

Evidencias científicas para la formación inicial del profesorado en prevención y detección precoz de la violencia de género

Lena de BOTTON
Ignasi PUIGDELLÍVOL
Irene DE VICENTE

Correspondencia

Lena de Botton
Universitat de Barcelona. Facultat de Economia y Empresa. Dept. Tº Sociològica, Filosofia Derecho y Método CS.
Diagonal 690 - 08034 (Barcelona)

Ignasi Puigdemívol
Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogía. Dept. Didáctica y Organización Educativa.
Mundet, Campus Mundet, Llevant. PG. VALL D'HEBRON, 171 - 08035 (Barcelona)
Tel.: 934035014

Irene de Vicente
Universidad de Barcelona. Facultat de Pedagogía. Dept. de Trabajo Social y Servicios Sociales. Mundet, Campus Mundet, Llevant. PG. VALL D'HEBRON, 171 - 08035 (Barcelona)
Tel.: 93.403.49.20

E-mails:
lenadebotton@ub.edu
ipuigdemívol@ub.edu
ide_vicente@ub.edu

Recibido: 10/03/2012
Aceptado: 01/04/2012

RESUMEN

La comunidad científica internacional señala la necesidad de incluir en la formación inicial del profesorado, contenidos sobre prevención y detección precoz de la violencia de género ofreciendo orientaciones que garanticen su calidad. Se destaca el papel que puede jugar el profesorado en el contexto doméstico. También ofrece orientaciones para capacitarlo en la coordinación con los diferentes profesionales y agentes implicados en el trabajo con la infancia, la adolescencia y las mujeres. Se incide que la violencia de género es un problema social. En consecuencia la intervención de toda la comunidad es clave en la prevención y detección precoz. Algunos centros educativos ya están impulsando este modelo de trabajo comunitario y dialógico.

PALABRAS CLAVE: Maltrato infantil, violencia de género, formación, profesorado.

Scientific evidence for teacher initial training in prevention and early detection of gender violence

ABSTRACT

The international scientific community points to the need to include contents on prevention and early detection of gender violence in initial teacher training and provides guidance to

ensure their quality. Many of these studies highlight the role played by teachers in the domestic context. Scientific literature also provides guidance to train teachers in the intervention and coordination with the various professionals and stakeholders in working with children, adolescents and women. Domestic violence is a social problem and the intervention of the whole community is key for its prevention and early detection. Some schools are already promoting this model of communitarian and dialogic work.

KEY WORDS: Child abuse, domestic violence, training, teaching.

Introducción

En el momento de redactar este artículo aún está cercano el asesinato de una mujer de 39 años en Tolosa perpetrado por su “compañero sentimental”, la novena víctima en España de la violencia machista en lo que va de año. Como en los otros ocho casos, ha habido unanimidad en el rechazo a este tipo de violencia y una notable y silenciosa movilización popular. El consistorio elaboró un comunicado que concluía así: “Las respuestas tienen que ser integrales: protocolos, personal formado, coordinación con el movimiento feminista, cambios necesarios en la educación, responsabilidad de los medios de comunicación. Si no remamos todos en la misma dirección, las soluciones no serán definitivas” (*La Vanguardia*, 27/03/2012).

Sin duda que una de las herramientas de las que disponemos para “remar en la misma dirección” es la anhelada *Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género* (1/2004 de 28 de diciembre) que supuso, por primera vez en nuestro país, el tratamiento integral de la violencia de género y como tal establece, en su Artículo 7, una serie de medidas educativas que afectan a la formación inicial y permanente del profesorado en materia de igualdad. Dicho artículo establece en su punto “c” que se debe asegurar que el profesorado adquiera los conocimientos y las técnicas necesarias que le habiliten para “la detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas”.

Sin embargo, nos preguntamos si aquellas unanimidades surgidas de la lícita indignación que provoca cada acontecimiento directo de violencia, se mantienen cuando deben cambiarse inercias institucionales, por ejemplo las de la institución universitaria. Nos preguntamos hasta qué punto las facultades y centros con formación de profesorado de nuestro país son sensibles a esta problemática y proactivos, más allá de la exigencia legal, como correspondería a la función social que ninguna institución universitaria debería eludir.

Con la intención de clarificar la respuesta de las instituciones universitarias a los requerimientos de la mencionada ley se puso en marcha un equipo de investigación interuniversitario dirigido por Lúdia Puigvert con el proyecto *Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género en la Formación Inicial del Profesorado*¹, equipo del que formaron parte las autoras y autor de este artículo, que recoge parte de los resultados de la investigación. El apartado “c” del Artículo 7 es el que ofrece una mayor concreción al hablar de las “habilidades y técnicas” a adquirir por parte del profesorado, y el que supone una mayor novedad en el entorno universitario, al centrarse en la prevención de la violencia de género. Por ello es el aspecto de la Ley que centró nuestra exploración. Y surgía una primera cuestión: ¿hasta qué punto el profesorado podía tener un papel directo en la prevención de la violencia de género? La revisión de investigaciones con la que iniciamos la nuestra apuntaba en dos direcciones la respuesta a la pregunta anterior.

Por una parte *la visibilidad y la conciencia de las diferentes formas que puede adoptar la violencia de género*. En efecto, numerosos estudios internacionales y algunas investigaciones más recientes llevadas a cabo en nuestro país nos impedían partir de la hipótesis de que los y las estudiantes universitarias tuvieran clara conciencia del alcance de dicha violencia. Entre las primeras destacamos la investigación de Linda Kalof, Kimberly K. Eby, Jennifer L. Matheson y Rob J. Kroska (2001) sobre una muestra de 525 estudiantes universitarios/as. De estas personas, 154 experimentaron uno de los 16 incidentes calificados como acoso sexual ejercido por un profesor, pero sólo 14 de ellas respondieron afirmativamente a la pregunta *¿Has sido acosada sexualmente alguna vez por un profesor de la Universidad?* Esta investigación constataba que las mujeres tienden a estar socializadas en confiar en la autoridad, en creer en la buena voluntad del profesorado, no identificando como acoso sexual incidentes calificados como tales. En consecuencia, una de las primeras acciones a realizar con las futuras profesoras y profesores es precisamente su sensibilización para identificar, ya en primera persona, todas las formas de acoso y violencia de género.

Unos resultados equiparables nos los proporciona el primer estudio realizado en España sobre violencia de género en las universidades dirigido por Rosa Valls. De las encuestas pasadas a 1.083 estudiantes de ambos sexos se pudo deducir que entre un 20 y un 30% de encuestados/as no consideran violencia de género muchos comportamientos relacionados con la dominación y el control cuando no van acompañados de violencia explícita (VALLS, 2005-2008). En consecuencia debemos considerar que es urgente en nuestro país un trabajo de concienciación

1. Proyecto financiado por el Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales), dentro del Plan Nacional I+D+I, Ref. 131/07, coordinado desde CREA-Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades. Universitat de Barcelona.

entre la población universitaria para contrarrestar las inercias sociales y culturales que impiden identificar la violencia de género en todas sus manifestaciones.

Pero por otra parte, el papel del profesorado en su prevención resulta crucial, como también nos confirmaban las investigaciones revisadas. De hecho es el profesorado quien está en contacto directo y permanente con niños, niñas y adolescentes, en mayor proporción que cualquier otro profesional. Y es por ello que *maestras y maestros, así como el profesorado de secundaria, se encuentran en una situación privilegiada para detectar precozmente la violencia que sufren las mujeres en el ámbito familiar y la que sufren sus hijos e hijas* (GÓMEZ, 2004; BAGINSKY y MacPHERSON, 2005; GOLDMAN, 2005; GOLDMAN, 2007; VALLS *et al.*, 2008; OLIVER *et al.*, 2009).

En este artículo vamos a centrarnos en el papel del profesorado en la detección y prevención de la violencia en el ámbito familiar y las necesidades de formación que se derivan de ello. Analizaremos las barreras que aún hemos de sortear para que el profesorado disponga de la formación necesaria para adoptar dicha tarea. Pero tratándose de una tarea compartida que requiere mucha coordinación analizaremos en la segunda parte la responsabilidad desde otros ámbitos profesionales y comunitarios, para terminar, a modo de conclusión, con una serie de propuestas surgidas de la investigación que da lugar a este artículo.

Evidencias científicas y orientaciones para responder al maltrato infantil

Detección y prevención de la violencia de género en el ámbito familiar

El profesorado juega un papel clave en la prevención y detección de la violencia infantil (BAGINSKY y MacPHERSON, 2005; GOLDMAN, 2007; HAESELER, 2006a; O'TOOLE *et al.*, 1999; SKINNER, 1999; WOLFE, 1999). El profesorado es uno de los profesionales que pasan más tiempo con la población infantil y adolescente, siendo los centros educativos espacios fundamentales para la socialización –aunque no el único–. Este espacio escolar puede convertirse en un espacio público donde garantizar un marco de seguridad para alumnado víctima de violencia (WEIS, MARUSZA y FINE, 1998).

Pero además, la revisión de la literatura científica internacional nos indica que existe una alta correlación entre el maltrato infantil y hacia las mujeres en el ámbito familiar. En consecuencia, muchas de las investigaciones en esta materia inciden en la *necesidad de que el profesorado esté formado para ser capaz de prevenir y*

detectar precozmente la violencia que sufren las mujeres y sus los hijos e hijas de éstas, para que de esta manera sean capaces de protegerlos (BAGINSKY, 2000; GOLDMAN, 2005; GÓMEZ 2004; OLIVER, SOLER y FLECHA, 2009; VALLS, PUIGVERT y DUQUE, 2008).

Barreras para detectar y prevenir la violencia en el ámbito familiar

Y entonces, si el profesorado es el profesional que mantiene un contacto más prolongado con los niños/as, ¿qué dificulta la intervención en la detección y prevención de la violencia? Es importante identificar las barreras que dificultan que el profesorado detecte y prevenga la violencia en el ámbito familiar (GOLDMAN, 2007). La formación ha de poder dar respuesta a ello. En este sentido, desde la revisión de la literatura científica se ha recogido orientaciones para un diseño de calidad de la formación inicial del profesorado.

Debido a que el profesorado *no recibe una formación específica* en este ámbito (SAATHOFF y STOFFEL, 1999), la detección habitualmente se basa en mitos. Por ejemplo, se sigue sosteniendo, a pesar de que las evidencias científicas lo desmienten, que el riesgo de un niño/a a sufrir abusos sexuales se produce con mayor frecuencia entre las clases bajas (SKINNER, 1999). Por otro lado, el profesorado *siente inseguridad y confusión* sobre el procedimiento a seguir ante un caso sospechoso, o incluso tiene dudas sobre su responsabilidad ante la situación (AKANDE, 2001). Ello viene agravado por la *falta de una mayor concreción en la legislación sobre las acciones concretas* a seguir en los centros escolares. La consecuencia es que algunos profesionales de la educación se inhiben de intervenir, con el consiguiente aumento de la vulnerabilidad de estos colectivos (BAGINSKY, 2000; SVENSSON y JANSON, 2008).

Así, el problema no reside únicamente en la detección sino en la propia intervención (WEBSTER *et al.*, 2005). La literatura científica revela diferentes estrategias desarrolladas que silencian el problema. Una de ellas es por ejemplo minimizar el sufrimiento de la víctima de violencia doméstica (SVENSSON *et al.*, 2008) o normalizar situaciones de abuso entre niños/as (OLIVER *et al.*, 2009). Otra de las justificaciones para no intervenir es que no se estimaba que la situación del niño o niña fuera lo suficientemente grave. O incluso se indica preocupación ante las posibles represalias de las familias (SVENSSON *et al.*, 2008).

Debemos, por tanto, tomar en seriamente en consideración el “código de silencio” sobre la violencia doméstica, el maltrato y el abuso infantil que existe en algunas escuelas, por el cual se invisibiliza este hecho. Ello refuerza desde la escuela el silencio en el que se han socializado en sus hogares los niños, las niñas y los y

las adolescentes, y aprenden a no hablarlo (OLIVER *et al.*, 2009). En definitiva, la falta de formación en la detección e intervención, así como el desconocimiento de la responsabilidad profesional, perpetúa todo este abanico de incertidumbres que acaba dificultando que el profesorado pueda proteger de manera efectiva a los niños y las niñas (BAGINSKY *et al.*, 2005; SVENSSON *et al.*, 2008).

Orientaciones para el diseño de la formación

Aún hay pocas investigaciones que den datos sobre cómo se debe llevar a cabo esta formación. Sin embargo, algunos estudios como por ejemplo el de Baginsky (2000) en el Reino Unido o Goldman (2007) en la universidad australiana, han identificado ciertas orientaciones para garantizar una formación de calidad en prevención y detección de todo tipo de violencia en el ámbito familiar.

- a. Obligación y responsabilidad de informar e intervenir. Superar las inseguridades y justificaciones del profesorado.

En primer lugar, se incide en el hecho que hay que transmitir en la formación la obligatoriedad y la responsabilidad ética de informar e intervenir ante cualquier situación de abuso o problemas en el entorno doméstico que detecten o sospechen, siguiendo los esquemas que garantizan la privacidad y la confidencialidad (HAESLER, 2006b).

Así por ejemplo, en el estado de New York dentro de la política del Departamento de Educación llamada *School Safety*² (GOLDMAN, 2007) desde el año 2001, y de acuerdo con el punto 6507 (3) (a) de la *Education Law*³, se exige que el futuro profesorado reciba formación donde se incorpore contenido sobre los indicadores físicos y de comportamiento de esta problemática, sobre la obligatoriedad de denunciar y las implicaciones de la intervención.

- b. Conocer la legislación, protocolos de detección y los factores de riesgo.

Se manifiesta la importancia de que estén disponibles definiciones oficiales y claras de maltrato infantil (O'TOOLE *et al.*, 1999) y que el profesorado conozca la legislación relacionada con la temática (GOLDMAN, 2007). No obstante, no sólo hay que conocer los protocolos existentes sino que diversos autores (AKANDE, 2001; HAESLER, 2006a) recomiendan la necesidad de crear un protocolo que unifique criterios para facilitar la definición e identificación del abuso o maltrato.

2. <http://www.emsc.nysed.gov/sss/SAVE/>

3. <http://www.nysl.nysed.gov/libdev/excerpts/edn6507.htm>

c. Evaluación de materiales para la formación.

Baginsky y MacPherson (2005) proponen para la elaboración de materiales, la implicación de un amplio abanico de agentes y profesionales para responder a las necesidades. Así por ejemplo, tal y como indican los autores, en la evaluación realizada sobre el *Child protection in initial training tutor pack* algunos de los aspectos que remarcó el estudiantado son: la necesidad de vincularlo con la realidad y trabajar conjuntamente con los centros educativos; incluir una aproximación transversal a lo largo de toda la formación inicial del profesorado que contribuya a que superen sentirse inseguros de actuar inadecuadamente en el caso de encontrarse con una situación de abuso hacia un niño o una niña. Haeseler hace referencia a la importancia de la formación del profesorado y a la formación de las familias (2006a).

d. Formación en competencias interdisciplinares y de equipo con todos los agentes implicados.

La formación debería contribuir a la adquisición de habilidades necesarias para poder llevar a cabo un trabajo en red efectivo (BAGINSKY, 2000). Por lo tanto, se requieren competencias transversales para trabajar en equipo y de forma interdisciplinar entre diferentes agentes de la comunidad educativa para multiplicar la efectividad de los servicios y recursos (HAESELER, 2006a). Akande (2001) propone la creación de una comisión permanente mixta en los centros educativos compuesta por familiares, profesorado, personal de administración, especialistas, orientadores/as que tengan la función de actualizar la política del centro respecto al abuso infantil y la planificación de programas en el currículum escolar y la vida familiar sobre educación en la infancia (AKANDE, 2001; VALLS, 2005).

e. Impacto en el desarrollo social, emocional y académico.

Las situaciones de violencia en el ámbito familiar (violencia de género, maltrato y abuso infantil) que los niños y las niñas viven en su entorno doméstico pueden afectar directamente en su desarrollo social, emocional y académico. En ocasiones, dejan de asistir a la escuela y es común que finjan enfermedades para poder quedarse en casa y proteger a la madre, o simplemente pueden enfermar como somatización del miedo y la preocupación. Cuando asisten a la escuela pueden tener problemas de concentración (WEIS *et al.*, 1998). Para acelerar el posible retraso que pueden sufrir estos niños y niñas en su desarrollo académico y emocional y mejorar sus resultados académicos, Haeseler (2006b) recomienda al profesorado que realicen con una amplia variedad de actividades de alfabetización y lectura, acelerando el aprendizaje.

f. Socialización de la infancia y la adolescencia en la violencia de género.

Un elemento fundamental que debe introducirse en la formación inicial del profesorado, es la socialización que la infancia y adolescencia pueden tener en torno a la atracción hacia la violencia. Esta socialización no sólo se da en el seno de la familia sino en todos aquellos espacios donde el alumnado se socializa e interactúa con otros agentes (escuela, calle, grupo de iguales y medios de comunicación). Padrós (2007) y Valls, Puigvert y Duque (2008), partiendo del trabajo científico sobre teorías del amor iniciado por Jesús Gómez (2004), analizan los modelos de atractivo de los y de las adolescentes e identifican que se produce una relación entre el atractivo con la violencia. En este sentido, debido a que una parte de este aprendizaje se realiza en las escuelas, Wolfe (1999) insiste en la oportunidad que tiene el profesorado de potenciar la reflexión crítica y actitudes que superen ese tipo de comportamientos, fomentando maneras saludables de crear relaciones íntimas y deshaciendo mitos sobre la violencia en las relaciones.

Responsabilidad comunitaria educativa

La violencia doméstica es un problema social y comunitario, por lo que son todos los miembros de la comunidad los que han de implicarse para su prevención, niños y niñas, adolescentes, padres, madres y otros miembros de la comunidad. Como veremos (OLIVER *et al.*, 2009), algunos centros educativos ya están impulsando un modelo de *trabajo comunitario y dialógico para la prevención de la violencia de género*.

Observamos la existencia de una investigación abundante sobre detección y prevención de esta violencia desde ámbitos como la salud y los servicios sociales. No obstante, tal y como señalan Pulido y Gupta (2002), a pesar de existir una relación entre violencia infantil y hacia las mujeres, los profesionales de la salud a menudo lo han abordado de forma independiente. Por ejemplo los y las pediatras, que han recibido una formación específica para detectar el maltrato infantil, no creen que la salud de las madres sea su responsabilidad. Las investigaciones proponen abordar estos dos aspectos de forma conjunta sobre el marco general de la violencia familiar. McGuigan y Pratt (2001) insisten en que se debe intervenir de manera rápida cuando hay violencia doméstica en familias con niños y niñas pequeñas y, por ello, es necesario un esfuerzo conjunto de los servicios de protección a la infancia y de atención a las mujeres maltratadas.

La vinculación entre violencia de género y maltrato infantil hace que una buena intervención para mejorar la situación de las mujeres mejore indirectamente la de sus hijos e hijas, y a la inversa. En este sentido, se tiene que ofrecer a los diferentes

profesionales implicados (educación, salud, etc.) formación sobre violencia dotándoles de herramientas que permitan la prevención y detección precoz. A pesar de que *se acostumbra a mantener por separado* (PULIDO y GUPTA, 2002). Las investigaciones también remarcan la necesidad de disponer de directrices y protocolos claros que permitan una identificación conjunta de los casos de violencia de género y maltrato infantil (CULROSS, 1999; SALCIDO, WEITHORN y BEHRMAN, 1999); de abordar la problemática de manera interdisciplinar (CHAMPION *et al.*, 2003); de la aprobación de leyes específicas sobre la temática dentro del ámbito del derecho familiar (SALCIDO *et al.*, 1999); y de fondos de financiación públicos estables y unos buenos sistemas de evaluación (SALCIDO *et al.*, 1999).

Sin duda el carácter multidimensional de la violencia de género hace que, como nos indican Salcido y colaboradores (1999), sea *necesario unificar una serie de criterios generales en la formación y detección para hacerlos comunes en diferentes áreas* (atención a la salud, bienestar infantil, salud mental, organismos policiales y tribunales, programas de violencia de género, educación, etc.). Esto permitirá que estas intervenciones no lleguen sólo a un pequeño número de niños y niñas víctimas de la violencia como hasta ahora, sino también a las madres o mujeres del núcleo doméstico que puedan estar sufriendo violencia de género. Actualmente, la falta de criterios comunes dificulta la evaluación de los programas existentes y no favorece que se implementen y extiendan las prácticas con los mejores resultados. Para ello es necesario *profundizar en la investigación con el objetivo de mejorar los programas existentes para identificar los efectos de la violencia sobre la crianza*.

Si bien son diversas las disciplinas que intervienen en la prevención, detección e intervención de la violencia doméstica, en todas ellas es importante la formación inicial, formación continuada y espacios de trabajo conjunto, de intercambio y apoyo ya que las situaciones son tan complejas que ningún profesional por sí mismo es capaz de abordarlas. Es necesaria una perspectiva interdisciplinar y la colaboración de diferentes agentes para realizar un abordaje global y no atomizado de esta problemática. Diversos autores también han remarcado la *necesidad de una formación interdisciplinar y la colaboración de diferentes agentes* (CHAMPION *et al.*, 2003). En este sentido, los autores destacan la experiencia del Centro Nacional de *Child Abuse & Neglect* (en los Estados Unidos) en el que se ofrecen programas interdisciplinarios de formación a universidades, con el objetivo de facilitar las interacciones entre profesionales de diferentes áreas (psicología, trabajo social, medicina, derecho, educación) por un trabajo coordinado. Otros autores como Pulido y Gupta (2002) plantean la necesidad de una mayor coordinación y formación entre policía, fiscales y trabajadores de servicios de protección a la infancia para mejorar la protección a la familia. Culross (1999) también añade en

esta dimensión, la necesidad de incluir la propia comunidad en la detección y así dar respuesta a las necesidades médicas de madres e hijos e hijas.

La formación y la coordinación son temas centrales para mejorar la protección a la familia. Así por ejemplo, en relación a los especialistas en infancia, el hecho de pasar a centrarse únicamente en la protección de la infancia a la protección de todo el núcleo familiar, ha favorecido la detección de la violencia doméstica desde los Centros de Protección a la Infancia. El hecho de considerar todas las modalidades de violencia que pueden afectar a los niños y las niñas pueden ayudar a descubrir casos de violencia de género (PULIDO y GUPTA, 2002). La falta de coordinación impide la realización de una mirada holística provocando, en muchos casos, respuestas parciales con el consiguiente perjuicio para los afectados y el lógico malestar y desgaste profesional.

A pesar de las carencias se están produciendo avances tanto desde los profesionales de la salud como desde los especialistas en protección a la infancia. Por lo que se refiere a los profesionales del ámbito sanitario, Culross (1999) apunta a un cambio en los últimos años. El sistema de atención médica se ha vuelto más sensible, pero es necesario todavía un esfuerzo constante de educación y formación en colaboración con otras instituciones y la comunidad.

Conclusiones

Nuestra propia investigación así como la literatura científica revisada nos permiten llegar a determinadas conclusiones, algunas en forma de constatación pero otras en forma de propuestas fundamentadas sobre la formación del profesorado en la prevención y detección precoz de la violencia de género.

En primer lugar cabe constatar que compartimos con los países de nuestro entorno problemas como la escasa formación del profesorado en lo que a la violencia de género se refiere. Quizás como consecuencia de ello compartimos también la paradoja de que aún hallándose los profesionales de la educación en una situación privilegiada de contacto cotidiano y cercano con niños, niñas y adolescentes, son quienes menos identifican o denuncian dichas situaciones de violencia en comparación con los profesionales de otros ámbitos, como el sanitario y de la asistencia social. A este estado de cosas contribuye una reglamentación demasiado ambigua que genera inseguridad en el profesorado ante este tipo de hechos, su inhibición y con ella la invisibilidad de estos fenómenos.

Es verdad que compartimos estas problemáticas con los países de nuestro entorno, pero hay un elemento diferencial que juega en nuestra contra: la escasa

atención dada a este tema en los ámbitos educativos (desde la Universidad hasta el Jardín de Infancia) que se refleja a su vez en la escasa investigación disponible sobre la situación de nuestro país. Por todo ello consideramos estar en condiciones de articular nuestra conclusión en tres direcciones: *la investigación [1], la formación [2] y las prácticas educativas [3]*.

[1] *Investigación*. A pesar de la existencia de investigaciones como las que aquí hemos reseñado, nuestro país carece de la suficiente investigación sobre la detección y la prevención de la violencia de género en y desde los centros educativos, tanto en los niveles obligatorios como en los postobligatorios y sobre las experiencias que permiten prevenir y tratar con éxito dichas situaciones. Para ser congruente y socialmente efectiva, esta investigación debe contemplar también la detección de la violencia de género dentro de las propias instituciones educativas. Nuestras universidades llegan con mucho retraso a esta tarea en relación con las mejores universidades del mundo.

[2] *Formación*. No podemos presumir que los y las estudiantes de nuestras universidades tengan una idea clara del alcance de la violencia de género y sus diferentes manifestaciones. El alumnado que se forma en las facultades de educación por su papel en la prevención y detección precoz de la violencia de género, debe contar con una formación que le permita ser proactivo/a en este tema en su desempeño profesional. Las facultades de educación, como indica la ley contra la violencia de género, deben ser proactivas en esta tarea. La literatura científica aporta evidencias que recomiendan establecer asignaturas específicas dedicadas al tema u organismos que velen por la presencia de dichos contenidos en los currícula que sigue el estudiantado.

[3] *Prácticas educativas*. Por lo que se refiere a la formación del profesorado no podemos olvidar que nos situamos ante una temática que durante décadas ha permanecido invisibilizada y que en la actualidad aún persisten grados de tolerancia social y mitos que constituyen una barrera para nuestras posibilidades de intervención. Para romper con estas resistencias no son suficientes las buenas intenciones ni incluso la formación: resulta imprescindible la elaboración de protocolos de actuación concretos, conocidos y aplicados por el profesorado y coordinados con el resto de agentes, principalmente de los ámbitos social, sanitario, judicial y policial que intervienen en estas situaciones. Disponemos de algunas muestras de este tipo de protocolos (Observatorio-Infancia, 2006; Síndic de Greuges, 2006; Gob-Cantabria, 2011), pero lo cierto es que son poco abordados en la formación del profesorado y no han arraigado en el funcionamiento regular de la mayoría de los centros educativos.

Dicha coordinación es un segundo aspecto de las prácticas que queremos resaltar. Para que el profesorado se sienta seguro en la prevención e identificación precoz de la violencia de género es necesario que el resto de agentes sociales y comunitarios se encuentren coordinados para dicho tipo de actuaciones⁴.

Esta formación debe ir eliminando las improvisaciones, a veces tan bienintencionadas como contraproducentes. Por ejemplo, sabemos que la alumna o el alumno que vive situaciones de violencia doméstica tiene a menudo “comprensibles” dificultades de aprendizaje, falta de concentración, ausencias poco justificadas del centro, etc. A menudo, consciente de su problemática familiar, el profesorado tiende a ser “comprensible” y poco exigente con su desempeño académico. Esta actitud resulta contraproducente si es vivida por el alumno como un “abandono académico”, sobre todo si interioriza que no vale la pena esforzarse pues no sirve para los estudios. El verdadero apoyo afectivo que puede proporcionar el profesorado viene muchas veces de la mano de las expectativas académicas y del apoyo que ofrece al alumno comprometiéndose con su proceso de aprendizaje. El verdadero aprendizaje va parejo con el desarrollo emocional.

Otro aspecto son elementos organizativos, donde emerge la necesidad de una implicación comunitaria y la existencia de profesionales que dinamicen las actuaciones y procesos de formación requeridos.

La escuela, junto con la familia, es un espacio de socialización clave. Se ha señalado también la importancia de atender a este aspecto, contrarrestando la *socialización en la violencia* de género tan presente en nuestro entorno social, y muy particularmente en los modelos de masculinidad. Los centros educativos, ya desde educación infantil y primaria, pero especialmente en educación secundaria, pueden ejercer una importante función preventiva de este tipo de violencias abordando los modelos que tan claramente identificó el profesor Jesús Gómez (GÓMEZ, 2004).

Iniciábamos este artículo haciendo referencia a un luctuoso acontecimiento de violencia de género reconociendo que no nos hallábamos ante un caso aislado, sino ante un problema social de máxima importancia en nuestro país. Con este artículo hemos tratado de poner de manifiesto la importancia de que el profesorado cuente con la formación adecuada para actuar en la prevención y detección precoz de estas situaciones de violencia. Lo hemos hecho desde el convencimiento de

4. En este punto podría resultar de interés la experiencia desarrollada en Cataluña mediante los “Plans d’Entorn” que agrupan a los diferentes servicios presentes en una zona, coordinados desde los propios servicios educativos (GENCAT, 2011).

que ello incrementará la calidad educativa de nuestros centros y el bienestar del alumnado y de las familias sometidas a estas situaciones de estrés social.

Referencias bibliográficas

- AKANDE, A. (2001). "Child abuse: Focus on a team approach for school teachers and counsellors". *Early Child Development and Care*, 169(1), 69-84.
- BAGINSKY, M. (2000). "Training teachers in child protection". *Child Abuse Review*, 9 (1), 74-81.
- BAGINSKY, M. y MacPHERSON, P. (2005). "Training teachers to safeguard children: Developing a consistent approach". *Child Abuse Review*, 14(5), 317-330.
- CHAMPION, K.M., SHIPMAN, B.L., HENSLEY, L. y HOWE, A.C. (2003). "Child maltreatment training in doctoral programs in clinical, counseling, and school psychology: Where do we go from here?" *Child Maltreatment*, 8, 211-217.
- CULROSS, P. (1999). "Health Care system responses to children exposed to domestic violence". *The Future of Children*, 9 (3).
- ERGONEN, A.T.; SALACIN, S.; KARADEMIR, S. y BERNA, Y. (2007). "A domestic violence course for medical students: A study on its effectiveness". *Journal of Family Violence*, 22 (6).
- GENCAT (2011). *Los planes educativos de entorno*. Barcelona, Dpt. Ensenyament: 31.
- GOB-CANTABRIA (2011). *Detección y notificación de situaciones de desprotección infantil desde el sistema educativo*. Santander, Dirección General de Políticas Sociales: 65.
- GOLDMAN, J.D.G. (2005). "Student teachers' learning about child sexual abuse strategies for primary school: An exploratory study of surface and deep learning". *Sexuality, Society and Learning*, 5(1), 79-92.
- GOLDMAN, J.D.G. (2007). "Primary school students-Teacher's knowledge and understandings of child sexual abuse and its mandatory reporting". *International Journal of Educational Research*, 46(6), 534-540.
- GÓMEZ, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*. Barcelona, El Roure.
- HAESLER, L. A. (2006a). "Children of abuse and school discourse: Implications for teachers and administration". *Education*, 126(3), 534-540.

- HAESLER, L. A. (2006b). "Promoting literacy learning for children of abuse: Strategies for elementary school teachers". *Reading Improvement*, 4(3), 136-142.
- KALOF, L.; EBY, K.K.; MATHESON, J. y KROSKA, R. (2001). "The influence of race and gender on student self-reports of sexual harassment by college professors". *Gender & Society*, 15(2), 282-302.
- McCALLUM, S. (2001). "Nonoffending mothers: An exploratory study of mothers whose partners sexually assaulted their children". *Violence Against Women*, 7, 315-334.
- MCGUIGAN, W. M. y PRATT, C.C. (2001). "The predictive impact of domestic violence on three types of child maltreatment". *Child Abuse & Neglect*, 25, 869-883.
- OBSERVATORIO-INFANCIA (2006). *Maltrato infantil: Detección, notificación y registro de casos*. MTAS. Madrid, Subdirección Gral de Información Administrativa y Publicaciones: 89.
- OLIVER, E.; SOLER, M. y FLECHA, R. (2009). "Opening schools to all (women): Efforts to overcome gender violence in Spain". *British Journal of Sociology of Education*, 30 (2), 207-218.
- O'TOOLE, R.; WEBSTER, S.W.; O'TOOLE, A.W. y LUCAL, B. (1999). "Teacher's recognition and reporting of child abuse: A factorial survey". *Child Abuse & Neglect*, 23 (11), 1083-1101.
- PADRÓS, M. (2007). *Models d'atracció dels i de les adolescents. Contribucions des de la socialització preventiva de la violència de gènere*. Institut Català de la Dona.
- PULIDO, M. y GUPTA, D. (2002). "Protecting the child and the family: integrating domestic violence screening into a child advocacy center". *Violence Against Women*, 8, 917-933.
- SALCIDO, L.; WEITHORN, L. y BEHRMAN, R. (1999). "Domestic violence and children: analysis and recommendations". *The Future of Children*, 9 (3).
- SAATHOFF, A.J. y STOFFEL, E.A. (1999). "The evolution of community-based domestic violence services". *The Future of Children*, 9(3), 97-110.
- SÍNDIC-GREUGES (2006). *Protocol Marc d'Actuacions en Casos d'Abusos Sexuals i altres Maltractaments Greus a Menors*. Barcelona, Sindicatura de Greuges de Catalunya: 15.
- SKINNER, J. (1999). "Teachers coping with sexual abuse segues". *Educational Research*, 41 (3).

- SVENSSON, B. y JANSON, S. (2008). "Suspected child maltreatment: Preeschool staff in a conflict of loyalty". *Early Childhood Education Journal*, 36(1), 25-31.
- VALLS, R. (2005-2008). *Violencia de género en las universidades españolas*. Barcelona, Instituto de la Mujer - Plan Nacional I+D.
- VALLS, R. (2005). *Prevenció de la violència de gènere en el context educatiu a partir de noves formes d'organització escolar*. Institut Català de les Dones: Generalitat de Catalunya.
- VALLS, R., PUIGVERT, L. y DUQUE, E. (2008). "Gender violence amongst teenagers: Socialization and prevention". *Violence Against Women*, 14(7), 759-785.
- WEBSTER, S. W., O'TOOLE, R., O'TOOLE, A. W. y LUCAL, B. (2005). "Overreporting and underreporting of child abuse: Teachers' use of professional discretion". *Child Abuse & Neglect: The International Journal*, 29(11), 1281-1296.
- WEIS, L.; MARUSZA, J. y FINE, M. (1998). "Out of cupboards: Kids, domestic violence, and schools". *British Journal of Sociology of Education*, 19 (1), 53-73.
- WOLFE, D.A. (1999). "Emerging strategies in the prevention of domestic violence". *The Future of Children*, 9 (3), 133-144.

