

Socialización preventiva en las Comunidades de Aprendizaje

Ainhoa FLECHA
Patricia MELGAR
Esther OLIVER
Cristina PULIDO

Correspondencia

Ainhoa Flecha
Departamento de Sociología,
Universidad Autónoma de Barcelona
Campus de la UAB. Edificio B 08193
Bellaterra (Cerdanyola del Vallés)
E-mail: ainhoa.flecha@uab.cat

Patricia Melgar
Departamento de Pedagogía,
Universidad de Girona.
Emili Grahit 77
17071 Girona
E-mail: patricia.melgar@udg.edu

Esther Oliver
Departamento de Teoría Sociológica,
Filosofía del Derecho y Metodología de
las Ciencias Sociales. Universidad de
Barcelona.
Av. Diagonal 690 08034 Barcelona
E-mail: estheroliver@ub.edu

Cristina Pulido
Departamento de Teoría Sociológica,
Filosofía del Derecho y Metodología de
las Ciencias Sociales. Universidad de
Barcelona.
Av. Diagonal 690 08034 Barcelona
E-mail: cristinapulido@ub.edu

Recibido: 10/05/2009

Aceptado: 21/06/2009

RESUMEN

Este artículo examina las características específicas de las Comunidades de Aprendizaje que pueden contribuir a la superación de la violencia de género. En primer lugar, examinamos las aportaciones del feminismo dialógico que están articulando formas de solidaridad femenina orientadas a la prevención y superación de la violencia de género en las escuelas. En segundo lugar, examinamos las contribuciones en torno a las nuevas masculinidades y su impacto en la lucha contra esta problemática. Finalmente, se desarrolla la aportación que representa la socialización preventiva en el trabajo que se está haciendo con niños, niñas y adolescentes en las Comunidades de Aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Relación escuela-comunidad, Modelo educacional, Escuela comunitaria.

Preventive socialization in Learning Communities

ABSTRACT

This article examines the role of preventive education in overcoming gender violence in Learning Communities. First, we examine the contribution of dialogic feminism to building

new forms of feminist solidarity aimed at the prevention and overcoming of gender violence at schools. Secondly, we examine the contributions of the development of new masculinities and their impact on fighting against gender violence. Finally, the contribution of preventive socialization –mainly addressed to children and teenagers in Learning Communities– is analysed.

KEYWORDS: School-community relationship, Educational models, Communal schools.

Introducción

Según datos de la Macroencuesta de 2006 elaborada en España por el Instituto de la Mujer, el 9,6% de las mujeres han sido objeto de malos tratos y un 3,6% afirman haberlo sido durante el último año. En la Unión Europea, el *Eurobarómetro 51.0* (1999) ya nos indicaba que la violencia de género es ampliamente reconocida: en el lugar de trabajo (10,6%), en el vecindario (18,3%), entre las amistades y la familia (19,3%), prácticamente sin distinción de ingresos o nivel de estudios. Más recientemente, la campaña lanzada por el Consejo de Europa *Stop domestic violence against women* (2006) señala que entre un 12 y un 15% de mujeres han sufrido violencia doméstica después de los 16 años. Recientemente, el informe sobre víctimas mortales por violencia doméstica y violencia de género en el año 2008 alerta sobre el descenso de la edad tanto de víctimas como de agresores: según este informe, en el 40% de los casos ambos tenían una edad inferior a los 36 años (Observatorio contra la Violencia Doméstica y de Género, 2009).

Investigaciones internacionales nos muestran que esta violencia contra las mujeres se da en los diferentes contextos educativos (universidades, centros de educación primaria, secundaria, de educación no formal...). Diversos estudios ponen de manifiesto que actualmente chicos y chicas adolescentes están sufriendo agresiones sexuales por parte de sus iguales en contextos escolares y en sus primeras relaciones afectivas y sexuales, especialmente en citas (FINERAN y BENNETT, 1999; LAVOIE *et al.*, 2000; SILVERMAN *et al.*, 2001). Un estudio desarrollado en 31 universidades de 16 países diferentes, por ejemplo, constató que los asaltos físicos en citas son bastante frecuentes entre alumnado universitario: un 29% de los estudiantes habían agredido físicamente a su pareja en una cita en los 12 meses anteriores a la realización del mencionado estudio (STRAUS, 2004). La violencia de género, pues, también afecta a las mujeres más jóvenes y también sucede en contextos académicos. Esta violencia y la existencia de contextos académicos poco favorables para combatirla, tienen repercusiones sobre las mujeres afectadas, a nivel personal o en su rendimiento académico (WAGNER y MAGNUSSON, 2005).

Los altos índices de violencia de género entre población adolescente y el aumento de denuncias entre este colectivo requiere de medidas urgentes que actúen en este sentido, ya que los aprendizajes adquiridos en las primeras relaciones influyen poderosamente en la posterior vivencia de violencia (GÓMEZ, 2004; DUQUE, 2006). Ante esta realidad, diversos autores se han interrogado sobre las causas y las formas de erradicar esta violencia de género en los contextos escolares (VALLS, PUIGVERT y DUQUE, 2008). Para ello se hace necesario realizar un trabajo conjunto que incida que en todos los procesos de socialización. Los centros educativos, por ser espacios donde se desarrollan un gran número de interacciones que influyen en la socialización (grupo de iguales, familiares, profesorado...), se erigen como importantes motores de transformación y construcción de relaciones igualitarias libres de violencia.

A nivel político, en España las medidas establecidas para tratar esta problemática también reconocen la importancia del trabajo que se debe realizar desde los centros educativos. La Ley Integral contra la Violencia de Género aprobada en 2004, por ejemplo, establece en su capítulo I, Artículo 4, que: *“El sistema educativo español incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos”*; y con el Artículo 7 del mismo capítulo se establece que: *“las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad, con el fin de asegurar que adquieran los conocimientos y las técnicas necesarias que les habiliten para: (según el punto c) La detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas”*. Esta Ley Orgánica incorpora, pues, la tarea preventiva como una de las claves en la superación de la violencia de género en las escuelas.

La literatura científica nos muestra también que ya se están definiendo actuaciones concretas orientadas a desarrollar esta prevención de la violencia contra las mujeres en el contexto educativo, como son las medidas de socialización preventiva (GÓMEZ, 2004), o desarrollando estudios sobre nuevas masculinidades y nuevas formas de feminismo más inclusivo (OLIVER y VALLS, 2004). Los centros educativos que se han transformado en Comunidades de Aprendizaje presentan una serie de potencialidades para la construcción de estas propuestas. La propia organización del centro, implicando a toda la comunidad, y su modo de funcionamiento, a través del diálogo y el consenso, están constituyendo una alternativa a través de la construcción de unas interacciones más igualitarias entre todas las personas de la comunidad, y contribuyendo a desvelar las causas de

los conflictos para prevenirlos antes de que éstos surjan (FLECHA y GARCÍA, 2007).

En este artículo nos acercamos a esta propuesta alternativa examinando, en primer lugar, aportaciones del feminismo dialógico a la definición de relaciones más igualitarias entre géneros y en el sí del movimiento feminista. Estas contribuciones son clave para la articulación de formas de solidaridad femenina que contribuyen a la prevención y a la erradicación de la violencia de género que se da en el contexto escolar. En segundo lugar, se recogen contribuciones en el desarrollo de las nuevas masculinidades y de su impacto en la lucha contra la violencia de género. Finalmente, se desarrolla con más profundidad, la aportación que representa la socialización preventiva en el trabajo que se está haciendo con niños, niñas y adolescentes en escuelas que se han transformado en Comunidades de Aprendizaje.

Aportaciones desde la teoría feminista: el feminismo dialógico

El feminismo dialógico (PUIGVERT, 2001) propone la inclusión de las voces de todas las mujeres en el debate feminista y en todos aquellos espacios donde se toman decisiones relevantes que les afectan. En muchas ocasiones, mujeres sin formación académica, pertenecientes a grupos culturales o que sufren situaciones de discriminación sexista, han sido silenciadas y sus opiniones no se han incorporado en los debates o espacios de decisión. Tradicionalmente, sólo algunas mujeres han accedido al lenguaje de los y las “expertas” que se utilizaba en los procesos de formulación de propuestas para la superación de las desigualdades de género. Sin embargo, las contribuciones del feminismo dialógico se han incorporado al debate feminista del siglo XXI (BECK-GERNSHEIM *et al.*, 2001) y han contribuido a avanzar hacia un feminismo más igualitario e inclusivo (DE BOTTON *et al.*, 2005).

Sus propuestas giran en torno a la necesidad de crear procesos y espacios en los que las voces de las mujeres que han sido silenciadas puedan encontrar la forma de canalizarse y convertirse en relevantes, recogiendo el valor de todas las contribuciones para favorecer la superación de situaciones de desigualdad que afectan a estas mujeres. Este feminismo del siglo XXI entiende que todas las mujeres, también las que se encuentran en mayores situaciones de opresión o marginalización, tienen la capacidad de contribuir a transformar su realidad y su entorno. Para ello es imprescindible dotar los contextos en los que estas mujeres se encuentran con las condiciones adecuadas para el establecimiento de diálogos igualitarios y de relaciones más igualitarias entre ellas. En las Comunidades

de Aprendizaje mujeres de diferentes culturas, niveles académicos, edades... participan en la creación de la educación que quieren para sus hijas e hijos y para ellas mismas. Sus reflexiones y debates en torno a la educación y sus propuestas educativas contribuyen a la transformación que se está dando en estos centros (ELBOJ *et al.*, 2002).

Las aportaciones del feminismo dialógico son importantes en la formulación de modelos de resolución y prevención de la violencia de género. Sus premisas permiten crear condiciones óptimas para la inclusión de las voces de todas las mujeres en la búsqueda de soluciones y en la formulación de acciones educativas para la prevención de la violencia de género en las escuelas. Para ello, en las Comunidades de Aprendizaje, partiendo del feminismo dialógico, se potencia la solidaridad entre todas las mujeres, contribuyendo a la superación de la discriminación sexista, así como a la creación de referentes femeninos muy diversos que están contribuyendo a conformar con mayor libertad las identidades de género (AUBERT *et al.*, 2004).

Nuevas masculinidades

Ciertas formas de la masculinidad hegemónica se han caracterizado por valores, posturas y comportamientos desiguales o agresivos hacia la mujer. Estos valores han sido adquiridos a través de la cultura, la educación, los medios de comunicación y las relaciones sociales. Sin embargo, muchos hombres no se han sentido identificados con este modelo y han empezado a reivindicar otras formas de vivir y transmitir la masculinidad. Por ello, una de las aportaciones más relevantes en la educación preventiva de la violencia de género se encuentra en los trabajos en torno a las nuevas masculinidades.

Connell (1995) es uno de los autores internacionalmente conocidos que señalan cómo la masculinidad hegemónica se refleja en ciertas prácticas que legitiman el patriarcado e implican el dominio de los hombres y la subordinación de las mujeres. Pero este autor también señala que, a pesar de que muchos hombres pueden tener conexiones con el modelo hegemónico, no desarrollan formas de masculinidad hegemónica.

Así pues, valores asociados con ciertas formas de masculinidad hegemónica han sido cuestionados y rechazados por muchos hombres, tal y como ejemplifican las Campañas del Lazo Blanco (*White Ribbon Campaign*), que representan una respuesta masculina ante la violencia contra las mujeres. Esta iniciativa, que se inició en Canadá y ha adquirido una importante dimensión internacional, incide

mucho en la labor educativa para acabar con la pasividad ante las agresiones, fomentar la solidaridad hacia las mujeres que sufren violencia y contribuir a erradicarla.

El surgimiento de nuevas masculinidades no sólo está relacionado con el rechazo a la violencia, sino también con la posibilidad de definir nuevas formas de vivir para los hombres y para las mujeres en función de nuevos valores basados en la igualdad y el respeto en las relaciones afectivo-sexuales.

En las Comunidades de Aprendizaje se está potenciando el desarrollo de estas nuevas masculinidades trabajando en la adquisición de nuevas competencias sociales y personales. En ellas no sólo se está visibilizando la existencia de esta nueva identidad masculina que rompe con los modelos tradicionales, sino que a su vez en estos centros se propone potenciar estos modelos que responden a principios de igualdad y respeto para la regulación de la convivencia en la comunidad.

Comunidades de aprendizaje: la implicación de toda la comunidad para la prevención de la violencia de género

Dada la importancia de los modelos de masculinidad que los y las jóvenes aprenden, y el impacto de la interacción entre iguales en el aprendizaje de actitudes y valores que repercuten en el surgimiento de situaciones de acoso sexual entre las personas más jóvenes, diversos autores han estudiado los procesos de socialización de los y las adolescentes y su impacto en sus relaciones afectivo-sexuales (GÓMEZ, 2004). La literatura científica internacional nos muestra que ciertas creencias y estereotipos tienen un rol relevante en actitudes sexistas y en su derivación hacia situaciones de violencia contra las mujeres (GROSS *et al.*, 2006; VALLS *et al.*, 2007). Por tanto, la labor educativa es clave para contribuir a desmontar estos estereotipos y falsas creencias que existen y que promueven la violencia de género.

En este sentido, diversas investigaciones centradas en la violencia contra las mujeres en el contexto universitario han incidido, precisamente, en la necesidad de formular programas formativos, como Fonow y otros (1992), que en su estudio proponen diseñar programas feministas de prevención de las violaciones, orientados a transformar actitudes y creencias que existen sobre la violación, que contribuyen a normalizar ciertas actitudes agresivas y a dificultar su identificación con violencia de género. A través de su estudio, estos autores constatan que los y las estudiantes que han recibido este tipo de formación, tienen menor aceptación a los mitos existentes sobre la violación.

Es importante señalar la existencia de estudios sobre la persistencia de la violencia de género en diferentes contextos y el análisis de los elementos que contribuyen a la normalización de esta violencia en la escuela (VILLALTA *et al.*, 2007). Entre las medidas educativas que se están definiendo para combatir la violencia en el contexto escolar, destacan las aportaciones que se están realizando para la mejora de la convivencia en las Comunidades de Aprendizaje (ELBOJ *et al.*, 2002). Los resultados de investigaciones como la realizada por Elboj (2006-2008), *Secondary Education Schools and Education in Values: Proposals for Gender Violence Prevention*, ponen de manifiesto este hecho. En estos centros cobra especial relevancia la participación e implicación de toda la comunidad, donde el diálogo, basado en pretensiones de validez, se convierte en el eje de todas las relaciones (FLECHA y GARCÍA, 2007). Se transforma el modelo de escuela propio de la sociedad industrial, promoviendo el desarrollo del aprendizaje dialógico (FLECHA, 2001), que persigue la transformación no sólo del proceso de aprendizaje, sino también de la organización del centro educativo y de su entorno. Este modelo implica un tipo de participación de los agentes de la comunidad en el centro educativo en el que todas las personas planifican y desarrollan conjuntamente acciones para debatir y trabajar en torno a un modelo alternativo y deseable de relaciones afectivo-sexuales. Siguiendo estas premisas, la prevención de la violencia de género se desarrolla en el marco del modelo dialógico de prevención de conflictos. Este modelo, a diferencia de otros como el modelo mediador o el modelo disciplinar, se centra en prevenir las situaciones de conflicto para no tener que resolverlas cuando ya han aparecido (AUBERT *et al.*, 2004). Así, partiendo de la participación conjunta de la comunidad y el diálogo se elaboran y consensúan entre todos y todas las normas que, posteriormente, son asumidas por toda la comunidad. En la escuela Comunidad de Aprendizaje San Antonio de Etxebarri, en Euskadi, por ejemplo, una de las normas escogidas fue “que ninguna niña o niño pueda ser agredida por la forma de vestir”. A partir de la definición de esta norma en esta escuela se trabaja para fomentar el respeto a los y las demás, y evitar que llevar una determinada ropa (tanto si se decide vestir con minifalda como con pantalones o llevar hijab), en ningún caso justifique recibir ningún tipo de acoso (VALLS, 2005).

En relación al trabajo específico para combatir la violencia de género, también es importante profundizar en el desarrollo de las medidas de socialización preventiva, que incluyen el proceso a través del cual interiorizamos normas y valores que previenen los comportamientos y las actitudes que conducen a la violencia contra las mujeres y que favorecen comportamientos igualitarios y respetuosos (GÓMEZ, 2004; OLIVER y VALLS, 2004). Concretamente, Jesús Gómez (2004) profundiza en las actuaciones que se están desarrollando en este sentido en algunos de estos centros educativos que se han transformado en Comunidades de Aprendizaje, en

los que se parte de la base de que “*todas las chicas y chicos tienen derecho a una educación que les permita desarrollar unas relaciones afectivo-sexuales satisfactorias y no les condene desde su infancia a relaciones problemáticas, antesala de una vida insatisfactoria*” (GÓMEZ, 2004, 139).

Este autor destaca tres aspectos que contribuyen a la articulación de estos modelos alternativos: altas expectativas (puesto que se parte del convencimiento de que se pueden conseguir unas competencias básicas que nos faciliten una vida afectiva y sexual muy satisfactoria), ilusión (en la posibilidad de tener estas relaciones satisfactorias) y sensación de ser capaces de transformar la realidad. Igualmente este autor propone tres líneas de competencias necesarias para una socialización que persiga el establecimiento de relaciones que no respondan a valores hegemónicos violentos:

- Competencias de atracción: desarrollar el amor como un sentimiento que tiene un origen social y no personal: “(...) *el amor no es instintivo ni pulsional, no es algo que sucede de forma inevitable*” (GÓMEZ, 2004, 144). Concretamente este autor explica cómo estas competencias implican desarrollar análisis críticos sobre los valores que tienen las personas socialmente consideradas como atractivas, para promover posteriores cambios personales de deseos y atracciones, rechazando a quienes atraen pero tienen valores negativos, y fomentando la atracción hacia quienes tienen valores positivos.
- Competencias de elección: suponen saber diferenciar entre diferentes tipos de elección y reconocer cómo vamos escogiendo a lo largo de nuestra vida. En este sentido, se trata de avanzar hacia formas de elección que se basen en pretensiones de validez (HABERMAS, 1987a; HABERMAS, 1987b) (mejores argumentos) y no en pretensiones de poder (imposición de los propios puntos de vista).
- Competencias para la igualdad: permiten conocer las relaciones de poder que existen en nuestras sociedades y las formas con las que las interiorizamos. También implican el reconocimiento de nuestras posibilidades de transformación para tener unas relaciones afectivo-sexuales que se basen en la igualdad, la solidaridad y la amistad, y que sean generadoras de amor y pasión.

Para el desarrollo de este trabajo preventivo de socialización en unas relaciones afectivo-sexuales satisfactorias, estas contribuciones destacan la importancia de que todos los agentes educativos (familiares, administración, profesorado, alumnado,...) estén implicados y persigan el mismo objetivo en esta labor educativa con los y las adolescentes. Por ello, el diálogo entre ellos y ellas alrededor de temas como la atracción, la elección y la igualdad se convierten en fundamentales. En

estas actuaciones se parte de la capacidad de acción y de creación de sentido de los agentes sociales (BECK *et al.*, 1994). Es decir, las personas podemos desafiar las situaciones sociales en las que vivimos y formular actuaciones para mejorarlas. También ante la violencia de género y los condicionantes estructurales y el peso de la socialización, las personas podemos reflexionar y desarrollar acciones para lograr relaciones más igualitarias.

Por otro lado, en todas estas propuestas de educación preventiva de la violencia de género, el papel de la mujer se convierte en esencial. Tal y como ya anticipábamos con la aproximación al feminismo dialógico, la reivindicación de la mujer como sujeto del diálogo social en este ámbito es clave (OLIVER y VALLS, 2004). Todas las mujeres pueden aportar sus experiencias al debate sobre la violencia de género y a la articulación de formas de combatirla. Por ello, se hace necesario fomentar la creación de espacios de diálogo en los que transformar los procesos de socialización que mujeres y hombres estamos teniendo, y de crear diálogos en los que todas las mujeres podamos romper el silencio que existe sobre estos temas. Tal como hemos visto, la investigación internacional señala las dificultades que existen para crear las condiciones óptimas de apoyo a las mujeres que han sido víctimas de esta violencia. Sólo hablando de ella, de sus causas relacionadas con procesos de socialización que priman unos modelos de atractivo frente a otros (GÓMEZ, 2004), se puede llegar a definir modelos alternativos y adquirir nuevas competencias sociales y personales que contribuyan a la prevención de la violencia de género.

Conclusiones

Este artículo parte de una realidad de la que sólo vemos la punta del iceberg: la violencia contra las mujeres que se da en nuestras sociedades. Ante esta problemática, que afecta a niñas, adolescentes y mujeres, se han empezado a implementar o a formular medidas legislativas orientadas a su erradicación, y se han desarrollado numerosos estudios que destacan el papel clave de la educación preventiva para combatirla.

Una contribución relevante en la articulación de medidas educativas de prevención de la violencia de género es el desarrollo de estudios y movimientos alrededor de las nuevas masculinidades. Muchos hombres no se sienten identificados con ciertas formas de masculinidad hegemónica y están desarrollando iniciativas para definir formas diferentes de vivir la masculinidad, trabajando la dimensión educativa de estos procesos y explicitando su solidaridad con las mujeres que sufren violencia para contribuir a erradicarla. Ante la importancia que tienen los modelos de masculinidad y los valores y actitudes relacionadas con las relaciones

afectivo-sexuales que aprendemos en nuestros procesos de socialización, la última sección de este artículo profundiza en las medidas de socialización preventiva que contribuyen a desbancar los estereotipos y creencias sexistas que sustentan la violencia de género.

Diversas contribuciones científicas han señalado la importancia de desarrollar actuaciones educativas en diferentes contextos académicos para prevenir las relaciones afectivo-sexuales no saludables y plantear alternativas en las relaciones personales. En este sentido, destaca especialmente el trabajo desarrollado por Jesús Gómez (2004) por su línea de investigación sobre teorías del amor. Este autor profundiza en la articulación de modelos alternativos de relaciones afectivo-sexuales a partir de un análisis de competencias necesarias para una socialización que persiga el establecimiento de unas relaciones que no respondan a valores hegemónicos violentos. En su análisis se destaca, además, la importancia del diálogo con todos los miembros de la comunidad educativa para tratar en la escuela temas como la atracción, la elección y la igualdad, claves en el establecimiento de unas relaciones afectivo-sexuales saludables. Estas aportaciones están siendo recogidas por centros que se han transformado en Comunidades de Aprendizaje, para desarrollar medidas preventivas de la violencia de género orientadas a la mejora de la convivencia en todo el centro. En estos centros, recogiendo las contribuciones del feminismo dialógico, se destaca la importancia de crear las condiciones para llegar a incluir las voces de todas las mujeres en el estudio y el planteamiento de respuestas a esta problemática y a otras desigualdades de género. Para ello se potencia la creación de contextos en los que se establezcan diálogos igualitarios y relaciones de solidaridad entre mujeres y se avance hacia un futuro libre de violencia de género.

Referencias bibliográficas

- AUBERT, A., DUQUE, E., FISAS, M. y VALLS, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- BECK-GERNSHEIM, E., BUTLER, J. y PUIGVERT, L. (2001). *Mujeres y transformaciones sociales*. Barcelona: El Roure.
- BECK, U., GIDDENS, A. y LASH, S. (1994). *Reflexive modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press.
- BONDURANT, B. (2001). "University women's acknowledgment of rape. Individual, situational and social factors". *Violence Against Women*, 7(3), 294-314.
- CONNELL, R. W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- COMISIÓN EUROPEA (1999). *Eurobarometer 51.0. Europeans and their views on Domestic violence against women*.

- CONSEJO DE EUROPA (2006). *Stop domestic violence against women*. Consultado el 11 de marzo de 2009 en http://www.coe.int/t/dc/campaign/stopviolence/default_en.asp.
- CREA (2005-2008). *Violencia de género en las universidades españolas*, Plan Nacional I+D+I. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- CHARKOW, W. B. y NELSON, E. S. (2000). "Relationship dependency, dating violence and scripts of female college students". *Journal of College Counselling*, 3, 17-28.
- DE BOTTON, L., PUIGVERT, L. y SÁNCHEZ AROCA, M. (2005). *The inclusion of other women. Breaking the silence through dialogic learning*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- DUQUE, E. (2006). *Aprendiendo para el amor o para la violencia. Las relaciones en las discotecas*. Barcelona: El Roure.
- DZIECH, B. y WEINER, L. (1990). *The lecherous professor. Sexual harassment on campus*. Urbana Champaign: University of Illinois Press.
- ELBOJ, C., PUIGDELLIVOL, I., SOLER, M. y VALLS, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje: Transformar la Educación*. Barcelona: Graó.
- ELBOJ, C. (2006-2008). *Secondary education schools and education in values: Proposals for gender violence prevention*. DAPHNE Programme: European Commission. Disponible en: http://www.unizar.es/centros/eueeh/gr_proyectos.html
- FINERAN, S. y BENNETT, L. (1999). "Gender and power issues of peer sexual harassment among teenagers". *Journal of Interpersonal Violence*, 14(6), 626-641.
- FLECHA, R. (2001). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R. y GARCÍA, C. (2007). "Prevención de conflictos en las Comunidades de Aprendizaje". *Idea la Mancha. Revista de Educación*, 4, 72-76.
- FONOW, M.M., RICHARDSON, L. y WEMMERUS, V. A. (1992). "Feminist rape education: Does it work?". *Gender and Society*, 6(1), 108-121.
- GÓMEZ, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo*. Barcelona: El Roure.
- GROSS, A. M., WINSLETT, A., ROBERTS, M. y GOHM, C. L. (2006). "An examination of sexual violence against college women". *Violence Against Women*, 12(3), 288-300.
- HABERMAS, J. (1987a). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1987b). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 2. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- LAVOIE, F., ROBITAILLE, L. y HÉBERT, M. (2000). "Teen dating relationships and aggression. An exploratory study". *Violence Against Women*, 6(1), 6-36.

- LEY ORGÁNICA 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
- OBSERVATORIO CONTRA LA VIOLENCIA DOMÉSTICA Y DE GÉNERO (2009). *Informe sobre víctimas mortales por violencia doméstica y violencia de género*. Madrid: Consejo General del Poder Judicial.
- OLIVER, E. y VALLS, R. (2004). *Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*. Barcelona: El Roure.
- OSBORNE, R. (1995). "The continuum of violence against women in Canadian universities. Toward a new understanding of the chilly campus climate". *Women's Studies International Forum*, 18(5/6), 637-646.
- PUIGVERT, L. (2001). *Las otras mujeres*. Barcelona: El Roure.
- REILLY, M.E., LOTT, B., CALDWELL, D. y DELUCA, L. (1992). "Tolerance for sexual harassment related to self-reported sexual victimization". *Gender and Society*, 6(1), 122-138.
- SILVERMAN, J.G., RAJ, A., MUCCI, L.A. y HATHAWAY, J.E. (2001). "Dating violence against girls and associated substance use, unhealthy weight control, sexual risk behavior, pregnancy and suicidality". *Journal American Medical Association*, 286(5), 572-579.
- STOMBLER, M. (1994). "'Buddies' or 'slutties': The collective sexual reputation of fraternity little sisters". *Gender and Society*, 8(3), 297-323.
- STRAUS, M. A. (2004). "Prevalence of violence against dating partners by male and female university students worldwide". *Violence Against Women*, 10(7), 790-811.
- SIGMA DOS, S. A. (2006). *III Macroencuesta sobre la violencia contra las mujeres. Informe de resultados –Abril, 2006–*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- VALLS, R. (2005). *Prevenció de la violència de gènere en el context educatiu a partir de noves formes d'organització escolar*. Barcelona: Institut Català de la Dona - Generalitat de Catalunya.
- VALLS, R., OLIVER, E., SÁNCHEZ-AROCA, M., RUIZ EUGENIO, L. y MELGAR, P. (2007). "¿Violencia de género también en las universidades? Investigaciones al respecto". *RIE, Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 219-231.
- VALLS, R., PUIGVERT, L. y DUQUE, E. (2008). "Gender violence amongst teenagers". *Violence Against Women*, 14 (7), 759-785.
- VILLALTA PÁUCAR, M., SAAVEDRA, E. y MUÑOZ, M.T. (2007). "Pasado a llevar. La violencia en la educación media municipalizada". *Estudios Pedagógicos*, XXXIII(1), 45-62.
- WAGNER, A. y MAGNUSSON, J. L. (2005). "Neglected realities: exploring the impact of women's experiences of violence on learning in sites of higher education". *Gender and Education*, 17(4), 449-461.