

## **MODELOS DE ATRACCIÓN Y ELECCIÓN DE LA POBLACIÓN ADOLESCENTE Y SU RELACIÓN CON LA VIOLENCIA DE GÉNERO. PROPUESTA PARA SU PREVENCIÓN EN BASE A LOS PRINCIPIOS METODOLÓGICOS DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE**

**Carmen Elboj Saso**

*Universidad de Zaragoza*

**Ainhoa Flecha Sanmamed**

*Universidad Autónoma de Barcelona*

**Tatiana Íñiguez Berrozpe**

*Universidad de Zaragoza*

**RESUMEN:** En este artículo se muestran resultados de una investigación cualitativa del Programa Daphne II de la Comisión Europea, dirigida por la Universidad de Zaragoza. En España, se llevó a cabo en cinco IES y un grupo scout acerca de los modelos de atracción y elección que tienen las y los adolescentes y cómo estos influyen en sus relaciones personales y en el empleo de la violencia de género dentro de las mismas. Esta investigación ha evidenciado la existencia de modelos de atracción y elección de una pareja basados en criterios que fomentan las relaciones de poder y no de igualdad entre los adolescentes. Su principal aportación es el diseño de una metodología concreta de socialización para prevenir este tipo de comportamientos agresivos basados en el género desde la adolescencia. Esta metodología está basada en el modelo educativo de las Comunidades de Aprendizaje, adaptando sus premisas a la educación en valores.

**ABSTRACT:** In this article the results of a qualitative investigation of the Program Daphne II of the European Commission, directed by the University of Saragossa, are showed. In Spain the research was carried out in five Secondary Education Schools and in an scout group. The research has analysed the models of attraction and election that adolescents have and how these influence them in their personal relationships and the use of the gender violence inside them. This investigation has demonstrated that the existence of models of attraction and election of a partner based on criteria that foment relationships of power and not of equality among adolescents. Its main contribution is the design of a concrete methodology of socialization to prevent

this type of aggressive behaviours based on gender from the adolescence. This methodology is based on the educative model of the Communities of Learning, having adapted its premises to the education in values.

**PALABRAS CLAVE:** Violencia de género, adolescentes, socialización preventiva, Educación Secundaria.

**KEYWORDS:** Gender violence, adolescents, preventive socialization, Secondary Education.

El artículo de investigación que presentamos a continuación deriva del estudio realizado para el Programa Daphne II de la Comisión Europea por la Universidad de Zaragoza en colaboración con la Universidad de Malta y el Instituto Mediterráneo de Estudios de Género de Chipre (Proyecto 2005-1127-Y: *Secondary Education Schools and Education in Values: Proposals for Gender Violence Prevention*)<sup>1</sup>, cuyo principal objetivo ha sido identificar y analizar los tipos de valores que se transmiten en la Educación Secundaria y que influyen en los modelos de atracción en que se basan las relaciones afectivo-sexuales de la adolescencia. El estudio de la violencia de género en la adolescencia tanto en Europa en general como en España en particular basado en datos estadísticos existentes ha permitido analizar la incidencia cuantitativa de este fenómeno en dicho grupo de población. Por otra parte, gracias a un estudio cualitativo realizado dentro del territorio español, incluido en este mismo proyecto Daphne, hemos analizado los distintos modelos de atracción y elección que tienen los/as adolescentes y su concepción acerca del amor y la violencia, y cómo todo ello afecta a sus relaciones personales.

El artículo que presentamos a continuación resume los principales resultados de esta investigación y, a partir de ellos, desarrolla un modelo educativo basado en las Comunidades de aprendizaje para prevenir y superar situaciones de riesgo relacionadas con la violencia de género en las escuelas de secundaria.

El análisis de las estadísticas relativas a la incidencia de la violencia de género en la actualidad ha refutado la idea tradicional de que la violencia de género era consecuencia de la dependencia económica y social de las mujeres hacia sus parejas. Las distintas investigaciones llevadas a cabo por organismos oficiales, universidades o entidades privadas han demostrado que este tipo de agresiones afectan a mujeres de todos los niveles socio-económicos y educativos, demostrando que la idea de violencia de género como un problema propio de mujeres de bajo nivel social, dependientes económica y profesionalmente de sus maridos y con escasa educación es totalmente falsa. Esta realidad confirma que la violencia contra las mujeres está ligada a nuestro contexto cultural y a nuestros sistemas de valores y, por lo tanto, requiere una transformación social profunda para ser erradicada (Valls, Puigvert y Duque 2008).

---

1. Para más información acerca del proyecto: <http://www.daphne-toolkit.org/prjFiche.asp?prj=20051127ylang=EN>.

Por otra parte, las cifras demuestran también que la edad no es un factor decisivo a la hora de sufrir maltratos basados en el género. Los altos índices de persistencia de la violencia de género entre la juventud se presentan como un problema que es necesario prevenir desde distintas acciones educativas. Por ejemplo, en Estados Unidos, James, West, Deters y Armijo (2000) analizaron la violencia entre parejas adolescentes dentro de un grupo de 37 jóvenes de edades comprendidas entre 14 y 18 años. Los sorprendentes resultados demuestran que este tipo de violencia es frecuente entre los adolescentes. Porcentajes significativos de los chicos y chicas entrevistados admitieron ser víctimas durante sus citas de comportamientos abusivos, como por ejemplo con las afirmaciones “me insultó delante de otros” (el 57% de los adolescentes encuestados); “me lanzó algo pero falló” (el 41%); “comenzó a golpear-me pero paró” (el 38%); “amenazó con lastimarme” (el 48%), “hizo que yo describiera dónde estaba cada minuto del día” (el 46%).

Jaffe, Sudermann, Reitzel y Killip (1992) desarrollaron otro estudio en los grados de 9<sup>o</sup> a 13<sup>o</sup>2 encontrando que el 54% de las personas encuestadas tenían miedo de recibir algún tipo de agresión por parte de sus parejas, con un porcentaje considerablemente superior entre las chicas (61%) que en los chicos (48%). Por otro lado, Price, Byers, Sears Whelan y Saint-Pierre (2000) estudiaron este tipo de violencia con una muestra de 1.700 personas de edades comprendidas entre los 11 y los 20 años en New Brunswick (Canadá). Los resultados precisan que el 29% de las chicas y el 13% de los chicos admitieron sufrir algún tipo de abuso en sus relaciones.

En 2003, Collins (2003) ya recalca la idea de que, a pesar de que el amor romántico entre parejas adolescentes despierta un gran interés social, no ha sido apenas analizado científicamente. El estudio del autor se basó en la idea de que debemos rechazar la asunción errónea de que las relaciones adolescentes son totalmente triviales y transitorias, y que proporcionan poca información acerca de las influencias paterno-filiales o las relaciones de pareja al atribuir su impacto negativo. Estas afirmaciones, según el autor, obvian la importancia de la socialización a la hora de analizar problemas como las agresiones de género.

El estudio *Educación en valores para prevenir la violencia de género en los centros de Educación Secundaria* (Valls, 2004-2005) se centró en identificar y analizar valores atribuidos a las personas que son percibidas como atractivas, además de las conexiones entre estos valores y la probabilidad de recibir abusos sexuales. Así, se analizó el atractivo percibido, que está asociado con el modelo de hegemonía masculina. Se concluyó que los adolescentes que se sienten atraídos por las personas que sostienen actitudes favorables al modelo hegemónico masculino, reproducen valores de dominación y sumisión. Este estudio también sugiere que la relación entre atracción por el modelo hegemónico masculino y violencia es una de las posibles causas de las altas cifras de incidencia de la violencia de género entre la población adolescente. Teoría que hemos tomado como base de nuestro estudio.

---

2. Cursos equivalentes a 1<sup>o</sup> de E.S.O. y 1<sup>o</sup> de Bachillerato, respectivamente.

Tanto los datos cuantitativos como los cualitativos refuerzan la importancia de prevenir la violencia de género a una edad temprana puesto que, como vimos previamente, se puede asumir la posible existencia de una relación significativa entre la violencia de género sufrida durante adolescencia y el padecimiento de la misma durante la edad adulta. Por lo tanto, la erradicación de la violencia contra las mujeres exige acciones preventivas que comiencen en los centros de educación secundaria, o, incluso, con anterioridad, analizando los dos procesos dominantes en los cuales se basan las relaciones afectivo-sexuales: los procesos de atracción y los de elección de la pareja.

Teóricamente, no existen muchas investigaciones sobre los procesos de atracción puesto que la creencia más extendida es que la atracción tiene una base biológica, y está relacionada con el instinto y diversos procesos hormonales, químicos, por lo tanto. De este modo, se asume que el amor es inevitable y que la atracción no puede ser cambiada (Beck-Gernsheim y Beck, 1995), afirmación que es compartida por creencias populares tales como que el amor es un impulso incontrolable.

A estas tesis se unen las teorías emitidas desde el mundo de la psicología y el psicoanálisis. Robert Sternberg (2000) intenta explicar nuestra tendencia a sentirnos atraídos por aquéllos o aquéllas que son difíciles de alcanzar y cómo perdemos interés una vez los hemos conseguido. Sin embargo, todas estas teorías no pueden explicar porqué sucede esto y terminan haciendo referencia a las explicaciones biológicas.

En cuanto a la elección de la pareja romántica, a partir de Elster (1999) podríamos decir que la formación de una pareja puede responder a tres tipos de selección: la elección racional (elegimos lo que creemos que nos dará un mejor resultado); las normas sociales (actuamos para acomodarnos a las normas sociales del grupo, incluso cuando nuestra elección no es la que mejor responde a nuestros intereses); las emociones (elegimos siguiendo nuestras emociones, independientemente de nuestra racionalidad o de las normas sociales). Elster hace una nueva distinción entre amor y deseo sexual, considerando el amor como una emoción compleja (característica de la especie humana y generada por las creencias) y el deseo sexual como una emoción básica (basada en percepciones).

Gómez (2004), por el contrario, contradice esta teoría de Elster ya que considera que el deseo sexual, es decir, la atracción, también es social, y por lo tanto, una emoción compleja. Cuando nos sentimos atraídos por alguien, varios procesos fisiológicos se activan en nuestro organismo. Sin embargo, de acuerdo con Gómez, cuándo y porqué estos procesos biológicos se activan es social. Es decir, con la socialización interiorizamos una serie de valores y preferencias que determinan la clase de personas por las que sentimos atracción. Al mismo tiempo, nuestras interacciones son esenciales en la conformación de estas preferencias. Nuestras interacciones con agentes sociales tales como la familia, grupo de amigos, medios de comunicación, etc. conforman una imagen de qué y quién es atractivo.

En nuestra investigación basada en entrevistas cualitativas a adolescentes y profesorado, hemos constatado, como ya afirmaba el artículo de Valls, Puigvert y Duque (2008), la enorme influencia que ejerce la socialización en la atracción. La familia, el grupo de amistades o los medios de comunicación aparecen en ambos

estudios como agentes especialmente relevantes en la construcción de los modelos de atracción entre la población adolescente a través de las interacciones que se establecen entre dichos agentes sociales.

Asumir que la atracción es social es esencial porque es justo entonces cuando podemos defender que ésta puede ser modificada. Según Gómez (2004), una de las causas principales de la violencia de género es la asociación entre el amor y la violencia, dos contrarios que se unen gracias al poder que ejerce la socialización. A lo largo de nuestras vidas, recibimos toda clase de influencias que alimentan la idea de que la violencia es atractiva de tal modo que violencia y amor se unen provocando que sintamos deseo y atracción hacia la violencia, por ejemplo, a la hora de transmitir el modelo de atracción masculino hegemónico, basado en muchas ocasiones en características relacionadas con el dominio, el abuso y el poder.

Debido a ello, Gómez (2004) propone un modelo de aprendizaje que incluya la educación en las relaciones afectivo-sexuales como parte del plan de estudios. Un modelo educativo que facilite una reflexión comunicativa sobre cuáles son las personas por las que nos sentimos atraídos y qué valores tienen éstas.

Así, reconociendo que los modelos de atracción se construyen socialmente se abre la puerta a la socialización preventiva de la violencia de género, *el proceso social a través del cual se desarrolla el sentido de normas y los valores que previenen esos comportamientos y actitudes que conducen a la violencia contra las mujeres y favorece los comportamientos igualitarios y respetuosos* (Oliver y Valls 2004: 113). Por lo tanto, el desafío es el de encontrar formas de desarrollar esta socialización preventiva dentro de centros educativos, desafío que hemos intentado recoger en el proyecto DAPHNE *Secondary Education Schools and Education in Values: Proposals for Gender Violence Prevention*.

## MÉTODO

La metodología que hemos puesto en práctica en esta investigación tiene una orientación crítico-comunicativa (Gómez et al., 2006). Esta metodología se basa en la idea que son las personas los agentes sociales que contribuyen a la creación del conocimiento. Por lo tanto, nuestra investigación incluye la participación y las interpretaciones de los agentes educativos implicados con el objeto del estudio, en un plano científico de igualdad. Para la recogida de datos hemos empleado tres estrategias cualitativas:

- 11 historias comunicativas de vida cotidiana con personas adolescentes españolas. La selección de estos 11 chicos y chicas (5 chicos y 6 chicas) se ha efectuado con la intención de elegir diversos perfiles (edad, género, pertenencia étnica, etc.) esto garantiza que el estudio refleje la diversidad del alumnado que forman parte de los institutos de educación secundaria.
- 6 entrevistas en profundidad con el profesorado de los centros de educación secundaria seleccionadas (4 profesoras y 1 profesor, 1 en cada escuela secundaria seleccionada y 1 monitora en una asociación juvenil, tomada como grupo de control).
- 6 grupos comunicativos de discusión con el alumnado. Uno en cada centro seleccionado y uno en cada lugar de socialización.

**Tabla 1.** Trabajo de campo realizado en los institutos de educación secundaria seleccionados.

Escuela	Grupos de discusión comunicativos	Historias comunicativas de la vida diaria	Entrevistas
1. IES A	G1BG (3 chicos y 3 chicas)	H1G (1chica) H1B (1 chico)	E1Tw (1 profesora)
2. IES B	G2G (5 chicas)	H2G (1chica) H2B (1 chico)	E2Tw (1 profesora)
3. IES C (Zaragoza)	G3BG (3 chicos y 3 chicas)	H3G (1chica) H3B (1 chico)	E3Tm (1 profesor)
4. IES D	G4BG (4 chicos y 4 chicas)	H4G (1chica) H4B (1 chico)	E4Tw (1 profesora)
5. IES E	G5BG (3 chicos y 3 chicas)	H5G (1chica) H5B (1 chico)	E5Tw (1 profesora)
6. Grupo Scout	G6BG (3 chicos y 3 chicas)	H6G (1chica) H6B (1 chico)	E6Tw (1 profesora)

Estas técnicas cualitativas para la colección de datos fueron puestas en práctica en 5 centros de secundaria en España, 5 centros de secundaria en Malta, 5 centros de secundaria en Chipre y en un "grupo de control" en cada país para el estudio de población joven fuera del ambiente escolar. En el presente artículo expondremos los resultados obtenidos en el trabajo de campo realizado en España en 5 centros y 1 club juvenil.

En el análisis de las entrevistas tratamos de diferenciar aquellos comportamientos excluyentes de los transformadores, es decir, aquellos que promueven relaciones de poder y los que fomentan un tipo de relación igualitaria. En el primer caso, nos referimos a aquellas actitudes que actúan como barrera para que una persona o colectivo pueda verse favorecida por una determinada práctica o beneficio social. De manera concreta para nuestro estudio, son aquellos comportamientos o creencias (por ejemplo, las relativas a los modelos de atracción o elección) que pueden derivar hacia actitudes que fomenten la violencia de género. En el caso de las creencias transformadoras, éstas se caracterizan, de manera general, por ser un impulso a la transformación ante aquellas barreras que dificultan el acceso a un determinado beneficio o práctica social. Para nuestro análisis hemos considerado como transformadoras aquellas actitudes y creencias que superan las ideas tradicionales de amor, violencia, modelos de atracción y elección, que fomentan un tipo de relación fundamentada en el diálogo igualitario y la unión de la pasión con el respeto, la ternura y la tolerancia, y que, por tanto, previenen situaciones de violencia sexista.

## RESULTADOS

Para el posterior diseño de las propuestas específicas de prevención de violencia de género en los centros de educación secundaria, recopilaremos en primer lugar algunas de las conclusiones más relevantes que hemos extraído del trabajo de campo realizado en el proyecto Daphne II anteriormente comentado.

A rasgos generales, las ideas de alumnado y profesorado coinciden con los resultados de otras investigaciones similares, como el Proyecto ARIE promovido por el CREA (Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats) y la Generalitat de Catalunya (Valls 2004-2005), el artículo de Valls, Puigvert y Duque (2008), o los obtenidos por Jesús Gómez en su obra *El amor en la sociedad del riesgo* (2004), en las que, como hemos visto, se constataba que los modelos tradicionales de atracción y elección permanecían inamovibles en la mentalidad de los y las adolescentes. Avanzando en esta línea de análisis hemos encontrado elementos novedosos en las respuestas de adolescentes y profesorado que, en todo momento, refuerzan la necesidad de diseñar un programa preventivo en las escuelas que implique a todos los miembros de la comunidad educativa. Los principales resultados extraídos en los relatos de vida, las entrevistas personales y los grupos de discusión fueron los siguientes.

- Existe una gran falta de comunicación entre profesorado, progenitores y alumnado, que se traduce en el desconocimiento por parte de unos y otros de la forma de pensar que tienen los/as adolescentes, sus valores, cómo interactúan entre ellos y con otros agentes, sus dudas, preocupaciones, etc. Los profesores y las profesoras consideran que esta falta de confianza y comunicación en las familias es muy evidente, pudiendo deberse, en parte, al miedo de los padres y madres a que sus hijos e hijas tengan relaciones personales, algo que el estudiantado corrobora. Del mismo modo, la relación que tienen los jóvenes con los docentes también es distante, según los propios adolescentes ésta se limita a las clases diarias, sin ningún tipo de comunicación más cercana. Esta falta de comunicación como un elemento negativo a la hora de prevenir comportamientos violentos ha sido estudiada por autores como L'Engle y Jackson (2008). Éstos comprobaron que cuando existía una conexión más fuerte entre las familias y las escuelas y menos exposición a la permisividad en cuanto a normas sexuales con las parejas, había una menor susceptibilidad y un índice menor de comportamientos sexuales concretos.

*Yo creo que a los padres les asusta un poco pensar que sus hijos pueden tener... puedan enamorarse, puedan tener relaciones, supongo que a las chicas se las intenta proteger más, y que igual no tienen bastante confianza para hablar de esto, pienso. (E1Tw: 287, 13)*

*A medida que asciendes de curso la relación con los profesores se va distanciando. En Primaria sí que hay mucha relación con los profesores y es lo que pasa cuando vas a la Universidad, que los profesores únicamente se dedican a dar la clase, no tienes relación con ellos. (G1GE: 328, 17)*

- Según el profesorado, los y las adolescentes son plenamente conscientes de que la violencia es un problema, sin embargo, en ocasiones establecen entre ellos relaciones agresivas que consideran juegos propios de su edad.

*Claro, decirte les preocupa la violencia, pero claro, yo no sé si estaría bien especificar a estas edades la violencia de género, pero realmente la violencia que se ejerce por el poderoso hacia el débil, aquí se ve claramente que en todo caso el poderoso es el masculino y el débil es el género femenino, quiero decir que no por ser chica y chico, sino por el poder contra el débil, pero ya lo tienen asumido, y al fin y al cabo eso es la violencia de género. ¿Cómo lo barruntan o lo tienen?, yo no lo veo todavía muy claro, puede haber aquí violencia que puede ser de marginación, pero no precisamente por ser chica, porque pueden marginar perfectamente a un chico, al débil, que puede ser chico o chica. (E5Tm: 64, 1)*

*Sí, pero hay veces que no saben el límite, no saben limitar muchas veces lo que es un comportamiento violento de lo que no es, si les preguntas sí que pueden saber, sobretodo los más mayores, sí que saben responder, pero igual luego ellos cuando se enfadan con alguien tienen un comportamiento violento y no reconocen que eso también constituye un tipo de violencia. No saben poner límites igual a veces. (E4Tw: 72, 1)*

- La juventud conoce la violencia de género, y la consideran un problema grave, aunque la relacionan con “problemas de mayores que aparecen en televisión”, creen que es algo muy lejano que nunca les va a afectar directamente, por lo que opinan que no deben tomar medidas de prevención al respecto. Para la mayoría de ellos y ellas las relaciones violentas (humillación, obligaciones, etc.) que se establecen entre parejas jóvenes no son violencia de género.

*Yo es que creo que lo ven como algo que sale en la tele, pero no como algo que les afecte a ellos personalmente, ellos es algo que sucede, que lo ven en la tele, que obviamente no está de acuerdo con ello, pero no es algo que les afecte a ellos directamente. (E6Tw: 72, 1)*

*No, pero, quiero decir que es algo que, no sé cómo explicarte, que es como tan lejano que no lo comentas como concreto, a lo mejor si ves a un marido que ha matado a sus tres hijos y a su mujer, pues dices: “vaya cabrón éste también”, peor no es algo que comentemos. (H2B: 332, 1)*

- Las ideas acerca del amor que expresaron los y las adolescentes tenían un carácter netamente transformador cuando les pedíamos que lo definieran. Sin embargo, no asociaban la educación afectiva con la violencia de género, considerando que la prevención de este tipo de agresiones no estaba relacionada con el aprendizaje social del amor.

*[Sobre si el amor es un proceso o algo que ocurre de forma súbita] Yo creo que es un proceso. Yo pienso que los flechazos son de físico, tú no te puedes enamorar de una persona sólo habiéndola visto, vamos yo pienso que eso no es*

*enamorarse, yo pienso que te enamoras cuando ves que el chico o la chica, con quien quiera cada uno, es parecido a ti o comparte tus gustos o tus aficiones. No sé, yo lo que te he dicho, a mí porque me parece buena persona y porque es como un amigo mío, más que como..., ¿sabes? y no sé.* (H6G, 266, 4)

[Sobre si es necesaria la educación sobre violencia, amor y relaciones] *Yo creo que no, mira, es que yo creo que todas estas cosas dependen mucho de la persona, si una persona es violenta, por mucho que le digan... Como todas estas charlas que dan sobre el tabaco y todas estas cosas, vale, tú ya sabes que es muy malo el tabaco y que mata, pero si tú eres fumadora vas a seguir fumando, por mucho que te digan lo malo que es, por muchas fotos que te enseñen de pulmones y por muchas campañas que hagan, y si una persona es violenta va a seguir siendo violenta por mucho que le digan.* (G1GC: 515, 1)

[Sobre si es necesaria la educación sobre violencia, amor y relaciones] *Yo creo que de amor igual no tanto porque eso ya es un tema un poco abstracto, porque la gente..., igual las cosas que tienes que hacer, de violencia sí porque hay muchas personas que no comprenden que no tienen que agredir a la persona. Yo creo que de violencia sí que se tendría que hablar más.* (H2G: 360, 3)

- Aunque sus ideas abstractas sobre el amor eran de tipo transformador, su aplicación real a sus relaciones no solía ser así, ya que la mayoría había sufrido o conocía de alguna relación en la que los conceptos de estabilidad, ternura, respeto, etc. no se daban.

[Ejemplo de la profesora de una relación poco igualitaria de una de sus alumnas] *Pues por ejemplo esta otra más pequeña, pues eso, que ella se tiene que quedar en casa con la niña, que no tiene que estudiar porque se tiene que quedar con la niña; y la otra pues desde con quién tenías que ir, de lo que tenía que hacer, bueno, un poco de todo.* (E3Tw: 128, 9)

[Ejemplo de una alumna sobre la pareja masculina de una de sus amigas] *Yo me he llegado a distanciar mucho de mi amiga por la persona que estaba, porque no la trataba, y al final salió lo que yo dije, que no era buena persona.* (G2GA: 310, 15)

[Ejemplo de un alumno sobre cómo trata un amigo suyo a su pareja] *Pues que parece que va..., que es muy celosa, que va muy con ropas ajustadas, con ropa muy provocativa, y le dice "no vistas así y no vayas con tus amigas", y la chica, no debería hacerle caso, pero le hace caso y se empieza a distanciar y a vestirse todo el día con chándal.* (H5G: 296, 15)

- Los modelos de atracción tradicionales siguen estando completamente asentados en la mentalidad de los y las adolescentes, siendo un factor de riesgo como ya destacaron autores como Lindberg, Grabe, y Hyde (2007), y Goldstein, Malanchuk, Davis-Kean, y Eccles (2007) en el caso del modelo femenino, y Becker y Luthar (2007) en cuanto a los modelos de atracción masculinos. Salvo alguna excepción, los chicos líderes que dominan a sus compañeros y las chi-

cas consideradas como las más guapas siguen siendo el objetivo a conseguir por todos y todas, independientemente del resto de sus valores.

*Pero aquí es que son un poco macarrillas, es que además habrá niños en la clase que son más majos, educados, responsables y tal y es que esos no tienen ningún atractivo para las chicas.* (E1Tw: 42, 5)

*Suelen ser los más..., no sé cómo decirlo, como los más maleducados, como que tratan a una chica sólo por su aspecto físico, en plan sólo fijarse en el culo o en..., ¿sabes? Yo pienso que tratan así, a la chica como un perrito,* (H6G, 26, 5)

*Llamativas, por lo menos éstas sí que más atractivas, el chico no tiene por qué ser guapo, la chica normalmente es guapa o maja.* (E1Tw: 51, 7)

- Según los y las adolescentes entrevistados y entrevistadas, los modelos de elección coinciden en general con los modelos de atracción, aunque, algunos de ellos, en especial las chicas, aseguraban regirse por otras cualidades a la hora de elegir a su pareja, sobre todo a medida que iban siendo más mayores y sus relaciones eran más estables. No obstante de esta afirmación también podemos extraer otra reflexión: Aunque la elección comienza a basarse en criterios de tipo transformador a medida que las chicas tienen una mayor madurez, la atracción continúa yendo encaminada hacia aquellos chicos que muestran un carácter más dominante, tal y como podemos apreciar en las siguientes citas:

*Hombre sí, les gustaría, les gustaría así que fuesen comprensivos, porque creo que es lo que les gusta a todas las chicas, pero en el fondo luego van detrás de aquellos chicos que no tienen precisamente esas cualidades, que, en el fondo, aunque prefieran a un chico que sea amable, que las comprenda y demás, luego se fijan más en el físico, que lo que igual es la persona, sobre todo en estas edades.* (E4Tw: 122, 9)

*A primera vista no, a primera vista los chicos que son simpáticos pasan un poco desapercibidos, pero después que vas conociendo a las personas pues sí, porque puede haber el típico macarrilla que te llama más la atención, te puedes fijar en él, pero luego cuando lo conoces bien y ves que no tiene ni una pizca de sentido común ni nada, pues ya dices "éste no vale la pena".* (H2G: 136, 10)

- Para los y las adolescentes sus relaciones de amistad son esenciales, y aunque la mayoría afirmaba no sentirse influenciado/a por sus amigos y amigas, el profesorado aseguraba que estas influencias eran evidentes en los comportamientos de su alumnado, y que éstas no siempre eran positivas, por ejemplo cuando el alumnado ve menos graves aquellas agresiones de género que son ejercidas por amistades cercanas (Lacasse y Mendelson 2006). Si bien las actitudes de solidaridad, respeto o afecto que los y las jóvenes manifestaban en sus relaciones de amistad eran evidentes en la mayoría de las entrevistas.

*Hombre, pienso que sí, no te sabría asegurar, evidentemente si no están a gusto con una persona creo yo que no saldrían, pero muchas veces es más por lo que*

*digan los amigos, entonces es como que tienen una serie de agentes externos que a veces igual no les dejan decidir lo que ellos realmente quieren. (E4Tw: 152, 11)*

*Como iguales, somos todos iguales en clase, en clase da igual de dónde seas, cuántos años tengas, somos todos iguales, y nos tratamos como iguales, no hay ningún trato diferente. (H1G: 32, 12)*

- Las interacciones con las familias de la mayoría del alumnado entrevistado se limitaban a la convivencia cotidiana, tratando de no involucrar a sus padres y madres en sus vivencias personales. Sin embargo cuando esta interacción era más estrecha normalmente era muy positiva para todos ellos y ellas.

*No sé, por ejemplo, normalmente cuando tengo un problema no tienen mi forma de hablar, y, no sé, casi todo lo que para mí es bueno para ellos es malo, y en su época todo era lo bueno. (H4G: 402, 13)*

*Es que yo hablo mucho en mi casa, no que yo con mis padres tengo una buena relación y en seguida.., a ver, no les cuento todo, porque tampoco les puedes contar todo, pero no sé, que yo hablo mucho con ellos, normalmente yo se lo cuento sólo a mi madre, pero yo sé que aunque hable con mi madre en mi casa se va a saber todo, mi madre se lo va a contar a mi padre. (G6GB: 648, 14)*

- Con la comunidad educativa ocurría prácticamente lo mismo: las relaciones entre el alumnado y el profesorado eran normalmente distantes, pero cuando las interacciones superaban esta barrera de lo estrictamente académico, las impresiones de unos y otros sobre el resultado de éstas eran muy positivas.

*Porque los profesores a mi no me dan ninguna confianza. Es que tampoco veo que vayan a hacer algo. (G1GA: 323, 17)*

*Nosotros sí y te explican así.., no te explican el amor así en plan filosófico, pero te explican cómo es la relación entre hombres y mujeres, pero no sólo desde el punto de vista del sexo, te explican que sexualidad también engloba un poco lo que es el cariño y cosas de esas. (H2B: 412, 18)*

- En cuanto a los medios de comunicación, tanto los profesores y profesoras como el estudiantado creían necesario un mejor y más amplio tratamiento de las cuestiones que estamos analizando en este proyecto, afirmación por la que también abogan estudios como el realizado por Clay, Vignoles y Dittmar en 2005. En particular, los y las docentes opinaban que los medios de comunicación transmitían un modelo de atracción y relación que influenciaba de forma muy negativa a la juventud, y consideraban que el tratamiento específico de la violencia de género por parte de la televisión, especialmente, no era el correcto.

*Los medios de comunicación sí, y yo creo que lo que nos ponen por delante los medios de comunicación van un poco en esta línea, y creo que sí que influye, por lo menos si se quisiera hacer una política para algún tipo de prevención, si analizáramos lo que estamos viendo en televisión encontraríamos patrones en los que esto pasa. (E1Tw: 63, 19)*

*Yo creo que los valores, y que se valore más cómo es una persona antes del físico, pero lo que a ellos más les influye es la tele, y en la tele dan lo contrario, dan que lo que prima es el físico, o la tele o todo lo que nos rodea, y el consumismo. (E3Tw: 164, 19)*

- La experiencia de otros agentes de socialización, como las ONGs o los clubs juveniles eran generalmente muy positivas a la hora de potenciar valores de tipo transformador entre los y las adolescentes, ya que éstos y éstas las aceptan de buen grado y participan en ellas de forma voluntaria, por lo que su acercamiento a las buenas prácticas, al no ser obligado, es mucho más profundo y tiene una mayor repercusión en su vida personal que otro tipo de actividades realizadas en los centros educativos, por ejemplo. El participar en estas actividades a través de grupos mixtos en las que se analizan las relaciones de género, el respeto o la tolerancia favorece la transición entre la niñez, en la que normalmente nos relacionamos más con personas de nuestro mismo género, y la edad adulta cuando ya buscamos parejas románticas (Connolly, Craig, Goldberg y Pepler, 2004).

*Sí, yo creo que hay bastante diferencia de cómo se relacionan aquí a cómo se relacionan en el Instituto, por lo que cuentan y eso sí que tienen más problemas, más roces, y aquí es otra manera de relacionarse. (E6Tw: 12, 22)*

*Nada, pues una actividad de grupo, por ejemplo no sé, es que varían, las hacen diferentes, por ejemplo hay una que te dan un papel y tienes que poner cada cosa positiva de una persona o algo así, ¿no?, entonces así ves el lado bueno de la gente y lo respetas, o te enseñan a hablar, te hacen juegos de pistas, que va en torno a un tema en general, ¿sabes?, entonces te enseñan valores. (G6BD: 531, 22)*

## DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta estas breves conclusiones del trabajo de campo realizado, las medidas de prevención que sugeriremos deberán cubrir las lagunas que hemos apreciado, corregir las creencias excluseras, potenciar las ideas y actitudes transformadoras e implicar al mayor número posible de colectivos.

Para ello proponemos las siguientes ideas de carácter general que, más tarde, concretaremos en un programa metodológico específico:

- 1) De manera previa al desarrollo de las acciones preventivas concretas y desde el propio centro debe reconocerse la problemática específica que supone la violencia de género, no sólo como un conflicto que afecta a los adultos y adultas, sino, además, como un riesgo latente en las escuelas y, por tanto, en las relaciones entre adolescentes, superando las creencias tradicionales sobre este problema.
- 2) A partir de lo anterior, la dinámica educativa que se establece en el centro escolar debe involucrar a toda la comunidad que lo conforma con el objetivo de, entre todos, poder prevenir, detectar y resolver situaciones de riesgo que puedan darse en las relaciones entre adolescentes. Concretamente, la figura del profesor

o profesora emerge como un elemento imprescindible en esta dinámica a la hora de prevenir comportamientos abusivos, tanto con su propia actitud ante el problema como a la hora de plantear actividades en el aula. Además, es necesario tener en cuenta las propias opiniones de los y las adolescentes, al mismo nivel que las de las personas adultas, ya que a través de ellas podemos detectar situaciones de riesgo que, en ocasiones, son consideradas un simple juego de niños. Analizar temas como el amor, la violencia o los modelos de atracción y elección desde el punto de vista de los adolescentes puede ayudar a prevenir y resolver conflictos que tienen lugar tanto en la escuela como fuera de ella.

- 3) Sin embargo, no debemos obviar el resto de los contextos en los que los y las adolescentes desarrollan sus interacciones: la familia y la propia comunidad, ya que de poco sirve desarrollar estrategias de prevención en la escuela si más tarde, en sus casas o en la calle reciben influencias de tipo exclusor a través de la socialización. De esta forma, la dinámica global del centro escolar se abre a la participación en ella tanto de los familiares del alumnado, como de cualquier persona del barrio que desee implicarse en ella. La distancia tradicional que ha existido entre familia, comunidad y escuela se reduce a través del diálogo igualitario que se establece en el centro, abogándose así por una coherencia en la educación de los y las adolescentes en la que se potencien los valores y comportamientos de tipo transformador y se reduzcan los de tipo exclusor.
- 4) Para el desarrollo de estas interacciones dentro del contexto escolar, proponemos el aprendizaje dialógico en el que, a través del diálogo igualitario entre las personas que participan, se intente llegar a un consenso que fomente las antedichas actitudes transformadoras. Los argumentos que se den para ello estarán basados en pretensiones de validez y no de poder, ponderando cada uno de ellos según su valor y no según quién los emite. Para ello es necesario transformar el sistema organizativo tradicional de la escuela, ya que no sólo se trata de involucrar en él a personas, hasta el momento, alejadas del contexto educativo, sino que, además, las aportaciones del alumnado han de ser vistas desde un plano igualitario. El consenso resultante del diálogo igualitario garantiza el éxito de las propuestas de prevención que de él surjan, ya que éste responde a los argumentos de validez emitidos por toda la comunidad, sin exclusiones.
- 5) Por último, es necesario evitar que el debate sobre este tipo de conflictividad se quede en las aulas y en las actividades propuestas para su prevención, debemos potenciar otros espacios de diálogo para que la confianza entre los y las adolescentes y sus familiares, profesorado y el resto de los miembros de la comunidad se potencie, facilitando así la detección de situaciones de riesgo y su prevención.

Es necesario que el alumnado comprenda que, a través de las distintas actividades que vamos a proponer para ello, la idea de amor que cada persona tiene es esencial cuando nos relacionamos con los demás, que el amor es una construcción social que aprendemos a través de nuestras interacciones, y que la educación afectiva desde nuestra infancia es la base para construir un modelo de vida basado en el respeto y la tolerancia.

*Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula (Valls, 2000, (p. 8).*

Así, las Comunidades de Aprendizaje surgen con el objetivo de superación de desigualdades sociales, como las de género en este caso, buscando transformar la escuela para que todo el alumnado logre atravesar la barrera de la exclusión educativa y social. Por lo tanto, su propia definición ya nos indica que es una metodología que podemos emplear para prevenir cualquier tipo de marginación social, incluyendo la de género. Pero este proyecto educativo no se centra únicamente en el aula, es el entorno y las interacciones que se establecen en él el espacio de actuación de las Comunidades de Aprendizaje, incluyendo el centro educativo, el hogar, la calle, o los medios de comunicación. En esta metodología se aboga, por tanto, por una intervención global, sin limitar la participación de las personas por su situación social, económica u otras razones y fomentando el diálogo igualitario entre ellas.

La base de este tipo de modelo educativo es el aprendizaje dialógico, que puede ser definido como: *“el que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, es decir, un diálogo en el que diferentes personas aportamos argumentos en condiciones de igualdad para llegar al consenso, partiendo de que queremos entendernos hablando desde pretensiones de validez”*. (Elboj et al. 2002). Es decir, el aprendizaje dialógico se desvincula del modelo educativo tradicional en el que los mensajes eran unidireccionales, del profesorado al alumnado. En este modelo se defiende que el aprendizaje debe producirse a través de las interacciones entre iguales, profesorado, familiares, amigos y amigas..., en definitiva, a través del diálogo igualitario, en el que un argumento se valora no por quién lo emite, sino por su validez. La concepción comunicativa con la que afrontamos este estudio considera que el aprendizaje depende principalmente de las interacciones entre las personas, las cuales se establecen mediante el diálogo intersubjetivo, a través del cual tratamos de construir significado de manera consensuada, logrando con ello una transformación social.

La aplicación práctica de esta concepción del aprendizaje a través del diálogo igualitario conlleva la modificación sustancial de los aspectos globales y organizativos de la actividad educativa, ya que la unidireccionalidad y los argumentos de poder desaparecen, en favor de la inclusión de toda la comunidad en la práctica educativa y el diálogo igualitario en sus interacciones.

Este aprendizaje dialógico se concreta en el aula a través de los grupos interactivos en los que se realizan distintas actividades. Éstos están formados de manera heterogénea por grupos de alumnado, cada uno de ellos debe contener personas de distinto género, nivel de aprendizaje y origen cultural. Cada grupo estará monitorizado o tutorizado por personas adultas que pueden ser desde el profesorado, hasta familiares del alumnado (padres, madres, hermanos, hermanas, abuelos, abuelas), pasando por voluntariado particular o procedentes de asociaciones.

*La dinámica que se genera en el grupo asegura que todos los niños y niñas se sientan responsables del propio aprendizaje, así como del aprendizaje del resto de compañeros y compañeras. En los grupos interactivos se estimula, por tanto, el cambio de roles: el alumnado puede enseñar y en otro momento aprender de sus compañeros y compañeras. Sobre la base del diálogo igualitario, el alumnado aprende a ayudarse a compartir esfuerzos, a explicarse las cosas de la manera más efectiva, a animarse, a discutir y a ser solidarios. Así en los grupos interactivos se asegura el aprendizaje dialógico". (Elboj et al., 2002).*

Así, siguiendo el modelo educativo de las Comunidades de Aprendizaje, proponemos un tipo de socialización preventiva a desarrollar en las aulas de Educación Secundaria para prevenir la violencia de género entre la población adolescente.

La socialización preventiva de la violencia de género es el proceso social a través del cual desarrollamos la conciencia de unas normas y unos valores que previenen los comportamientos y las actitudes que conducen a la violencia contra las mujeres y favorecen los comportamientos igualitarios y respetuosos (Oliver y Valls 2004).

A pesar de que existen cada vez más estudios acerca de la violencia de género, sus causas y consecuencias, es necesario abordar la construcción social de este problema desde el campo de las relaciones afectivas y sexuales, analizando por qué se siguen manteniendo este tipo de relaciones de pareja, quién nos atrae y porqué. Estas relaciones afectivo-sexuales se construyen principalmente durante la adolescencia a través de las interacciones que establecemos con la familia, los amigos, la comunidad educativa, los medios de comunicación y el resto de la sociedad, en las que se interrelacionan nuestros valores culturales y estructuras sociales con las de los demás. Debido a ello, la educación durante estos años tiene el deber de prevenir la violencia desde el contexto de los derechos humanos y la democracia.

Enseñar y aprender a valorar y discernir, a través de un proceso socializador, entre las relaciones afectivas y sexuales basadas en la dominación y la autosatisfacción y las relaciones afectivas y sexuales igualitarias basadas en el amor, representa un nuevo paso en la lucha por la igualdad y contra la violencia de género. De esta forma, los centros de educación secundaria se convierten en espacios socializadores privilegiados en los que podemos actuar de forma activa a la hora de que los y las adolescentes desechen el primer tipo de relaciones y valoren el segundo.

En primer lugar se analizarán los medios humanos y materiales con los que contamos a la hora de llevar a cabo la planificación e implementación de esta metodología. Posteriormente se procederá al diseño de los contenidos de las actividades. Para ello, en primer lugar tendremos en cuenta el trabajo de campo realizado y las cuestiones que han surgido a lo largo de su desarrollo. Las cuestiones de sexismo e igualdad ya están tratadas por otras metodologías educativas, y, aunque podemos integrar éstas en nuestras actividades, trataremos de plantear otro tipo de cuestiones en las actividades que propongamos para la prevención de la violencia de género. Ejemplo de ello son las que realizamos a los adolescentes y profesores en las entrevistas y grupos de discusión o las que hemos venido planteando a lo largo del proyecto, relacionadas con las interacciones entre adolescentes, sus modelos de atracción y elección, su concepto de amor, su concepto de violencia, etc.

Para ello, a partir de las conclusiones que hemos establecido en el trabajo de campo, definiremos las competencias básicas que desarrollaremos en las sesiones con el propósito de ordenar los objetivos a conseguir y proponer actividades para llevarlo a cabo. En este punto hemos tomado como referencia el trabajo de Jesús Gómez (2004), ya que no existen apenas publicaciones relacionadas con el tema desde el punto de vista que hemos estado planteando a lo largo de todo el estudio. Por otra parte, las actividades propuestas son propias de este proyecto, a pesar de que en el trabajo al que nos acabamos de referir y en otras metodologías diseñadas desde propuestas coeducativas se hable en líneas generales de qué tipo de ejercicios pueden realizarse en las sesiones de prevención.

Las competencias que Jesús Gómez define como básicas a la hora de diseñar las actividades se dividen en tres grandes grupos:

- Competencias en la atracción.
- Competencias en la elección.
- Competencias para la igualdad.

En las sesiones desarrollaremos especialmente las dos primeras, ya que las competencias para la igualdad han sido ampliamente tratadas en las metodologías coeducativas (Díaz Aguado, 2003). Por otro lado, añadiremos una que consideramos muy importante y que no aparece reflejada en las publicaciones analizadas:

- Competencias en el diálogo y la interacción.

Esta competencia se irá desarrollando a través de las actividades propuestas para el análisis y la socialización preventiva de la atracción y la elección hacia modelos masculinos y femeninos excluyentes, ya que, como hemos comentado, el proceso se realizará a través del diálogo comunitario entre adolescentes, profesorado, familiares y el resto de personas voluntarias, fomentando este tipo de interacciones igualitarias.

Dentro de cada una de las competencias mencionadas encontramos una gran variedad de temas a tratar. En ellos trataremos de fomentar un concepto de amor de tipo transformador, un análisis de la violencia que no se quede en los estereotipos, un tipo de modelo de atracción y elección que aúne conceptos como pasión y estabilidad, amor y amistad, etc., y, en definitiva, promover un tipo de interacción no excluyente.

Las actividades pueden ser muy variadas: desde un debate acerca de los modelos de atracción predominantes en la adolescencia, hasta un análisis crítico de películas o series en los que aparezcan dichos modelos. Para ello, y utilizando los grupos interactivos formados por adolescentes, profesores, familiares y otros voluntarios y fomentando el aprendizaje dialógico basado en criterios de igualdad y pretensiones de validez, se trabajará la actividad propuesta, poniéndose posteriormente en común las conclusiones a las que se haya llegado en cada grupo.

A continuación estableceremos un esquema temático del que podríamos partir a la hora de diseñar las sesiones de intervención a partir de las cuatro competencias establecidas y los correspondientes objetivos a conseguir dentro de cada una de ellas:

### **Competencias en la atracción**

- 1) Desarrollar el amor como un sentimiento de origen social, procedente de nuestras interacciones, y no personal.
- 2) Analizar de forma crítica los medios de comunicación como agentes que influyen en los modelos de atracción y elección que siguen el modelo tradicional de relaciones.
- 3) Detectar a las personas que actúan de acuerdo a los valores opuestos a la definición transformadora de amor.
- 4) Promover modelos de atracción orientados a potenciar las personas que desarrollan los mismos valores de la definición transformadora de amor.
- 5) Unir hacia y en la misma persona los sentimientos de pasión y amistad, de locura y ternura, detectando a las personas que representan lo contrario.

### **Competencias en la elección**

- 1) Conocer, distinguir y elegir entre los diferentes tipos de elección, priorizando la intersubjetiva, es decir, aquella que se basa en el diálogo, sobre la elección racional, la elección conforme a las normas sociales o la elección dependiente de las emociones.
- 2) Conocer las pretensiones de validez y elegir teniéndolas en cuenta.
- 3) Identificar y eliminar las situaciones en las que el deseo se opone a la razón.
- 4) Tomar conciencia de cómo la elección sólo es correcta si está de acuerdo con los valores de la definición transformadora de amor.

### **Competencias para la igualdad**

- 1) Conocer las jerarquías de poder y cómo las interiorizamos a través de los procesos de socialización.
- 2) Desarrollar el espíritu crítico respecto al patriarcado y a los diferentes fundamentalismos basados en las relaciones de poder.
- 3) Desarrollar relaciones afectivo-sexuales no basadas en el poder, sino en la igualdad.

### **Competencias en el diálogo y la interacción**

- Fomentar que las interacciones con nuestros familiares y los familiares del alumnado sean más frecuentes y profundas, hablando de temas que habitualmente no se tratan en familia.
- Potenciar que el debate se traslade a nuestros hogares, ya que si nuestros familiares han participado en las sesiones probablemente continuaremos la discusión y reflexiones en casa.
- Promover la discusión sobre estos temas en el centro escolar, involucrando a profesorado y alumnado en un nivel igualitario.
- Fomentar la implicación de agentes sociales ajenos al centro en las actividades que en él se promueven.

Estas estrategias podrán lograr los siguientes objetivos:

- Los familiares tendrán un mayor conocimiento de la vida de sus hijos e hijas, hermanos y hermanas o nietos y nietas, de sus creencias, sus relaciones, sus dudas y aspiraciones.
- Se potenciará la relación entre la comunidad educativa, el profesorado será visto de una forma más cercana por parte del alumnado, ya que también aportarán sus experiencias personales y escucharán las del alumnado.
- El profesorado conocerá más al alumnado que acude a sus clases, por lo que, paralelamente a la realización de las actividades o posteriormente, podrán orientar mejor sus clases a las características de éstos, y aprovechar el trabajo realizado en grupos interactivos para proponer ejercicios de este tipo.
- Las relaciones entre los chicos y chicas se verán beneficiadas, ya que en los grupos heterogéneos el alumnado habrá trabajado con compañeros y compañeras con los que antes no habían tenido apenas relación, fomentándose así la solidaridad y el compañerismo entre ellos y ellas, previniendo situaciones de conflicto escolar.
- La comunidad ajena a las actividades del centro escolar se verá implicada en la educación de la juventud del barrio, creando un clima de confianza e implicación de todos en la mejora de la convivencia entre las personas que coexisten diariamente. El sueño de una sociedad mejor, de una educación de calidad y de unas relaciones sociales más pacíficas y respetuosas se convertirá en el sueño de todos y todas, y el trabajo de cada uno de ellos y ellas será la semilla que de los frutos que desde el principio del proyecto diseñamos entre todos y todas.

## CONCLUSIONES

La incidencia de la violencia de género en la actualidad, lejos de disminuir, continúa siendo una lacra fuertemente enraizada en nuestras culturas. Es por ello que sigue siendo necesaria una transformación profunda de nuestros sistemas de valores y más específicamente de las imágenes asociadas al amor. A pesar de que en la última década los organismos e instituciones nacionales e internacionales han comenzado a tomar parte en la lucha contra la violencia de género, la esfera educativa ha quedado prácticamente fuera de este tipo de medidas. Si bien aunque diversas investigaciones han demostrado que este problema aparece también en las relaciones entre las personas más jóvenes. Las relaciones afectivo-sexuales que los adolescentes de hoy en día establecen entre ellos tienen a menudo un componente de violencia que condiciona no sólo las relaciones presentes sino también las futuras. Aquellas mujeres que establecen relaciones violentas durante su adolescencia pueden tener más probabilidades de sufrir violencia de género en su edad adulta. Por lo tanto, las intervenciones para prevenir la violencia de género deben comenzar desde edades muy tempranas.

La presente investigación muestra que uno de los temas principales que se deben tratar desde la educación en valores es el de los modelos de atracción, siendo la reflexión sobre ellos un elemento imprescindible para la prevención de la violencia del género. El análisis de los modelos de atracción contribuye a que los chicos y chicas

sean más reflexivos con respecto a los mensajes que reciben continuamente a través de sus interacciones y que, frecuentemente, asocian amor y sexo con violencia.

Para realizar este tipo de intervenciones las escuelas de secundaria constituyen un espacio privilegiado, ya que son el lugar en el que la mayoría de los jóvenes comienzan sus relaciones afectivo-sexuales. De esta forma, podríamos decir que el desarrollo de los programas educativos para prevenir la violencia de género a través de la socialización es uno de los desafíos principales para las escuelas a comienzos del siglo XXI.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R., RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- BECK-GERNSHEIM, E. y BECK, U. (1995). *The Normal Chaos of Love*. Cambridge: Polity Press.
- BECKER, B. y LUTHAR, S. (2007). Peer-Perceived Admiration and Social Preference: Contextual Correlates of Positive Peer Regard Among Suburban and Urban Adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 17, 117-144.
- CLAY, D., VIGNOLES, V. y DITTMAR, H. (2005). Body Image and Self-Esteem Among Adolescent Girls: Testing the Influence of Sociocultural Factors. *Journal of Research on Adolescence*, 15, 451-457.
- COLLINS, W. A. (2003). More than Myth: The Developmental Significance of Romantic Relationships During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 1-24.
- COMPIAN, L., GOWEN, L. K. y HAYWARD, C. H. (2004). Peripubertal Girls' Romantic and Platonic Involvement With Boys: Associations With Body Image and Depression Symptoms. *Journal of Research on Adolescence*, 14, 23-47.
- CONNOLLY, J., CRAIG, W., GOLDBERG, A. y PEPLER, D. (2004). Mixed-Gender Groups, Dating, and Romantic Relationships in Early Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 14, 185-207.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. y VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- ELSTER, J. (1999). *Alchemies of the Mind: Rationality and the Emotions*. New York: Cambridge University Press.
- GOLDSTEIN, S. E., MALANCHUK, O., DAVIS-KEAN, P. y ECCLES, J. S. (2007). Risk Factors of Sexual Harassment by Peers: A Longitudinal Investigation of African American and European American Adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 17, 285-300.
- GÓMEZ, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo: una tentativa educativa*. Barcelona: El Roure.
- GÓMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M. y FLECHA, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Ciencia.

- JAFFE, P., SUDERMANN, M., REITZEL, D. y KILLIP, S. (1992). An evaluation of a secondary school primary prevention program on violence in intimate relationships, *Violence and Victims*, 7, 129-146.
- JAMES, W. H., WEST, C., DETERS, K. E. y ARMIJO, E. YOUTH. (2000). Dating Violence. *Adolescence*, 139, 455-466.
- L'ENGLE, K. L. y JACKSON, C. (2008). Socialization Influences on Early Adolescents' Cognitive Susceptibility and Transition to Sexual Intercourse. *Journal of Research on Adolescence*, 18, 353-378.
- LACASSE, A. y MENDELSON, M. (2006). The Perceived Intent of Potentially Offensive Sexual Behaviors Among Adolescent. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 229-238.
- LINDBERG, S. M., GRABE, S. y HYDE, J. (2007). Gender, Pubertal Development, and Peer Sexual Harassment Predict Objectified Body Consciousness in Early Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 17, 723-742.
- LLOYD, C. B., GRANT, M. y RITCHIE, A. (2008). Is Being Popular a Risky Proposition? *Journal of Research on Adolescence*, 18, 49-74.
- OLIVER, E. Y VALLS, R. (2004). *Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*. Barcelona: El Roure.
- PRICE, E. L., BYERS, E. S., SEARS, H. A., WHELAN, J. y SAINT-PIERRE, M. (2000). Dating violence amongst New Brunswick adolescents: A summary of two studies. *Research Papers Series*, 2, 81-88.
- STERNBERG, R. (2000). *Love is a story: a new theory of relationships*. New York: Oxford University Press.
- VALLS, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Disponible en: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0526108-091716/>.
- VALLS, R. (2004-2005). *Educación en valores para prevenir la violencia de género en las escuelas de Secundaria*. Proyecto ARIE. Disponible en: <http://www.pcb.ub.es/crea/proyectos/arie/index.htm>.
- VALLS, R., PUIGVERT, L. y DUQUE, E. (2008). Gender Violence Among Teenagers. Socialization and Prevention. *Violence Against Women*, 7, 759-785. Disponible en: <http://vaw.sagepub.com>.