



MINISTERIO  
DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES  
E IGUALDAD

SECRETARÍA  
DE ESTADO DE SERVICIOS SOCIALES  
E IGUALDAD

DIRECCIÓN GENERAL  
PARA LA IGUALDAD  
DE OPORTUNIDADES

INSTITUTO DE LA MUJER

## Estudios e Investigaciones

### INCIDENCIA DE LA LEY INTEGRAL CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Año 2007 – Año 2010

Equipo investigador dirigido por: Lidia Puigvert Mallart

- Rosa M<sup>a</sup> Alegre Beneria (Universidad de Barcelona)
- Encarna Bas Peña (Universidad de Murcia)
- Marta Capllonch Bujosa (Universidad de Barcelona)
- Enrique Javier Díez Gutiérrez (Universidad de León)
- Pilar Iranzo García (Universidad Rovira i Virgili)
- M<sup>a</sup> Dolores Pérez Grande (Universidad de Salamanca)
- Ignasi Puigdellívol Agudé (Universidad de Barcelona)
- Laura Ruiz Eugenio (Universidad de Barcelona)
- Irene de Vicente Zueras (Universidad de Barcelona)

Universidad de Barcelona

NIPO: 685-12-022-0

Exp. 131/07

**Informe de Balance**  
**Artículo 7 de la Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre de**  
**Medidas de Protección Integral contra la violencia de género**

Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género en la  
Formación Inicial del Profesorado

---

2008-2010  
(Ref. 131/07)

**Investigadora Principal**

Lidia Puigvert Mallart  
Universidad de Barcelona

**Equipo Investigador**

Rosa M<sup>a</sup> Alegre Beneria (Universidad de Barcelona); Encarna Bas Peña (Universidad de Murcia); Marta Capllonch Bujosa (Universidad de Barcelona); Enrique Javier Díez Gutiérrez (Universidad de León); Pilar Iranzo García (Universidad Rovira i Virgili); M<sup>a</sup> Dolores Pérez Grande (Universidad de Salamanca); Ignasi Puigdellívol Agudé (Universidad de Barcelona); Laura Ruiz Eugenio (Universidad de Barcelona); Irene de Vicente Zueras (Universidad de Barcelona)

**Coordinado por**



CREA

Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades  
Universidad de Barcelona

**Financiado por**



Plan Nacional I+D+I.  
Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad  
Instituto de la Mujer

Introducción: La Formación inicial del Profesorado y la Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.	3
1. El Artículo 7 de la Ley Orgánica 1/2004 y las universidades españolas.	7
1.1. ¿Que hacen las universidades españolas?	7
1.2. Algunos factores que impiden que las universidades cumplan con el Artículo 7 de la LO 1/2004.	13
2. El Artículo 7 de la LO 1/2004, los movimientos sociales, los centros educativos y parte de la comunidad universitaria.	18
2.1. Demanda de los movimientos sociales, de parte de la comunidad educativa y universitaria.	18
2.2. La situación en los centros educativos.	21
3. El Artículo 7 de la LO 1/2004, la comunidad científica internacional y las mejores universidades en educación en el ámbito internacional.	28
3.1. Aportaciones de la comunidad científica internacional.	28
3.2. Formación inicial del profesorado en prevención y detección precoz de la violencia de género y universidades de prestigio internacional.	40
Bibliografía	44

## INTRODUCCIÓN

### La Formación inicial del Profesorado y la Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género

A continuación se presenta el informe de balance sobre la aplicación del Artículo 7 de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, artículo en el que se establece que *Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad, con el fin de asegurar que adquieren los conocimientos y las técnicas necesarias que les habiliten para:[...]*<sup>1</sup> c) *La detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas;* respondiendo a la necesidad de la realización de análisis científicos que estudien su implementación.

El análisis se ha centrado en la **formación inicial** del profesorado y no en la formación permanente porque desde la formación permanente, cada vez más, se están desarrollando experiencias en relación a la prevención de la violencia de género como cursos, jornadas, seminarios, organizadas tanto por entidades sociales como por las administraciones públicas con competencias en este ámbito.

Nos hemos centrado en el punto c) *La detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas* por ser pionero y no existir una tradición de formación inicial del profesorado en este aspecto. La formación que implica los puntos a, b y d se está trabajando desde hace más años en las universidades. Desde finales de los años 70 a raíz de las demandas del movimiento feminista y

---

<sup>1</sup> **Artículo 7. Formación inicial y permanente del profesorado.**

*Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad, con el fin de asegurar que adquieren los conocimientos y las técnicas necesarias que les habiliten para:*

- a. *La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos y de convivencia*
- b. *La educación en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos, en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.*
- c. *La detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas.*
- d. *El fomento de actitudes encaminadas al ejercicio de iguales derechos y obligaciones por parte de mujeres y hombres, tanto en el ámbito público como en el privado, y en la corresponsabilidad entre los mismos en el ámbito doméstico.*

durante las décadas de los años 80 y 90 los centros empiezan a asumir la perspectiva coeducativa y las universidades empiezan a incluir asignaturas que forman en la igualdad de derechos entre mujeres y hombres.

Como veremos, **el Artículo 7 da respuesta a una demanda de la sociedad en general, de la comunidad científica internacional y de la comunidad educativa y universitaria en España. Pero a pesar de ello, las universidades españolas no están implementando las medidas que se establecen** en él. Que exista el marco legal que proporciona la LO 1/2004 permite incidir y exigir que las universidades formen al profesorado para que sean capaces de desarrollar las habilidades necesarias para detectar precozmente y prevenir la violencia de género.

**El profesorado es una figura clave para la prevención y la detección precoz de la violencia de género.** Pero, a menudo, no están preparados y preparadas para esta función y responsabilidad. Es la institución universitaria quien debe asegurar una formación de calidad que garantice los mecanismos necesarios para el cumplimiento de la ley.

**El profesorado es el colectivo profesional que durante más tiempo está en contacto con la población infantil y adolescente,** muy por encima de profesionales de los servicios sociales y de la salud. Por ello, **tienen muchas más oportunidades de identificar precozmente situaciones de violencia de género en el ámbito familiar, o en el contexto cercano de los y de las menores, y trabajar en su prevención.** Existen numerosas investigaciones en el ámbito internacional que ponen de manifiesto la necesidad de que el profesorado esté formado para ser capaz de prevenir y detectar precozmente la violencia que sufren las mujeres en el ámbito familiar y la que sufren sus hijos e hijas, para que de esta manera puedan iniciar los procesos necesarios que protejan a estos menores y a las mujeres de estas familias.

El trabajo preventivo hacia la violencia de género con la infancia y la adolescencia desde la escuela es fundamental si tenemos en cuenta los datos. El informe anual de 2008 del Observatorio Contra la Violencia de Género en España destaca nuevos factores en el análisis de esta problemática como el descenso de la franja de edad de los agresores y de las víctimas, de lo que también desgraciadamente, hemos tenido varios ejemplos muy mediatizados en los últimos años con menores o chicos muy jóvenes que han asesinado, agredido sexualmente y violado a sus parejas, exparejas, chicas con las que habían tenido una relación esporádica o compañeras de clase.

Hechos estremecedores que han hecho reflexionar a la sociedad y a las autoridades sobre la necesidad de trabajar la prevención de la violencia de género desde la educación y, específicamente, desde la escuela.

También nos muestra esta situación preocupante el reciente estudio *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia y juventud*, llevado a cabo por el Ministerio de Igualdad del Gobierno de España y la Universidad Complutense de Madrid (Ministerio de Igualdad & Universidad Complutense de Madrid, 2010), en el que han participado 11.020 chicos y chicas de 17 años de media. Uno de sus principales resultados es que uno de cada tres adolescentes (32,1%) corre el riesgo de convertirse en maltratador; que el 4,9% de las adolescentes ya ha sido víctima de algún tipo de violencia física o psicológica por parte de algún chico; y que el 18,9% (una de cada cinco) podría ser maltratada en un futuro porque justifica el sexismo y la agresión como formas de enfrentarse a conflictos. También muchos y muchas no reconocen determinadas actitudes como maltrato, como es decirle a su pareja que no vale nada, insultarla, hacerle sentir miedo o controlar sus relaciones y sus actividades.

Para realizar el análisis de la aplicación del Artículo 7 en la Formación Inicial del Profesorado la información se ha extraído de:

- Presentación inicial del proyecto y de sus objetivos a 55 decanos/decanas de Facultad y directores/directoras de Escuelas Universitarias que forman al profesorado de 41 universidades españolas.
- Cuestionario enviado a 55 decanos/decanas de Facultad y directores/directoras de Escuelas Universitarias que forman al profesorado de 41 universidades españolas preguntándoles qué medidas se están desarrollando o si tienen previsto desarrollar medidas dirigidas al cumplimiento del Artículo 7 de Ley Orgánica 1/2004.
- Revisión de los planes docentes de las asignaturas de las diferentes especialidades de la Diplomatura de Formación del Profesorado impartidas en estas universidades.
- Entrevistas en profundidad con profesorado y responsables académicos, relatos comunicativos de vida cotidiana con estudiantado de estas titulaciones y grupos de discusión con profesorado en centros de educación primaria y secundaria y

miembros de asociaciones que trabajan para la prevención de la violencia de género.

- Revisión de las aportaciones de la literatura científica internacional sobre el objeto de estudio y revisión de las asignaturas de las titulaciones que forman al profesorado en las mejores universidades en educación en el ámbito internacional.

Cabe destacar el impacto **que ha tenido el desarrollo de la investigación** que ha llevado a elaborar el presente informe de balance. **Sólo por el hecho de que durante la implementación del proyecto se haya visibilizado que las universidades españolas no forman al futuro profesorado para la prevención y la detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, sobre las mujeres y los hijos e hijas, tal como se establece en la LO 1/2004 ya ha producido un impacto social, político y científico.**

Desgraciadamente, a raíz del asesinato de una menor de 14 años el 31 de octubre de 2008 por parte de dos compañeros de su instituto en el municipio de Ripollet, en la provincia de Barcelona, así como otros casos que ha habido a lo largo del año, han hecho saltar la alarma sobre las formas de violencia de género en chicos y chicas muy jóvenes y el papel de los centros educativos en su prevención. **Los medios de comunicación y la ciudadanía manifestaron la necesidad de formación para el profesorado y otras personas profesionales de la educación que les capacite para trabajar la prevención de la violencia de género con los niños, las niñas y los y las adolescentes.**

El movimiento promovido por la *Plataforma Contra las Violencias de Género* con sede en Barcelona y formada por más de 70 entidades, está siguiendo el desarrollo de la presente investigación. Y en el mes de diciembre de 2008 inició la campaña de recogida de firmas *Erradiquemos la violencia de género formando a las personas profesionales de la educación*, a través de la cual **se exige la inclusión de esta formación específica en los nuevos planes de formación universitaria de las y los profesionales de la educación tal y como establece la legislación.** Esta petición ya ha sido firmada por miles de personas. Se puede realizar una firma online a través de su página web: <http://www.violenciadegenere.org>

El 9 de marzo de 2009 **el telediario de la Televisión de Cataluña emitió un video con la noticia “Prevenir la violencia de género desde los institutos”** en el que participaba la coordinadora de dicha plataforma explicando la iniciativa de la campaña de recogida de firmas, así como decanos de formación del profesorado de dos universidades catalanas dando su opinión sobre la inclusión de esta formación en las universidades. Este video también está accesible desde la página web de la plataforma

El 23 de junio de 2009 **representantes de la plataforma fueron invitadas a una comparecencia en la Subcomisión para el estudio del funcionamiento de la ley integral de medidas contra la violencia de género.** Comparecencia en la que también se citó la presente investigación y dio a conocer la campaña de recogida de firmas que esta llevando a cabo esta plataforma, entre otras propuestas. El mismo día por la tarde las representantes de la plataforma se reunieron con más de 15 entidades de Madrid que trabajan el tema de la prevención y atención de la violencia de género, comprometiéndose éstas también en la difusión de la campaña y la recogida de firmas.

A continuación, presentamos los resultados que nos permiten realizar un **balance de la incidencia del Artículo 7 de la LO 1/2004 en la formación inicial del profesorado.** En el apartado “1. El Artículo 7 de la Ley Orgánica 1/2004 y las universidades españolas” exponemos cuáles han sido las respuestas de los decanos y decanas ante el cuestionario y en qué medida existen planes docentes en Formación del Profesorado que tienen en cuenta el Artículo 7. Se han seleccionado los planes docentes que tienen contenidos relacionados con el punto a, b, c y d. Así como se exponen algunas barreras identificadas que explican el por qué de la escasez de estos contenidos, sobre todo los relacionados con el punto c del Artículo 7.

El apartado “2. Valoración de los movimientos sociales, centros educativos y parte de la comunidad universitaria” se recoge la percepción, valoración y demanda de asociaciones que trabajan para la prevención de la violencia de género, de profesorado de centros educativos de primaria y secundaria, de profesorado y estudiando universitario de Formación del Profesorado. En el apartado “3. Aportaciones de la comunidad científica internacional y universidades de prestigio” en el primer subapartado se exponen algunas de las orientaciones de la comunidad científica internacional que sustentan la necesidad de formación específica sobre prevención y detección precoz de la violencia de género en la formación inicial del profesorado, así como orientaciones para una formación de calidad en este sentido. En el segundo subapartado se recogen algunos ejemplos de la formación relacionada con nuestro objeto

de estudio que se está ofreciendo en las mejores universidades de educación en el ámbito internacional.

## 1. El Artículo 7 de la Ley Orgánica 1/2004 y las universidades españolas

### 1.1. ¿Que hacen las universidades españolas?

**¿En su Facultad se incluye formación relacionada con el artículo 7 punto c de la LO (1/2004)?**

Previamente al envío del cuestionario, en enero de 2008 se envió un correo electrónico a los decanos y decanas de las facultades y directores y directoras de escuelas universitarias que forman al profesorado. En el correo se les informaba sobre la existencia y el contenido del Artículo 7 de la LO 1/2004 y se les preguntaba si su facultad o escuela universitaria había incluido la formación a la que se aludía en este artículo o si tenían previsto incluirla. En el caso en que la respuesta fuera afirmativa se les decía que especificaran la información sobre la asignatura en la que se incluía esta formación. En este primer contacto se recibió respuesta de 6 universidades.

UNIVERSIDAD	RESPUESTA
Universidad de Valladolid	En el campus de Soria no hay asignaturas específicas, se trata de forma transversal. No obstante en la Facultad de Educación y Trabajo Social indican que tienen la asignatura: Psicología de la educación familiar, en la que se trabaja el tema "maltrato infantil"
Universidad de Murcia	No existe asignaturas sobre la temática
Universidad de Jaén	Indican que en diversas asignaturas (17) se incluyen contenidos relacionados con la temática
Universidad de Almería	No ofrecen asignaturas específicas sobre la temática. Pero existen 3 relacionadas indirectamente con la temática.
Universidad de Girona	Ofrecen asignaturas donde se trabaja este tema: "Los maltratos familiares y violencia de género"; "Sociología de la Educación: Educación y desigualdad de género. Sexo y género"; "Antropología de la Educación: Educación, resistencia y reproducción social y cultural" y "La violencia en el ámbito de la educación"

Universidades que contestaron al correo electrónico

## Cuestionario online a decanos y decanas

El cuestionario online se envió a **55 decanos/decanas de Facultad y directores/directoras de Escuelas Universitarias** que forman al profesorado de **41 universidades españolas** y **contestaron 16**. La finalidad fue recoger información sobre las asignaturas que se han incorporado en los currículos de las titulaciones de Formación del Profesorado relacionadas con el punto c del Artículo 7.

<b>UNIVERSIDADES QUE CONTESTARON EL CUESTIONARIO</b>
Universidad de Jaén
Universidade da Coruña
Universidad de Córdoba
Universidad Ramón Llull
Universidad de León
Universitat Rovira i Virgili
Universidad de la Rioja
Complutense de Madrid
Universitat de les Illes Balears
Universidad de Salamanca
Universitat Internacional de Catalunya
Universidad de Barcelona
Universidad de Almería
Universidad Castilla-La Mancha (F. Humanidades)
Universidad de Valladolid
Universidad de Murcia

Debido al número limitado de respuestas sólo podemos señalar que **5 de las 16 contestaron que sí impartían asignaturas con contenidos relacionados con el punto c del Artículo 7** de la LO 1/2004. Al ser tan pocas las respuestas no podemos hacer un análisis en profundidad. Es relevante destacar, sin embargo, como aumenta el número de respuestas afirmativas cuando se refiere a la previsión de incluir en un futuro asignaturas relacionadas con la temática. **8 universidades respondieron que sí preveían incluir una asignatura relacionada en los nuevos Grados de Educación Infantil y de Educación Primaria**; 2 respondieron que no y 6 no contestaron a esta pregunta. Algunas universidades justificaban que al estar aún abierto el proceso de elaboración de los planes docentes de los nuevos Grados para la convergencia europea en el espacio de educación superior les impedía poder responder al cuestionario.

**Los datos recogidos indican que todavía la formación sobre detección precoz y prevención de la violencia de género en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y sus hijos e hijas es muy incipiente o prácticamente inexistente.** Hay que

destacar que durante el año 2008, en el que se realizó la consulta, las universidades se encontraban en pleno proceso de elaboración de los nuevos planes de estudio para la Convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior por lo que la gran diversidad de situaciones en el desarrollo del proceso dificultaba el acceso de información por un lado y, por otro, hacía que muchas de ellas aún no tuvieran la información clara sobre la inclusión de contenidos relacionadas con la temática objeto de estudio. En cualquiera de los casos existía un nulo debate sobre el impacto de la ley en los planes de estudio. No obstante, **el proyecto está sensibilizando sobre la necesidad de incorporar contenidos relacionados con este tema en los planes docentes.**

### **Revisión de los planes docentes de Formación del Profesorado**

De manera complementaria al cuestionario online enviado a decanos/decanas y directores/directoras se ha realizado un análisis de los **planes docentes del curso 2008-2009 disponibles en Internet de 38 universidades** que imparten las diferentes especialidades de Formación del Profesorado. Ello nos ha permitido realizar un balance de cómo y en qué medida se ofrece contenido relacionado con el Artículo 7

Se han analizado **una totalidad de 295 titulaciones, 38 universidades españolas**, lo que supone un **total de 55 centros**, teniendo en cuenta que algunas universidades además de la facultad correspondiente, ofrecen esta formación en escuelas universitarias adscritas o en varios centros distribuidos en diferentes campus. Por especialidades dentro de la **Formación del Profesorado se han analizado de Educación Infantil (52 planes docentes), Educación Primaria (53 planes docentes), Educación Especial (29 planes docentes), Educación Física (43 planes docentes), Educación Musical (45 planes docentes), Lengua Extranjera (56 planes docentes – incluye los diferentes idiomas-) y Audición y Lenguaje (17 planes docentes).**

Hemos seleccionado 99 asignaturas en las que en su programa aparecía como mínimo un tema relacionado con una de las 9 categorías definidas a partir del Artículo 7 de la LO 1/2004. Hemos tenido en cuenta todos los puntos del Artículo 7 (a,b,c y d) y no sólo el “c” ya que, como veremos, las asignaturas en las que aparecen temas relacionados con él son muy escasas.

<b>TEXTO DE LA LEY</b>	<b>CATEGORÍAS DE ANÁLISIS</b>	
a) La educación en el respeto de los derechos y libertades	A1	Coeducación y escuela.

fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos y de convivencia.	A2	Sexismo (lenguaje, publicidad, etc.)
b) La educación en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos, en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.	B1	Socialización, modelos de atractivo, masculinidades.
	B2	Resolución y prevención de conflictos (escuela, familia, etc.)
<b>c) La detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos y las hijas.</b>	<b>C1</b>	<b>Causas y procesos que llevan a la violencia de género</b>
	<b>C2</b>	<b>Violencia hacia las niñas y niños en el ámbito familiar</b>
d) El fomento de actitudes encaminadas al ejercicio de iguales derechos y obligaciones por parte de mujeres y hombres, tanto en el ámbito público como en el privado, y en la corresponsabilidad entre los mismos en el ámbito doméstico.	D1	Doble discriminación (grupos vulnerables y género)
	D2	Familias y nuevas formas de convivencia
	D3	Teorías feministas.

**De las 99 asignaturas la mayoría son optativas (60 casos), seguidas de las troncales (28 casos), las obligatorias (5 casos) y de libre elección (6 casos).**

Dado que el Artículo 7 se da en el marco de una Ley Orgánica, las universidades están obligadas a adoptar las medidas necesarias para que en la formación inicial del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad que les habilite para la detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas. Aun siendo una obligación, podemos concluir, partiendo de la información extraída a través de los cuestionarios a decanos/decanas de Facultad y Directores/Directoras de Escuela Universitaria y de la revisión de planes docentes y programas disponibles en Internet de las universidades españolas que ofrecieron en el curso 2008-2009 titulaciones universitarias de formación del profesorado que:

- 1) **No hemos encontrado ninguna asignatura específica obligatoria (o troncal, también de carácter obligatorio) que incluya formación en esta materia.**
- 2) **Hemos encontrado muy pocas asignaturas obligatorias o troncales que incluyan en sus programas como mínimo un tema relacionado con una de las dos temáticas principales de esta investigación: **Causas y procesos que llevan a la violencia de género (1 asignatura); y Violencia hacia las niñas y los niños en el ámbito familiar (6 asignaturas).** Se puede apreciar que hay más asignaturas que incluyen un tema relacionado con la segunda**

temática principal “Violencia hacia las niñas y los niños en el ámbito familiar”. De la primera temática principal “Causas y procesos que llevan a la violencia de género” sólo hemos encontrado una y, este contenido, no se ha incluido en todos los grupos en los que se imparte esa asignatura. Hay que señalar, como veremos en el siguiente apartado, que estas iniciativas se deben a una parte del profesorado que, con frecuencia, recibe la agresividad de las personas interesadas en mantener el silencio sobre la violencia de género en la universidad y en mantener su complicidad institucional. **Este profesorado, pese las barreras y rechazo que encuentra para incluir ya no una asignatura entera sino sólo algún apartado en los planes docentes, insiste en la obligación de hacerlo.**

#### CAUSAS Y PROCESOS QUE LLEVAN A LA VIOLENCIA DE GÉNERO

**1 asignatura trocal de 1 universidad española:**

- ***Sociología de la Educación. Universidad de Barcelona***

#### VIOLENCIA HACIA LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS EN EL ÁMBITO FAMILIAR

**6 asignaturas** (2 troncales y 4 obligatorias) de 6 universidades españolas:

- *Atención a la primera infancia* (obligatoria). Universidad Autónoma de Barcelona.
- *Psicología de la Educación y del desarrollo en Edad Escolar* (troncal). Universidad de Cantabria.
- *Familia y primera infancia* (obligatoria). Universidad de les Illes Balears.
- *Contexto y desarrollo* (obligatoria). Universidad de La Laguna.
- *Inadaptación social y escolar* (obligatoria). Universidad de León.
- *Psicología del Desarrollo* (troncal). Universidad de Valladolid.

## 1.2. Algunos factores que impiden que las universidades cumplan con el Artículo 7 de la LO 1/2004.

En las titulaciones de Formación del Profesorado las universidades españolas no están ofreciendo formación específica en prevención y detección precoz de la violencia de género, excepto las pocas iniciativas que a nivel individual, no por demanda de la institución, están llevando a cabo muy poco profesorado. En el análisis de la información recogida en el trabajo de campo se ha identificado a partir de las aportaciones de estudiantado, profesorado universitario y personas con responsabilidades en la gestión académica una realidad que está poniendo obstáculos para la inclusión de esta formación. En este sentido, una de las aportaciones más reiteradas entre el profesorado universitario que se ha entrevistado y alguna persona con responsabilidades en la gestión académica, pero también de miembros de asociaciones que trabajan para la prevención de la violencia de género, es **la percepción de la universidad como una institución endogámica dónde existe una jerarquía que puede originar relaciones de desigualdad o sumisión** que potencian y permiten diferentes tipos de violencia de género como acoso sexual o comentarios sexistas o humillantes hacia las mujeres. Muchas de las personas participantes en el trabajo de campo señalan como **este ambiente permisivo y de impunidad hacia quien agrede es una de las principales barreras para la inclusión de formación en prevención y detección precoz de la violencia de género**. De la gran cantidad de aportaciones recogidas en este sentido hemos seleccionado las que más claramente ponen de manifiesto esta barrera.

*M4. Existe un modelo de sumisión, como cualquier institución, cerrada, endogámica... y mientras se plantee este modelo, existirá violencia.* (GMS2: 133-135, 3). **Mujer participante en una asociación para la prevención de la violencia de género.**

*La barrera más importante es la de la impunidad sustentada por varias causas: amistad, compañerismo mal entendido, corporativismos, obtención de beneficios personales... Muchas barreras caerían si hubiese una información pública de la condena del agresor.* (DM3: 31-32, 3). **Decana de Facultad.**

*En la universidad la violencia de género está silenciada, no es física, es muy sutil, es terrible, en muchos casos, las relaciones de dependencia y sumisión respecto a quien tiene el poder para acceder a un puesto fijo es total. (PM5: 49-52, 3). Profesora universitaria.*

Tanto profesorado universitario como estudiantado ponen de manifiesto **que existen intereses personales que impiden que se trabaje la violencia de género en la universidad y se introduzca formación específica en esta temática.** Intereses personales de grupos de poder en las universidades compuestos tanto por quienes ejercen violencia como por aquellas personas que son cómplices silenciando las situaciones o dando su apoyo al agresor y no a la víctima.

*Pues como mucho algún interés... intereses personales, porque si no, no me lo explicaría. (EM3: 37-38, 3). Mujer estudiante.*

*Si tenemos en cuenta que esto sucede en los altos cargos de la Universidad, es evidente que si no están implantados por obligación en los temarios y en los contenidos de las asignaturas es porque ellos mismos no lo obligan (...) Si estas personas ya realizan este tipo de... o tienen este tipo de actitudes en su quid de trabajo diario, evidentemente no van a hacer lo posible por solucionar este tema. (EM5: 39-40, 3).  
**Mujer estudiante.***

*Tanto quien pueda estar ejerciendo como quien ya le interese que quien lo ejerce no entre en disputa con ellos... o sea, la complicidad de las personas que están defendiendo que esto se reproduzca y continúe, pues es muy alta. (PM3: 35-36, 3). Profesora universitaria.*

Estos intereses personales llevan a un **rotundo rechazo a aceptar la introducción de formación en esta temática y a atacar a quienes sí lo hacen o investigan sobre ello.**

*La reacción nunca son argumentaciones que sean lógicas, no hay argumentaciones. Siempre es una reacción que va directamente atacando personalmente a quienes propone esto. No se ataca al contenido... de que no haya tiempo para explicarlo, de que eso no sea importante; el ataque, o sea, el rechazo se centra en un ataque personal,*

*digámosle ideológico, digamos de otras cuestiones. Esta es la reacción. Y la explicación que doy o que podemos dar es de que como la violencia de género está presente en nuestras universidades, a no todo el mundo le interesa que se trabajen y se traten estas cuestiones, que se debata sobre eso, que se trabaje en las asignaturas. Se quiere mantener el silencio que ha existido ante la violencia de género en la universidad.* (PM3: 33-34, 3). **Profesora universitaria.**

*Porque las personas que se atreven a romper el silencio muchas veces, una gran mayoría de los casos han sido personas que luego han tenido que luchar mucho para poder seguir en la universidad, quizás para poder hacer sus investigaciones, o para poder hacer su trabajo...* (PM3: 57-58, 7). **Profesora universitaria.**

Otra de las barreras que se ha identificado en algunas de las aportaciones de personas con responsabilidades en la gestión académica y profesorado universitario es **quitarle importancia a la formación en prevención y detección precoz de la violencia de género aludiendo que no todos los temas, entre ellos este, se pueden convertir en una asignatura específica obligatoria u optativa.** Este tipo de opiniones no tiene en cuenta que es una demanda del estudiantado, de profesorado de los centros educativos y de movimientos sociales que trabajan para la prevención de la violencia de género y que **en las universidades de prestigio internacional sí se lleva a cabo.** Otra de las opiniones es que aunque se reconozca la importancia de formar en prevención de la violencia de género no se cree que tenga que crearse una asignatura específica sino que sea un tema dentro de una asignatura más general por ejemplo sobre coeducación o igualdad de derechos.

*Como asignatura yo creo que es más complicado porque desde mi punto de vista el concepto de asignatura o materia es más general y entonces está la violencia de género, pero hay muchos otros problemas que hay, que son la violencia en general, los valores en relación a la diversidad, que bueno que, si todo lo convirtiéramos en asignatura sería imposible, desde mi punto de vista.* (DM1: 16, 3). **Decana de Facultad.**

Desde personas con responsabilidades en la gestión académica en la universidad se señala que esta formación no se tiene que abordar con una asignatura específica sino como una competencia transversal en los grados universitarios. Por otro lado, existe

profesorado universitario y miembros de movimientos sociales que han criticado este posicionamiento porque consideran que **trabajar de manera transversal este temática acaba diluyendo el tema**, es decir, que acaba por desaparecer e invisibilizarse.

*Esta podría ser una buena competencia transversal en la formación de los maestros. (DH2: 32, 3). Decano de Facultad.*

*M5. Lo de la transversalidad yo creo que no ha funcionado. Ahora mismo el tema de la transversalidad se está utilizando como un arma arrojadiza. Lo cubre todo; es un paraguas que cubre absolutamente todo, entonces es muy difícil desarticular eso. Es lo primero que te dicen: "No, eso se trabaja de forma transversal" (GMS2: 116, 3). Mujer participante en una asociación para la prevención de la violencia de género.*

Una parte de las personas entrevistadas asumen erróneamente que las universidades norteamericanas están más avanzadas –en términos de sensibilización contra la violencia de género - que las nuestras porque hay más violencia de género. Sin embargo, es en esas universidades donde al reconocer esta realidad la evitan implementando una política de tolerancia cero hacia la violencia de género.

*Lo veo porque muchas de ellas son americanas y yo creo que en este sentido no sé si van por delante, en el sentido de que ir por delante siempre son connotaciones positivas y en este caso no, pero quizás lo que pasa, o sea, es que son, a lo mejor universidades muy concretas donde hay un problema muy grave a este respecto. (DM1: 18, 3). Decano de Facultad.*

Otra de las barreras que han señalado personas con responsabilidad en la gestión académica es **la poca o nula preparación del profesorado universitario para poder impartir una asignatura de estas características**.

*El problema principal que le veo es ¿tenemos profesorado para la asumir esto como materia obligatoria en todas las carreras? tengo muchas dudas, eh aquí, entonces también opino desde esa perspectiva. Yo creo que sí puede haber un profesor, dos profesores en las facultades de educación, de psicología o de sociología que podrían hacerse cargo de estos contenidos, está claro. (DM1: 64, 3). Decano de Facultad.*

*Otra barrera importante, muy importante que se deriva quizás de la anterior, pero que la supera, no es sólo tener la voluntad de tratar este tema, sino la capacitación para ello. (DH2: 38, 3). Decano de Facultad.*

La inexistencia de espacios para velar por una universidad libre de violencia de género se ha identificado como un elemento que dificulta la inclusión de formación en esta temática. **En las universidades españolas no existen todavía espacios visibles que trabajen para la detección y la prevención contra la violencia de género. Tampoco existen políticas universitarias en la misma línea.** Esto dificulta la creación de planes de formación.

*Yo te voy a decir ahora mismo en la propia Universidad X, yo para mí el problema es que ha desaparecido la unidad de igualdad y creo que sin la unidad de igualdad... no sé quién va a estar cargo de ella, quien va a ser la directora, creo que si el equipo de la unidad de igualdad están motivadas y sensibilizados, a raíz de ahí es cuando pueden obligar a la propia institución a que tiene que haber una asignatura en los propios planes. (PM2: 46-47, 3). Profesora universitaria.*

*Y un completo desamparo (hacia las personas de la comunidad universitaria que puedan sufrir violencia de género en la universidad) respecto de qué actuación se puede hacer, qué se puede hacer. Ehh... Tanto... Sí, a nivel personal, como estudiantes, como... amigos de amigos que te llaman a casa y te dicen ¿qué tengo hacer? (PM4: 10, 3). Profesora universitaria.*

Se han identificado barreras muy diversas en la universidad para que la inclusión de esta formación sea posible. Para finalizar queremos destacar la que aparece como la principal barrera para la inclusión de esta formación. **Es la universidad como institución jerárquica que crea relaciones de sumisión que generan un ambiente de tolerancia hacia la violencia de género silenciando las situaciones que se dan en la propia universidad.** Estas relaciones de poder hacen que parte del profesorado que se encuentra en una posición inferior o que son cómplices de aquellas personas que originan este tipo de relaciones no quieran romper el silencio de la violencia de género que se produce en la universidad. Por lo tanto, existen intereses personales de estos lobbies de poder y de las personas que les son cómplices para que no se trabaje

en prevención y detección precoz de la violencia de género. Además, **no sólo se ponen barreras para la inclusión de esta formación sino que se persigue y se difama personal y profesionalmente a las personas que desde la universidad trabajan e investigan para la prevención de la violencia de género.**

## **2. El Artículo 7 de la LO 1/2004, los movimientos sociales, centros educativos y parte de la comunidad universitaria**

### **2.1. Demanda de los movimientos sociales, de parte de la comunidad educativa y universitaria.**

Siguiendo la perspectiva metodológica comunicativa crítica, dimos a conocer, a las personas que participaban en el trabajo de campo, el Artículo 7 de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la violencia de Género, en el que se hace referencia a la Formación inicial del Profesorado y en su punto c indica que se tiene que formar en: *La detección precoz de violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas.* **Gran parte del estudiantado desconocía este artículo y la obligación de formarles. Parte del profesorado había empezado a oír hablar de la ley en términos generales y personas con responsabilidades en gestión académica también reconocían cierto conocimiento general pero nada más.** Sin embargo, las personas implicadas en entidades que trabajan para la prevención de la violencia de género sí conocían su contenido. Teniendo o sin tener dicha información, **todos los colectivos participantes coincidían en la necesidad de que se cumpliera.**

*Teniendo en cuenta que estamos en el curso 2009-2010, del 2004 al 2009 se podría haber revisado los contenidos. Yo lo considero, quizá que empieza a ser un tema un poco urgente a tratar. (EM5: 31-34,1)*

#### **Mujer estudiante.**

*No lo conozco más que por lo explicado en el marco de esta entrevista, pero me parece una medida estupenda siempre que se parta de los derechos de la mujer, del rechazo de toda discriminación de género, de la igualdad de oportunidades. Si es así, me parece una iniciativa deseable para todas nuestras universidades. Es más, creo que una asignatura así viene exigida por la propia legislación, no sólo de la Ley Orgánica del 2004, sino por el propio Decreto ese... creo que es el*

1393/2007, aunque no me lo sé seguro de memoria, que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. (PH1: 4, 7)

### **Profesor universitario**

Todos los colectivos coincidían en demandar dicha formación. Las siguientes citas ilustran la opinión del estudiantado y los movimientos sociales que trabajan para la erradicación y prevención de la violencia de género. Lo que demuestra que no se trata sólo de una medida exigida desde la ley o desde el profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria en activo, sino que **el estudiantado universitario pide esta formación**. La prevención de la violencia de género es un tema que les preocupa tanto a nivel personal como profesional.

*Yo creo que sí (que el estudiantado aceptaría bien esta formación). Yo creo que especialmente en magisterio sería muy bien recibido por la mayoría de las personas. Siempre existirían resistencias, siempre existirían personas que piensan que no toca... Pero estoy convencido de que una vez empezaran a adentrarse... un poquito en el conocimiento de lo que se podría ofrecer en esta formación y a descubrir un poquito de esa realidad que nos ocultan, y que nosotros mismo cerramos los ojos muchas veces... Creo que sería un éxito. (EH4: 13, 1). **Mujer estudiante.***

Los diferentes grupos de discusión que se han realizado con **movimientos sociales** que trabajan para la erradicación de la violencia de género **coinciden en pedir también que en la formación inicial de las personas profesionales de la educación se incluya formación obligatoria sobre prevención y detección precoz.**

*M3. Creo que debería estar sistematizada dentro de los planes de estudio de la universidad, no sé si a lo largo de todos los cursos, pero en un curso debería estar sistematizada en una asignatura dentro de unos contenidos específicos (GMS2: 110, 1). **Mujer participante en una asociación.***

De la información obtenida de los diferentes colectivos destacamos la incidencia en **trabajar** esta realidad **de forma interdisciplinar**. Plantean la inclusión de estos temas no sólo en las y los futuros profesores sino también de otras personas profesionales que pueden estar implicadas en la detección, prevención y atención de la violencia de género como periodistas, psicólogos/as, sociólogos/as, juristas, médicos/as,

enfermeros/as, trabajadores/as sociales, cuerpos de seguridad, etc. También **apuntan que debería ser una formación necesaria en la formación universitaria en general.**

*Sí, en mi opinión debería incluirse en todas las carreras, ya que en todas se puede posteriormente opositar a profesor o profesora de alguna materia de secundaria o de primaria o la posibilidad de trabajar en centros educativos como por ejemplo en relaciones laborales como orientador de un centro, en LADE o Derecho o Biológicas y demás carreras pueden impartir materias, por lo que sería necesario que tuvieran relación con el tema de carácter al menos optativo para aquellos que quieran más tarde ejercer como maestros o maestras en algún centro. (EM1: 16, 7). **Mujer estudiante.***

*La violencia de género no es exclusiva de los centros docentes. La empresa, la judicatura, el ámbito familiar, las relaciones de pareja, el ámbito hospitalario... presentan con frecuencia situaciones de este tipo. Además habría que añadir las distintas formas de violencia encubierta que se producen en los distintos ámbitos. (DM3: 18-19, 7). **Decana de Facultad.***

Los diferentes colectivos entrevistados reconocían, en muchas ocasiones, la **nula atención puesta en este tema** pero también la necesidad, a raíz del debate propiciado por esta investigación de iniciar cambios. **El propio trabajo de campo significaba ya un cambio en las actitudes de los y las profesionales, de las y los cargos académicos entrevistados.**

*Bueno, quería añadir una cosa, y es que la propia investigación es una forma de superar las barreras que nos encontramos para la formación del profesorado, a través de la investigación pues se está hablando con... me has comentado antes, con decanos, con profesorado, con alumnado y ese propio debate ya está abriendo reflexiones que no existían antes de la investigación. Para mi, yo concibo mucho la investigación como un ente transformador, y esta misma llega en un momento superimportante en que se están elaborando muchos planes de estudio, llega para mi en un momento clave, y que ya el diálogo que está abriendo, y los resultados que está difundiendo la investigación, ya son por sí mismo transformadores y que generan reflexión. (PM3: 80). **Profesora universitaria.***

## 2.2. La situación en los centros educativos

En el análisis de la información extraída del trabajo de campo, sobre todo de profesorado de centros educativos de primaria y secundaria y personas participantes en asociaciones que trabajan para la erradicación y prevención de la violencia de género, se han identificado elementos que constatan la necesidad de formación en prevención y detección precoz de la violencia de género por parte del profesorado.

La percepción que una parte del profesorado de primaria y secundaria tiene respecto a muchos de sus compañeros y compañeras es que **en las aulas no son conscientes o no quieren ser conscientes de la importancia de trabajar estos temas**. También algunas y algunos plantean que son pasivos e incluso que toman actitudes de rechazo porque no quieren esta responsabilidad. En ocasiones, esta actitud de pasividad o rechazo se atribuye a que les quita tiempo de los espacios de aprendizaje instrumental aunque no todos opinan lo mismo. Pero, en definitiva, **lo que ocurre es una no asunción de responsabilidad**.

*M1. Yo de todas formas sí que pienso que los problemas de fondo son otros, que no son organizativos, que puede facilitar más o menos (la organización). Pero también puedes potenciar más la violencia de género aunque estés más rato con los niños, dependiendo de lo que hagas, depende de cómo estés, de cómo estés formado, depende...* (GP1: 47, 6)<sup>2</sup>. **Profesora de secundaria.**

*M3. La sensación que tenemos nosotras sobre este tema, ayer mismamente tuvimos un caso, es que los centros vienen echando fuera estos temas. En cuanto les sueltas que mi hija sufre alguna forma de violencia o tal, ya se ponen así, no sé...* (GMS2: 2, 6). **Mujer participante en una asociación.**

Una de las aportaciones más claras ha sido la demanda de formación específica en estos temas. **Las personas entrevistadas reconocen no estar preparadas para la**

---

<sup>2</sup> *M1. Jo de totes formes sí que penso que els problemes de fons són uns altres que no son els organitzatius, que pot facilitar mes o menys (l'organització). Però també pots potenciar més la violència de gènere com més estones estiguis amb els nens, depèn dels que facis, depèn de com estiguis, de com estiguis format, depèn...* (GP1: 47, 6). Profesora de secundaria.

**prevención y la detección precoz de la violencia de género ni sobre cómo proceder cuando se detecta un caso.**

*No sé cómo están los centros en este momento, o qué hacen...La mayoría cuando existe un protocolo, bueno, según la información que yo tengo, son protocolos que son de zona o de municipio, que si hay que ir a servicios sociales, o hay que ir a dónde sea ¿no? Yo me refiero más a protocolos o a propuestas de funcionamiento del propio centro, y eso existe poco. Existe, hay casos, hay centros que están trabajando de manera comunitaria en la prevención de conflictos, y aunque es un trabajo que están iniciando, algunos ya llevan un rodaje importante en el que incluyen formación, seminarios con familiares, seminarios con alumnado, seminarios con el profesorado, en el que se informa sobre cuestiones de violencia de género basado en esta literatura internacional de referencia, y que funcionan de forma comunitaria para saber cómo abordar esta cuestión que es tan importante en la vida de los niñas y las niñas. (PM3: 63-64, 6). Profesora universitaria.*

A través del trabajo de campo también han sido importantes las aportaciones de profesorado y otros profesionales relacionados con el contexto educativo donde **admiten tener miedo e incertidumbre sobre cómo intervenir ante un posible caso.** Explicitan no saber cuál puede ser la reacción, ante una posible denuncia, hacia ellos y ellas y hacia las familias. El resultado de estas dudas se traduce en la pasividad, en la no intervención, la falta de denuncias.

*M4. Bueno, yo a todos los centros que voy, en todos ha habido situaciones de violencia de género en los centros; en que incluso los tutores y tutoras conocen qué familias, y en qué familias se produce violencia. No hay actuación nada más que en algún caso que van pidiendo ayuda, en algunas situaciones donde alguna mujer ha acudido al centro como medida de seguridad, a protegerse en el propio centro porque el marido la estaba agrediendo, y ha sido su punto de salvación, y ¿qué ha hecho el colegio?, pues en este caso llamarme a mí diciendo “¿qué hago?”. Les respondo llama a la policía, y rápidamente llama a la policía. Les da miedo, no saben cómo intervenir, piensan que quedan... (duda), que se involucran demasiado en una historia y no... (vacila) no*

*deben de meterse, entonces, si pueden sacarla fuera del colegio, mejor.* (GMS2: 5, 6). **Mujer participante en una asociación.**

*C2. Yo te hablo de esa escuela que estaba de substitución, o sea que tampoco vi la resolución de aquello. Pero por lo que yo vi en aquel claustro, yo vi como que había un poco de miedo, de no saber bien, bien tampoco lo que hacer. La profesora tampoco... la profesora tenía como miedo, entre comillas y por decirlo de alguna manera de denunciar porque no sabía después qué podía pasar, porque claro, tampoco lo sabían al 100 por 100, era lo que el niño les explicaba... Entonces yo creo que es complicado.* (GP2: 52, 6). **Profesora de primaria.**

Principalmente alarmante resulta la poca consideración que ante determinadas conductas de acoso tienen algunas y algunos profesionales de la educación. A veces por considerarlas “cosas de niños” otras por “graciosas”. Ha sido significativo identificar como **parte del profesorado entrevistado no sólo no detecta sino que considera propio de niños determinadas conductas que son indicadores a la hora de prevenir o detectar precozmente un caso o un posible caso de violencia de género.**

*H1. Yo por mi experiencia en los institutos lo que veo es que se permiten unas relaciones en los niños que en los adultos no se permiten. Hay ciertas presiones de niños hacia niñas que yo las considero bastante heavies.* (GP1: 20, 6)<sup>3</sup>. **Profesor de secundaria**

*M1. Pues sí, no sé, plantear algún caso y decir “pero eso es cosa de niños”, es como decirte, eres tonta, una exagerada, o derivarlo hacia otras cosas. o reírse, por ejemplo ahora en la escuela hablábamos el otro día a la hora de comer, porque esto es siempre en los espacios superinformales, no es en un claustro. (Ejemplo que pone): Varios niños, pero uno en concreto, que también es penoso, superchuleta, tiene un blog. Él tiene superclaro que tienen a todas las niñas detrás, además es verdad, y las trata mal. Los profes de ríen: “mira que gracia”. Pero lo que*

---

<sup>3</sup> *H1. Jo per la meva experiència en els instituts el que veig es que es permeten unes relacions en els nens que en els adults no es permeten. N'hi ha certes pressions de nens cap a nenes que jo les considero bastant heavys.* (GP1: 20, 6). Profesor de secundaria

*hace es muy grave, es un maltratador en potencia si es que no lo es ya. No se aborda si no que hace gracia y simplemente es una anécdota. Yo tampoco culpabilizaría a los profes... creo que las otras preguntas que planteáis... creo que nos falta mucha formación. (GP1: 27, 6)<sup>4</sup>.*

**Profesora de primaria.**

El profesorado también reconoce que las y los estudiantes **sí quieren trabajar estos temas y que es una parte del profesorado la que impide o pone dificultades para que sea posible**. Así los explica una profesora de primaria que ha realizado actividades enfocadas a la prevención y detección precoz de la violencia de género con su alumnado.

*M1. Yo, en relación con lo de que cuesta hablar, de todas formas... pienso que nos cuesta a los adultos. Creo que si a nivel de claustro, y de cómo programas o proyectos, hay poca cosa, bueno al menos es mi experiencia. Cuando te encuentras alguna acción son acciones puntuales de la buena voluntad de un profesor, de la sensibilidad tal, pero no a nivel así más grupal, ni que sea obligatorio en los claustros, que vayamos a hacer una formación. Yo esto no lo he visto, aún esperamos que un día sea así. Esperamos que pronto sea así. Cuando cuesta hablar, es a las personas adultas que cuesta hablar, a los profes. Cuando abres en la clase, con pequeños, medianos, grandes, los niños entran, los jóvenes entran porque ellos sí tiene ganas de hablar, identificarán más, menos, pero ellos estarían dispuestos a... porque es su vida y son las relaciones que tienen con los otros. Creo que eso también les hace pensar, porque también es un poco injusto, que ellos se pondrían (a hablar del tema) y nosotros tapamos, tapamos. Pues eso, por cosas personales que tienen los profesores, también porque puede que haya profesorado que también esté sufriendo esta violencia y*

---

<sup>4</sup> *M1. Doncs sí, no sé, plantejar algun cas i dir però això és cosa de nens, és com dir...ets tonta, ets exagerada, o això derivar-ho cap a altres coses, o riure-se'n, per exemple ara a l'escola parlàvem l'altre dia a l'hora de dinar, perquè això sempre és en els espais superinformals, no és en un claustre. (Ejemplo que pone): Varis nens, però un en concret que també és penós, superxuleta té un blog, ell té superclar que té totes les nenes al darrera, a més és veritat, i les tracta malament, i els profes s'enriuen com: mira quina gràcia, això que fa i és molt greu això que fa perquè és un maltractador potencial si és que no ho és ja, i no s'aborda sinó que fa gràcia i simplement és una anècdota, jo tampoc culpabilitzaria als profes... perquè crec que les altres preguntes que plantegeu... crec que ens falta molta formació. (GP1: 27, 6). Profesora de primaria.*

*entonces no la destaparás allí, está claro, ¿no? porque tienes casos cercanos o no sé, tienes prejuicios, o por muchas cosas...*<sup>5</sup>. (GP1: 24, 6).  
Profesora de primaria.

Otra realidad que aparece en el trabajo de campo está relacionada con los **chats** y las **redes sociales** en Internet donde los menores pueden ser víctima de violencia de género (abuso, acoso, etc.). **La formación en este tipo de situaciones por parte del profesorado debería ser clave para poder prevenirlos y detectarlas**

*H3. No sé si en relación con esto, internet y compañía, que podría tener relación con esto, con los abusos sexuales. Estaba haciendo clase de informática con niños y niñas de once años; hay muchos que tienen Messenger y, por lo tanto, sospechas que podría pasar porque es la edad que les tocaría recibir alguna... Cuesta mucho saber cómo empezar, porque no sabes cómo en esta edad... qué prevenir, no sabes. Algunos niñas y niños serán muy inocentes y otros todo lo contrario.* (GP1: 16, 6)<sup>6</sup>. **Profesor de primaria.**

En general, la educación y la escuela se consideran espacios desde donde abordar la violencia de género y es por este motivo **se otorga una gran responsabilidad al futuro profesorado.**

---

<sup>5</sup> M1. *Jo amb això que costa de parlar, de totes formes ... penso que ens consta als adults. Crec que si a nivell de claustre, i com de programes o projectes, hi ha poca cosa, bueno al menys és la meva experiència, quan et trobes alguna acció són accions puntuals de la bona voluntat de un professor, de la sensibilitat tal, però no a nivell així més grupal ni que sigui obligatori en els claustres i que anem a fer una formació. Jo no ho he vist, encara esperem que un dia sigui així. Esperem que aviat sigui així. Llavors quan costa parlar jo també m'ho trobo, que costa parlar però ens costa a les persones adultes, als profes, i que quan tu obres l'espai a la classe amb petits, mitjans, grans els que sigui, els nens entren i els joves entren perquè ells sí que tenen ganes de parlar-ne, identificaran més, menys, però ells estarien disposats a ... perquè és la seva vida i són les relacions que tenen amb els altres. Crec que això també els ha de fer pensar, perquè també és com una mica injust, que ells s'hi posarien i nosaltres tapem, tapem, Dons això, per coses personals que tenen els professors també perquè potser hi ha mestres o professors que també estan patint aquesta violència i llavors no la destaparàs allà, està clar, no? perquè tens casos propers o no sé, tens prejudicis, o per moltes coses...* (GP1: 24, 6). Profesora de primaria

<sup>6</sup> H3. *No sé si en relació amb això, internet i companyia, que podria tenir relació amb això, amb els abusos sexuals. Estava fent classe d'informàtica amb nens i nenes d'onze anys; hi ha molts que tenen messenger i, per tant, sospites que podria passar perquè és l'edat que els hi tocaria rebre alguna...costa molt de saber com començar, perquè no saps com en aquesta edat, de què prevenir, no saps. Alguns nens seran innocents com una mala cosa i uns altres tot el contrari.* (GP1: 16, 6). Profesor de primaria.

*M1. Si no es por el tema de la educación, no acabamos con el tema de la violencia. En todas las etapas. Da lo mismo en primaria, en las familias, en secundaria, en la universidad, en la FP, garantía social y en todo (GMS2: 97, 1). **Mujer participante en una asociación.***

*Es importante trabajar en el ámbito educativo desde la escuela y la familia donde se producen los modelos de socialización para poder transmitir una estructura de relaciones democrática e igualitaria. Implica cambiar los roles y estereotipos asociados al sexo masculino y femenino. (DM3: 6-9, 1). **Decana de Facultad.***

También se constata que **el profesorado es una de las personas profesionales que más tiempo pasa con los y las niñas**. Como consecuencia puede tener más elementos para identificar una situación. También se considera importante la responsabilidad ética que debe tener para informar y actuar cuándo se detecta un caso.

*Que en la mano del profesorado recae todo este peso, y con razón, al estar muchas horas al día con el alumnado y en directa relación con ellos.*

*Por tanto, directamente nos corresponde a los maestros y maestras saber identificar este tipo de problemas e intentar solventarlos. Aunque no siempre es fácil, ya que tienes que implicarte demasiado con un aspecto familiar que queda ajeno a ti ya que realmente no lo conoces, al principio sólo intuyes, y por mucha relación que se intente mantener con las familias no siempre sale la verdad a la luz, por eso es necesaria una buena formación del profesorado en este tipo de situaciones, para poder verlas, identificarlas y saber intervenir para intentar erradicarlas. (EM1: 14, 1). **Mujer estudiante.***

*Sí, es que yo creo que la gente que es educadora, los que somos educadores nos guste o no tenemos una responsabilidad añadida. O sea, pasamos mucho tiempo en un espacio con gente que está formándose, y cuanta más pequeña sea esa persona pues más responsabilidad entiendo yo que tienes, no. No es igual una persona de 25 que tienes en aula que una persona de 7 años, pues no se puede comparar. (PM6: 12, 1). **Profesora universitaria.***

*La responsabilidad ética y profesional siempre tiene que implicar al docente, que no se puede mantener al margen de estas cuestiones, pero el problema es cuando los demás no se implican y lo dejan sólo. (PM5: 22, 1). Profesora universitaria.*

*Totalmente, es una responsabilidad porque está en nuestras manos la oportunidad de poder detectarla y tenemos que formar parte de ella. No podemos prescindir de esta información o hacer ver que no existe. (EM5: 13, 1). Mujer estudiante.*

*Creo que los profesores deben estar preparados para poder detectar y saber utilizar estrategias de prevención, y eso se consigue con una formación adecuada en el ámbito académico necesariamente vinculado al desarrollo de la obligación ética ciudadana de informar e intervenir en los distintos casos. (DM3: 13, 1). Decana de Facultad.*

Una de las demandas que más se realiza desde los diferentes colectivos participantes, coincidiendo con las orientaciones que da la comunidad científica internacional, como veremos, es que **esta formación esté regulada por un organismo público**, como ocurre en el Departamento de Educación del Estado de Nueva York:

*M5. No se puede dejar a que alguien haga los cursos a la iniciativa individual. Hay una responsabilidad de las administraciones y la ley de igualdad también les obliga a aplicar todo esto y a la administración le dice en qué líneas tiene que hacer sus políticas. Si lo centramos a la iniciativa individual parece que toda la responsabilidad es nuestra y no es así. Así no vamos a cambiar nada. La administración en este caso tiene mucho que decir. (GMS2: 114, 1). Mujer participante en una asociación.*

### **3. El Artículo 7 de la LO 1/2004, la comunidad científica internacional y las mejores universidades en educación en el ámbito internacional**

#### **3.1. Aportaciones de la comunidad científica internacional**

**Recogemos algunas de las principales aportaciones de la comunidad científica internacional, sobre nuestro objeto de estudio, resultado de estudios realizados básicamente en Estados Unidos y Reino Unido, donde también se encuentran las universidades de más prestigio internacional.** Como hemos visto el contenido del Artículo 7 de la LO 1/2004 responde a una demanda social, de parte de la comunidad educativa y universitaria y, como veremos a continuación, también está en consonancia con las orientaciones de la comunidad científica internacional, además de formar parte de una ley pionera en el ámbito europeo al establecer el marco legal para el desarrollo de medidas integrales para hacer frente a la violencia de género.

Podemos observar también como los elementos identificados por las investigaciones internacionales también están presentes en el análisis de la información del trabajo de campo realizado en la presente investigación. Las investigaciones internacionales que presentamos ofrecen aportaciones sobre: 1) La necesidad de incluir en la formación inicial de las personas profesionales de la educación, y sobre todo del profesorado, formación sobre prevención y detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente hacia las mujeres y los hijos e hijas; y 2) orientaciones para garantizar la calidad de esta formación.

- 1) La necesidad de incluir en la formación inicial de las personas profesionales de la educación, y sobre todo del profesorado, formación sobre prevención y detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente hacia las mujeres y los hijos e hijas.**

Diferentes autoras y autores hacen referencia a la necesidad y a la demanda de formación del profesorado sobre protección a la infancia y maltrato infantil, y en todo tipo de violencia doméstica (incluida la de género), ya desde la formación inicial que se imparte en las universidades y escuelas universitarias de magisterio (Baginsky, 2000; Baginsky & Macpherson, 2005; Goldman, 2005; Goldman, 2007; Gómez, 2004; O'Toole, Webster, O'Toole, & Lucal, 1999; Oliver, Soler, & Flecha, 2009; Skinner, 1999; Valls, 2008-2009; Valls, Puigvert, & Duque, 2008). Esta demanda de formación también es del propio estudiantado que se está formando en las facultades (Cerezo & Pons-

Salvador, 2004), y de parte de los propios profesionales de la educación en activo y del profesorado universitario de los centros de formación inicial del profesorado.

**La falta de formación y preparación específica del profesorado hace que éste no tenga las herramientas necesarias para la detección** del maltrato infantil (Goldman, 2007; Valls, 2005-2006), así como del abuso sexual (Saathoff & Stoffel, 1999) y otros tipos de violencia doméstica y, de esta manera, hay muchos casos que pasan inadvertidos (Goldman, 2007). Una de las consecuencias de esta falta de formación del profesorado es que parte de mitos y no de conocimiento científico. Por ejemplo, a menudo la percepción del profesorado, en cuanto al riesgo que tiene un niño o niña de sufrir abusos sexuales, es que se da con mucha más frecuencia en las clases sociales bajas. A pesar de que las investigaciones y los medios de comunicación están demostrando que no es así (Baginsky, 2000). La formación en prevención y detección precoz de la violencia de género es casi inexistente en la formación inicial del profesorado. En la formación inicial de otros profesionales como los y las trabajadoras sociales y de la comunidad está más presente. Por este motivo, las investigaciones señalan que es mucho más probable que **un profesor o profesora, aunque pase más horas con los niños y las niñas que otros profesionales, identifique o denuncie menos casos de abuso en el ámbito doméstico** (Skinner, 1999).

Como consecuencia el profesorado, pero también los orientadores y orientadoras pedagógicos, **sienten confusión e inseguridad ante la identificación de situaciones** de violencia de género en el ámbito familiar, concretamente sobre qué hacer si tienen sospechas, cuáles son los procedimientos a seguir para presentar informes, o sobre cuál es su responsabilidad en la intervención y la prevención (Goldman, 2007).

Por otro lado, la falta de concreción en la legislación sobre las acciones concretas a seguir por parte de los organismos de protección a la infancia, el profesorado y otras personas profesionales de la educación hace que no existan protocolos específicos de detección y actuación en los centros escolares (Akande, 2001). En consecuencia las estrategias que se aplican tienen cierto grado de improvisación o incluso algunos profesionales ante las dudas se inhiben de intervenir (Akande, 2001).

**Aunque en algunas ocasiones el problema no está en la detección.** Las investigaciones señalan cómo a pesar de que el profesorado sí identifica algunos casos de abuso a menores u otro tipo de violencia de género en el ámbito familiar, tiende a no denunciar (Baginsky, 2000; Svensson & Janson, 2008). En estos casos se da una **falta**

**de acción o reacción del profesorado que a menudo se sigue de una serie de justificaciones** por su parte para no hacer frente a la toma de decisiones difíciles. Algunas investigaciones han analizado estos procesos del profesorado y cuáles son las justificaciones que dan. Por ejemplo, minimizar el sufrimiento de los niños y de las niñas que pueden estar siendo víctimas de violencia doméstica argumentando que la situación “no es para tanto”, que no es lo suficientemente grave y, por lo tanto, no era necesario hacer un informe denunciando el caso, o también han manifestado que no lo denunciaron porque se sentían inseguros al no saber cómo reaccionarían las familias ante un informe (Webster, O'Toole, O'Toole, & Lucal, 2005). También **se normalizan actitudes de abuso** que suceden entre los propios niños y niñas, por ejemplo, cuando los niños levantan las faldas de las niñas incomodándolas y el profesorado no le da importancia argumentando que “son cosas de niños” (Svensson & Janson, 2008). Todo ello puede potenciar la disparidad de criterios en función del grado de reconocimiento de las situaciones de cada profesional y del grado en el que se sienten responsables de intervenir (Oliver et al., 2009). La forma en que el profesorado percibe el papel que desempeña dentro del centro puede afectar a su compromiso de tener que ocuparse del tema (Baginsky, 2000).

La identificación, la detección precoz y la responsabilidad de intervenir ante los casos que se detectan o sospechan son elementos importantes a tener en cuenta para la formación de las personas profesionales de la educación. Se contribuye así a evitar la incertidumbre y disparidad de criterios al intervenir (Skinner, 1999). Esta incertidumbre y falta de asunción de responsabilidad acaba dificultando que el profesorado pueda proteger de manera efectiva a los niños y a las niñas (O'Toole et al., 1999).

Las investigaciones alertan de que también debemos tener en cuenta que **otra barrera para la detección y la intervención es el “código de silencio” que existe en algunas escuelas ante la violencia doméstica, el maltrato y el abuso infantil**. Este silencio invisibiliza el problema e impide que se haga público y se hable (Baginsky & Macpherson, 2005; Svensson & Janson, 2008). De esta manera, en la escuela se refuerza el silencio en el que se han socializado en sus hogares los niños, las niñas y los y las adolescentes que sufren esta violencia, y aprenden a no hablarlo (Oliver et al., 2009). Como consecuencia, estos menores tampoco manifiestan en la escuela la situación que están sufriendo en sus casas. En estos casos las escuelas no han querido o no han sabido estar informadas (Oliver et al., 2009).

## 2) Orientaciones para garantizar la calidad de esta formación.

A continuación se presentan elementos clave a tener en cuenta desde la formación inicial de las personas profesionales de la educación y el profesorado para garantizar una formación de calidad en prevención y detección precoz de la violencia de género en el ámbito familiar, especialmente hacia la mujer y los hijos e hijas, para que, una vez estén activos como profesionales, sepan gestionar este tema de una manera adecuada y que, en definitiva, garanticen la protección a la infancia protegiendo también a sus madres.

### ***Que sean conscientes de la obligación y la responsabilidad de informar e intervenir. Superando las inseguridades y justificaciones que las sustentan***

Muchas de las investigaciones (Weis, Marusza, & Fine, 1998) inciden en que el profesorado tiene la obligación 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 (Goldman, 2007; Haeseler, 2006a; O'Toole et al., 1999; Svensson & Janson, 2008). Ante la inseguridad del profesorado, sobre si intervenir o no, tienen que tener claro que según la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de la Infancia los derechos de los y de las menores están por encima de los derechos de las personas adultas que se supone que deben protegerlos (Haeseler, 2006b).

El profesorado de los centros educativos tiene más oportunidades para observar a los niños y las niñas a lo largo del día y vigilar los cambios de comportamiento que pueden acompañar la violencia doméstica, de la misma manera que el profesorado puede establecer una relación de confianza con los niños y las niñas que los predisponga a explicarlo (Svensson & Janson, 2008). Para garantizar que el futuro profesorado informa y responde ante estas situaciones y sabe gestionar la temática en los espacios en los que trabaja, Baginsky (O'Toole et al., 1999) plantea que sea la administración pública, en este caso el Departamento de Educación del Reino Unido, el que defina las obligaciones y responsabilidades que tiene que tener el profesorado en relación con el abuso infantil, así como quien establece el tipo de formación que se debe recibir (2000). Las autoras exponen cómo la Ley de Educación del 2002 del Reino Unido implicó un paso adelante estableciendo de manera clara la formación que tiene que recibir el profesorado responsable de la protección de la infancia en cada escuela. Se trata de

una formación específica durante la formación inicial (universitaria) y un reciclaje cada 2 años

Estas iniciativas legislativas están presentes en otros países. En Estados Unidos, concretamente en el Estado de Nueva York, desde el año 2001, y de acuerdo con el punto 6507 (3) (a) de la *Education Law* (Baginsky & Macpherson, 2005), el Departamento de Educación exige que el futuro profesorado reciba formación relacionada con el consumo de drogas, tabaco y alcohol, la prevención y la intervención en casos de violencia doméstica, así como la detección en casos de abuso infantil. En cuanto al abuso y el maltrato infantil se establece que la formación tiene que incorporar contenidos sobre los indicadores físicos y de comportamiento de esta problemática, sobre la obligatoriedad de denunciar y cuáles son las implicaciones de hacerlo o no cuando se detecta un caso<sup>7</sup>. Esta exigencia legal forma parte de una política más general del Departamento de Educación llamada *School Safety*<sup>8</sup>, que también incluye la prevención de las situaciones de violencia dentro de las escuelas, entre otras acciones. Las universidades del Estado de Nueva York ofrecen esta formación obligatoria en la formación inicial del profesorado (State of New York, 2001).

### ***Que conozcan la legislación, los protocolos de detección e intervención y los factores de riesgo***

Se manifiesta la importancia de que estén disponibles definiciones oficiales y claras de maltrato infantil (Goldman, 2007) así como de abuso y negligencia y que el profesorado y otras personas profesionales de la educación las conozca (O'Toole et al., 1999), de la misma manera que tiene que conocer la legislación relacionada con la temática (Akande, 2001). Pero el profesorado y otras personas profesionales de la educación no sólo tienen que reconocer los signos de abuso y negligencia hacia los niños y niñas, sino que tiene que poder proporcionar información sobre las cuestiones de protección a la infancia e implicarse en el desarrollo de planes interdepartamentales de protección de ésta (Akande, 2001; Goldman, 2007).

Por lo tanto, la formación inicial de estas personas profesionales tiene que ofrecer herramientas a los futuros y a las futuras profesoras dándoles a conocer la legislación, los protocolos del territorio y las guías específicas desarrolladas por las propias escuelas para: 1) saber cómo actuar ante un o una menor víctima de abusos o maltrato

<sup>7</sup> <http://www.nysl.nysed.gov/libdev/excerpts/edn6507.htm>

<sup>8</sup> <http://www.emsc.nysed.gov/sss/SAVE/>

cuando hay sospecha y 2) que identifiquen los síntomas del abuso, respetando siempre los protocolos que garantizan confidencialidad (Baginsky, 2000; Haeseler, 2006a).

Es importante la formación del profesorado de todos los niveles, pero es fundamental que el profesorado que vaya a dedicarse a los primeros niveles educativos de preescolar e infantil esté especialmente formado en la detección precoz de la violencia doméstica. El papel que juega el profesorado en estos centros educativos es clave porque puede hacer observaciones diarias en una fase más precoz que el profesorado de educación primaria (Akande, 2001; Baginsky, 2000; Haeseler, 2006a; Haeseler, 2006b).

*Existencia de una correlación alta entre violencia de género en el ámbito doméstico y maltrato infantil.*

Uno de los elementos fundamentales que se tienen que recoger para la formación inicial del profesorado es la aportación que hacen diferentes investigaciones indicando la existencia de una correlación alta entre el maltrato a las mujeres en el ámbito doméstico y el maltrato infantil (Svensson & Janson, 2008). McGuigan y Pratt (McGuigan & Pratt, 2001; Pulido & Gupta, 2002; Weis et al., 1998), mediante un estudio cuantitativo y longitudinal en casos confirmados de violencia doméstica, analizaron cómo a través de estos casos se puede prever e identificar posibles casos de tres tipos de maltrato infantil: maltrato físico, maltrato psicológico y negligencia. Con este estudio corroboraron que la violencia doméstica aumenta el riesgo de maltrato infantil, es decir, que los hijos y las hijas de la mujer maltratada también sean víctimas de maltrato en el hogar. Por lo tanto, los niños y las niñas que viven en hogares violentos no sólo presencian los maltratos que reciben sus madres, sino que también son víctimas de maltratos tanto psicológicos, haciéndoles sentir culpables de la situación, como recibiendo el impacto de objetos que son lanzados durante las discusiones o recibiendo la violencia física directamente (2001).

Según el informe elaborado en el año 2001 por la Oficina de Prevención de la Violencia Doméstica del Estado de Nueva York más de 3 millones de niños y niñas presencian situaciones de violencia doméstica cada año, y en más de la mitad de los casos los maltratadores atacan físicamente a sus hijos e hijas. Este informe también señala que el abuso infantil es 15 veces más probable que tenga lugar en aquellas familias en las que existe violencia doméstica (Weis et al., 1998). Otras investigaciones insisten en la

necesidad de profundizar en el conocimiento científico sobre los efectos en la infancia de la exposición a la violencia doméstica (Haeseler, 2006a).

***Que sean capaces de analizar los procesos de socialización de la infancia y la adolescencia en la violencia de género. Relación entre violencia y atracción***

Jesús Gómez (Fantuzzo & Mohr, 1999) plantea que, a pesar del gran avance que se ha dado a través de la coeducación y de su influencia en las relaciones afectivas-sexuales, la extensa documentación institucional, los textos recomendados y las prácticas educativas dejan patente la existencia de algunos vacíos que es necesario subsanar para conseguir unas relaciones satisfactorias. Gómez (2004) parte de que en **la formación de las personas profesionales de la educación se tiene que incorporar la coeducación desde la participación de toda la comunidad, profundizando en las cuestiones clave de la atracción y de la elección** de las personas con las que se tienen relaciones como elementos fundamentales de las relaciones afectivas-sexuales satisfactorias. Se debe entrar a fondo en el tema porque aunque la violencia en las relaciones se critica con dureza, no se trabaja en sus raíces cuando se trata de la erradicación de valores relacionados con la atracción hacia la violencia.

Un elemento fundamental que debe introducirse en la formación inicial de las personas profesionales de la educación en prevención y detección precoz de la violencia de género es el análisis de los procesos de socialización de los niños, las niñas y de los y las adolescentes, especialmente aquellos procesos en los que se relaciona la atracción con la violencia. Este aspecto merece un trato especial ya que las investigaciones demuestran que el hecho de que en un futuro las niñas puedan sufrir violencia de género o que los niños la ejerzan depende de su socialización y de su primer aprendizaje amoroso. Esta socialización no sólo se da en el seno de la familia sino en todos aquellos espacios donde las niñas y los niños se socializan e interactúan con otros agentes como la escuela, la calle, el grupo de iguales y los medios de comunicación (series televisivas, anuncios, películas, programas para adolescentes, canciones de moda, etc.).

Padrós (2004) y Valls, Puigvert y Duque (2007) partiendo del trabajo sobre teorías del amor iniciado por Jesús Gómez (Valls et al., 2008), analizan los modelos de atractivo de los y de las adolescentes e identifican que algunos y algunas relacionan lo atractivo con la violencia. Los chicos que desarrollan actitudes de dominación a menudo son vistos

por las chicas como más atractivos que desagradables o indeseables. El modelo de chico al que atribuyen más atractivo es el que corresponde a la masculinidad tradicional asociada a la dominación y además, consideran que la atracción es un instinto. Esta visión de la atracción les sirve para justificar que no se puede hacer nada si se sienten atraídos por este tipo de personas. En este sentido Gómez (2004) aporta que la relación que se hace entre atracción y violencia es producto de los procesos de socialización que han tenido los y las adolescentes que incluyen comportamientos violentos que se transmiten como exitosos desde los medios de comunicación, las series de televisión, las películas, las canciones, el grupo de amigos y amigas, etc.

Estas investigaciones también se han centrado en el análisis de la presencia de la violencia de género entre los y las adolescentes y los procesos de socialización que llevan a estas situaciones (2004). Por ejemplo, James, West, Deters y Armijo (Gómez, 2004; James, West, Deters, & Armijo E., 2000; Oliver & Valls, 2004; Padrós, 2007; Smith et al., 2003; Smith, White, & Holland, 2003; Valls, 2004-2005; Valls et al., 2008) analizaron la violencia en las citas durante la adolescencia a través de un grupo de 37 adolescentes. Al menos un 25% de las adolescentes experimentó abusos psicológicos, como que los chicos con lo que establecían una relación no les permitieran hablar con personas del otro sexo, y también abusos físicos.

Por otro lado, Smith, White y Holland (2000) analizaron el desarrollo de la violencia en las citas a lo largo de cuatro años en un total de 1.569 universitarias. Los resultados más importantes indican que las chicas que habían sufrido agresiones en el instituto tenían más riesgo de sufrirlas durante el primer año de universidad. Así, la posibilidad de ser víctima durante la juventud tiene que ver con unas relaciones violentas en la adolescencia, por encima, de los maltratos durante la infancia. De esta manera, se supera la creencia de que existe un condicionamiento inevitable que marcaría de por vida a las personas que han sufrido violencia durante la infancia. Más bien, parece que, en unas relaciones afectivas violentas, la socialización inicial en la adolescencia colabora en mantener este tipo de relaciones en la juventud. Es el primer aprendizaje amoroso el que incide más en las siguientes relaciones (2003).

Como hemos señalado, una parte de este aprendizaje social se realiza en las escuelas. El centro educativo y el profesorado, tienen un papel fundamental en esta socialización (Oliver & Valls, 2004) aunque, por supuesto, no recae en ellos toda la responsabilidad. En este sentido, Wolfe y Jaffe (Wolfe & Jaffe, 1999) insisten en la responsabilidad 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.

***Que se forme al futuro profesorado para que sea capaz de potenciar procesos de socialización preventiva de la violencia de género. Modelo comunitario de prevención e intervención***

Las investigaciones remarcan la necesidad de incidir en los procesos de socialización porque esta relación entre violencia y atractivo es una de las causas de los altos índices de violencia de género entre la adolescencia. Proponen que desde la socialización preventiva y desde un trabajo coordinado entre todos los agentes de la comunidad (profesorado, educadores y educadoras, orientadores y orientadoras, familias, niños, niñas y adolescentes y otros miembros de la comunidad) analicen el tipo de interacciones sociales que reciben desde los medios de comunicación, el grupo de iguales, la familia, la escuela, etc. que generen una socialización y aprendizaje de modelos amorosos y de atractivo que se vinculan a la violencia de género, para poder promover modelos que generen atractivo hacia la igualdad y el respeto (1999).

Weis, Marusza y Fine (Duque, 2006; Gómez, 2004; Oliver & Valls, 2004; Valls et al., 2008) insisten en la idea de que la violencia de género es un problema social, fruto de las relaciones de género en el hogar, en el trabajo y en las calles. Y su prevención ha de partir, por lo tanto, de la propia comunidad, incluyéndolo en los currículums escolares, en los servicios comunitarios, comprometiéndonos con los movimientos sociales y con la historia, desprivatizando el problema como si fuera individual y haciéndolo público y político. Las autoras insisten en que en este proceso de prevención desde la comunidad se ha de implicar a los propios adolescentes desde las escuelas de secundaria e incluso animarlos a realizar voluntariado en centros de acogida de mujeres víctimas de violencia de género (1998).

Oliver, Soler y Flecha (Weis et al., 1998), también en relación con la formación de las personas profesionales de la educación en prevención de la violencia de género, plantean que los programas de prevención de la violencia desde una perspectiva comunitaria no siempre reconocen la dimensión de la violencia de género y que este aspecto aún es un reto. Estas iniciativas se centran principalmente en los planes de orientación para el estudiantado y en programas de formación para las personas profesionales y las familias que llevan a cabo algunos centros educativos con perspectiva comunitaria y democrática. Algunos centros educativos ya están

impulsando este modelo de trabajo comunitario y dialógico para la prevención de la violencia de género. Oliver, Soler y Flecha (2009) plantean cómo la perspectiva dialógica de la educación al entender el proceso educativo como la acción común entre un amplio conjunto de personas involucradas: profesorado, familiares, estudiantado, ciudadanía, trabajadores y trabajadoras sociales, voluntariado, etc., ha tenido un impacto positivo en programas de prevención de la violencia en las escuelas. Las voces de todas las mujeres de diferentes culturas, niveles académicos y edades son relevantes para prevenir la violencia de género (2009).

La perspectiva dialógica y, más concretamente, la del feminismo dialógico ofrece una nueva vía para trabajar la prevención de la violencia de género en las escuelas. Ésta permite unir los esfuerzos de todas las mujeres independientemente de su nivel educativo, etnia o clase social con el objetivo de superar todas las desigualdades de género (Oliver et al., 2009). La perspectiva dialógica implica crear las condiciones necesarias para que pueda darse un diálogo igualitario entre todas las mujeres. Estas condiciones hacen posible integrar el conocimiento que las diferentes mujeres han acumulado en relación con este tema y así poder mejorar los modelos de prevención de violencia de género en las escuelas. Incluyendo las voces de las mujeres de la comunidad, las madres y otras mujeres de las familias, se está contribuyendo a cambiar la manera en que se entiende la violencia de género. En algunas de estas escuelas se han creado comités de convivencia en las cuales estas mujeres pueden participar del proceso de establecimiento e implementación de las normas escolares, y donde son animadas a proporcionar ideas para mejorar la resolución de conflictos en la escuela. De esta manera se recogen las propuestas de todas las mujeres en el diseño de los procesos para prevenir la violencia de género en estas escuelas (Oliver et al., 2009).

Algunas investigaciones ponen de manifiesto la importancia de la diversidad cultural de las personas profesionales que van a trabajar en programas de detección de violencia de género con las mujeres. Los resultados de estas investigaciones parten de que el género, la cultura y la edad de la persona encargada de éstos programas tiene importancia para hacer que las personas con las que trabaja se sientan más cómodas a la hora de hablar de estos temas (Oliver et al., 2009). Por eso es importante que se garantice que habrá mujeres que se encarguen de estos temas en los centros educativos y que representen la diversidad cultural existente, independientemente si son profesionales o no, pero que sean mujeres de la comunidad.

***Que se forme para el trabajo en equipo interdisciplinar en coordinación con todos los agentes implicados (profesorado, servicios sociales y sanitarios, otros especialistas y familias)***

La formación inicial universitaria debe dirigirse al reconocimiento de los signos de abuso en la infancia, y a cómo responder y actuar cuando hay sospechas o si se revela algún caso. Además debe incorporar aportaciones que puede hacer profesorado con más experiencia (Thackeray, Stezner, Downs, & Miller, 2007), así como la experiencia de otros y otras profesionales de los servicios sociales, de la justicia, de la salud y de los servicios de protección a la infancia (Baginsky, 2000). Esta misma formación debería contribuir a la formación en las habilidades necesarias para, posteriormente, poder llevar a cabo un trabajo en red efectivo (Baginsky, 2000; O'Toole et al., 1999).

Por lo tanto, el profesorado debería estar formado en tener una perspectiva de equipo y colaboración interdisciplinar entre diferentes agentes, que sean capaces tanto de derivar los casos hacia los recursos adecuados (Baginsky, 2000) como de implicar a toda la comunidad educativa, tanto en las iniciativas de formación que puedan promover en los centros educativos cuando ya estén ejerciendo, como en la detección de situaciones. Las investigaciones proponen la creación de una comisión permanente mixta en los centros educativos compuesta por familiares, profesorado, personal de administración, especialistas, orientadores/orientadoras que tengan la función de actualizar la política del centro respecto al abuso infantil y la violencia de género (Haeseler, 2006a).

Se incide en la importancia de mejorar canales de comunicación entre los diferentes agentes que intervienen (policía, jueces, servicios sociales, profesionales de la educación, de la salud, etc.) (Akande, 2001; Valls, 2005). Por un lado, creando protocolos conjuntos (Baginsky, 2000). Por otro lado, estableciendo un contacto directo y una comunicación constante con los niños y las niñas y sus familias (Saathoff & Stoffel, 1999). Para mejorar esta comunicación es importante superar los posibles estereotipos que se puedan tener sobre determinadas familias. También es importante que el futuro profesorado tenga muy en cuenta las duras circunstancias por las que puede estar pasando una madre y sus hijos e hijas y las implicaciones que esto tiene en su desarrollo, vinculadas a su seguridad física y su bienestar emocional, antes de hacer valoraciones prejuiciosas (Baginsky, 2000; Svensson & Janson, 2008; Valls, 2005).

A su vez se recomienda que en cada escuela se designe un profesor o una profesora responsable para el fomento de acciones en los centros educativos sobre esta materia y la coordinación con los otros agentes implicados (Haeseler, 2006a) aunque la formación tiene que estar dirigida a todos los agentes implicados y no sólo a la persona que desempeñaría esta función en el centro educativo (Baginsky, 2000).

***Que las futuras personas profesionales de la educación sean conscientes del impacto que la violencia de género en el ámbito doméstico tiene en el desarrollo social, emocional y académico de los niños y las niñas***

El futuro profesorado tiene que tener en cuenta que las situaciones de violencia de género en el ámbito familiar que los niños y las niñas sufren puede afectar directamente en su desarrollo social, emocional y académico. A veces, estos niños y niñas 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 (Baginsky, 2000; Baginsky & Macpherson, 2005). El sobreesfuerzo de las madres en entornos dónde se produce violencia doméstica para tratar de mantener la seguridad y la estabilidad en la casa va en detrimento del desarrollo social, emocional y académico de sus hijos e hijas (Weis et al., 1998).

Una de las causas que puede explicar los bajos resultados académicos que a veces tienen los niños y las niñas víctimas de maltrato es que tanto desde sus familias como desde el profesorado, se tienen bajas expectativas que acaban incidiendo negativamente en sus resultados académicos (Haeseler, 2006a). Para acelerar el posible retraso que pueden sufrir estos niños y niñas en su desarrollo académico y emocional y mejorar sus resultados. Haeseler (Milling Kinard, 2001) recomienda al profesorado que realicen con éstos y éstas una amplia variedad de actividades de alfabetización y lectura dirigidas a la aceleración del aprendizaje.

### 3.2. Formación inicial del profesorado en prevención y detección precoz de la violencia de género y universidades de prestigio internacional

Se ha realizado una revisión de los programas de las asignaturas de las titulaciones que forman al profesorado y otras personas profesionales de la educación de **11 universidades de prestigio internacional en educación.**

UNIVERSIDADES	POSICIÓN EN LOS RANKINGS
<b>Harvard University</b>	1ª en Ciencias Sociales del mundo.
<b>University of Chicago</b>	2ª en Ciencias Sociales del mundo.
<b>Columbia University</b>	3ª en Ciencias Sociales del mundo.
	3ª en Educación de los EUA. (Teacher's College)
	3ª en Formación del Profesorado de Primaria en los EUA (Teacher's College).
<b>Vanderbilt University</b>	1ª en Educación de los EUA.
<b>Stanford University</b>	2ª en Educación de los EUA.
	3ª en Formación del Profesorado de Secundaria de los EUA.
<b>Michigan State University</b>	1ª en Formación del Profesorado de Primaria de los EUA.
	1ª en Formación del Profesorado de Secundaria de los EUA.
<b>University of Wisconsin – Madison</b>	2ª en Formación del Profesorado de Primaria de los EUA.
	2ª en Formación del Profesorado de Secundaria de los EUA.
<b>University of Cambridge</b>	1ª de Europa en Ciencias Sociales.
	1ª en Educación del Reino Unido.
<b>Kingston University</b>	2ª en Educación del Reino Unido.
<b>University of Aberdeen</b>	3ª en Educación del Reino Unido.
<b>University of Edinburgh</b>	4ª en Educación del Reino Unido.

De cada una de estas universidades **se han seleccionado los estudios de *undergraduate* y *graduate*** que forman parte de los diferentes itinerarios que puede llevar a cabo una persona que se está formando para ser una futura profesional de la educación. De estos estudios se han escogido **las asignaturas en función de si en su**

**plan docente se trabajaba alguno de los temas relacionados con las variables objeto de estudio.**

De esta selección hay que destacar que **algunas universidades, como ya hemos comentado las del Estado de Nueva York, por su legislación, están obligadas a ofrecer una asignatura que forme en prevención y detección del consumo de drogas, del maltrato y el abuso infantil y de todo tipo de violencia, incluida la doméstica.** Sin haber cursado esta asignatura el estudiantado no se puede graduar para ejercer como profesor o profesora en un centro educativo. Por otro lado, tal y como manifiesta la comunidad científica internacional, es cierto que existe una necesidad de formación obligatoria del profesorado en prevención y detección precoz de la violencia en el ámbito familiar. Esta formación se contempla más en otras titulaciones que forman a otras personas profesionales relacionadas con el ámbito de la educación como educadores, educadoras y trabajadores, trabajadoras sociales, teniendo asignaturas específicas para ello.

Si nos centramos sólo en las titulaciones equivalentes a formación del profesorado encontramos, por ejemplo, tal y como hemos señalado, las del Estado de Nueva York. En las universidades de este estado aunque no ofrezcan asignaturas específicas en prevención y detección de la violencia en el ámbito familiar, sobre las mujeres y los hijos e hijas, desde el año 2001, de acuerdo con el punto *6507 (3) (a) de la Education Law*<sup>9</sup>, el Departamento de Educación exige que el futuro profesorado reciba formación relacionada con el consumo de drogas, tabaco y alcohol, la prevención y la intervención en casos de violencia doméstica, así como la detección en casos de abuso infantil.

Así, el *Teacher College* de la Columbia University ofrece esta formación en la asignatura ***Health Education for Teachers***<sup>10</sup>, y en la New York University la asignatura es ***Drug and Alcohol Education/Child Abuse Identification/School Violence Prevention: The Social Responsibilities of Teachers***<sup>11</sup>. Los programas de estas asignaturas, disponibles en internet, señalan que cumplen con el punto *6507 (3) (a) de la Education Law* para que el estudiantado acredite que ha sido formado en estos temas y así poder ejercer en un futuro como profesor o profesora. En el caso de la New York University, además de mencionar que cumple con los criterios establecidos por la ley,

---

<sup>9</sup> <http://www.nysl.nysed.gov/libdev/excerpts/edn6507.htm>

<sup>10</sup> Teachers College Columbia University. *Full Academic Catalogue 2008 -2009*. Pàg. 106 i pàg. 256. <http://www.tc.columbia.edu/admissions/catalog-archives/0809/>

<sup>11</sup> *New York University Bulletin. Steinhart School of Culture, Education and Human Development. Undergraduate 2008 -2010*. Pàg. 129 i pàg. 188. <http://steinhardt.nyu.edu/bulletin/>

específica que se recibirá una formación mínima durante todo el curso de 2 horas sobre prevención de la violencia, así como 2 horas sobre detección y denuncia del abuso infantil. Esta asignatura la presentan como una introducción al rol y las responsabilidades a desarrollar por el profesorado, el personal de administración y otras personas que trabajen en el programa coordinado de salud del centro educativo.

Como se ha señalado en el apartado anterior, la comunidad científica internacional identifica que existe una necesidad de incluir formación obligatoria sobre prevención y detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente hacia la mujer y los hijos e hijas, en la formación del profesorado. Esta formación específica sí se encuentra en otras titulaciones relacionadas con las ciencias sociales y de la educación que pueden formar parte del itinerario académico tanto de profesorado como de otras personas profesionales de la educación como educadores y educadoras de la comunidad, trabajadores y trabajadoras sociales, etc., teniendo asignaturas específicas para ello. Algunas de estas asignaturas son:

<b>ASIGNATURAS ESPECÍFICAS</b> <b>Causas y procesos que llevan a la violencia de género</b> <b>Violencia hacia las niñas y los niños en el ámbito familiar</b>
<i>Gender and Violence.</i> MA/EdM in Philosophy and Education. Columbia University.
<i>Sexual Violence against Women and Children: Theory and Response.</i> Minor in Women's and Gender Studies. Michigan State University
<i>Seminar on Gender and Violence.</i> Major in: Sociology / Women's and Gender Studies/ Medicine, Health and Society. Vanderbilt University
<i>Family Violence.</i> B in Social Work / BA/BS in Social Welfare. University of Wisconsin – Madison.
<i>Family Violence.</i> MA in Social Work. University of Wisconsin - Madison

En las titulaciones equivalentes a la formación del profesorado en las universidades de prestigio internacional también encontramos algunas asignaturas obligatorias que incluyen en sus planes docentes un subapartado donde trabajan contenidos relacionados con las dos categorías de análisis de principal interés: Causas y procesos que llevan a la violencia de género; Violencia hacia las niñas y los niños en el ámbito familiar. Algunas de estas asignaturas se recogen en la siguiente tabla.

**ASIGNATURAS QUE TIENEN ALGÚN SUBPARTADO**  
**Causas y procesos que llevan a la violencia de género**  
**Violencia hacia las niñas y los niños en el ámbito familiar**

*Legal Rights and Responsibilities for Teachers.* Teacher Certification Programs. University of Wisconsin-Madison.

*Health Education for Teachers.* MA/EdM in Health Education. Columbia University.

*Family Interventions.* BS. Degree in Special Education. Vanderbilt University.

*Safeguarding Children.* Children's Special Educational Needs Foundation Degree/ Early Years: Foundation Degree. Kingston University.

*Professionals Roles and Teaching Practice II.* Teaching Graduate Certificate. Michigan State University.

*Young children and social policy: Issues and problems.* Master of Arts in Literacy Specialist (birth-grade 6) with Initial Certification. Columbia University.

*Secondary Teacher Training II.* Stanford Teacher Education Program. Stanford University.

*Professional Studies.* Postgraduate Course in Education. Cambridge University.

*Working with Others.* Professional Graduate Diploma in Education. University of Aberdeen.

*Child Abuse and Neglect I & II.* Professional Graduate Diploma in Education. University of Aberdeen

## Bibliografía

- 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., & Macpherson, P. (2005). Training teachers to safeguard children: Developing a consistent approach. *Child Abuse Review*, 14(5), 317-330.
- Cerezo, M., & Pons-Salvador, G. (2004). Improving child maltreatment detection systems: A large-scale case study involving health, social services, and school professionals. *Child Abuse & Neglect: The International Journal*, 28(11), 1153-1169.
- Duque, E. (2006). *Aprendiendo para el amor o para la violencia. las relaciones en las discotecas*. Barcelona: El Roure Ciència.
- Fantuzzo, J., & Mohr, W. (1999). Prevalence and effects of child exposure to domestic violence. *The Future of Children*, 9(3), 21-32.
- Goldman, J. D. G. (2005). Student teachers' learning about child sexual abuse strategies for primary school: An exploratory study of surface and deep learning. *Sex Education: 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), 368-381.
- Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo*. Barcelona: Hipatia.
- Haeseler, L. A. (2006a). Children of abuse and school discourse: Implications for teachers and administration. *Education*, 126(3), 534-540.
- Haeseler, L. A. (2006b). Promoting literacy learning for children of abuse: Strategies for elementary school teachers. *Reading Improvement*, 4(3), 136-142.
- An examination of the teacher education scope: An overview of the structure and form of teacher education: An examination of the teacher education scope: An overview of the structure and form of teacher education: American Association of Colleges for Teacher Education, Washington, DC., Paper presented at the Airlee House Conference on Teacher Education and Special Education (Washington, DC, September 10-11, 1982). (1982).
- James, H. W., West, C., Deters, K. E., & Armijo E. (2000). Dating violence. *Adolescence*, 35(139), 455-466.
- LEY ORGÁNICA 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, 42166 (2004). Retrieved from <http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/violencia/docs/A42166-42197.pdf>

- McGuigan, W., & Pratt, C. (2001). The predictive impact of domestic violence on three types of child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 25(7), 869-883.
- Milling Kinard, E. (2001). Maternal knowledge about Children's school performance: Comparisons between mothers of maltreated and nonmaltreated children. *Journal of Interpersonal Violence*, 16(3), 195-204.
- Ministerio de Igualdad, & Universidad Complutense de Madrid. (2010). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid: Gobierno de España.
- Observatorio Contra la Violencia de Género (2008) Informe anual 2008. Violencia de género en España
- Oliver, E., Soler, M., & 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.
- Oliver, E., & Valls, R. (2004). *Violencia de género*. Barcelona: El Roure.
- O'Toole, R., Webster, S. W., O'Toole, A. W., & 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 les Dones. Generalitat de Catalunya.
- Pulido, M., & Gupta, D. (2002). Protecting the child and the family: Integrating domestic violence screening into a child advocacy center. *Violence Against Women*, 8(8), 917-933.
- Saathoff, A. J., & Stoffel, E. A. (1999). The evolution of community-based domestic violence services. *The Future of Children*, 9(3), 97-110.
- Skinner, J. (1999). Teachers coping with sexual abuse issues. *Educational Research*, 41(3), 329-339.
- Smith, P. H., White, J. W., & Holland, L. (2003). A longitudinal perspective on dating violence among adolescent and college-age women. *American Journal of Public Health*, 97(7), 104-110.
- Education law, (2001). Retrieved from <http://www.nysl.nysed.gov/libdev/excerpts/edn6507.htm>
- Svensson, B., & Janson, S. (2008). Suspected child maltreatment: Preeschool staff in a conflict of loyalty. *Early Childhood Education Journal*, 36(1), 25-31. doi:10.1007/s10643-008-0248-1
- Thackeray, J., Stezner, S., Downs, S., & Miller, C. (2007). Screening for intimate partner violence: The impact of screener and screening environment on victim comfort. *Journal of Interpersonal Violence*, 22(6), 659-670. doi:10.1177/0886260507300206

- UNESCO. (1996). *World guide to higher education. A comparative survey of systems, degrees and qualifications*. Paris: Retrieved from <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/pwghe.htm>
- Valls, R. (2004-2005). *Educació en valors per la prevenció de la violència de gènere als Instituts d'Educació Secundària*. Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca. Generalitat de Catalunya.
- 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. (2005-2006). *Violència de gènere a l'àmbit universitari? realitats, formes i superació*. Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca. Generalitat de Catalunya.
- Valls, R. (2008-2009). *La formació per a la prevenció de la violència de gènere a la formació inicial de les persones professionals de l'educació*. Barcelona: Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca. Generalitat de Catalunya.
- Valls, R., Puigvert, L., & 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., & 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., & Fine, M. (1998). Out of the cupboards: Kids, domestic violence and schools. *British Journal of Sociology of Education, 19*(1), 53-74.
- Wolfe, D. A., & Jaffe, P. G. (1999). Emerging strategies in the prevention of domestic violence. *The Future of Children, 9*(3), 133-144.