i em diuen 'Ai, adéu, Guillem'... Jo em dic Sara [noms ficticis]. O sigui, per això li vaig dir 'calla, gilipollas' perquè és que em va fer molta ràbia. No vagis vacil·lant per la vida perquè no fas gràcia.
(Centre 13).

Alumnat d'altres centres (Centres 5, 6 i 12) explica situacions similars, incloent-hi una persona que comenta que "jo he sortit (parella) amb una persona trans, i sempre he rebut comentaris de mal gust i no respectuosos. A dia d'avui (ja no estem junts) segueixo escoltant comentaris i burles. Per no parlar de la discriminació cap a ell, en no respectar els seus pronoms, nom, identitat i validesa. Tant professors com alumnes." (Centre 5). **En una línia semblant, l'alumnat també explica que a vegades el professorat i l'alumnat es dirigeix a les persones trans i no binàries amb un gènere que no es correspon amb la seva identitat, o fan qüestionaments basats en**

estereotips sobre el gènere, la qual cosa genera situacions de malestar. Com relata una alumna trans:

Un dia va venir una profe de guàrdia que no havia vingut mai a la nostra classe... arribo a classe i estava passant llista i va dir el meu nom i dic 'sí, soc jo', i diu 'però... no, para ja, és una broma, què estàs dient? Qui és la X? Qui es la X?'. I dic 'que soc jo'. No s'ho creia. Va dir 'va, aneu cap a la classe i menys brometes, us posaré incidència a tots, eh?'... Em van sortir ganes de riure... no, pena. Com pot ser que una persona no s'ho cregui i tingui tan poca...? Va acabar creient-me, però no em va dir ni perdó ni res (Centre 13).

Cal tenir en compte que aquestes presumpcions basades en idees estereotipades de gènere no succeeixen només amb persones trans i no binàries, sinó també amb persones que tenen expressions de gènere considerades no normatives. Com explica un noi cis, "el primer dia de classe, a les presentacions vaig ser l'única persona a qui li van preguntar els pronoms. Crec que va ser perquè tenia el cabell llarg" (Centre 5). Cal, per tant, assenyalar la importància de no caure en estereotips a l'hora d'assumir el gènere de les persones.

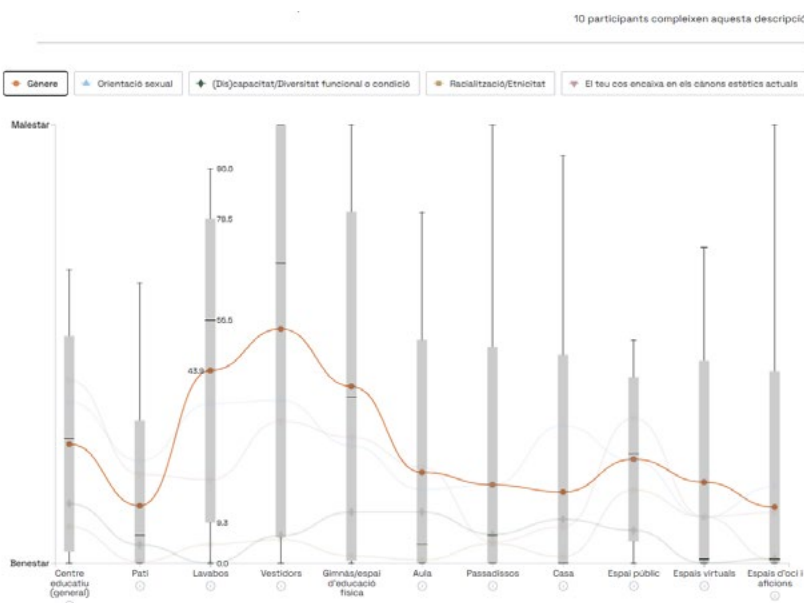


Figura II. Relief Map 6. Grau de benestar i malestar entre persones trans i/o no binàries. Focus a gènere. Valors agregats.

Una altra manifestació de la cisheteronorma en aquest col·lectiu als centres educatius passa per la ridiculització de les persones trans i no binàries, principalment pel que fa a l'autodeterminació de gènere. Per exemple, l'alumnat comenta que hi ha persones que, en to de burla, afirmen que “jo soc un helicòpter” (Centre 9), o que “un dia, [un noi] es va voler identificar com a *butanero*. Va fer la conya i es va identificar com a *butanero*, i els estudiants li seguien el rotllo... va ser molt ofensiu que aprofités el tema d'identificar-se com algú per fer bromes” (Centre 4). Per tant, aquests discursos, promoguts per diversos sectors conservadors de la societat principalment com a reacció a l'aprovació legislativa de l'autodeterminació de gènere, en línia amb discursos transfòbics internacionals, també són presents als centres educatius i condicionen les experiències educatives de l'alumnat trans i no binari.

Com mostra el Relief Map anterior (Figura 11), referent als valors agregats de benestar i malestar de les persones trans i/o no binàries que han participat de l'estudi, podem observar que el centre educatiu, una vegada més, no es percep de mitjana com un espai de més benestar que altres espais com l'espai públic, casa o els espais virtuals. **Cap dels valors mitjans d'aquests espais externs a l'institut supera el nivell de malestar atribuït al centre educatiu posant el focus en l'eix gènere. Això torna a visibilitzar la presència i els efectes de la norma cishetero en l'experiència educativa de l'alumnat trans i/o no binari.**

Si ens fixem en els espais dins del centre educatiu, s'observa com, tot i que cap espai destaca com a espai de benestar absolut, **els vestidors, els lavabos i l'espai d'educació física presenten un nivell de malestar més elevat**, a més de força disparitat les respostes (és a dir, respostes individuals poc concentrades entorn un punt del gradient benestar-malestar). Aquest major nivell de malestar relatiu en aquests espais és en part explicat pel fet que són espais on, d'una banda, el cos té una gran centralitat i, d'altra banda, que acostumen a estar organitzats de forma binària (és a dir, lavabos i vestidors 'per a nois' i 'per a

noies'). Tal com explica una persona no binària, “no identificar-se amb el gènere de cap dels vestidors, però haver-ne d'escollir un” és una font de malestar (Centre 3). Una altra alumna trans comenta que “a educació física, per fer equips o coses, ens diuen ‘separeu-vos per nois i noies’, no? I després els diu [a dos companyis trans] ‘lker, tu vas amb les noies’, i a la Glòria li diu ‘tu vas amb els nois’ [noms ficticis]... per més que no s'identifiquin així” (Centre 13).

Aquesta divisió de gènere binària dels espais o de les dinàmiques genera malestar en bona part de l'alumnat trans i/o no binari, però no només:

un noi cis explica que “el professor ens deixa a mi i a un company meu fer equip amb les noies quan ens separem per gènere perquè sap que no ens ajuntem molt amb els homes de la nostra classe”. Si bé en aquest cas el professor els permet participar amb les noies, la pròpia divisió binària per gènere suposa una forma de violència cap a aquest alumnat. En la mateixa línia, una alumna comenta, en referència a un noi cis que té majoritàriament amigues noies dins del grup:

El profe d'Educació Física ens va separar per nois i noies per fer un ball, i a un amic meu que és bisexual i només s'ajunta amb nenes perquè és amb les que mes comparteix opinions li va tocar anar amb els nois. Es va sentir tan incòmode que no va fer el ball amb els nois. El profe li va dir que si no anava amb els nens suspenia.

Tenint en compte tot això, aquesta classificació binària, que també genera malestar a part de l'alumnat cis, explica en bona mesura l'alt grau de malestar entre l'alumnat trans i/o no binari. A mode il·lustratiu, la Figura 12 mostra l'experiència de benestar i malestar d'un noi trans no hetero.

El mapa mostra precisament que, pel que fa al seu gènere, els espais que generen més malestar són els lavabos i els vestidors—molt més malestar que a la resta d'espais, que li generen majoritàriament benestar quant al seu gènere excepte l'espai públic, on també destaca un nivell de malestar relativament alt. L'alumne explica que “als lavabos de vegades no sé a quin anar per no ser rebaixat”, i als vestidors “el mateix que als

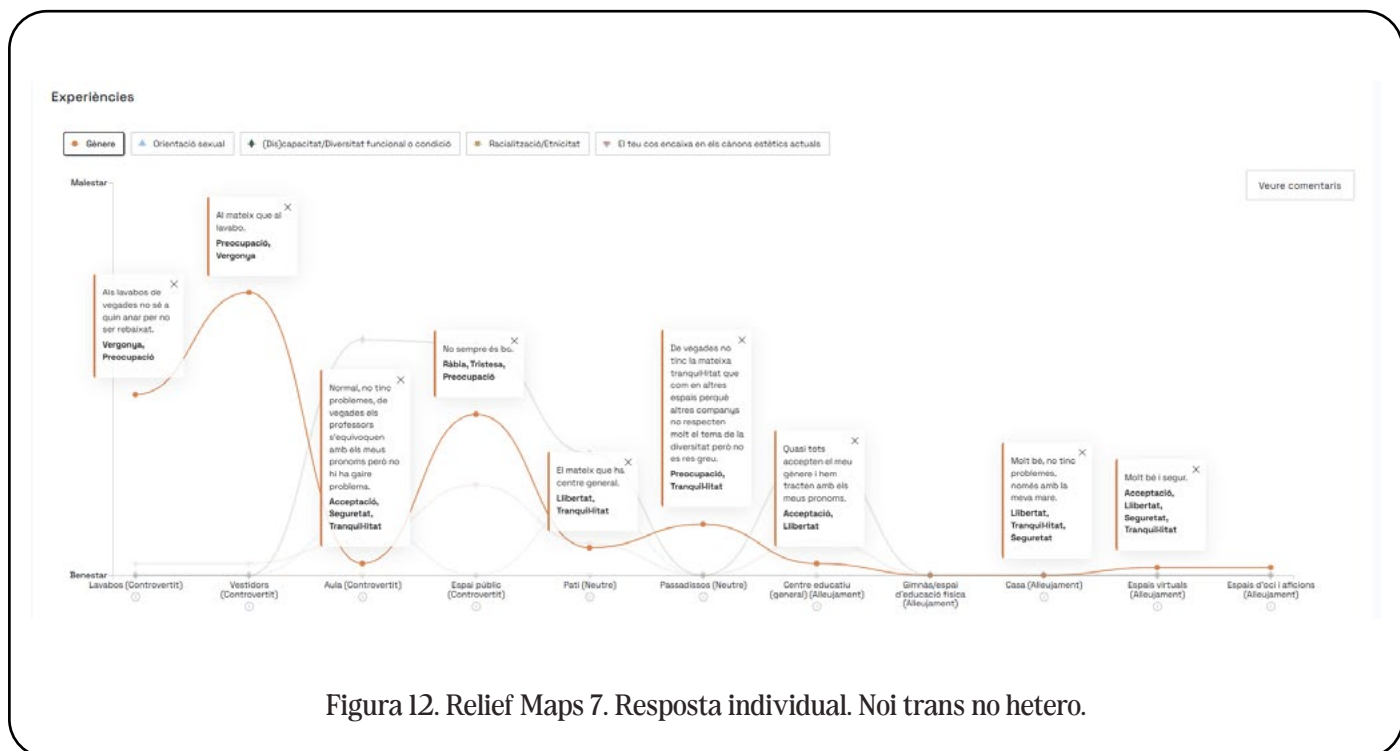
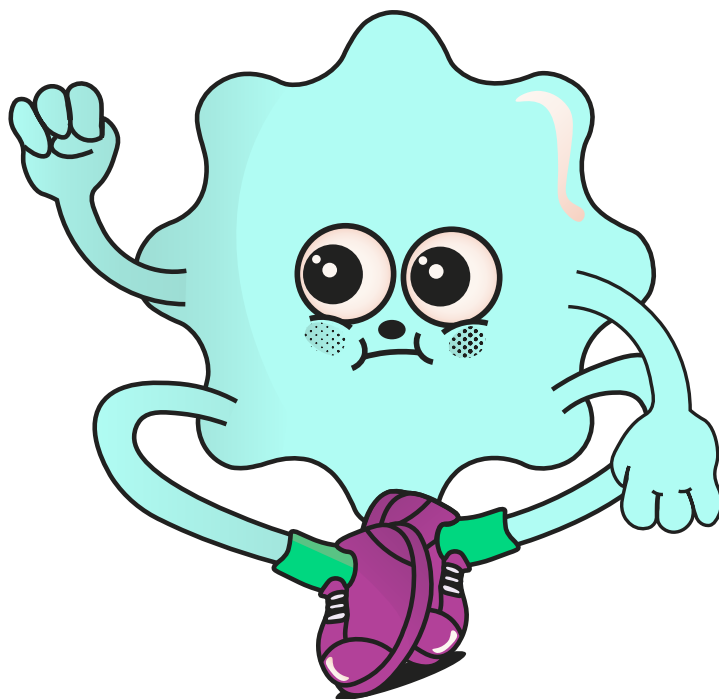


Figura 12. Relief Maps 7. Resposta individual. Noi trans no hetero.

lavabos”, i destaca que aquests espais li generen vergonya i preocupació. Ara bé, centrar-nos en aquest cas a mode il·lustratiu també serveix per no ignorar, malgrat el que indiquen les dades agregades, que l’experiència educativa de les persones trans i/o no binària no sempre està marcada pel malestar i les situacions de trans i enebefòbia: al centre educatiu en general, aquest alumne explica que “quasi tots accepten el meu gènere i em tracten amb els meus pronoms”, per la qual cosa identifica l’institut com un espai de benestar, i hi associa les emocions “acceptació” i “llibertat”.



3.4

Norma de la blanquitud, racisme i xenofòbia

Una altra de les normes socials que estan presents també als centres educatius té a veure amb les dinàmiques de racisme i xenofòbia, que, en el nostre context, posicionen les persones percebudes com a blanques i no estrangeres en situació de privilegi. Els resultats del present estudi, com es mostrarà al llarg d'aquesta secció, mostren com aquestes dinàmiques tenen efectes en l'experiència de l'alumnat no blanc, estranger o amb història migratòria familiar. Aquestes dinàmiques no es manifesten de manera aïllada o casual, sinó que responen a un sistema escolar configurat històricament per satisfer les necessitats, valors i experiències d'un grup dominant: persones blanques, no estrangeres, i percebudes com a culturalment alineades amb els patrons hegemònics de la societat. Això es tradueix en un currículum, unes pràctiques educatives i unes normes institucionals que sovint invisibilitzen les aportacions i perspectives de les cultures no blanques, alhora que perpetuen estereotips i exclusions. **Aquest biaix estructural afavoreix la reproducció d'una jerarquia racial que situa els cossos blancs en una posició de privilegi, condicionant les experiències de l'alumnat racialitzat o amb història migratòria familiar, ja sigui a través de discriminacions explícites o d'una manca de reconeixement i representació cultural (hooks, 1992).** Així, el sistema educatiu, lluny de ser neutral, actua com a vehicle de manteniment de les desigualtats racials presents en la societat.

L'alumnat participant, de manera molt generalitzada, identifica situacions de racisme o xenofòbia a tots els centres educatius (Centres

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16), amb manifestacions heterogènies dutes a terme en espais diversos tant per l'alumnat com el professorat. Una d'aquestes manifestacions principals pren forma a través dels insults o els comentaris despectius, com també hem pogut observar en altres seccions. Així doncs, l'alumnat relata molts casos en què “hi ha un nen de la meua classe que té la pell més fosca i els altres nens li diuen ‘negre, negre...’” (Centre 8); “a la meua classe li diuen ‘moro’ a un altre que la seva família és del Marroc” (Centre 8); “m’han dit ‘mora de merda’” (Centre 16); “al pati he escoltat molts insults de racisme com ‘negra de merda’ i aquest tipus” (Centre 5); “em van dir ‘puta mora’” (Centre 3); “[X alumne] es refereix a una companya de classe com a ‘panchita de merda’ per ser d'origen llatí” (Centre 15); “riuen dels negres quan apaguen les llums i fan bromes tipus ‘on ets? No et veig...’” (Centre 15); “l'altre dia un nen a classe li va dir a una que com era peruana menjava coloms” (Centre 15). Aquests només són alguns exemples dels que relata l'alumnat pel que fa a comentaris racistes o xenòfobs.

A pesar dels nombrosos exemples, es podria arribar a pensar que es tracta d'un fenomen puntual que du a terme només un grup reduït d'alumnes. Tanmateix, els resultats d'aquest estudi mostren que **el racisme i la xenofòbia als centres prenen una escala estructural que impregna la cultura i el dia a dia dels instituts.** Tal com comenta una participant: “és que jo crec que els insults de racisme o de tot això ja estan com súper interioritzats. Com si jo et dic ‘hola’” (Centre 9). A més, com succeïa amb els casos exposats anteriorment, els resultats mostren que el racisme i la xenofòbia condicionen l'experiència educativa de l'alumnat en termes de benestar o malestar. En paraules d'un alumne, “estava caminant i de sobte escolto un comentari del meu color de pell. Jo ho volia resoldre però seguien rient de mi i em vaig sentir fatal” (Centre 11). Això també es pot observar al següent Relief Map (Figura 13), que representa els valors agregats de l'alumnat no blanc—inclouent-hi alumnat

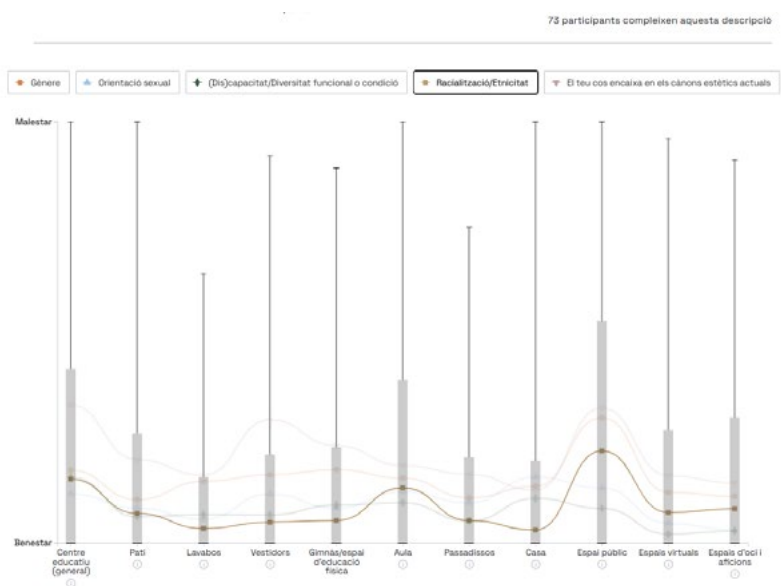


Figura 13. Relief Map 8. Grau de benestar i malestar entre persones no blanques. Focus a racialització/etnicitat. Valors agregats.

identificat com asiàtic del sud, asiàtic oriental o del sud-est, llatí, magrebí o àrab, negre i romaní o gitano.

Al mapa observem com, tenint en compte els valors agregats, de tots els espais inclosos en l'anàlisi, és l'espai públic el que presenta un major nivell de malestar relatiu pel que fa a l'eix de racialització o etnicitat. Això es deu, segons comenten dues alumnes, al fet que “de vegades em mira malament la gent” i que reben “molts comentaris i moviments de burla”. **El centre educatiu, en comparació, presenta un nivell de malestar lleugerament més baix que l'espai públic, però continua destacant com un dels espais de major malestar en aquest sentit, en comparació amb altres espais de fora de l'institut com casa, els espais d'oci i aficions, i els espais virtuals—**a pesar d'experiències discriminatòries com la que expressa una alumna, que comenta que “a una amiga, per ser negra, li deien coses per internet/xarxes socials.” (C15). **Dins dels espais de l'institut, l'aula és, una vegada més, l'espai on l'alumnat no blanc identifica més malestar relatiu.**

Cal destacar, però, que a la majoria dels espais inclosos a l'anàlisi, la percepció de malestar relacionat amb la racialització o etnicitat és inferior al malestar relacionat amb altres eixos: per exemple, per a l'alumnat no blanc, aquest eix genera un nivell menor de malestar relatiu que la pressió estètica, el gènere o l'orientació sexual en espais com el pati, els lavabos, els vestidors o el gimnàs. Dit d'una altra forma, l'alumnat no blanc destaca més malestar relatiu per aquests altres eixos, la qual forma reafirma **la necessitat d'analitzar les desiguals experiències educatives en clau interseccional—és a dir, l'alumnat no blanc no és només 'alumnat no blanc' ni un grup homogeni, de manera que aquest alumnat també està travessat pel sexisme, l'LGTBfòbia, el capacitisme i el classisme, entre altres eixos.** Cal tenir en compte, però, que la identificació menor de malestar per algun eix no implica que no succeeixin discriminacions relacionades amb aquest eix ni que no tinguin efectes en clau de malestar: hem observat al llarg de la secció diferents manifestacions de racisme i xenofòbia,

que afecten de forma heterogènia l'alumnat no blanc. D'una banda, és important tenir en compte que pot existir certa naturalització d'algunes d'aquestes manifestacions del racisme o xenofòbia per part de l'alumnat—és a dir, considerar que 'no és tan important', que 'és normal' o que 'són només bromes'. D'altra banda, si s'experimenta un elevat malestar en relació a un altre eix (per exemple, sexisme o pressió estètica), es pot tendir a una minimització d'un altre eix que també genera malestar però comparativament menys—ja que es tracta d'una identificació relacional. En aquest sentit, cal no oblidar que la centralitat de l'enfocament de la recerca, tot i partir d'una perspectiva interseccional, estava ubicada en l'anàlisi del malestar per raó d'identitat o expressió de gènere o d'orientació sexual—de fet, com s'ha comentat, bona part de l'alumnat participant formava part de comissions d'igualtat de gènere.

Tot i així, si bé la detecció de malestar en relació amb el racisme i la xenofòbia és més reduïda que en el cas d'altres eixos (com s'ha explorat en altres seccions), és evident que les persones no blanques experimenten més malestar per aquest eix que les persones blanques, com s'observa a la Figura 14, que representa els valors agregats de malestar de les persones blanques en referència a la racialització i etnicitat—amb valors baixos de malestar en tots els espais de l'institut. Tot i que això és esperable tenint en compte que l'eix de racialització i etnicitat posiciona, en el nostre context, les persones blanques en situació de privilegi, és important assenyalar-ho perquè l'anàlisi no doni peu a resultats simplistes que amaguin la rellevància de la presència i els efectes del racisme i la xenofòbia sobre l'experiència educativa de l'alumnat de secundària de Catalunya.

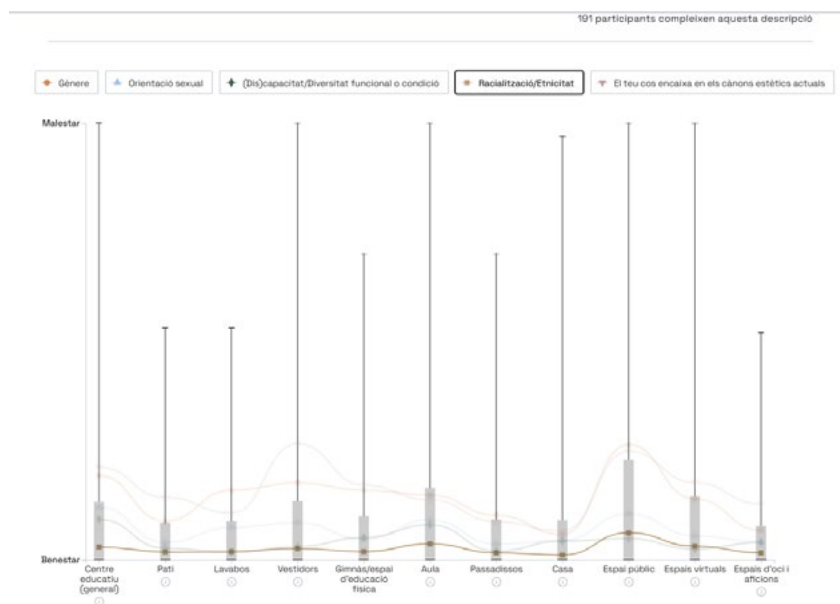


Figura 14. Relief Map 9. Grau de benestar i malestar entre persones blanques. Focus a racialització/etnicitat. Valors agregats.

A més, és també precís senyalar que l'heterogeneïtat dins del grup 'persones no blanques'. Com hem indicat anteriorment, aquesta categoria inclou alumnat identificat com asiàtic del sud, asiàtic oriental o del sud-est, llatí, magrebí o àrab, negre i romaní o gitano—amb notables diferències entre cadascun d'aquests grups en termes de malestar al centre educatiu, més enllà de les diferències individuals.

A mode il·lustratiu, si parem atenció al Relief Map que mostra les dades agregades de l'alumnat identificat com magrebí o àrab (Figura 15), observem que, malgrat el mapa és força similar al global de les persones no blanques, tant al centre educatiu en general com a l'aula específicament s'identifica l'eix de racialització o etnicitat com el que genera més malestar en aquests espais.

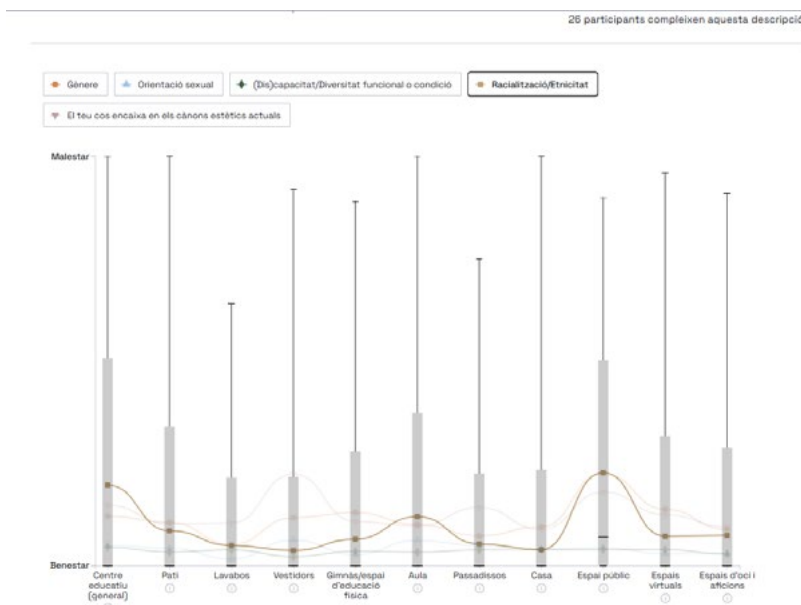


Figura 15. Relief Map 10. Grau de benestar i malestar entre persones magrebines o àrabs. Focus a racialització/etnicitat. Valors agregats.

Ja s'han exposat anteriorment diferents exemples d'insults i comentaris despectius que s'utilitzen cap a part de l'alumnat magrebí o àrab. A més, altres experiències relatades per l'alumnat expliquen el major grau de malestar de les persones magrebines o àrabs al centre educatiu i, específicament, a l'aula: "a classe hi ha una xavala que és marroquina i li fan bromes que si menja pernil o porc, o quan va més cap a agressió verbal, 'puta mora' o coses així" (Centre 10); "algunes vegades ... per portar el hijab (el vel), em diuen terrorista" (Centre 16); "moltes vegades per portar el hijab m'agafen del monyo i això em molesta molt. La majoria de vegades passa a l'aula" (Centre 16); "una professora li va dir a una noia musulmana que porta hijab 'monja' amb la

intenció d'insultar-la" (Centre 15); "estàvem fent una broma a uns nois de tercer i un altre s'hi va ficar i em va insultar cridant 'terrorista' només per la meua religió" (Centre 14). Aquests exemples són clares manifestacions de la islamofòbia present als centres educatius, i a les cites s'observa de nou que aquesta es manifesta en moltes ocasions interseccionalment amb el gènere. Cal puntualitzar, **no obstant això, que, igual que succeeix amb la LGTBIfòbia, no és necessari que l'alumnat s'identifiqui com a musulmà per a rebre islamofòbia; en alguns casos, aquesta es produeix a partir de l'equiparació errònia entre persones musulmanes i persones percebudes com a magrebines o àrabs.**

3.5

Factors de protecció i desprotecció

A partir de les narratives emergeixen alguns factors de protecció i desprotecció amb relació als diferents malestars de l'alumnat a l'institut, i que funcionen per a qualsevol dels eixos descrits en els apartats anteriors, per la qual cosa s'exposen com una secció distingida de la resta. Tot i així, aquesta secció no és un resum exhaustiu de tots els factors identificats com a 'de protecció' o 'de desprotecció' per part de l'alumnat. Al llarg de l'exposició dels resultats, altres factors ja han anat apareixent de manera tangencial. Aquesta secció, per tant, pretén només servir de forma complementària al que ja s'ha exposat anteriorment.

Pel que fa als factors de protecció, el denominador comú en les experiències de l'alumnat, com ja ha anat apareixent repetidament, és el rol del professorat. **En les narratives es ressalta la menció a docents, generalment dones, que ofereixen suport i un espai segur davant les violències.** Aquest suport es pot manifestar tant qüestionant obertament comentaris i actituds discriminatoris com mediant en la situació a favor de la persona que experimenta la situació de violència. En aquest sentit, l'alumnat comenta que "muchísima gente en clase, sabiendo que está ella, nos sentimos mucho más seguros. Al final incluso hace que haya mejor ambiente entre todos de la classe" (Centre 6). S'identifica que aquest professorat acostuma a tenir una actitud d'escolta i atenció activa, la qual cosa permet crear una confiança percebuda com a profunda i real per part de l'alumnat. Alguns dels exemples que posa l'alumnat sobre aquesta construcció de confiança passen per l'articulació d'accions

com respectar les decisions de l'alumnat a l'hora de crear equips o detectar malestars i mostrar preocupació. Tanmateix, no tot l'alumnat interpreta igual el rol d'aquestes docents, algunes cites evidencien que els incomoda quan es traspassen certs límits amb el vincle. Ho expressen amb frases com "Eres mi profesora, no mi mejor amiga. Te agobian mucho, yo qué sé. Que no fuercen tampoco que les digan las cosas." (Centre 10).

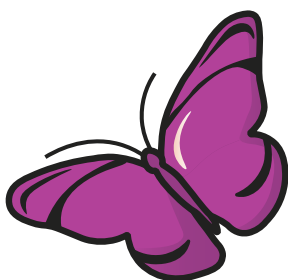
En contraposició, i com a **factor de desprotecció, una sensació comuna en les narratives de l'alumnat és la de no estar protegit per la institució.** El lavabo, el passadís i el pati, espais on no hi ha una activitat dirigida ni supervisió per part de persones adultes, part de l'alumnat manifesta sentir-se sovint desemparat. L'assetjament que succeeix en aquests llocs no acostuma a associar-se només a una persona específica, sinó a les característiques pròpies de l'espai. En aquest sentit, emergeixen relats com els següents. "Hi havia molta gent al lavabo i hi havia una persona fent les seves necessitats i l'altra gent cridant-li i rient-se d'ell" (Centre 14) o "Als pasadisos no hi sol haver molta gent, però hi ha de vegades que tu surts al passadís per anar al lavabo, si hi ha gent al passadís et comencen a insultar". Paral·lelament, i com a estratègia de protecció i defensa, part de l'alumnat utilitza aquests espais per refugiar-se: "Me'n recordo que vaig anar al lavabo i vaig com amagar-me la resta de la classe i ningú es va adonar... em sentia més segur allà" (Centre 3).

Un altre dels elements que pot operar indistintament com a factor de protecció o de desprotecció és el grup d'iguals. D'una banda, els vincles de confiança i seguretat que s'estableixen amb algunes persones destaquen sovint en les narratives de les persones joves. Algunes persones fins i tot descriuen que els agrada venir a l'institut "perquè hi ha les meves amigues que penso, joder, almenys per patir pateixo amb elles, però no sé. Ho comparteixes amb elles, saps?" (Centre 1). Així doncs, es posa de manifest que a vegades un grup d'amigues

esdevé la xarxa de suport que més ajuda davant una situació de discriminació o violència.

Tanmateix, la convivència amb amigats no garanteix sempre que s'experimenti benestar en un espai, ja que en aquest mateix espai s'hi poden produir situacions de discriminació, o exclusió per part del grup d'iguals—com hem observat al llarg de l'informe. Una alumna ho explica així: “Al mateix moment que tenim més temps per estar amb amics o amb altres, per segons quines persones això no té per què ser alleujament. Perquè al mateix temps que tenim més temps per estar amb els nostres companys, també hi ha més temps perquè la gent et digui coses” (Centre 1).

Davant de tot això, els efectes de la sensació de desprotecció i la manca de factors de protecció acaben sent, segons expressa l'alumnat, una mena de desesperança i conformisme emocional. El discurs comú és el següent: “Perquè veia que al final tot es tornava a repetir, que no servia de res. Jo intento dir, no, però no serveix de res. Intentes posar els teus límits però com que la gent no aguanta, saps?” (Centre 3); “realment, tampoc pots dir res, no? Perquè, si no, encara et *matxaquen* més” (Centre 15); “I tant com em pot passar a mi, li pot passar a una altra persona, que no sàpiga com defensar-se” (Centre 4). Aquestes tres cites posen de relleu la transversalitat en l'autopercepció de l'alumnat sobre el fet de tenir més obstacles que facilitadors amb relació al benestar. Per tant, es fa evident la necessitat de reforçar els factors de protecció existents, així com d'articular-ne de nous, per poder caminar cap a l'assegurament que els centres educatius siguin espais de benestar per a tot l'alumnat.



4

Conclusions i reptes

En aquest estudi es posa de manifest que les experiències de l'alumnat de secundària no son homogènies, i que l'anàlisi del malestar i benestar que autoperceben no és ni lineal ni depèn d'un sol factor. Així doncs, per poder-nos aproximar a quines son les experiències de l'alumnat als instituts és essencial tenir una mirada interseccional que complexifiqui com es posicionen els subjectes dins els diferents sistemes socials de dominació. En aquesta línia, s'arriba a algunes conclusions que tenen a veure justament amb la forma amb la qual les investigadores—o les educadores—mirem la realitat educativa. En primer lloc, tot i que s'han recollit narratives de 289 alumnes, l'estudi no s'ha centrat en qüestions de representativitat, majoritàriament, sinó s'ha centrat en copsar la diversitat i singularitat de les experiències. L'anàlisi pren aquesta forma intencionadament, ja que es parteix del posicionament que cal no només fixar-se en les tendències majoritàries (segurament més fàcilment visibles) sinó també en aquelles experiències que sovint queden invisibilitzades. En aquesta línia, **les dades posen de manifest que als instituts s'hi concentren moltes experiències de malestar que passen desapercibudes, que no son acompanyades, o que s'han menystingut.** Els resultats mostren, per tant, com en el dia a dia dels centres s'hi reproduïx una naturalització de les violències, o inspirant-nos en la terminologia de Rita Segato, una 'pedagogia de la crueltat' (Segato, 2003; 2018). Per això, aquest informe pretén servir d'impuls per reivindicar que es mirin, s'escoltin i s'actuï no només quan siguin preocupacions extensibles a un gran grup, sinó també quan es tracti de les

experiències d'una minoria. En aquest sentit, també és rellevant remarcar que tot i que algunes figures dels resultats reflecteixin imatges fixes que poden ser útils per situar algunes tendències col·lectives, l'alerta com a agents educatius no ha de començar a partir de cert nivell estadístic de malestar, sinó que **l'expressió del malestar per se, més enllà dels nivells d'intensitat manifestats, hauria de preocupar a qualsevol docent o equip directiu.**

En contraposició, i com a repte que planteja una investigació que parteixi del punt de vista esmentat anteriorment, aprofundir en experiències específiques o individuals té el perill de permetre, a través dels resultats, lectures sobre quines vivències són més greus, més violentes o més preocupants. A les seccions de resultats d'aquest estudi no hem destacat, només, aquelles narratives que tenen un component de violència o discriminació que es podrien considerar més visibles o 'greus'. Al contrari, hem posat el focus també en aquelles altres que, tot i ser més subtils, també generen un malestar evident en l'alumnat, amb la intenció específica que la lectura de la punta de l'iceberg no impedeixi copsar la magnitud de la resta. Així doncs, **les narratives de l'alumnat que s'han incorporat a l'informe pretenen contribuir a desgranar el conjunt de mecanismes que expliquen com i per què es configura la violència i la discriminació com a parts de la cultura escolar dominant.**

En aquesta línia, a partir dels resultats s'arriba a la conclusió que la cultura escolar present actualment als centres educatius analitzats opera activament en la legitimació o discriminació d'algunes actituds, alguns cossos i gustos en contraposició a alguns altres. Tot i això, a partir dels resultats també s'identifiquen posicionaments i accions de contracultura o de resistència a les normes dominants que emergeixen com a relacions o espais imprescindibles en les experiències d'un important gruix de l'alumnat. Així doncs, s'observa que l'alumnat i professorat compromès amb els feminismes esdevenen puntals fonamentals per

a algunes persones—a la vegada que els hi recau una dura tasca de confrontació, convenciment i justificació constant (Llos et al. 2023).

Una altra de les conclusions a les quals s'arriba amb l'estudi, i que esdevé alhora un repte tant per a la mirada investigadora com per l'educadora és el fet que els espais no són només contenidors de les situacions de benestar i malestar, sinó que també les generen. Per tant, es fa essencial emmarcar conceptualment que el benestar o el malestar no es desenvolupen en el buit, i que per tant, a part de tenir en compte els eixos d'identitat que travessen les experiències de l'alumnat, s'ha posat en el centre de l'anàlisi el rol i efecte de la dimensió espacial de la violència als centres educatius. Així mateix, per tal d'evitar estendre un discurs sobre el malestar i la violència excessivament simplista, recuperem una de les aportacions més rellevants dels resultats, que té a veure amb la **necessitat de complexificar com opera la violència entre les persones que formen part d'un grup i la importància d'abordar-la interseccionalment.** En aquest sentit, al llarg de l'estudi se sosté com el fet de rebre discriminació i violència no elimina l'agència de la persona que les rep—és a dir, la seva capacitat d'acció, de resignificació i de resistència—, i, d'altra banda, com la persona que rep aquestes violències no està exempta d'exercir-ne d'altres. Per això, es fa imprescindible adoptar una concepció relacional de les violències, que fugi de les dicotomies estanques pròpies de les aproximacions punitives—agressor, agredit—, per apropar-nos a una mirada pedagògica més restaurativa.

Finalment, i en aquesta línia, es recull en el procés de la recerca participativa que **l'alumnat necessita i reclama ser escoltat.** En moltes de les respostes, davant la pregunta "què necessiteu, què us agradaria que passés, que voldríeu que canviés", s'identifiquen dos elements de forma reiterada. D'una banda, l'alumnat destaca la necessitat que algú els escolti, i d'altra banda, que algú els cregui, hi confii, i hi puguin comptar. Així doncs, per tal de combatre les situacions

de discriminacions i violències que generen malestars, **cal disposar-se a veure-les, generar espais perquè puguin emergir les que passen desapercubudes, dotar aquests espais de les condicions al màxim de pensades perquè siguin segurs i, sobretot, convertir les experiències individuals en oportunitats de responsabilitat col·lectiva.** En aquesta línia, revertir la cultura de la violència suposa un acte no només de protecció per a les persones que l'experimenten en primera persona, sinó de consciència que les normes socials afecten a tothom. A tall d'exemple, tal com es descriu en els resultats, la norma de la masculinitat restringeix tant a qui queda exclòs de la seva definició hegemònica com també a qui actua per encaixar-hi.

Per tot allò exposat anteriorment, l'aproximació de la **Coeducació Transformadora no només permet identificar situacions i experiències de violència que afecten l'alumnat, sinó que també fa visibles les arrels estructurals dels sistemes de dominació que les sostenen.** Aquesta perspectiva és essencial per revertir aquestes situacions, ja que no es limita a assenyalar injustícies, sinó que proposa canvis educatius profunds que permetin avançar

cap a una educació lliure de discriminació i desigualtat. Així, una vegada més, es posa de manifest que l'aproximació de la Coeducació Transformadora no és un recurs només per a les persones ja 'convençudes', sinó un benefici per a tota la comunitat educativa. Per això, com a conclusió i repte alhora, es reivindica la necessitat de promoure centres educatius compromesos amb la justícia social i global. **Això implica generar, d'una banda, espais específics per al reconeixement i la reparació de les situacions de violències (per exemple, comissions d'igualtat, lila, LGTBIQ+, antiracistes, etc.) i, d'altra banda, per abordar la cultura de la violència no només de forma reactiva una vegada s'ha produït, cal assegurar una aproximació pedagògica més centrada en l'escolta i les cures de forma transversal. És responsabilitat compartida de tots els agents educatius transformar els centres en espais que siguin veritablement equitatius, inclusivament i emancipadors, i que assegurin experiències educatives de benestar per a tot l'alumnat.**

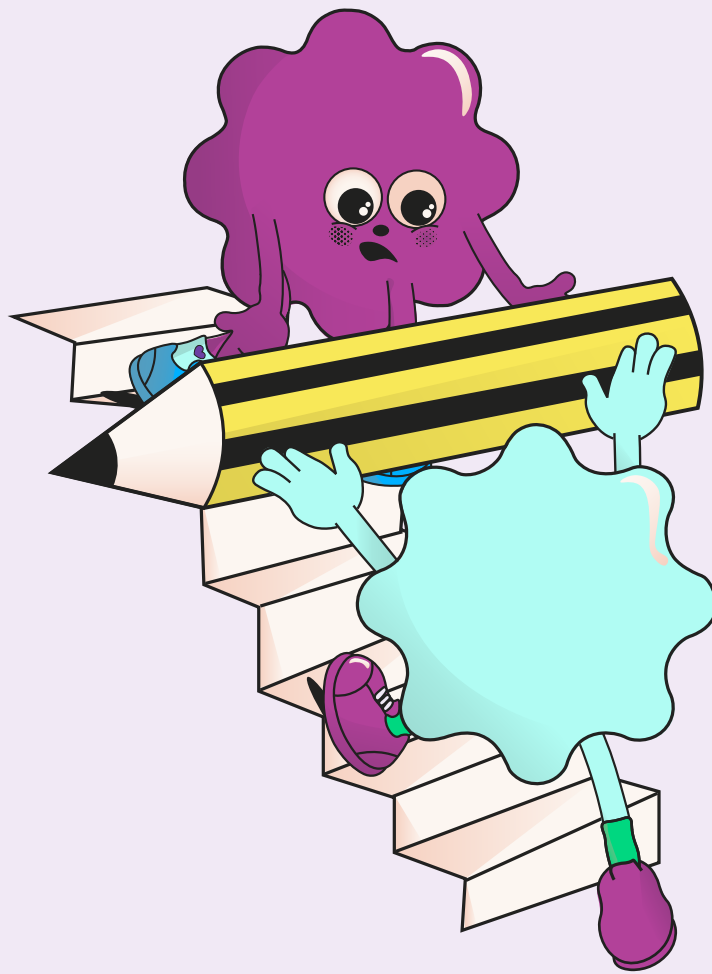




Referències

- Bordo, Susan. (1993). *Unbearable weight: Feminism, Western culture, and the body*. University of California Press.
- Bragg, Sara. (2010). *Consulting young people: A literature review*. CCE.
- Gutman, Leslie., & Vorhaus, John. (2012). *The impact of pupil behaviour and wellbeing on educational outcomes*. Childhood Wellbeing Research Centre.
- hooks, bell. (1984). *Feminist theory: From margin to center*. South End Press.
- hooks, bell. (1992). *Black looks: Race and representation*. South End Press.
- Llos, Berta., Caravaca, Alejandro., Quilabert, Edgar., & Gavalda, Xènia. (2023). *Cap a una educació més feminista? Concepcions, dilemes i possibilitats de transformació a l'educació secundària*. Universitat Autònoma de Barcelona, Fundació InteRed, Plataforma Unitària contra les Violències de Gènere. <https://ddd.uab.cat/record/284813>
- OCDE (2017). *PISA 2015 Results (Volume III). Students' Well-Being*. OCDE.
- Pascoe, Cheri Jo. (2007). *Dude, you're a fag: Masculinity and sexuality in high school*. University of California Press.
- Rodó-Zárate, Maria. (2014). Developing geographies of intersectionality with relief maps: Reflections from youth research in Manresa, Catalonia. *Gender, Place & Culture*, 21(8), 925–944. <https://doi.org/10.1080/0966369X.2013.817974>
- Segato, Rita. (2003). Las estructuras elementales de la violencia: contrato y status en la etiología de la violencia. *Série Antropologia*, 334. Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia.
- Segato, Rita. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Steinmayr, Ricarda., Heyder, Anke., Naumburg, Christian., Michels, Josi. & Wirthwein, Linda. (2018). School-Related and Individual Predictors of Subjective Well-Being and Academic Achievement. *Front. Psychol*, 9(2631). doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02631
- Tarabini, Aina. (2022). *Els reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2022*. Fundació Bofill.

Benestar i *malestar* a l'escola



Recerca realitzada per

**grup
d'educació
i gènere**



UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

Una iniciativa de

InteRed
per una educació transformadora



 **coeducació
transformadora**

Amb el suport de



Agència Catalana
de Cooperació
al Desenvolupament



**Generalitat
de Catalunya**