

UNA EXPERIENCIA SOBRE DETECCIÓN DE SITUACIONES DE RIESGO EN MENORES DESDE EL ÁMBITO ESCOLAR

FRANCISCO JAVIER GARCÍA CASTILLA ¹

RESUMEN: La detección es una función imprescindible en el manejo de las competencias de cada docente, ya que representa la vía de entrada que activa los dispositivos de protección del menor desde el aula. Para ello el sistema educativo ha de dotar de importancia y operatividad a esta función, ejerciendo como facilitador social que potencie conocimientos y habilidades de sus educadores, además de impulsar el nivel de interacción con el alumno guiándole en su preparación hacia la sociedad civil. Asimismo se ha de proyectar la creación de un vínculo positivo entre la escuela y la familia maltratante que canalice el tratamiento necesario, surgido de esa situación de riesgo planteada en el aula, con el resto de recursos del sistema de protección a la infancia.

PALABRAS CLAVE: Maltrato infantil, Detección, Situación de riesgo, Escuela, Sociedad civil.

ABSTRACT: Detection plays an essential role in managing the competences of educators, as it paves the way to trigger the mechanisms to protect children from the classroom. Thus the educational system needs to give prominence and operational capacity to this role, which serves as a social facilitator that manages to strengthen the knowledge and skills of educators, as well as being a driving force behind interaction with students in guiding them in their preparation for civil society. Moreover, a positive link should be seen to be created between the school and the abuser family with a view to channelling the treatment needed, based on the risk situation presented in the classroom, together with other resources from the child protection system.

KEY WORDS: Child abuse, Detection, Situation of risk, School, Civil society.

I. INTRODUCCIÓN

«La prevención del maltrato infantil es una responsabilidad social que debe ser compartida por los servicios de salud y por el ámbito educativo».

(RAFAEL CID, 1999)

Este artículo parte de un proyecto de investigación de carácter exploratorio y de naturaleza primaria realizado durante el primer semestre del año

¹ Licenciado en Sociología y Diplomado en Trabajo Social. E-mail: ffgarcia@pub.upcomillas.es

2004², sobre detección de situaciones de riesgo en menores relacionado con el maltrato infantil dentro del entorno familiar, y basados en aquellos indicadores y elementos que ayuden a entender y a detectar este tipo de problemática desde la práctica docente. Desde la idea principal que supone el grado de responsabilidad e implicación de los servicios públicos (educativo, sanitario, jurídico...) para desentrañar aquellos casos que muchas veces se esconden detrás de una máscara de normalidad, se ha intentado distinguir, en algo, la función de detección del educador, ya que su posición diaria, a juicio de la mayoría, le sitúa como observador excepcional del bienestar de niños y adolescentes constituyendo un eslabón imprescindible dentro del sistema de protección a la infancia³.

Sin embargo, en el marco escolar actual en el que nos movemos confluyen infinidad de circunstancias o variables que conducen al sistema educativo por caminos a veces inhóspitos y otras veces ya explorados, o lo que sería lo mismo, con sensaciones de «vuelta a empezar» o «por dónde iremos esta vez». De cualquier manera, actuamos en un escenario que cuenta con varios factores que juegan un papel decisivo y que inciden, en menor o mayor medida, en nuestros menores. Estos factores, entre otros, son la alta frecuencia de reforma del ordenamiento jurídico educativo, con un continuo cambio de leyes; el grado de estrés del profesorado; un excesivo contingente de educadores en régimen de interinidad con constantes cambios de destinos y *mareos para los niños*; la pérdida en cierto grado de autoridad de la figura del maestro; el acoso escolar o *bullying* entre nuestros menores, que siempre ha existido, pero parece ser que ahora en mayor intensidad; la asiduidad de las bandas callejeras en las puertas de algunos centros escolares y, en definitiva, la falta de recursos educativos que favorezcan la integridad de un Madrid multicultural y cosmopolita.

Estas evidencias forman un cóctel de no muy agradable sabor que nos puede hacer fracasar en la misión primordial como es la de enseñar unas pautas de aprendizaje, situándonos en una fase de «desaprender ciudadana» e impidiendo un desarrollo correcto que evite que un porcentaje de nuestros hijos vayan en disonancia con los valores requeridos por nuestra sociedad civil.

Una de las medidas que intenta reconducir esta situación, que en ningún caso llega a ser dramática desde una óptica general, y que tiene diseño a nivel

² La realidad sobre el maltrato infantil en nuestra comunidad, así como el papel detector que pueda tener el agente educativo, no se ha pretendido medir con este proyecto de investigación, ya que lo que aquí se expone no posee una validez externa, no siendo sus resultados ponderables, entre otras causas por la limitación de la muestra, pero sí puede dar pistas a algunas personas, especialistas o no, sobre ciertas carencias o situaciones educativas.

³ Ver diagrama 1.

europeo, es la educación para la ciudadanía. El año 2005 ha sido declarado por el Consejo de Europa como «Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación». Entre los valores que se pretende impulsar desde las sociedades europeas estaría la participación activa de los ciudadanos desde la convivencia. «Revitalizar la educación para la ciudadanía, formar a ciudadanos..., estructurar el centro y la vida en el aula con procesos en los que la participación activa, en la resolución de los problemas de la vida en común, contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes ciudadanas» (Bolívar, 2005). En ese nuevo modelo de sociedad se persigue crear un tipo de vida personal adquiriendo un currículo cívico que permita a su vez un desarrollo social donde *la noción de ciudadanía* conduzca a que *la comunidad comparta por igual un conjunto de derechos democráticos de participación y comunicación* (Habermas: citado en Bolívar, 2005) que haga confluír el pluralismo y la multiculturalidad.

Si queremos incorporar estos valores cívicos en el funcionamiento curricular de los centros educativos y de sus profesores como uno de los vehículos para obtener el pleno desarrollo del menor en la sociedad, dicho fin pasaría por no desatender ninguna necesidad del menor que le pudiera excluir de forma temprana de ese marco, acertadamente diseñado y promocionado, como es de la Educación para la Ciudadanía. El comienzo de algunos menores hacia esta meta social parte de una situación de vulnerabilidad donde una de esas causas de exclusión que acerca al menor hacia el absentismo escolar o hacia la falta de interés por el colegio y, por consiguiente, crearle un cierto retraso en el aprendizaje, bien podría ser el desarrollo de un episodio de maltrato.

El Sistema Educativo, dentro de sus objetivos, ha de potenciar la escuela como medio de detección que evite el maltrato infantil, atendiendo a la formación de los profesores de sus centros escolares (escuelas infantiles, institutos...) en materia de situaciones de riesgo de menores, que provienen de un entorno sociofamiliar no a veces favorecido, y adquiriendo en consecuencia destrezas y conocimientos en la detección de estos hechos que muchas veces pasa por el anonimato de quien lo sufre.

Instituciones como el Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, inician su discurso desde la convicción de que hay que poner en marcha más mecanismos de detección precoz ante el maltrato infantil, siendo necesaria la implicación de todos los miembros de la sociedad para limar este mal que podemos tener todos a nuestro alrededor, y del que puede ser causante hasta el menos sospechoso. No basta con que el médico del hospital detecte un problema de malos tratos en un niño o en un adolescente, se hace necesario potenciar la detección enseñando a todos cómo hacerlo y cómo poner en funcionamiento todos aquellos dispositivos que impidan cualquier tipo de maltrato en cualquier ámbito familiar o social. Puede haber educadores que deci-

dan no utilizar los canales de comunicación ante posibles casos de malos tratos por mero desconocimiento sobre el procedimiento a seguir, por la incertidumbre de lo inexplorado o por miedo a guiarse de esos indicios.

II. EL MALTRATO INFANTIL: SITUACIÓN Y DETECCIÓN

1. BREVE ACERCAMIENTO

Sin entrar a relatar en exceso la historia de la humanidad, ésta se ha caracterizado siempre por la vulnerabilidad de los niños manifestada en una elevada mortalidad infantil. El niño en épocas pasadas era tomado como un recurso de trabajo o como una posesión más en el patrimonio familiar, donde la pobreza o el nivel de vida no permitía que apareciese esas etapas evolutivas del hombre definidas en la «infancia y adolescencia» tal y como la entendemos hoy. Con los avances en campos como la higiene o la medicina y la reconceptualización de la propia cultura antropológica del niño en el imaginario europeo, la población infantil fue mejorando sus condiciones de vida.

Sin embargo, en muchas situaciones los niños siguen sometidos a riesgos múltiples en aquellos países menos desarrollados e incluso han podido aumentar con la aparición de enfermedades nuevas produciéndose un repunte en la mortalidad infantil. Los «estados» en los que se ha dado un salto cuántico no les ha servido aparentemente en exceso para consolidar las instituciones ni los cimientos de su sociedad. Por tanto, aquellas poblaciones que en su mayoría no logran un crecimiento en terrenos como la sanidad o la educación no conseguirán mejorar la condiciones de vida de los más débiles, y mucho menos inaugurar discursos sobre el trato intrafamiliar. Ejemplo de ello y citando casos extremos como el de Sierra Leona o el Congo donde los niños son obligados a ser soldados y a combatir, resultaría difícil plasmar conceptos como el del maltrato infantil. Distinto es, pues, referirnos a aquellas sociedades que con el progreso han ido pasando por las distintas fases de desarrollo científico logrando consolidar la modernidad, la postmodernidad o incluso la nueva etapa de las sociedades civiles en todos sus campos como puedan ser el sanitario, el de educación, el de derecho, el de creación de un tercer sector y, en definitiva, en la creación y formación del sistema de protección social imponiendo una ya no novedosa cultura de bienestar.

Citando algunos antecedentes, como el trabajo publicado en relación con el maltrato infantil como el de Tardieu, en 1860 o como el de Silverman casi un siglo más tarde, provocaron actuaciones en diversos campos profesiona-

les e institucionales en materia de prevención y protección de los menores. Un momento importante, donde muchos autores coinciden y en el que cuaja un cierto interés por la atención al bienestar en la infancia, es la publicación del trabajo *Síndrome del niño apaleado*, de Kempe y cols. (1962). Prácticamente las actuaciones anteriores que la sociedad proporcionaba eran consideradas como protección asistencial, ya que se daba una ausencia de sistema de protección o de bienestar. En el caso de España, debido a una falta de apertura adecuada con el resto de países, es a partir de los años ochenta cuando se activaron medidas de protección sobre malos tratos a la infancia (De Paul-Arrubarrena, 1996).

La sociedad en su conjunto comienza a despertar, a crearse una cierta conciencia de que los malos tratos a los niños traspasa la barrera de lo privado. La tardanza de este reconocimiento, ha repercutido en un porcentaje de individuos que han sido víctimas de malos tratos y que, por diversas circunstancias no han tenido oportunidad de atención o porque no se ha sabido intervenir desde las instituciones, y en algunos casos, alrededor del 20%, se ha traducido a medio o largo plazo en un perjuicio en la estabilidad educativa de sus propias familias o descendientes (transmisión intergeneracional).

Una de las fechas más significativas que impulsa la protección de la infancia fue la «Declaración de los Derechos del Niño» aprobada en la Asamblea de las Naciones Unidas en 1959 y ampliada en la Convención de los Derechos del Niño en 1989⁴, siendo ratificada por el Gobierno Español en 1990.

⁴ Se mencionan, entre otros, varios artículos de la Convención de los Derechos del Niño de 1989:

ARTÍCULO 9

1. Los Estados Partes velarán porque el niño no sea separado de sus padres contra la voluntad de éstos, excepto cuando, a reserva de revisión judicial, las autoridades competentes determinen, de conformidad con la ley y los procedimientos aplicables, que tal separación es necesaria en el interés superior del niño. Tal determinación puede ser necesaria en casos particulares, por ejemplo, en los casos en que el niño sea objeto de maltrato o descuido por parte de sus padres o cuando éstos viven separados y debe adoptarse una decisión acerca del lugar de residencia del niño.

ARTÍCULO 19

1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.

2. ALGUNOS CONCEPTOS CLAVE

Sin centrarme en definir conceptos sobre las distintas tipologías de malos tratos a menores, en etiologías existentes o en los diversos modelos explicativos que hay al respecto, sí vamos a destacar conceptos como el de detección o maltrato infantil, recogiendo también el concepto de maltrato institucional por lo que podría afectar a esta temática, y finalmente intentaremos diferenciar una situación de riesgo de una situación de desamparo.

En cuanto a los límites, todos los autores y toda la documentación que hemos podido leer y recopilar, coinciden y señalan algunas dificultades a la hora de definir y encuadrar el maltrato infantil. Siguiendo a Joaquín de Paul (1996: 11), se puede considerar que dos de los problemas más relevantes en la elaboración de una definición de las situaciones de desprotección infantil serían:

- a) El establecimiento de los límites entre lo que es maltrato y lo que no lo es, incluyendo la posibilidad de tener o no las costumbres y los aspectos culturales a la hora de valorar un comportamiento de este tipo.
- b) La dificultad para superar la tendencia a la vaguedad y generalidad de las definiciones y conseguir respetar la heterogeneidad, precisión y concreción de cada una de las diferentes formas de desprotección y maltrato infantil.

Este mismo autor estaría en consonancia con el contexto universal de las Naciones Unidas donde se recogen los derechos del niño cuando afirma que, con carácter general, deben incluirse un mínimo de requisitos de cuidados, atención y trato a la infancia, sean cuales sean las condiciones culturales en las que el niño se desarrolla.

ARTÍCULO 27

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social.

2. A los padres u otras personas encargadas del niño les incumbe la responsabilidad primordial de proporcionar, dentro de sus posibilidades y medios económicos, las condiciones de vida que sean necesarias para el desarrollo del niño.

3. Los Estados Partes, de acuerdo con las condiciones nacionales y con arreglo a sus medios, adoptarán medidas apropiadas para ayudar a los padres y a otras personas responsables por el niño a dar efectividad a este derecho y, en caso necesario, proporcionarán asistencia material y programas de apoyo, particularmente con respecto a la nutrición, el vestuario y la vivienda.

ARTÍCULO 28

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho.

Como pincelada de nuestra propia cultura y a modo de información existe una encuesta realizada por Juste y cols. (1997) en España sobre las actitudes de los españoles ante el castigo físico infantil dentro del ámbito familiar (bofetadas, azotes, palizas...), en la que se afirma que el niño maltratado sufre importantes alteraciones en su desarrollo posterior. Uno de los resultados de la encuesta fue que el 47,2% de la población encuestada considera que es imprescindible algunas veces dar un azote o bofetada a un niño; un 2% que sí, muchas veces; y un 53,2% opina que nunca se hace absolutamente imprescindible pegar a un niño un azote o bofetada. Esto daría una idea sobre la diferente percepción de cada progenitor respecto a la consideración o existencia de los malos tratos en sus modelos educativos.

En definitiva, «el término de maltrato es en sí mismo un concepto vago y amplio, heterogéneo y de límites poco precisos. Por otra parte, su definición varía según criterio y valores socioculturales, según el momento histórico, y según la perspectiva profesional desde la que se parta» (ADIMA, 1993: 18). Por estas razones, existen multiplicidad de concepciones de lo que se entiende por maltrato infantil. Esto puede dificultar el propio trabajo de los profesionales desde las distintas esferas de actuación, pasando por los profesores de los centros educativos.

Para proceder con una definición sobre maltrato surgen aspectos a tener en cuenta como son la frecuencia, la intensidad y la intencionalidad de una conducta (De Paul, 1996), y posiblemente la asociación de varias formas de maltrato en el que confluyan los aspectos citados.

La definición sobre maltrato infantil que parece más completa es la que recoge el Centro Internacional de la Infancia de París (1980), que lo define como «cualquier acto por acción u omisión realizado por individuos, por instituciones o por la sociedad en su conjunto y todos los estados derivados de estos actos o de su ausencia que priven a los niños de su libertad o de sus derechos correspondientes y/o que dificulten su óptimo desarrollo».

El término maltrato infantil engloba algunos aspectos comunes (Arruabarrena, De Paul, Torres, 1996):

- Constituyen la manifestación y resultado de un conjunto de problemas que afectan al bienestar psicológico de los padres/tutores y a su entorno presente y pasado.
- Afectan negativamente a la salud física y/o psíquica del niño y comprometen su desarrollo adecuado.
- Sus efectos aumentan en intensidad a medida que la situación se cronifica o es más severa.

El maltrato infantil, al igual que otros tipos de malos tratos o de violencia que desgraciadamente vemos y oímos en los medios de comunicación con cierta periodicidad, es un problema que tiende a permanecer oculto en las

familias o en el entorno más cercano, rara vez salen publicadas estadísticas que nos invite a todos a implicarnos más en esta temática. «A diferencia con otros problemas sociales en que las personas afectadas acuden en busca de ayuda profesionalizada, en las situaciones de maltrato infantil los niños y niñas maltratados no suelen solicitar ayuda, ni los padres ni madres que maltratan reclaman una intervención externa que les permita abandonar ese tipo de conductas» (Gómez Pérez, 2002: 41). De hecho la sociedad únicamente se alarma de forma cíclica cuando sale a la luz un caso de maltrato a menores con resultado, a veces, de muerte. El resto de casos que pueda haber lo consideran poco frecuente y atendidos por profesionales, es decir, lo dejan en manos de autoridades e instituciones.

Una vez definido el concepto principal, si este artículo se va a basar esencialmente en la detección del maltrato infantil desde el ámbito educativo, el siguiente paso sería exponer su definición. Nos hemos servido de un objetivo planteado por Arruabarrena (1996: 127), sobre los Servicios de Protección Infantil en relación a la detección. Se entiende por detección «la identificación precoz de todos aquellos casos de niños que en el ámbito geográfico de su competencia, están sufriendo una situación de desprotección o se encuentran en riesgo de sufrirla».

Y siguiendo con el segundo objetivo planteado por esta autora, «para que esta función se extienda entre los profesionales del sistema de protección a la infancia resulta imprescindible la formación, la coordinación y el mantenimiento de una red de agentes sociales que realice la función anteriormente definida de forma coordinada y complementaria a los servicios de protección infantil».

Para el Instituto Aragonés de Servicios Sociales (2002) en su propuesta de actuación para su detección desde el ámbito escolar define esta función como «reconocer o identificar la existencia de una posible situación de maltrato infantil».

Algunos argumentos que resaltan la importancia de la detección son los que manifiesta Gómez Pérez (2002: 41), quien expone que «con frecuencia son detectados solamente aquellos casos de maltrato que no pueden ser ocultados, bien por la gravedad de las lesiones o síntomas causados, bien porque son casos pertenecientes a estratos sociales desfavorecidos que por sus condiciones económicas han entrado en contacto con los servicios sociales detectándose los malos tratos de forma secundaria».

Otro aspecto que debe ser reforzado es la elaboración de instrumentos encaminados a la detección de los casos de maltrato. Según Morales y Costa (1996), «los instrumentos con los que contamos en este momento no han proporcionado datos concluyentes que determinen las condiciones idóneas para su empleo sistemático como instrumentos de detección temprana en grupos de población representativos». Argumentan que los instrumentos que se utilizan en este

momento se emplean especialmente en poblaciones con alto riesgo de maltrato para disminuir los riesgos de falsas detecciones en la población general.

El Defensor del Menor de Madrid afirmaba en el mes de abril del presente año que «sólo se detecta entre un 15 y un 20% de los casos de maltrato que se producen, siendo una de las causas el desconocimiento o la falta de capacidad para detectarlos. Resalta la necesidad de la creación de un Observatorio Global de la Infancia, además de hacerse necesario la creación de un protocolo en otros ámbitos, especialmente el educativo por el papel esencial que pueden jugar los profesores»⁵.

En referencia a la definición de estas dos figuras jurídicas en cuestión, la Situación de Riesgo queda recogida en el artículo 17 de la Ley Orgánica 1/1996, de Protección Jurídica del Menor, y «se produce cuando en la vida del niño, niña o adolescente existen factores que están perjudicando su desarrollo personal o social, aunque no requieran la asunción de la tutela por ley»⁶.

«Se incluye en la situación de riesgo aquellos casos en los que el menor aún no ha sufrido daño, pero es objeto de atención. Esto es, permite realizar una intervención y un seguimiento desde los servicios sociales en la familia con el objeto de corregir ciertos hábitos de conducta y ofrecerles recursos que les permitan conseguir una cierta plenitud en las relaciones y en la educación de sus hijos, dentro de un contexto en el que el menor no ha llegado a entrar en una inseguridad elevada».

En el artículo 172.1 del Código Civil queda definida una Situación de Desamparo como «aquella en la que se produce de hecho a causa del incumplimiento, o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de los menores, cuando éstos quedan privados de la necesaria asistencia moral o material».

Existen unos criterios que ayudan a decidir si hay una situación de desamparo que todo profesional de los sistemas de protección debe de conocer en parte, si no en su totalidad. Estos criterios parten de acciones continuadas y/o acumuladas de diferentes factores de riesgo (planteamiento multicausal) que son recogidos en categorías de indicadores en función de la tipología de maltrato, especialmente en grado severo. Ejemplos, entre otros, pueden ser lesiones o fracturas; falta o inadecuación de una alimentación e higiene; retrasos importantes en su desarrollo intelectual, físico o social; chantaje emocional continuado o falta de interacción con los padres.

Desde la óptica de la legalidad, una situación de riesgo pasa a ser una situación de desamparo cuando la tutela es asumida por la institución correspondiente.

⁵ www.dmenor-mad.es

⁶ Para ver con mayor profundidad estos factores hay que remitirse a la teoría de las necesidades infantiles.

Llevando este escenario hacia la Escuela, el profesorado debería saber distinguir una situación de riesgo de una situación de desamparo, no tanto porque la segunda sea evidente, sino porque las dos situaciones no están, en algunos casos, bien demarcadas. El camino de la distinción de las situaciones pasa por la formación en habilidades de identificación y en el uso y conocimiento de un protocolo de detección. Sin embargo, bien es verdad que las causas y los síntomas responden a la percepción de quien lo interpreta, incluyendo a los expertos que poseen un nivel de conocimientos y experiencias que discrimina el límite de la normalidad del riesgo impredecible. Esa percepción de mayor responsabilidad es sometida a estudio y evaluada por quienes adoptan la medida, realizando un análisis del riesgo de forma protocolarizada y desde un enfoque interdisciplinar⁷. En el caso de Madrid está la Comisión de Tutela del Menor que se coordina con los Centros de Atención a la Infancia y demás instituciones que lo requieran, como queda recogido en el artículo 16 de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, donde en la evaluación de la situación «las entidades públicas competentes en materia de protección de menores estarán obligadas a verificar la situación denunciada y a adoptar las medidas necesarias para resolverla en función del resultado de aquella actuación».

3. LA DETECCIÓN DEL MALTRATO INFANTIL DESDE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Adentrándonos ya, y de manera específica, en los servicios educativos y en el papel que poseen los profesores como «agente de detección», queda claro que forman un eslabón importante en el engranaje del sistema de protección a la infancia gracias al contacto normalizado y continuado que mantienen con los niños y sus familias, permitiendo comparar al maestro, en los centros escolares y dentro de un contexto, las actuaciones de los niños en consonancia con su edad y entorno sociocultural (Varona, 1999). En lo que

⁷ En una situación de riesgo entra en juego un juicio de probabilidades relacionado con un procedimiento técnico-administrativo, donde la medida a adoptar queda fundamentada en una combinación de factores que requieren ser controlados y evaluados bajo una supervisión racional-burocrática que analice las posibilidades de conflicto familiar, y al mismo tiempo persiga un equilibrio entre la institución protectora, los recursos disponibles, la familia y el cuidado del menor. En ocasiones no se tiene la certidumbre de alcanzar una sincronización de estos factores que permita disminuir la realidad en la que se mueve el niño, ya que la minoría experta de la institución no posee a veces toda la información y, otras porqué no decirlo, por decisiones desafortunadas, al no tratarse de un ciencia exacta, o por falta de medidas consensuadas, lo que determinaría un «riesgo aceptado».

todos los autores estudiados para este artículo coinciden, es que los educadores poseen un lugar privilegiado como es la escena diaria de una clase para observar con el paso del tiempo los cambios de conducta en el niño, sus progresos en el aprendizaje, su nivel de relaciones y, en general, su propio desarrollo. Toda esta información conlleva valoraciones en el maestro que le indican la posibilidad o al menos la sospecha de que el menor pueda estar viviendo una situación de conflicto.

En ese sentido los centros escolares han de manejar instrumentos que le vayan guiando hacia la obtención y concreción de la información que previamente se haya podido observar. Un ejemplo de ello, utilizado hasta hace unos años, fue el cuestionario para profesorado elaborado por el Equipo E-10⁸ (curso 88/89), como parte del «Programa de apoyo escolar para la protección de la infancia», estando al frente del mismo Blanca Varona, sobre detección de malos tratos en niños dentro del territorio de nuestra comunidad. La información obtenida en la aplicación de un protocolo de detección facilita la tarea a los expertos en protección de menores, puesto que les aportaría datos sobre los distintos ítems que puedan perturbar a un menor y así realizar una evaluación sobre la situación de riesgo. Para realizar una buena intervención se ha de efectuar previamente un buen diagnóstico de la situación de riesgo.

En consecuencia, los docentes deben de emplear materiales y técnicas de detección basados fundamentalmente en la observación y en el manejo de la información. Un ejemplo sería la utilización de un protocolo de detección donde los profesores anotasen los cambios de conducta o aquellos indicios que pudiesen describir o entrever un conflicto, como es el caso de la Junta de Andalucía donde se maneja un protocolo que recoge 68 ítems que se valoran en orden a tres grados de frecuencia (nunca, en ocasiones, siempre), señalando con una X la casilla correspondiente a cada uno de ellos. Un protocolo de este tipo es un instrumento decisivo para el estudio posterior del caso por otros profesionales así como para realizar el seguimiento oportuno.

La ciudadanía y, en su concreción contextual, el maestro, tienen interiorizado la idea de que el lugar ideal para un menor es su propia familia, y no en régimen de institucionalización. Pero para que el sistema de protección a la infancia funcione en toda su cadena de forma óptima, el profesor, agente irremplazable del sistema, debe de contar con una preparación enfocada a la percepción o detección de síntomas anómalos en los menores, y no solo en los rasgos físicos que pueda ver de forma directa. No

⁸ Equipo de profesionales dedicado al «programa de apoyo escolar para la protección de la infancia».

ha de existir reparos en su rol de protector, ya que una detección a tiempo puede reparar y reconducir hacia una situación de normalidad al menor y a la familia, alejando el riesgo y reduciendo, por tanto, sus posibles consecuencias.

Gómez Pérez señala que además de existir razones sociales y éticas que nos hacen responsables a todos los ciudadanos en la protección infantil existen razones legales que establecen el deber y la obligación que tiene cualquier persona, y especialmente los profesionales, en detectar y comunicar cualquier situación que afecte al bienestar infantil. El artículo 13, «Obligaciones de los ciudadanos y deber de reserva», de la Ley 1/1996, de Protección Jurídica del Menor, indica que:

- a) Toda persona o autoridad, y especialmente aquellos que por profesión o función, detecten una situación de riesgo o posible desamparo de un menor, lo comunicarán a la autoridad o a agentes más próximos sin perjuicio de prestarle el auxilio inmediato que precise.
- b) Cualquier persona o autoridad que tenga conocimiento de que un menor no esté escolarizado o no asiste al centro escolar de forma habitual y sin justificación durante el período obligatorio, deberá ponerlo en conocimiento de las autoridades públicas competentes, que adoptarán las medidas necesarias para su escolarización.
- c) Las autoridades y las personas que por su profesión o función conozcan el caso actuarán con la debida reserva.

En las actuaciones se evitará toda interferencia innecesaria en la vida del menor.

Gómez Pérez (2002: 53) relata que desde la escuela se puede ayudar teniendo una buena relación con las familias, escucharlas y prestarles los recursos y apoyos que estén al alcance siendo esto en sí mismo un medio de prevención. Además se deberán de enseñar habilidades para discriminar y afrontar las situaciones de maltrato, habilidades que no siempre se aprenden en el proceso de socialización, sino que es necesario proporcionar y desarrollar en la escuela de forma directa y sistemática. De igual manera el profesor ha de tener claro que los menores no forman parte del «patrimonio» de la familia y, por tanto, si están en situación de riesgo se debe de realizar una acción de ayuda. Una detección a tiempo puede prevenir que un niño llegue a ser dañado gravemente a nivel psíquico y físico. Por último, aunque un profesor esté impartiendo clases a chavales cuyas familias posean un cierto nivel socioeconómico, ha de ser consciente de que las personas que maltratan provienen de todos los estratos culturales.

4. MALTRATO INSTITUCIONAL

En el caso de que fallara la detección o la intención de intervención en algún eslabón de las instituciones ante una sospecha de malos tratos o desatención, estaríamos describiendo un posible caso de negligencia a un menor desde la esfera institucional. Quien sí define de forma completa el maltrato institucional es Martínez Roig, ya que, de paso, hace especial hincapié en este tipo de maltrato por la relación directa que posee con la Comunidad Educativa y con el objeto de investigación anteriormente citado. Esto es, por lo referido a la omisión o falta de implicación a la hora de detectar un maltrato y posteriormente no realizar la notificación por falta de seguridad, miedos a implicaciones o simplemente por considerar que es un tema privado o de la familia.

«Se entiende por malos tratos institucionales cualquier legislación, procedimiento, actuación u omisión procedente de los poderes públicos o bien derivada de la actuación individual del profesional que comporte abuso, negligencia, detrimento de la salud, la seguridad, el estado emocional, el bienestar físico, la correcta maduración o que viole los derechos básicos del niño y/o la infancia» (Martínez Roig, 1989).

Juan Delval (1994) considera que los derechos del niño no son todos de la misma naturaleza y distingue entre derechos dependientes de las instituciones, que son aquellos en los que la responsabilidad recae en el Estado, y los derechos dependientes de las personas, donde su cumplimiento recae más en las personas relacionadas con el menor. En este sentido, si el profesor detecta una situación de malos tratos ha de compartirlo como un ejercicio de responsabilidad positiva con los expertos o con la dirección del centro educativo para que otros puedan realizar un cálculo pormenorizado de ese riesgo. No se ha de permanecer pasivo ante un caso de sospecha, razón que el docente debe de conocer dentro de su rol como observador diario de la conducta y aspectos del niño.

Enlazándolo con la idea de Delval, si desde la escuela no se atiende o no se detecta un caso de malos tratos se estaría produciendo un caso de negligencia institucional en relación directa con el menor, y de igual manera la falta de recursos o de políticas sociales que le dejen desprotegido, se estaría produciendo un caso de maltrato institucional en relación indirecta con el menor. En palabras de Bueno (1992), «la estructura educativa, considerada en sentido amplio, puede dar lugar a malos tratos institucionales, sin que los profesionales entren bien en contacto directo o bien en la relación directa del niño con el educador», como por ejemplo en la aplicación de leyes o normas sin que se tenga en cuenta los derechos del niño.

Para detectar y prevenir este tipo de malos tratos es necesario, según Ferrandis (1999: citado en Simón y cols., 2000), controlar los factores que

inciden en su probabilidad de aparición, como son: la escasa plantilla, la masificación, la falta de supervisión, la ausencia de orientaciones y la inestabilidad laboral e institucional, el tiempo de espera en el procesamiento de un caso abierto, etc. Un factor importante a nuestro juicio es la escasa formación que se les proporciona para este tipo de problemática.

La escuela se considera como una de las instituciones con mayor relevancia tanto para la detección de situaciones de maltrato infantil como para su prevención. Sin embargo, la escuela es la organización que menos contribuye en la detección de los malos tratos. Esto puede deberse, como hemos apuntado anteriormente, al desconocimiento, la falta de información y formación específica de los docentes en este tema y, por otro, a la ausencia de protocolos de actuación claros que especifiquen a estos profesionales sobre qué se debe hacer en estos casos. Esto último que acabo de citar queda reflejado en el apartado de resultados de este artículo.

La Comunidad Escolar ha de estar preparada en materia de malos tratos y, en consecuencia, formar a sus maestros y educadores para que adquieran conocimientos de protección de menores y sepan distinguir una situación de riesgo, de una de desamparo, y por otro lado mantengan y conozcan, en coordinación con el resto de compañeros y profesionales del sistema de protección, qué medidas a adoptar, cuales son los próximos pasos a una detección, o cómo realizar o activar un protocolo de caso, que posteriormente será valorado por la comisión de expertos. Debe de existir una coordinación informacional y a la vez confidencial entre las instituciones pertinentes que conforman la red de protección. Cada uno desde su papel de responsabilidad tiene que actuar desde el conocimiento de atención a menores, contribuyendo a que los centros escolares como comunidad educativa cumplan con el papel que la sociedad civil le ha otorgado. Todo docente ha de contar con esa información que le conduzca a la activación del procedimiento de protección de ayuda a los niños.

Otro campo de actuación para evitar la recidiva⁹ es el trabajo con la familia negligente, donde entran en juego los servicios sociales junto con la comunidad educativa y, en algunos casos, los servicios sanitarios, entendidos desde la ayuda psicológica o de salud mental, de tratamiento de algunas adicciones, etc. Un ejemplo sobre intervención es la realizada por el CAI (Centro de Atención a la Infancia) o por el CAF (Centro de Apoyo a las Familias) del Ayuntamiento de Madrid, sin olvidar la detección que se practica desde otros organismos como pueda ser un hospital con un consolidado protocolo pediátrico de detección de malos tratos. Esta red de protección trabaja desde la idea principal de primar los intereses del niño sobre la de los padres, además de potenciar la calidad de vida del menor desde las distintas instituciones, y

⁹ Reincidencia en el maltrato.

desde esta premisa el profesor ha de estar atento como persona de referencia en la comunidad educativa.

Díaz Huertas y cols. (1999) señalan los principios que deben de nutrir al Sistema de Protección a la Infancia para que el menor prosiga con su desarrollo normal. Éstos serían:

- Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a que sus necesidades básicas sean cubiertas. La familia, *escuela*, servicios sociales, policiales, sanitario y los adultos en general somos responsables de que éstos puedan vivir en condiciones que les permitan satisfacer sus necesidades.
- Las instituciones, dentro de sus responsabilidades, deben satisfacer las necesidades de los niños, niñas y adolescentes de *forma complementaria a las familias*¹⁰.
- Los adultos e instituciones públicas tienen el deber de ofrecer los apoyos y recursos que sean eficaces *y/o denunciar* cuando sufren carencias y riesgo que amenacen su adecuado desarrollo.
- La sociedad debe intervenir para proteger al niño, niña o adolescente cuando los padres no pueden o no deseen proteger a sus hijos de situaciones abusivas o cuando son ellos los agentes de maltrato.
- El niño, niña o adolescente sobre quien sea necesario tomar medidas de protección infantil tiene derecho a un plan que prioritariamente debe hacer lo posible para mantenerle en su propia familia. En los supuestos en que sea imprescindible una separación debe ser por el plazo más breve posible y trabajar a su vez para su vuelta a casa y, si no es posible, proporcionarle un acogimiento familiar.
- El plan de actuación debe contemplar la mayor colaboración posible de los padres y del propio niño, niña o adolescente.
- La mejor forma de proteger a los niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo o de maltrato es apoyar a los padres o cuidadores a que adquieran o vuelvan a asumir sus funciones de protección y cuidado de su hijo.

III. METODOLOGÍA

Este artículo está basado en una investigación exploratoria, de naturaleza primaria, que tuvo lugar durante el primer semestre de 2004 en varias escuelas de la Comunidad de Madrid. Se obtuvieron datos cuya muestra fue

¹⁰ No de forma sustitutiva.

de carácter intencional y no aleatoria, no siendo sus resultados representativos¹¹, además de por la forma del muestreo por su escaso tamaño en relación con el colectivo de profesores, aunque se ha procurado cubrir diferentes áreas socioeconómicas del territorio, así como diversos niveles educativos. Partimos de una metodología fundamentada en un enfoque cuantitativo y como instrumento de recogida de datos empleamos un cuestionario diseñado para situaciones de riesgo en menores orientado hacia la detección. El radio de exploración abarca a aquellos docentes que estuvieran en la actualidad ejerciendo en centros escolares y que impartiesen enseñanza en niveles de 0 a 16 años en escuelas públicas, concertadas y privadas dentro del ámbito geográfico de la Comunidad de Madrid, como informantes clave. Los contenidos fundamentales están relacionados con la percepción y apreciación que, desde el punto de vista, tiene el maestro en relación a su grado de implicación; si saben cómo detectar una situación de riesgo; el papel desempeñado a este respecto por la Consejería de Educación en cuanto a su formación, coordinación y acercamiento de recursos y demás apoyos en esta materia, proporcionando los elementos adecuados para su preparación en el campo del maltrato; y, finalmente, en la percepción que tiene la Comunidad Educativa sobre si los padres se muestran dispuestos a colaborar ante un caso de detección.

Procedimos a diseñar un pre-tests haciendo entrega del cuestionario a dos profesores correspondientes a educación infantil en el mes de febrero de 2004. Posteriormente a esta fase, se corrigieron las posibles deficiencias en el mismo, modificando preguntas con categorías y variables. El diseño final del cuestionario quedó constituido por varias bloques temáticos que conformaron un total de 35 preguntas.

En el mes de abril el modelo de cuestionario definitivo fue distribuido entre la comunidad educativa por diferentes centros de Madrid capital, como fueron los distritos de Retiro, Carabanchel y Moncloa, y pueblos como Valdetorres o Majadahonda. Aún así tenemos que decir que se ha pretendido hacer una selección desde el criterio de la diversidad y heterogeneidad de la población, teniendo en cuenta las limitaciones y tomando como referencia la ubicación geográfica de la Comunidad de Madrid y el poder adquisitivo de las familias. Se entregaron 70 cuestionarios, de los que se lograron recoger un total de 53. En la explotación estadística se ha empleado el programa SPSS/Pc.V.12, de tratamiento de paquetes estadísticos. Tras los datos primarios obtenidos en los cuestionarios, se procede al análisis de los mismos en relación a los fines de la investigación señalando las conclusiones del estudio.

¹¹ La muestra no es significativamente destacable en función del número de la población recogida sobre el total de la colectividad escolar.

De acuerdo con el objetivo del estudio, básicamente descriptivo, el tratamiento de los datos se ha centrado en el análisis de frecuencias y tablas de contingencia para las variables nominales, mayoritarias en esta investigación. Concretamente, se ha obtenido como prueba global de independencia el estadístico χ^2 y, con el fin de determinar el grado de asociación entre variables, el coeficiente V de Cramer.

IV. RESULTADOS

1. DESCRIPCIÓN/DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA

Para poder observar con cierto detenimiento los diferentes resultados del estudio, iremos reflejando cada resultado por bloques temáticos, siendo el primero la descripción propiamente de la muestra. En este punto nos gustaría aclarar que el municipio Madrid abarcaría tres colegios, un instituto y una guardería repartidos éstos por diferentes distritos con poder adquisitivo variado. Por tanto, descriptivamente Madrid abarcaría el 67,9% de la muestra del profesorado; el pueblo de Valdetorres tendría un 18,9%; y, por último, Majadahonda un 13,2% sobre la muestra total.

En cuanto al número de profesores por los tipos de colegio estudiados el 66% de la muestra pertenece a colegios concertados, mientras que un 30% sería de carácter público y cerca de un 4% estaría en el privado. Si observamos los resultados en cuanto a la tipología de centros y el grado de detección de riesgo, vemos que no habría una significación entre ambas variables ($N = 53$; $\chi^2 = 4,020$; $P = 0,134$; $V = 0,275$). Sin embargo, en los porcentajes podemos ver que se da una cierta diferencia en los niveles de detección. En los centros públicos se percibe más una situación real de riesgo con un 68,8% frente a un 31,2% que no se detectaría. En los centros privados se sitúa la detección con un porcentaje similar al 50%, mientras que en los centros concertados un 34,3% afirma sí detectar los casos frente a un 65,7% que no se perciben. Entre ambas variables no habría una significación, quizás por el tamaño de la muestra, pero a su vez los datos porcentuales pueden indicarnos que en función del tipo de centro, el profesorado estaría mejor preparado para detectar situaciones de riesgo en menores, o que se darían más casos de niños provenientes de entornos más vulnerables. De cualquier manera, sería interesante una futura línea de investigación que estudiase esta posible relación.

En cuanto al nivel de enseñanza por cursos quedó distribuido con un 32,1% perteneciente a profesores de educación infantil, un 1,9% a guardería, un 20,8% a educación primaria, un 37,7% a educación secundaria y finalmente un 1,9% de educación especial ($n = 50$).

En referencia a los años que estos profesores llevan impartiendo clases, descriptivamente se puede ver desde un año como dato mínimo recogido hasta 32 años, situándose la media en 11,5 años de enseñanza¹². En cuanto al número de años de permanencia del profesorado en el colegio estudiado, la media daría 7,7 años. La edad del profesorado abarca desde los 23 hasta los 65 años. En cuanto a la media en edad por género, los varones se sitúan con 38,7 años ($S = 10,05$) y las mujeres con 37,5 años ($S = 9,62$)

El grado de satisfacción del profesorado con su labor se puede afirmar descriptivamente que un 77% estaría satisfecho, un 17% muy satisfecho y un 6% poco satisfecho. Siguiendo al hilo de la variable anterior y en relación con los resultados, las cualidades con que más se identifica el profesorado es la vocacional, con un 77,4% de profesores; el 62,3% preferirían como segunda cualidad el tener una buena preparación no sólo en tareas de aprendizaje; para la tercera cualidad el 47,2% consideran significativo disponer de unas buenas habilidades comunicativas, y en último lugar el 24,4% manifiesta que el maestro debería contar con dosis de autoridad.

2. EL PROFESORADO EN LA DETECCIÓN DE MALOS TRATOS

En esta área era importante conocer el posicionamiento, como punto de partida de este análisis, del profesorado respecto a las posibles situaciones difíciles por las que un menor puede atravesar durante la fase de aprendizaje en la Escuela. Se les realizó una pregunta sobre si una situación frecuente de indefensión ante los malos tratos dificulta el aprendizaje del niño. Los resultados dieron que el 96,2% opina que sí tiene relación una situación de indefensión con la dificultad en el aprendizaje, mientras que un 3,8% afirma que no tiene nada que ver.

Del mismo modo los docentes opinan que la observación del menor en todo su contexto es fundamental para poder detectar casos de niños en situación de riesgo o que estén siendo maltratados. Los resultados obtenidos describen que el 66% del profesorado sí observa al niño en todo su contexto, mientras que el 34% lo haría sólo a veces desde algunos aspectos. Sin embargo, utilizando el procedimiento estadístico de casos vemos que la observación del niño en todo su contexto por parte del maestro no es un factor imprescindible a la hora de desarrollar un papel fundamental en la detección desde el ámbito educativo ($N = 52$; $\chi^2 = 0,218$; $P = 0,641$).

Por otro lado, las respuestas relacionadas con la percepción del profesorado en cuanto a la detección del número de casos de situaciones de riesgo

¹² La mayor frecuencia en relación a los años impartiendo clases se sitúa en cinco años.

en la escuela, destacaríamos que el 38% afirma que el número de casos detectado es bajo y el 34% muy bajo.

En referencia a los niños en clase no detectados o no diagnosticados por el profesorado en situación de riesgo sería de un 67,9% de casos frente a un 32,1% que opina que sí se perciben los casos de maltrato. A la pregunta sobre si ha detectado alguna vez en su aula algún caso de posible maltrato infantil, el 45% afirma que sí ha detectado alguna vez algún caso, frente al 55% que afirma no haberlo detectado. A raíz de estos datos es importante destacar el papel que puede jugar el maestro de cara a inclinar la balanza hacia la salud, la felicidad o, como mínimo, hacia la estabilidad de los niños y no únicamente en cuanto a su aprendizaje.

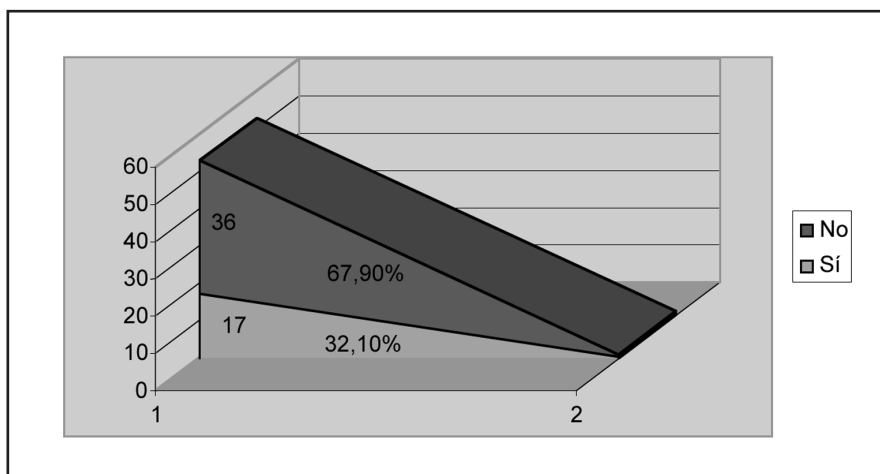


GRÁFICO 1.—Niños en clase no diagnosticados

Otro dato significativo sería que el 62% de los educadores consideran que el maltrato infantil se produce con carácter puntual mientras que el 38% consideran que es permanente.

Respecto a la pregunta del cuestionario sobre si existe obligación de actuar ante un caso de sospecha de desprotección, el 80% del profesorado estaría de acuerdo en actuar en caso de sospecha frente a un 19,2% que no actuaría ante un supuesto dubitativo.

No hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas entre el detectar o no situaciones de riesgo y la edad ($N = 50$; $\chi^2 = 3,766$; $P = 0,152$), o el tiempo de experiencia ($N = 53$; $\chi^2 = 1,837$; $P = 0,399$) del profesor (edad y

experiencia recodificados en intervalos). Pero si prestamos atención a los porcentajes por edad en referencia con la detección real de situaciones de riesgo, se observa que en el intervalo hasta 30 años el grado de detección es del 30,4% frente a un 25,9% que no habría percibido ninguna situación, lo que no daría mucha diferencia, sin embargo de 31-44 años, el 39,1% afirmaría haber detectado una situación de riesgo frente a un 63% que no, y a partir de los 45 años en adelante, el 30,4% afirma haber detectado alguna vez frente al 11,1%.

Si atendemos a la experiencia, traducida en años impartiendo clases, en referencia a la detección real de situaciones, vemos que en el intervalo hasta 5 años, el 33,3% afirma sí haber detectado frente al 41,4% que no. Igualmente pasaría en porcentajes en el intervalo de edad de 6 a 15 años. Se manifiesta una diferencia significativa en la franja de más de 15 años, donde el 33,3% afirma que sí ha detectado algún caso frente a un 17,2% que no lo habría hecho. Suponemos que si el tamaño de la muestra hubiera sido más amplia, podría establecerse correlaciones tales como «a mayor edad, mayor detección», y «a menor experiencia, menor detección».

3. INDICADORES DE TIPOS DE MALTRATO

Entrando más en profundidad con la finalidad de la investigación, procedimos a determinar si, desde los servicios educativos del ámbito territorial de la Comunidad de Madrid, el profesorado se encuentra capacitado para la detección de situaciones de riesgo o de malos tratos a menores. Para ello nos servimos de siete indicadores de malos tratos que presentasen una cierta dificultad a la hora de detectarse¹³ como medio de identificación de una situación familiar en conflicto desde la escuela.

Comenzamos preguntando sobre la escasa higiene. Los datos indicaban que el 53,8% de niños con una escasa higiene sí son diagnosticados frente al 46,2%. Por otra parte, vemos que se da asociación entre niños con una escasa higiene no diagnosticados en clase ($N = 51$; $\chi^2 = 12,442$; $P = 0,000$; $V = 0,494$).

En el siguiente análisis, el educador tampoco detectaría todos los casos en los que el niño acude a clase con un aspecto de desnutrición o mal alimentado con un 77,8% frente a un 22,2% que sí los detectarían ($N = 52$; $\chi^2 = 10,054$; $P = 0,002$; $V = 0,440$).

Igualmente no se diagnostican todos los casos en que los niños no acuden a la escuela por escaso interés de los padres con un 52,6% frente a un 47,4% ($N = 52$; $\chi^2 = 3,873$; $P = 0,049$; $V = 0,273$).

¹³ Indicadores que no son tan evidentes o perceptibles como pueda ser un moratón o unas magulladuras.

Los resultados en estos indicadores muestran que el profesorado es menos «sensible» a la hora de detectar casos referidos a este tipo de desatenciones en el menor.

Sin embargo, en una situación de riesgo presentada en forma de cansancio o apatía permanente con niños no diagnosticados, los resultados afirman que un 78,3% de los casos sí son detectados por el profesorado frente a un 21,7% que no son percibidos ($N = 53$; $\chi^2 = 1,993$; $P = 0,158$).

En relación con el cruce de variables estudiada sobre casos de niños en situación de riesgo no diagnosticados que presentan un comportamiento de no querer volver a casa, los datos indican que el 57,1% sí son detectados frente a un 42,9%, lo que no daría una significación que determine que el profesorado no detecte este tipo de casos ($N = 48$; $\chi^2 = 2,557$; $P = 0,110$).

Cuando el niño muestra una situación regular de tristeza, los datos nos dicen que un 56,5% de los casos sí son detectados frente a un 43,5% que normalmente no son percibidos por el maestro ($N = 51$; $\chi^2 = 1,940$; $P = 0,164$).

Finalmente en situaciones en las que los padres suelen proyectar una sobreprotección a sus hijos, los datos afirman que un 72,7% de los casos sí son detectados por el maestro frente a un 27,3% que no son percibidos ($N = 51$; $\chi^2 = 1,545$; $P = 0,214$).

Estos cruces de variables nos pueden indicar que no se perciben todas las situaciones de riesgo en las aulas y, por tanto, esto hace pensar que existen ciertos indicadores en los que el profesorado se muestra más sensible a su detección mientras que otro tipo de situaciones no son percibidas. Sin embargo, sí se puede haber observado algún caso, por ejemplo de falta de higiene, pero sin llegar a alcanzar el grado de detección, lo que podría advertir que no están siendo manejados ciertos ítems adecuadamente por la comunidad educativa estudiada. En consecuencia, si no hubiera maltratos más sensibles o más evidentes a la detección, la misma distribución de profesores que afirman detectar y no detectar debería de producirse en todos los tipos de maltrato.

4. FORMACIÓN PERMANENTE EN DETECCIÓN

En esta área de estudio era interesante saber el grado de interés y de implicación del profesor en cuanto a la detección de casos de malos tratos en sus alumnos por medio de su asistencia a cursos o por medio del manejo de material específico o de la propia intervención.

En relación con el manejo de material específico sobre detección de maltrato infantil, en el estudio se refleja que el 90% de los educadores contestaron que no manejan material frente a un 10% que sí afirma hacerlo.

Profundizando más en la dinámica sobre la formación o utilización de recursos específicos, el 60,4% de profesorado testifica que no lee libros sobre

malos tratos a menores. En cuanto a la asistencia de cursos de formación sobre la detección de situaciones de riesgo, la mayoría afirma no haber asistido a ninguno con un 69,8%, frente a un 30,2% que afirmarían sí haber asistido a alguno.

De los casos recogidos sobre la pregunta abierta donde refleja el profesorado el lugar de formación, vemos que la mayoría lo ha recibido en la Universidad y en cuarto lugar en la Comunidad de Madrid¹⁴.

TABLA 1
LUGAR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Universidad	31,3%
En el Centro Escolar	25%
FERE	25%
Comunidad de Madrid	12,5%
Instituciones/Empresas	6,2%

En conclusión, y a pesar de que el profesorado afirma que sí es importante su papel como agente detector y que observa al niño en todo su contexto, no parece estar muy formado para esta función, lo que crearía confusión e inseguridad a la hora de actuar ante posibles casos de malos tratos. Esto puede tener varias y posibles interpretaciones, como que a parte del profesorado le faltaría concienciación o que no acaba de creerse su función dentro del sistema educativo que, sin duda, pertenece o que, por ejemplo, no se encuentra capacitado o con formación suficiente como para desempeñar de forma eficaz dicho papel. De cualquier manera, el grado de interés o de licencia del profesorado por medio de su asistencia a cursos o por medio del manejo de bibliografía al respecto es bajo.

5. COORDINACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO INSTITUCIONAL EN LA DETECCIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

La preocupación central fue observar en qué medida las instituciones públicas tales como la Consejería de Educación y demás centros de formación ofrecen la capacidad, apoyo y oportunidad de información y formación

¹⁴ Por medio de la Consejería de Educación.

a los docentes. Recordamos nuevamente que de los pocos educadores entrevistados que afirman haber acudido alguna vez a algún curso relacionado con temas de maltrato infantil lo han hecho en la Universidad y en un cuarto lugar en la Comunidad de Madrid.

Desglosando en parte lo anterior, nos propusimos saber si el profesorado se siente apoyado en su tarea educativa como antesala a impulsar su implicación en el grado de formación. Para ver detalladamente todo esto como es el apoyo del centro en las decisiones de los educadores, la mayoría afirma que sí se siente apoyado con un total de 93,3% frente al 6,7% que opinan sentirse apoyado en poco por la dirección, no dándose ningún caso que afirme no sentirse apoyado ($N = 52$; $\chi^2 = 21,849$; $P = 0,039$; $V = 0,374$).

En cuanto a la coordinación podemos afirmar descriptivamente que la mayoría de los educadores testifica coordinarse bastante con el resto de sus compañeros con un 45,3% de los casos; un 26,4 % afirma que en algo se coordina; un 18,8% de casos que mucho; un 7,5 % de casos se coordina poco, y un 1,8% de casos afirma no coordinarse en nada.

La siguiente preocupación sería averiguar los problemas con los que se encuentra el profesorado a la hora de realizar una detección/intervención. Los datos afirman que el 63,4% el docente se siente bastante apoyado en su tarea educativa, no observando ningún problema que le impida desarrollar su trabajo con normalidad que parta desde el sistema estructural educativo o por falta de recursos ($N = 52$; $\chi^2 = 7,020$; $P = 0,071$).

En cuanto a problemas por inseguridad referido al respaldo del sistema educativo y el sentirse apoyado en su labor educativa, el resultado afirma que el 53,8% se siente bastante apoyado en su trabajo. En el resumen del procesamiento de casos el resultado indicaría que no se da una asociación entre estas afirmaciones ($N = 52$; $\chi^2 = 5,278$; $P = 0,153$).

Finalmente se destaca que todos los casos entrevistados siguiendo con el tema de la coordinación e intervención, afirman estar de acuerdo en que sí necesitarían el apoyo de otros profesionales del sistema de protección infantil a la hora de resolver o intervenir en un caso de situación de desprotección.

En cuanto a la preocupación sobre si desde la Consejería de Educación o desde la dirección de los centros facilitan la formación en horario laboral, así como la organización de cursos relacionados con el maltrato infantil, los resultados afirman que en un 43,1% del profesorado la dirección de los centros no facilita en exceso la formación de sus educadores en horario laboral para formación sobre detección, frente a un 29,4% que afirmaría que sí obtiene ese permiso, y un 27,5% que lo recibe sólo a veces.

Por otra parte, en relación con la calificación de apoyo y entrenamiento en esta materia por parte de la comunidad educativa, el 56% de la población de estudio responde no saber o no contestar a la pregunta; el 2% contesta que el apoyo no es nada eficaz; el 28% afirma que es poco eficaz este apoyo;

el 8% alega que es eficaz; el 6% afirma que es bastante eficaz el apoyo y entrenamiento de la Comunidad de Madrid. Llama la atención el porcentaje de la categoría Ns/Nc, que junto con el resto de resultados pueden entenderse desde el posible desconocimiento que poseen los docentes de los recursos y protocolos de actuación a realizar, y en segundo lugar desde una escasez de programación de cursos o de una falta de difusión de las acciones a seguir en este campo. Por tanto, no existe posiblemente una facilidad formativa adecuada que ayude a detectar la mayoría de las situaciones de riesgo que están presentes en las aulas.

6. LA FAMILIA

El área de estudio se centró en detectar el perfil familiar de los padres maltratantes y sus posibles causas, así como el papel de éstos como agentes de colaboración y cambio. Se profundizó sobre la determinación de los factores de riesgo y causas que llevan al maltratador a una situación límite de violencia, donde la mayoría de los educadores consideran que la familia maltratadora proviene de una clase social baja con un 47,2%, seguida de lejos por la clase socioeconómica media con un 20,8% y un 7,5% afirma que la clase socioeconómica maltratadora sería la alta. Igualmente hay un 24,5% de Ns/Nc.

Sobre el perfil familiar más relacionado con casos de desprotección como la existencia de problemas de delincuencia o marginalidad y la clase social, el análisis de los datos indica que un 64% de casos con este tipo de problemática proviene de la clase social baja, aunque no se da de forma significativa ($N = 53$; $\chi^2 = 6,441$; $P = 0,092$).

Igualmente en el resumen del procesamiento estadístico del perfil familiar más relacionado con situaciones de desprotección por problemas económicos y la clase social, el resultado afirma que un 44% de los casos sucede en la clase social baja, frente a un 36% en la clase social media y un 20% en la alta ($N = 53$; $\chi^2 = 1,354$; $P = 0,716$).

En referencia sobre si el actual ritmo laboral de los padres y las situaciones de estrés producidos en éstos conllevan a alguna desatención que desemboque en un maltrato, descriptivamente se llega a la conclusión que el 49% de los padres debido al ritmo horario de su tarea laboral a veces desatienden sus funciones como educadores, mostrándose más impacientes e irritables con las conductas inadecuadas de los hijos; el 37,3% de los educadores afirmaría que los padres sí desatienden a sus niños con una relativa frecuencia y un 13,7% que no lo hace. Esto viene a hilar con una de las preguntas anteriores que consideraban, en su mayoría, que el maltrato infantil se producía de forma puntual.

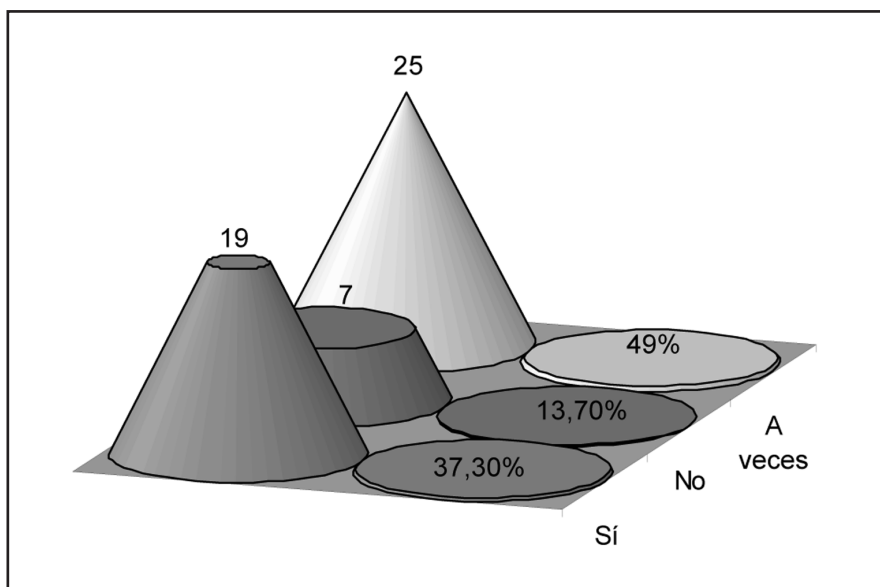


GRÁFICO 2.—Desatención padres por sus horarios laborales

Sin embargo, se producen excepciones. Vemos que según la percepción del grupo de profesores encuestados, el 57,1% de casos los padres atienden a sus hijos de forma correcta, no llevándoles a clase cuando están enfermos por mucho que sus horarios laborales les condicione ($N = 48$; $\chi^2 = 1,758$; $P = 0,415$).

Igualmente no se demuestra que haya una relación directa entre el horario de los padres y la infraprotección hacia los menores, donde un 42,9% de los cuidadores no infraprotege a sus hijos frente a un 41,2% que sí y un 15,9% que sólo a veces ($N = 47$; $\chi^2 = 2,153$; $P = 0,341$).

En el 48% de los casos el horario actual de los padres hace que los niños lleguen tarde a clase sin justificación frente a un 16% que afirma que no y un 36% que solo a veces ($N = 50$; $\chi^2 = 3,942$; $P = 0,139$).

Finalmente procedimos a analizar si ante un caso de detección, los padres se muestran de acuerdo en colaborar con la comunidad educativa. En líneas generales, y tal y como viene reflejado en el siguiente gráfico, la mayoría de los profesores encuestados opinan que los padres no proporcionan una colaboración adecuada con la comunidad educativa ante un caso de desprotección detectada.

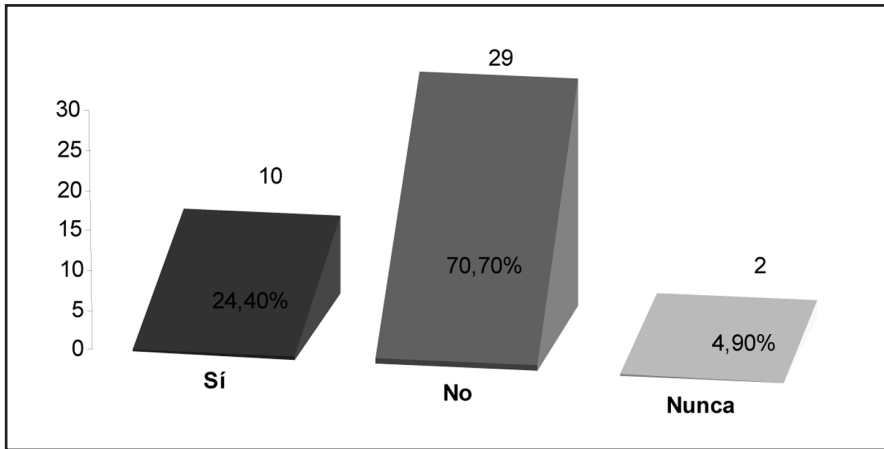


GRÁFICO 3.—Colaboración de los padres ante una detección

Entrando a analizar algunos perfiles, el resultado de colaboración con los servicios educativos en cuanto se ha producido una detección de situación de riesgo con el perfil relacionado de madres adolescentes, los datos indican que un 69,2% no se mostrarían dispuestos a colaborar frente a un 25,6% que sí lo haría. El análisis estadístico indica que no se da una relación de asociación entre estas variables ($N = 41$; $\chi^2 = 0,870$; $P = 0,647$).

De la misma manera pasaría con los padres con un perfil basado en la delincuencia y en la marginalidad que se muestran dispuestos a colaborar con los educadores cuando se origina una detección de malos tratos, donde un 85,7% no colabora de forma aceptable frente a un 14,3% que sí estaría dispuesto. Utilizando el procesamiento estadístico los datos reflejan que no se da una asociación entre ambas variables ($N = 41$; $\chi^2 = 5,268$; $P = 0,072$).

Vemos que el 42,9% de los padres con un perfil familiar más relacionado con casos de desprotección presentado mediante problemas de salud, sí estarían dispuestos a colaborar con los profesores en beneficio del menor frente a un 57,1% que no lo harían. No se encuentra una dependencia significativa entre estos conceptos ($N = 41$; $\chi^2 = 1,812$; $P = 0,404$).

Por último, el análisis de los resultados que valora la relación entre si los padres se muestran dispuestos a colaborar en beneficio del menor con el perfil familiar más relacionado con casos de desprotección, como es la situación de convivir con su padre o madre y una nueva pareja que parece no aceptar al niño, nos indica que el 78,6% no se muestran dispuestos a colaborar frente a 14,3% que sí ($N = 41$; $\chi^2 = 1,298$; $P = 0,523$).

En los datos obtenidos no se ha podido demostrar que exista una relación directa de colaboración ante la detección de una situación de riesgo en beneficio del menor entre la comunidad educativa con los perfiles analizados.

V. A MODO DE CONCLUSIÓN

Partimos de la premisa de que nuestra sociedad civil antepone los derechos del menor referidos en sus necesidades más básicas y de autorrealización, ante la idea desfasada e irreal de que los hijos son un elemento y un recurso de la propiedad familiar. Si nos trasladamos al escenario de la compleja sociedad que conforma hoy Madrid, se pueden dar múltiples formas de crianza debido a las distintas culturas que confluyen, pero de cualquier manera esa multiculturalidad, ha de desarrollarse dentro de una crianza social responsable y compartida desde unos mínimos exigibles. Para ello, el sistema escolar es un escenario integrador que valora estos contextos y que ayuda a la coeducación entre familias y la escuela detectando señales que el menor pueda transmitir, aunque sea desde el silencio, para activar acciones contra el desajuste familiar, y custodiando el interés del niño para que esos derechos queden expresados de forma patente a lo largo de la vida escolar del alumno.

Toda persona tiene que ser cómplice de forma directa o indirecta en el bienestar del menor, ya que todos somos componentes y partícipes del sistema de protección. Cualquier individuo posee unos valores sociales mínimos que definen unos determinados principios morales acordes con la sociedad en la que vive, y para que esa sociedad sea ejemplo de otras y no caiga en el riesgo de la cosificación de sus conocimientos y estructuras, no debe mirar hacia el otro lado a sabiendas de que existe en su entorno algún niño en situación de vulnerabilidad, y que muchas veces quiere y desea manifestar algo. Si esto nuevamente lo trasladamos a la comunidad escolar, el profesorado y los responsables en educación han de poner todos los medios a su alcance en aprender cierta temática sobre la detección del maltrato, no basándose en primeras impresiones o en atribuciones de estereotipos, además de contar con ciertas dosis de implicación que permitan identificar a la sociedad madrileña como una sociedad moderna y capacitada para la formación de buenos ciudadanos.

La responsabilidad social de la salud de nuestros menores es un deber compartido e intercomunicado dentro de las distintas esferas de la ciudadanía, y ésta tiene que procurar siempre diseñar un sistema dinámico e informacional entre la familia y las distintas organizaciones que conforman la comunidad que desemboque en un estado de protección y bienestar del menor.

La Escuela, como eslabón clave de ese espacio de integración, impulsa valores civiles y democráticos donde el niño adquiere un rol activo en su propio desarrollo, y es ahí donde se ha de realizar un control y seguimiento que verdaderamente le proporcione y le convierta en un ser humano de forma plena, respetándosele todos los derechos. Si esa participación, esa convivencia en las aulas es escasa o ese protagonismo en su propio desarrollo falla es posible que se esté dando una situación de inseguridad en la población más frágil. Para evitarlo se precisa la implicación de la sociedad y de sus instituciones, de cada individuo, destacando la labor del educador del colegio.

En el marco operativo de la educación ha de haber criterios claros definidos en protocolos consensuados que activen respuestas precisas desde la coordinación de trabajo en red de todas las organizaciones formales e informales oportunas. Esas respuestas se traducen en acciones formativas, en una mayor cercanía y coordinación con las demás instituciones, para que puedan potenciarse las posibilidades de sensibilización y de actuación del profesorado e impulsar el sistema de protección del menor hacia compromisos más firmes a nivel individual del docente y a nivel grupal y comunitario, además de implicar más desde esta idea, a los padres como vehículo principal de colaboración y, por tanto, de búsqueda de soluciones, disminuyendo en consecuencia la aplicación de la institucionalización del menor.

Por ello, quien forma una parte importante en ese cometido como agente social en el ejercicio de la detección temprana que permita evitar que el niño no siga siendo maltratado por alguno de sus progenitores o por algún familiar cercano, es el profesor. Éste se encuentra en un lugar privilegiado como observador de posibles situaciones difíciles para el menor. Ha de tener claro que está dentro del sistema de protección a la infancia, teniendo que actuar ante cualquier circunstancia que facilite daños emocionales o físicos en el niño. En definitiva, el profesor debe de asumir un papel protagonista como actor social para la detección de situaciones de riesgo desde su ámbito.

En consecuencia, de este trabajo se extraen conclusiones sobre la detección de situaciones de riesgo en el aula por parte del profesorado que nos ayudan a reflexionar en los niveles de operatividad escolar. En primer lugar, se destacaría el cometido imprescindible que desempeña un maestro en el aula durante la carrera escolar del alumno definiendo variables como el aprendizaje, la estabilidad emocional y, en cierta medida, el futuro del niño y adolescente.

En segundo lugar, no se detecta un alto porcentaje de situaciones de riesgo, presumiblemente porque el maestro no maneja de forma adecuada los factores de protección, así como material o bibliografía que les conduzca a la realización correcta de la detección y que impida que muchas veces los educadores se queden en la sospecha. Igualmente, nos hace pensar que existen ciertos indicadores con los que el profesorado se muestra más sensible a su detección, mientras que en otro tipo de situaciones no son percibidos. Si

no hubiera maltratos más sensibles o más evidentes a la detección, la misma distribución de profesores que afirman detectar y no detectar debería de producirse en todos los tipos.

En tercer lugar, el profesorado sostiene la importancia de su papel como agente detector aunque al mismo tiempo le faltaría formación específica para desempeñar esta función de forma correcta, si atendemos el grado de interés o de licencia que poseen por medio de su asistencia a cursos o por medio del manejo de bibliografía al respecto. Por lo tanto, es posible que el docente no se mueve en el entorno de la detección careciendo de preparación y protagonismo.

En cuarto lugar, en cuanto al acompañamiento institucional en la detección en el ámbito educativo no existe una facilidad formativa hacia el docente que ayude a detectar la mayoría de las situaciones de riesgo que están presentes en las aulas. La difusión sobre los programas pedagógicos en esta materia puede suponer uno de los factores que influyera sobre la concienciación del docente como parte constructiva e imprescindible del sistema de protección a la infancia.

En último lugar, el análisis de los datos indicaría que no se da una verificación de los perfiles familiares de los padres maltratantes estudiados con la imagen que tienen los profesores en relación directa con la clase socioeconómica. La capacidad de colaboración por parte de la familia ante una detección de situación de riesgo generalmente no se traduce en un vínculo positivo que lleve hacia un cambio efectivo en el bienestar del niño.

VI. PROPUESTAS PLANTEADAS EN ESTE ESTUDIO

Se enumera a continuación una batería de propuestas que sirven para concretar la reflexión hasta aquí realizada con el objetivo de potenciar finalmente la labor de detección de los equipos de trabajo en materia de maltrato infantil. No obstante, a modo tentativo y siendo consciente que el siguiente diagrama constituiría el objeto de otro artículo, se le ofrece al lector intentando explicar, en parte, lo planteado en este trabajo.

Consideramos que uno de los indicadores de protección de una sociedad civil optimizada se vería reflejado, de forma relativa, con la labor del maestro. Todo Estado que se considere de Bienestar Social ha de poseer un sistema de protección social basado en subsistemas que interrelacionen de forma constante y equilibrada con la multiculturalidad y con los diferentes estilos de vida de la ciudadanía. De esa interacción, se diseñarán políticas sociales dotadas de recursos que se desarrollen en una red de gestión informacional desde donde se intente reducir el conflicto producido por las diferentes etio-

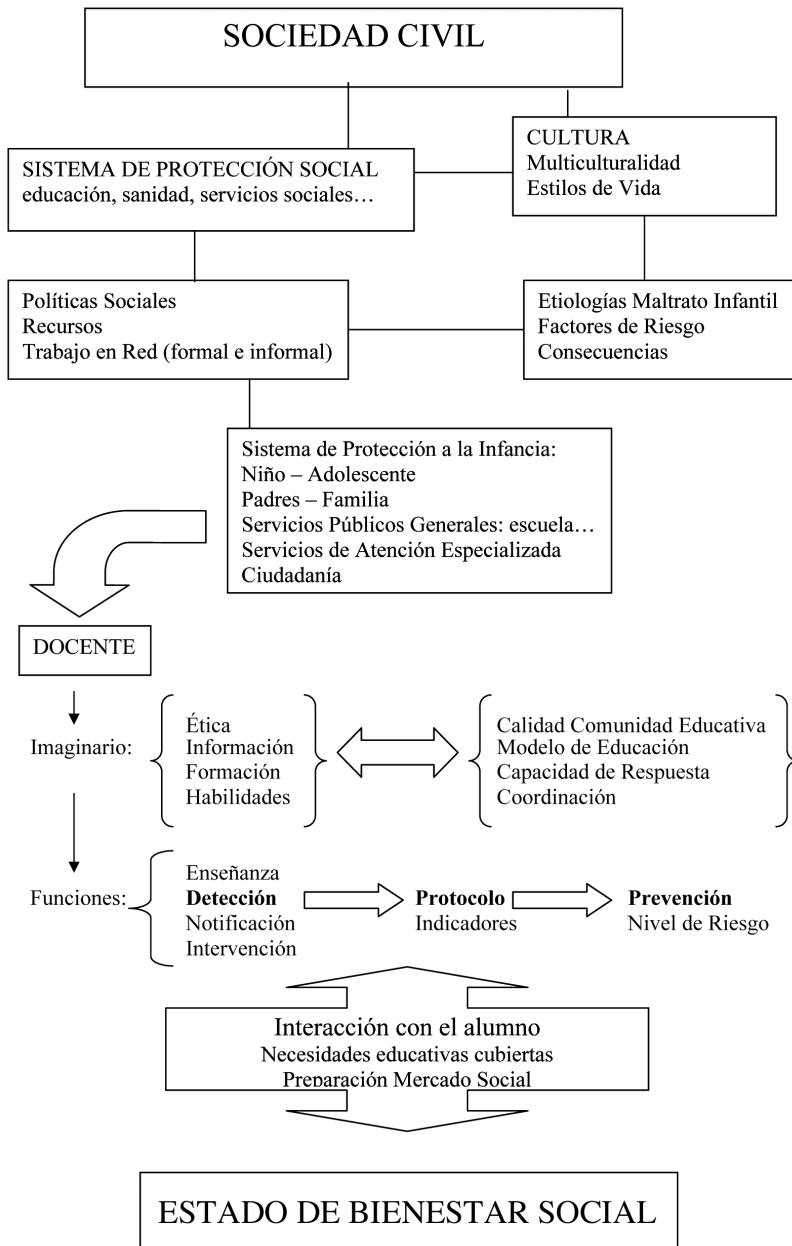


DIAGRAMA 1.—Indicador sociedad civil optimizada

logías del maltrato infantil y sus factores de riesgo. Para disminuir las consecuencias de esta problemática se crea el sistema de protección a la infancia del que todos formamos parte. Dentro de este sistema público se encontraría la escuela, siendo el docente su actor principal. Para el desarrollo de esta tarea cuenta con su imaginario, formado por su propia ética, por la información y formación recibida y por las habilidades que haya sido capaz de interiorizar. El profesor, de forma periódica, está sumido en una retroalimentación con la calidad y modelo educativo que percibe, así como con la capacidad de respuesta y coordinación ante su labor como docente. Además, tiene que interrelacionar conceptos y funciones como es la propia enseñanza junto con la detección, mediante un protocolo específico de situaciones de riesgo como factor de ayuda, que potencie la prevención mediante la interacción con el alumno y, en consecuencia, se obtenga un cuidado sostenido de niños y adolescentes que les prepare hacia el mercado social competitivo.

1. EN CUANTO A LAS PROPUESTAS MÁS GENERALES

- El factor tiempo es imprescindible cuando hablamos de menores, y para ello la detección de un caso se hace necesariamente indispensable que se produzca con la mayor celeridad posible, impulsando la atención temprana que reporte una intervención adecuada. Si estamos de acuerdo con esta afirmación consideramos, en la medida de lo posible, necesaria la aplicación de la prevención en sus tres niveles para que se produzca un óptimo desarrollo del menor en la familia. Para empezar, sería conveniente que los gobiernos diseñaran, en el marco de las políticas sociales, más medidas de prevención primaria y secundaria que lograsen disminuir aquellos factores de riesgo y, a la vez, potenciase los factores denominados de protección. Se hace imprescindible abordar ciertos problemas estructurales que conduzcan hacia un estado de bienestar social coherente, reduciendo el desempleo, la falta de viviendas asequibles, o aumentando la integración intercultural, el acceso temprano a tratamientos ante episodios estresantes en la familia y la programación de medidas educativas en las aulas, para que las cohortes venideras queden socializadas dentro de una escala de valores adecuada con una sociedad civil moderna y sustentada en pilares de justicia social. Del mismo modo potenciar la prevención terciaria con más medios técnicos que reduzca la situación detectada de maltrato, trabajando hacia la rehabilitación de la familia y del menor que evite las recaídas en esta problemática. Queda claro, pues, que la detección precoz del profesorado es imprescindible para dirigir a la familia y al menor hacia una situación alejada del conflicto y cercana a la convivencia.

- Se ha de diseñar e impulsar una política social que facilite la conciliación laboral con la familiar para que el actual ritmo de trabajo de los padres no impida aumentar la desatención hacia sus hijos y, por tanto, la posible emergencia de malos tratos. Para ello sería muy importante una planificación técnica por medio de programas de actuación que integre la vida laboral de los padres con el cuidado de los hijos.
- Consideramos que se debe de producir un acercamiento o una interacción constante entre el alumno y el docente. El camino a seguir es la de proveer a los profesionales de la educación de las habilidades suficientes para reducir las consecuencias derivadas del maltrato infantil, optimizándose la intervención educativa y proporcionando soluciones de apoyo y de control.
- Se hace necesario que exista una colaboración fluida entre los servicios educativos que frene la posible subida de las estadísticas de situaciones de desprotección, dejando víctimas anónimas e indefensas en manos de familias maltratantes. Una de esas colaboraciones puede ser el estudio mediante la «observación compartida» de los docentes desde las aulas hacia los menores en todo su contexto, partiendo de la base de las situaciones de normalidad para que de forma temprana se perciban los casos de maltrato.

2. EN CUANTO A LAS PROPUESTAS ESPECÍFICAS

- Debido a la desinformación que muestran los docentes en esta materia, sería oportuno organizar en los centros de formación de la Consejería de Educación, así como la firma de conciertos con universidades y demás centros educativos públicos y privados, la programación de más ciclos formativos que enseñen a los profesores la verdadera importancia de la función de detección de los casos de maltrato infantil.
- Ofrecer facilidades a los docentes que quieran o deseen formarse en el tema del maltrato infantil en sus horarios laborales, puesto que formación y horario laboral no ha de ser excluyentes.
- Facilitar a la comunidad educativa el acceso y asesoramiento referente al material sobre situaciones de desprotección por medio de libros de difusión, charlas o de campañas educativas al respecto.
- Potenciar los canales de comunicación entre el maestro, la dirección del centro, y los servicios de protección a la infancia.
- Proporcionar herramientas o protocolos de actuación eficientes que faciliten la detección por parte de los docentes.
- Fomentar vías que impulsen la colaboración de la familia negligente con la comunidad educativa para la consecución del bienestar del menor.

- Potenciar la integración de la comunidad de inmigrantes en el sistema educativo destinando más recursos en los colegios que cubran aquellas necesidades educativas especiales que la población inmigrante pueda requerir, como pueda ser el desconocimiento de la lengua, la falta de escolarización, la ausencia de métodos pedagógicos adecuados con la realidad de hoy, aulas de apoyo, aulas de acción tutorial y la desconcentración de alumnos inmigrantes.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASOCIACIÓN ANDALUZA PARA LA DEFENSA DE LA INFANCIA Y LA PREVENCIÓN DEL MALTRATO (1993): *Guía de atención al maltrato infantil*, Ed. ADIMA, Sevilla.
- ARRUABARRENA, M.^a IGNACIA, y DE PAÚL, JOAQUÍN (1994): «Maltrato a los niños en la familia», en *Evaluación y tratamiento*, Ed. Pirámide, Madrid.
- ARRUABARRENA, M.^a IGNACIA; DE PAÚL, JOAQUÍN, y TORRES, BÁRBARA (1996): «El maltrato infantil. Detección, notificación, investigación y evaluación», en *Cuadernos: guía básica de utilización*, n.^{os} 1, 2, 3 y 4, Ed. Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid.
- BOLIVAR, ANTONIO (2005): «Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación, en *Tribuna Comunidad Escolar*, n.^o 763. <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/763/tribuna.html>
- BUENO GUTIÉRREZ, M. T. (1992): «El maltrato infantil y las instituciones», en *La Cristalera*, 1, 22-26.
- CENTRO INTERNACIONAL DE LA INFANCIA DE PARÍS (1980): *Los niños víctimas de sevicias y maltrato*, Documento para el proyecto C II, París.
- CID, RAFAEL (1999): «El maltrato infantil y sus consecuencias», en *Comunidad Escolar. Periódico de Información Educativa*, Ed. Ministerio de Educación y Cultura, año XVII, n.^o 627. <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/627/portada.html>
- DEFENSOR DEL MENOR EN LA COMUNIDAD DE MADRID (2005): «El Defensor del Menor considera necesario abordar de manera global la violencia en el seno de la familia», en *Noticias y actividades*. www.dmenor-mad.es
- DELVAL, J. (1994): «Algunas reflexiones sobre los derechos de los niños», en *Revista Infancia y Sociedad*, n.^o 27/28, pp. 13-41.
- DÍAZ HUERTAS, J. (1999): *Atención al niño en situación de riesgo biopsicosocial desde el ámbito sanitario*, Instituto Madrileño del Menor y la Familia, Comunidad de Madrid.
- ESCUADERO, JAVIER (1999): «Falta formación y sensibilización para denunciar el maltrato infantil», en *Diario Médico*, Ed. Colegio Oficial de Médicos, Madrid.
- GÓMEZ PÉREZ, EVA (2002): *Guía para la atención al maltrato infantil. Desde la Escuela*, Universidad de Cantabria, Santander.
- GRACIA, E., y MUSITU, G. (1993): *El maltrato infantil. Un análisis ecológico de los factores de riesgo*, Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid.
- INSTITUTO ARAGONÉS DE SERVICIOS SOCIALES. ÁREA DE MENORES: *Detección y valoración de menores en situación de riesgo y desamparo*. <http://portal.aragob.es/iass/Menores/MenoresDeteccionRiesgo.htm>

- JUSTE, M.^a GRACIA; MORALES, J. MANUEL, y COSTA, MIGUEL (1997): *Actitudes de los españoles ante el castigo físico infantil*, Ed. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid.
- LÓPEZ, F. (1995): *Necesidades de la infancia y protección infantil*, Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid.
- MARTÍNEZ ROIG, A. (1989): *Maltractament d'infant*, Barcelona, Ed. Alta Fulla.
- MORALES, J. M., y COSTA, M. (1996): *Tendencias actuales en la investigación del maltrato infantil*, Ed. Díaz de Santos, Madrid.
- PALACIOS, JESÚS (1995): «Los datos del maltrato infantil en España: una visión de conjunto», en *Revista Infancia y Aprendizaje*, n.º 71, Universidad de Sevilla, pp. 69-75.
- (1995): «Maltrato infantil. Lecturas para saber más», en *Revista Infancia y Aprendizaje*, n.º 71, Ed. Universidad de Sevilla, pp. 179-183.
- PAÚL, JOAQUÍN DE, y cols. (1988): *Maltrato y abandono infantil: identificación de factores de riesgo*, Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- PAÚL, JOAQUÍN DE, y ARRUBARRENA, M.^a IGNACIA (1996): *Manual de protección infantil*, Ed. Masson, Barcelona.
- PROGRAMA DE APOYO ESCOLAR PARA LA PROTECCIÓN A LA INFANCIA E-10 (1988): *Cuestionario para la detección de niños y niñas en situación de riesgo social 6-16 años*, Ed. Comunidad de Madrid.
- RUBIO, M.^a JOSÉ, y VARAS, JESÚS (1999): «El análisis de la realidad en la intervención social», en *Métodos y técnicas de investigación*, Ed. CCS, Madrid, 2.^a ed.
- SALDAÑA, D.; JIMÉNEZ, J., y OLIVA, A. (1995): «El maltrato infantil en España: un estudio a través de los expedientes de menores», en *Revista Infancia y Aprendizaje*, n.º 71, Universidad de Sevilla, pp. 59-68.
- SIMÓN, CECILIA; LÓPEZ, J. LUIS, y LINAZA, J. LUIS (1998): *La población infantil en situación de desamparo en la Comunidad de Madrid*, Consejería de Sanidad y Servicios Sociales, Madrid.
- (2000): *Maltrato y desarrollo infantil*, Ed. Universidad Pontificia Comillas, Madrid.
- SORIANO FAURA, FCO. JAVIER (2001): «Prevención y detección del maltrato infantil», en *Revista PrevInfad*, Madrid.
- VARONA, B. (1994): «Programa de apoyo escolar para la protección de la infancia», en *Revista Infancia y Sociedad*, n.º 25-26, pp. 237-250.
- (1994): «La escuela y los malos tratos en la infancia: ¿puede prevenir la escuela el desamparo infantil?», en *Revista Infancia y Sociedad*, n.º 27-28, pp. 295-304.
- (1999): *La importancia de la detección del maltrato. Intervención desde la escuela*, Fundación MAPFRE Medicina, 67-72.
- VV.AA. (1995): «Detección y caracterización del maltrato infantil en la Comunidad Autónoma Andaluza», en *Revista Infancia y Aprendizaje*, n.º 71, pp. 33-47.
- VV.AA. (2001): *Maltrato infantil: detección, notificación y registro de casos*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid.

[Artículo aprobado para su publicación en septiembre de 2005]