



CRECIENDO CON SOSTENIBILIDAD

INFANCIA, ADOLESCENCIA Y DESARROLLO INTEGRAL

INMACULADA GÓMEZ BECERRA
MARIBEL RAMÍREZ ÁLVAREZ (eds.)

INFANCIA Y ADOLESCENCIA

n.º 14



Universitat Politècnica de València

Colección Infancia y Adolescencia, nº 14

<https://monografias.editorial.upv.es/index.php/iya>

Los contenidos de esta publicación han sido evaluados mediante el sistema doble ciego, siguiendo el procedimiento que se recoge en: http://bit.ly/Evaluacion_Obras

Equipo editorial

Director de la colección

Vicente Cabedo Mallol. Jurista

Universitat Politècnica de València. vicamal@urb.upv.es

Consejo editorial

Isaac Ravetllat Ballesté. Jurista

Universidad de Talca (Chile). iravetllat@utalca.cl

Eduardo Velázquez Romero. Jurista

Universidad Iberoamericana (Paraguay). eduardo.velazquez@unibe.edu.py

Carme Panchon Iglesias. Pedagoga

Universitat de Barcelona. cpanchon@ub.edu

Txus Morata García. Trabajadora y educadora social

Universitat Ramón Llull. tmorata@peretarres.org

Francisco Javier de la Fuente Linares. Jurista

Instituto Poblano de Derecho Familiar (México). jcffjl@hotmail.com

Jorge Carlos Fernández del Valle. Psicólogo

Universidad de Oviedo. jvalle@uniovi.es

Ignacio Aguaded Gómez. Psicopedagogo y ciencias de la educación

Universidad de Huelva. aguaded@uhu.es

Vicent Giménez Chornet. Historiador

Universitat Politècnica de València. vigicho@har.upv.es

CRECIENDO CON SOSTENIBILIDAD **INFANCIA, ADOLESCENCIA Y DESARROLLO INTEGRAL**

Inmaculada Gómez Becerra

Maribel Ramírez Álvarez

(eds.)

Para referenciar esta publicación utilice la siguiente cita:

Gómez Becerra, Inmaculada; Ramírez Álvarez, Maribel (eds.) (2025). *Creciendo con sostenibilidad. Infancia, adolescencia y desarrollo integral*. Valencia: edUPV. <https://doi.org/10.4995/IA.2025.623001>

© Editoras científicas
Inmaculada Gómez Becerra
Maribel Ramírez Álvarez

Editorial Universitat Politècnica de València, edUPV, 2025
Venta: www.lalibreria.upv.es Ref.: 6230_01_01_01

Diseño y maquetación: Enrique Mateo | Triskelion disseny editorial

ISBN: 978-84-1396-341-9 (versión impresa)
978-84-1396-301-3 (versión electrónica)

DOI: <https://doi.org/10.4995/IA.2025.623001>



Se permite la reutilización de los contenidos mediante la copia, distribución, exhibición y representación de la obra, así como la generación de obras derivadas siempre que se reconozca la autoría y se cite con la información bibliográfica completa. No se permite el uso comercial y las obras derivadas deberán distribuirse con la misma licencia que regula la obra original.

EDITORAS

INMACULADA GÓMEZ BECERRA

Catedrática de Psicología en la Universidad de Almería y directora del grupo de investigación "Avances en Intervención y Epidemiología en Infancia, Adolescencia y Familias". Su grupo es de gran relevancia en el análisis de los factores de riesgo y protección de problemas psicológicos en la infancia y adolescencia, con énfasis en la educación, la regulación emocional y en los estilos educativos parentales, así como en la intervención con familias desde las terapias de tercera generación y en el papel de las TIC para el fomento del bienestar emocional en niños, adolescentes y familias.

MARIBEL RAMÍREZ ÁLVAREZ

Profesora titular de universidad en el Departamento de Matemáticas de la Universidad de Almería, con una extensa trayectoria en gestión universitaria y compromiso institucional en materia de igualdad, inclusión y responsabilidad social. Actualmente desempeña el cargo de vicerrectora de Igualdad, Inclusión y Compromiso Social en la Universidad de Almería, tras haber ocupado anteriormente los puestos de secretaria y directora de Departamento, vicerrectora de Estudiantes y Empleo (asumiendo la delegación del rector para políticas de igualdad entre 2015 y 2019), y vicerrectora de Estudiantes, Igualdad e Inclusión entre 2019 y 2023. En el ámbito investigador, se ha especializado en análisis matemático, formando parte del grupo de investigación FQM-194.

RESUMEN

La infancia y la adolescencia son etapas fundamentales del ciclo vital y este libro ofrece una mirada integral, crítica y comprometida, concebidas como etapas decisivas en el desarrollo humano. Lejos de un enfoque meramente asistencialista, la obra articula teoría, práctica y políticas públicas desde un claro posicionamiento ético: el respeto a los derechos de la infancia y la adolescencia como principio rector. Uno de sus principales aciertos es el abordaje multidisciplinar y multisectorial, alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). La diversidad de capítulos —que van desde la sostenibilidad en contextos educativos hasta la situación de menores en zonas de conflicto armado o víctimas de violencia de género— permite comprender la complejidad de los factores que condicionan el pleno desarrollo de niños, niñas y adolescentes. El análisis crítico se complementa con propuestas concretas de intervención y transformación estructural, lo que convierte al libro en una herramienta útil tanto para investigadores como para profesionales del ámbito educativo, social y jurídico. El enfoque de interseccionalidad y justicia social atraviesa toda la obra, enriqueciendo el diagnóstico y fortaleciendo las estrategias propuestas. En definitiva, se presenta una valiosa aportación al campo de los estudios sobre infancia y adolescencia, y refuerza el papel de la universidad pública como agente de cambio social. Su lectura no solo informa, sino que interpela y moviliza.

INTRODUCCIÓN

La infancia y la adolescencia constituyen etapas decisivas en el ciclo vital humano. Son momentos en los que no solo se forja la identidad y la personalidad, sino también se interiorizan valores, principios y visiones del mundo que acompañarán a las personas a lo largo de toda su existencia.

El presente libro recoge aportaciones que van desde propuestas de carácter teórico y jurídico hasta estudios de caso y experiencias profesionales de intervención. Su estructura, diversa y complementaria, refleja precisamente el enfoque multidisciplinar y multisectorial que requiere el tratamiento de estas realidades en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Así, se parte de una reflexión crítica sobre el concepto de sostenibilidad en relación con la infancia (Capítulo 1), para luego transitar por temáticas como la defensa de los derechos en contextos de conflicto armado (Capítulo 2) —como es el caso de la infancia palestina—, los retos de la atención a jóvenes extutelados en el proceso de emancipación (Capítulo 3), la necesaria inclusión curricular de la educación para el desarrollo sostenible (Capítulo 4), el diseño de recursos residenciales sostenibles para adolescentes en situación de desamparo (Capítulo 5), o la urgente atención psicosocial y emocional a menores expuestos a violencia de género (Capítulo 6).

Cada capítulo ofrece claves para comprender la complejidad de estos desafíos y, al mismo tiempo, propone líneas de acción orientadas a transformar las condiciones estructurales que dificultan el pleno desarrollo de niñas, niños y adolescentes. Todo ello con un enfoque de derechos, bajo principios de justicia social e interseccionalidad.

Esta obra no solamente destaca por la riqueza de sus aportaciones y la calidad de sus autores y autoras —provenientes tanto del ámbito académico como del profesional—, sino también por su vocación transformadora: aspira a convertirse en una herramienta útil para docentes, investigadores, responsables políticos y agentes sociales comprometidos con el bienestar de la infancia y adolescencia.

Como Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Compromiso Social de la Universidad de Almería, nos sentimos profundamente interpellados por estos temas. Este libro es, en tal sentido, una contribución más a nuestro compromiso institucional por una universidad abierta, crítica y solidaria, capaz de generar conocimiento con impacto social.

Agradecemos profundamente a todos los colaboradores y colaboradoras que han hecho posible esta publicación, con la convicción de que su lectura estimulará nuevas conversaciones, investigaciones e intervenciones en favor de una infancia y adolescencia protegidas, empoderadas y sostenidas en entornos verdaderamente inclusivos y justos.

ÍNDICE

Introducción.....	VII
Capítulo 1. La problemática en infancia y sostenibilidad	1
<i>Vicent Giménez Chornet</i>	
Capítulo 2. La defensa de los derechos de la infancia en conflicto: el caso de la infancia y la educación en Palestina	21
<i>Juan Sebastián Fernández Prados</i>	
<i>Margarita Isabel Asensio Pastor</i>	
Capítulo 3. Atención Residencial Básica: preparación de la vida independiente de jóvenes extranjeros extutelados	53
<i>Isabel M.º Martínez Salvador</i>	
<i>M.º Victoria Ochando Ramírez</i>	
Capítulo 4. La educación para el desarrollo sostenible en la infancia: la necesidad de una inclusión curricular en la enseñanza para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).....	81
<i>Francisca Ramón Fernández</i>	
Capítulo 5. Adolescencia en situación de desamparo. Hacia recursos residenciales socialmente sostenibles	121
<i>Hodei Sarasa Camacho</i>	
Capítulo 6. Las “víctimas invisibles”: atención psicológica a menores expuestos a violencia de género	143
<i>María Vicenta Alcántara López</i>	
<i>Antonia Martínez Pérez</i>	
<i>Pedro Saura Garre</i>	

CAPÍTULO 1

LA PROBLEMÁTICA EN INFANCIA Y SOSTENIBILIDAD

 Vicent Giménez Chornet

Universitat Politècnica de València
vigicho@har.upv.es

1. INTRODUCCIÓN

Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible que aprobó en 2015 la Asamblea General de Naciones Unidas es un plan de acción que afecta, en general, a todas las personas, pero que indirectamente concierne también a los niños y los adolescentes, en cuanto que viven y dependen de sus padres o tutores. Todo lo relacionado con la sostenibilidad del planeta, con una prosperidad que no la perjudique y con una apuesta por la paz universal, incide en la vida de los menores de edad.

De estos objetivos, el ODS 1, fin de la pobreza, es uno de los que repercute más directamente en la infancia, en cuanto que prioriza la erradicación del trabajo infantil (Pacto Mundial, 2024). El Pacto Mundial realizado entre las Naciones Unidas, UNICEF y Save the Children, en el que no participa ninguna organización empresarial, acordaron unos principios que deben cumplir las empresas para respetar los derechos del niño. El fundamento de partida se sustenta en que el trabajo priva al niño del disfrute y desarrollo de su infancia, afecta a su dignidad y es dañino para su desarrollo físico y mental (UNICEF *et al.*, 2021).

El ODS 4, educación de calidad, es otro que incide muy directamente sobre el sector infantil. Una gran parte de la población mundial es menor de 18 años, especialmente en los países en vías de desarrollo. Este ODS está ligado a la erradicación de la pobreza, ya que una mayor calidad en la educación permite acceder a mejores puestos de trabajo y potenciar el tejido empresarial que permita el crecimiento económico de un país.

2. OBJETIVO Y METODOLOGÍA

Desde la aprobación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible se han producido numerosas investigaciones y se han publicado los estudios científicos en revistas especializadas. El objetivo del presente capítulo es revisar la literatura científica para identificar dónde se han centrado las investigaciones relacionadas con la sostenibilidad y la infancia.

Como trabajo de revisión bibliográfica se ha optado por efectuar una consulta en los principales repositorios internacionales, utilizando como términos de búsqueda las palabras “infancia” y “sostenibilidad”. Los resultados de la búsqueda se han clasificado por subcategorías relacionadas con estos dos términos y se han expuesto los principales resultados o intereses de las investigaciones.

3. LA PROBLEMÁTICA DE LA SOSTENIBILIDAD DESDE LA INFANCIA

3.1. El consumo

Si queremos que el niño o la niña tenga una actitud positiva hacia prácticas sostenibles en la vida adulta deberemos llevar a cabo, durante un período, un aprendizaje en socialización del consumo. Esta es la mejor etapa para que los jóvenes aprendan actitudes, preferencias y comportamientos que desarrollarán en la vida adulta (Watkins *et al.*, 2019). En esta socialización se les enseñan prácticas de

sostenibilidad. En la educación nórdica ya hay evidencias de ello en el fomento de la conciencia crítica y la responsabilidad del consumidor (Elizabeth y Davis, 2014).

Diversos estudios muestran que los niños son conscientes y están preocupados por el cambio climático, especialmente por el daño ecológico, la contaminación creciente, la percepción de un agotamiento de los recursos del planeta, la deforestación por los incendios o las sequías, así como por la extinción de especies animales o las modificaciones en el nivel de los océanos y el curso de los ríos (Barraza, 1999; Sargeant, 2008; Strong, 1998; Tucci *et al.*, 2007; Séraphin y Gowreesunkar, 2020).

En contra, los medios de comunicación, especialmente la televisión, inciden en preparar a los niños para que compren marcas y en sumergirlos en mensajes que los convencen de que necesitan cosas para ser felices. Es una práctica que persigue una actitud materialista desde muy temprana edad. Hay estudios que demuestran cómo la exposición de los niños a la publicidad televisiva se asocia sistemáticamente con el materialismo, concluyendo que una mayor exposición conduce a un mayor énfasis en las actividades materialistas infantiles (Williams, 2006).

Los niños pueden influir en el comportamiento de consumo familiar, dado que ellos están preocupados por los temas ambientales y pueden influir en las compras o el consumo que efectúan los padres. Los niños influyen en las decisiones de consumo que planifican los padres, tanto directamente, a través del dinero que gastan estos, como indirectamente, ya que el márketing del mercado influye en la forma de adquirir productos para el niño. El poder de la publicidad como influencia indirecta es particularmente notable en el sector alimentario, donde se utilizan dibujos y personajes antropomórficos en los envases de las marcas para animar a los niños a solicitar directamente a sus padres productos concretos o para que elijan una marca sobre otra. Igualmente, la presencia de niños en el hogar influye indirectamente en la toma de decisiones de los padres, que pueden optar por productos

más saludables y sostenibles (Ritch y Brownlie, 2016). Cada vez más, los productores reconocen la vigencia de los “mensajes de sostenibilidad” para atraer a los consumidores (Wiese *et al.*, 2012).

Cabe realizar estudios que analicen el vínculo de la influencia de los niños, directa e indirectamente, con las prácticas sustentables en los hogares. Estos estudios se pueden centrar en el papel que juega la sostenibilidad en el contexto de la familia, en explorar la socialización de comportamientos sostenibles dentro de sistemas sociales que se enmarcan en el consumo familiar y en localizar los matices del aprovisionamiento sostenible y el bienestar infantil como contribución al rol maternal (Cairns *et al.*, 2013; Chaudhury *et al.*, 2019).

3.2. El turismo

Buenas prácticas en el turismo pueden ayudar a la sostenibilidad. Las modificaciones en la estructura demográfica de los países, el calentamiento global, las catástrofes y epidemias, el acceso a los alimentos y al agua potable, el uso de las tecnologías de la información, etc., afectan a la demanda de productos turísticos desde diferentes aspectos (Liu, 2016). En este contexto los niños pueden desempeñar un papel en la sostenibilidad de la industria del turismo en su conjunto. Ellos juegan un papel significativo en la elección de destinos de vacaciones de las familias y, sin embargo, la industria del turismo no los tiene en consideración (Lugosi *et al.*, 2016). Un estudio sobre miniclubs en centros turísticos de montaña destaca la importancia de la educación de los niños hacia la sostenibilidad. En estos centros se deberían proporcionar más actividades que pudieran ayudar a educar a los niños en materia de sostenibilidad (Séraphin, 2020).

3.3. Educación en sostenibilidad

Para que los niños y las niñas en la educación primaria puedan recibir una educación ambiental adecuada es necesario que el profesorado reciba formación sobre los recursos naturales, el cambio climático

y la biodiversidad. La Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UICN) celebró una Conferencia sobre Educación Ambiental y para la Conservación en 1971, donde dedicó una sesión específica a la educación ambiental en la educación primaria, secundaria y universitaria (International Union for Conservation of Nature and Natural Resources, 1972). Posteriormente, han surgido directrices de políticas internacionales para la aplicación de una iniciativa de formación que el profesorado debe implantar, entre otros, en la población infantil, como, por parte de las Naciones Unidas, el documento *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*:

25. Nos comprometemos a proporcionar una educación inclusiva, equitativa y de calidad en todos los niveles: la primera infancia, la educación primaria, la secundaria, la educación superior, la formación técnica y profesional. Todas las personas, independientemente de su sexo, edad, raza o etnia, así como las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas, los niños y los jóvenes, especialmente los que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, deben tener acceso a oportunidades de aprendizaje permanente que les ayuden a adquirir los conocimientos y las aptitudes necesarios para aprovechar las oportunidades y participar plenamente en la sociedad. Nos esforzaremos por proporcionar a los niños y los jóvenes un entorno propicio para el pleno ejercicio de sus derechos y capacidades, ayudando a nuestros países a aprovechar el dividendo demográfico, entre otras cosas mediante escuelas seguras y comunidades y familias cohesionadas. (Naciones Unidas, s/f)

La aplicación de políticas e iniciativas sobre formación del profesorado, y sobre el ejercicio de éste en las escuelas, es aún problemática. Tras más de 50 años, un informe de la UNESCO sobre los avances logrados en el ámbito de los ODS concluye que la formación docente previa y continua en esta materia es insatisfactoria y señala que el mayor problema es la capacitación docente insuficiente (Evans et al., 2021).

En el Reino Unido existen cursos de posgrado que integran conceptos y prácticas de sostenibilidad y ofrecen un plan de estudios a estudiantes comprometidos y activos con títulos de posgrado como

Sostenibilidad y Gestión; Sostenibilidad, Emprendimiento y Diseño; Diseño Sostenible Avanzado; Teoría y práctica del diseño sustentable; Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible; Energía y Medio Ambiente o Reducción de la Pobreza.

Estos cursos de posgrado que forman a personas potencialmente formadoras de adolescentes evidencian que no todas las universidades están atravesando un proceso de neoliberalización (Melles, 2020). Para que los acuerdos de desarrollo sostenible se implementen es necesario adoptar un enfoque global de la educación desde la primera infancia en adelante. Los jóvenes deben desarrollar una identidad moral y unas habilidades que les permita ayudar y colaborar en pueblos, barrios y ciudades en aspectos de desarrollo sostenible. La escolarización tendrá que evolucionar de modo que el proceso de aprendizaje pueda ofrecer a los jóvenes oportunidades habituales de contribuir directamente al avance de los derechos humanos y la protección del medio ambiente en sus propias comunidades (Haslip y Penn, 2019).

Según el estudio de UNICEF *Estado Mundial de la Infancia 2024* se prevé como megatendencia, dentro de un desarrollo sostenible mundial, tres posibilidades para que los niños completen al menos la educación primaria: en el caso de un futuro de desarrollo acelerado, la población infantil podría completar la educación primaria y secundaria superior en la década de 2050, en el caso de un futuro de desarrollo más lento, se proyecta que solo el 81 % de esta población completará la educación primaria y solo el 46 % completará la secundaria superior. Este informe resalta como positivo que, a nivel mundial, se prevé que la brecha de género entre niñas y niños en logros educativos se reducirá ligeramente (UNICEF, 2024).

3.4. Sostenibilidad urbana

La población infantil también puede estar implicada en la sostenibilidad urbana. Una de las formas es involucrarse en los huertos escolares y comunitarios que tienen una larga trayectoria basada en

la justicia social, como práctica que favorece la educación nutricional, los espacios verdes y el embellecimiento de los barrios y la sostenibilidad ecológica (como plantar un árbol o cultivar alimentos saludables).

En nuestra sociedad industrializada y urbana, un número cada vez mayor de niños tienen una interacción cada vez menor con el entorno que los rodea, llevando un estilo de vida extremadamente insostenible, por ello, la incorporación de actividades al aire libre y el aprendizaje nutricional a través de la jardinería en la educación primaria ayuda a los estudiantes a comprender y experimentar con los alimentos sostenibles (Van Develder *et al.*, 2015).

Se ha realizado un estudio que analiza el compromiso con la sostenibilidad, con la conservación y el empoderamiento ambiental de los jóvenes urbanos a través de un análisis textual de los sitios web de tres organizaciones: Clearwater, el Zoológico de Filadelfia y The Nature Conservancy. En algunas comunidades estadounidenses, las barreras para el éxito de los menores en un entorno urbano pueden parecer insuperables, dado que en muchas ciudades existen zonas urbanas muy deprimidas y algunos residentes urbanos, particularmente las personas de color, viven por debajo de la línea de pobreza, lo que se asocia directamente con una menor autoestima y autoaceptación, en un entorno de violencia que afecta a los jóvenes en su apreciación de cómo se ven a sí mismos y a la sociedad. El estudio concluye que estas tres organizaciones sin fines de lucro ayudan al empoderamiento de los jóvenes, permitiéndoles llevar una vida de cuidado del medio ambiente a través de las prácticas de conservación (Bradford, 2017).

La movilidad urbana es otro de los factores que afecta a la sostenibilidad urbana. Un estudio realizado para Belo Horizonte, capital del estado de Minas Gerais (Brasil), con una población aproximada de 4,8 millones de habitantes, distribuidos en 34 municipios, concluye que el rango de edad de los menores de edad convivientes afecta a la movilidad de los responsables del hogar de forma específica, en función de su género y nivel educativo, dándose un aumento de la movilidad para hombres y mujeres cuando hay presencia de menores de edad

en el hogar, detectando una tendencia de evasión del transporte público y activo a medida que aumenta la escolaridad y, probablemente, los ingresos de los responsables del hogar (Faria, 2020), lo que perjudica a la sostenibilidad urbana, formando a los niños de familias de mayor educación y poder adquisitivo en el uso del transporte individual frente al colectivo.

También perjudica a la sostenibilidad urbana las malas prácticas políticas de movilidad motorizada que marginan a los niños. Un estudio sobre el lenguaje utilizado por los responsables de la toma de decisiones en el sector del transporte en Noruega incidía en que la política sobre movilidad urbana estaba sometida a fuerzas económicas y políticas que no contemplan las necesidades de los niños, dado que la movilidad y la economía están estrechamente vinculadas cuando las decisiones políticas se justifican en términos de prosperidad económica, afirmando que las necesidades de los niños no son directamente cuantificables y no tienen beneficios económicos directos, siendo en estos casos los niños más un problema que unas personas con derechos (Davis y Jones, 1996).

Los padres desempeñan un papel importante en el comportamiento de movilidad de sus hijos. La movilidad infantil es de particular interés en relación a unas prácticas didácticas en la sostenibilidad; es importante centrarse en educar a los niños de hoy para cambiar el futuro. Los hábitos y comportamientos que se observan en la infancia tienen implicaciones duraderas en la formación del niño e inciden en su comportamiento futuro en materia de desplazamientos más sostenibles (Attard y Shiftan, 2015).

3.5. Igualdad de género

Otro factor para alcanzar los ODS es la consecución de la igualdad de género y el empoderamiento de las niñas, ya que no se puede alcanzar el pleno potencial humano para obtener un eficiente desarrollo sostenible si la mitad de la población del planeta no logra una

plenitud del ejercicio de sus derechos humanos y oportunidades. La iniciativa del programa Girls Get Equal de Plan International¹ dispone de un apartado denominado “Por la igualdad y libertad de las niñas”, en el que “busca garantizar que cada chica tenga poder de decisión sobre los problemas que le afectan y la capacidad de acceder a puestos de liderazgo para construir un mundo libre de discriminación, acoso y violencia” (Plan International, s/f).

En las campañas existentes se formulan como objetivos para abordar problemáticas o carencias que sufren algunas niñas en ciertas culturas o países, como las tradiciones del matrimonio precoz, el bajo nivel de acceso a la educación, una alta tasa de violencia de género o la deficiente educación sobre la salud sexual y reproductiva. Este contexto limita el poder potencial de las niñas de manera significativa y, por lo tanto, el empoderamiento se presenta como el objetivo transversal para alcanzar un mundo más sostenible. En muchos casos, para poner en práctica el empoderamiento de las niñas, se requiere una negociación con los padres y familiares (Mitra, 2021).

Algunos estudios realizados en zonas geográficas concretas indican algunas de las problemáticas que dificultan el avance de las niñas hacia la igualdad de género. En la comunidad pastora de Afar (Etiopía), un estudio indica que, aunque los patrones de violencia que experimentan las niñas y los niños adolescentes están cambiando de generación en generación a nivel de microanálisis, las normas sociales relacionadas con el género y la edad siguen profundamente arraigadas tanto en las comunidades de pastores migrantes como en las sedentarias, indicando que entre las barreras institucionales existentes para abordar las experiencias de violencia de los adolescentes influye la falta de infraestructura básica, la escasez de espacios de denuncia confidenciales, la circunstancia de un personal limitado y

¹ <https://plan-international.es/girls-get-equal>

amigable con los adolescentes, la falta de una perspectiva de género dentro de los sectores policial y judicial, y una coordinación deficiente entre ellos (Jones *et al.*, 2019).

En otro estudio realizado en Uganda percibieron que cuando la primera cohorte de niños alcanzó la educación primaria universal, completando el curso de siete años de primaria y la realización de los exámenes finales, el país se enfrentaba a un nuevo problema: las plazas en la escuela secundaria eran limitadas en número y costosas en relación con las tasas escolares que se cobraban por ellas, de forma que la mayoría de los niños que completaron con éxito los exámenes finales de la escuela primaria no tuvieron otra opción que poner fin a su educación formal en ese momento, y esto afectaba especialmente a las niñas.

Para solucionar este desajuste, Uganda desarrolla unos planes que marcan unas líneas de acción que han demostrado ser particularmente beneficiosas para las niñas en lo que respecta a alcanzar la paridad de género en el acceso a todos los niveles de la educación y en la obtención de buenos resultados (Sperandio y Kagoda, 2009).

Rothchild (2006), partiendo de que en algunas culturas y sociedades existen manifiestas desigualdades educativas, propone que se debe considerar el género como un *proceso* y no como un factor demográfico, y de esa forma podríamos empezar a entender los obstáculos y las oportunidades que tienen las niñas y los niños en la escuela y captar las complejidades de las cuestiones de género.

Cabe evaluar los programas de educación de las niñas, así como los problemas más amplios que apuntan al empoderamiento y la igualdad de género, de manera que ayuden a desarrollar expectativas realistas sobre lo que las instituciones educativas pueden hacer para contribuir a la equidad de género y los marcos temporales que debemos tener en cuenta mientras se trabaja hacia la transformación social (Anderson *et al.*, 2020).

3.6. Pobreza

Eradicar la pobreza que afecta a la infancia es otro de los objetivos de una sociedad sostenible. Para lograr erradicar la pobreza global se deben corregir las injusticias e inequidades estructurales que causan y perpetúan la pobreza endémica. La agenda 2030 indica no sólo la acción de ayudar a los pobres con subsidios y asistencia social, que indirectamente perpetúan la pobreza si se mantiene en una larga duración, sino también en mejorar la autosuficiencia y las habilidades productivas de los colectivos más necesitados, asegurándoles un acceso a las oportunidades que ofrece la economía de mercado, que les permita involucrarse, en términos más equitativos, en el proceso dinámico de crecimiento económico general (Mascarenhas *et al.*, 2024).

La inversión social en los niños es esencial para el desarrollo sostenible, ello permite ofrecer una educación preescolar de buena calidad que redunde en mayores beneficios económicos y menor delincuencia. Así mismo, ya hay estudios que demuestran cómo la mejora de la nutrición y la estimulación parental de los bebés y niños pequeños produce un aumento del coeficiente intelectual, una reducción de la ansiedad, la depresión y la violencia y un aumento de los ingresos económicos (Gertler *et al.*, 2014). Damos por sentado el valor indiscutible de los niños para cualquier intento de desarrollo sostenible, por ello se deben investigar los insumos necesarios para garantizar que los niños crezcan hasta convertirse en adultos productivos.

Analizar la calidad de la infancia que disfruta un niño depende de varios factores. Un estudio realizado en Jamaica, con base en una encuesta ejecutada entre 103 niños durante 2013-2014, en las escuelas, para que no se vieran influenciados por los padres y madres en las posibles respuestas, permitió saber algunas de sus opiniones, en un contexto en el que se puede llegar a producir un abuso de los menores y también el abandono infantil. Entre las conclusiones de este estudio se reveló que las relaciones entre maestros y alumnos son

poco deseables para el 25 % de ellos, y que altos niveles de pobreza infantil plantean un riesgo para el desarrollo sostenible (Henry-Lee y Johnson-Coke, 2019).

Pudiera parecer que la pobreza infantil solo afecta a los países más deprimidos, pero no es así, y en los países desarrollados también se pueden detectar cantidades significativas, como en Finlandia, donde aproximadamente 150 000 niños están actualmente en riesgo de pobreza. Un estudio revela cómo durante un período de 30 años la pobreza infantil se mantiene, según las cifras y en términos porcentuales, a pesar del continuo reconocimiento político del problema, a lo que los autores denominan un “problema perverso” clásico, donde ha habido un fracaso persistente de las políticas finlandesas en torno a la pobreza infantil, a pesar de que en Finlandia prácticamente no se muestra pobreza extrema, el estudio concluye que la pobreza infantil sigue siendo un problema acuciante, entre otros motivos, porque la inflación de los precios de la energía durante 2022 empeoró la situación para las familias con niños (Smith *et al.*, 2024).

En otro ámbito geográfico como es África, la pobreza y la malnutrición asolan el continente, en parte como resultado del subdesarrollo, la mala administración y la falta de enfoque y visión por parte de las generaciones de líderes que han estado a cargo de la administración en diferentes países africanos. Entre las principales causas de la pobreza, según una encuesta de 2015, son los sistemas económicos nocivos, los conflictos, los factores ambientales como la sequía y el cambio climático, y el crecimiento demográfico, pero también influyen los canales de distribución deficientes y las desigualdades en la distribución mundial de alimentos, que repercuten en la pobreza y malnutrición en los países africanos (Adeyeye *et al.*, 2017).

Se puede afirmar que quienes habían sido menos afortunados durante su infancia también acaban teniendo menos posibilidades de tener la oportunidad de obtener un entorno y una coyuntura favorables para el mercado laboral (Cho y Heshmati, 2015).

4. CONCLUSIÓN

Una gran parte de las investigaciones científicas sostienen que es crucial, durante el período de la infancia, asegurar un contexto satisfactorio en educación en general y en educación sobre prácticas sostenibles, en la erradicación de la pobreza y en un sistema que garantice la salud, para lograr una sociedad sostenible.

La falta de protección de la infancia contra las adversidades afecta mayormente a los países más pobres, dificultando que estos puedan alcanzar una sociedad más justa y sostenible. Pero, desde los países desarrollados podemos educar a los niños en hábitos de consumo no solo saludables, sino que también ayuden a la sostenibilidad de nuestro planeta y a que tomen conciencia de que existen países donde situaciones de precariedad total impiden que la población infantil se desarrolle físicamente y en riqueza de conocimientos para asegurar un planeta sostenible.

BIBLIOGRAFÍA

- ADEYEYE, S.A.O., ADEBAYO-OYETORO, A.O. Y TIAMIYU, H.K. (2017). Poverty and malnutrition in Africa: a conceptual analysis. *Nutrition & Food Science*, 47(6), 754-764. <https://doi.org/10.1108/NFS-02-2017-0027>
- ANDERSON, E., KHURSHID, A., MONKMAN, K. Y SHAH, P. (2020). Using Ethnographic and Discourse Methods in Gender-Focused Comparative and International Education Research. En Wiseman, A.W. (Ed.). *Annual Review of Comparative and International Education 2019 (International Perspectives on Education and Society, 39)*. Emerald Publishing Limited, pp. 153-168. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920200000039028>

- ATTARD, M. Y SHIFTAN, Y. (2015). Sustainable Urban Transport – An Introduction. *Sustainable Urban Transport (Transport and Sustainability, 7)*. Emerald Group Publishing Limited, Leeds, xv-xxvi. <https://doi.org/10.1108/S2044-994120150000007026>
- BARRAZA, L. (1999). Children's Drawings About the Environment. *Environmental Education Research, 5*(1), 49–66. <https://doi.org/10.1080/1350462990050103>
- BRADFORD, L. (2017). Nonprofit Social Responsibility and Sustainability: Engaging Urban Youth through Empowerment. En Pompper, D. (Ed.). *Corporate Social Responsibility, Sustainability, and Ethical Public Relations (The Changing Context of Managing People)*. Emerald Publishing Limited, Leeds, 53-88. <https://doi.org/10.1108/978-1-78714-585-620181003>
- CAIRNS, K., JOHNSTON, J. Y MACKENDRICK, N. (2013). Feeding the 'organic child': Mothering through ethical consumption. *Journal of Consumer Culture, 13*(2), 97-118. <https://doi.org/10.1177/1469540513480162>
- CHAUDHURY, S. R., HYMAN, M. Y WRIGHT, L. T. (2019). Children's influence on consumption-related decisions in single-mother families: Research review and Agenda. *Cogent Business & Management, 6*(1). <https://doi.org/10.1080/23311975.2019.1622178>
- CHO, S. Y HESHMATI, A. (2015). What if you had been less fortunate: The effects of poor family background on current labor market outcomes. *Journal of Economic Studies, 42*(1), 20-33. <https://doi.org/10.1108/JES-10-2013-0143>
- DAVIS A. Y JONES, L. J. (1996). Children in the urban environment: an issue for the new public health agenda. *Health & Place, 2*(2), 107-113. [https://doi.org/10.1016/1353-8292\(96\)00003-2](https://doi.org/10.1016/1353-8292(96)00003-2)
- ELIZABETH FRANCIS, J. Y DAVIS, T. (2014). Exploring children's socialization to three dimensions of sustainability. *Young Consumers, 15*(2), 125-137. <https://doi.org/10.1108/YC-06-2013-00373>

- EVANS, N., INWOOD, H., CHRISTIE, B. Y ÄRLEMALM-HAGSÉR, E. (2021). Comparing education for sustainable development in initial teacher education across four countries. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(6): 1351-1372. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2020-0254>
- FARIA, G. C. (2020). Children and Urban Mobility: Care Dynamics on Family Mobility Patterns”, Oviedo, D., Duarte, N.V. y Pinto, A.M.A. (Ed.). *Urban Mobility and Social Equity in Latin America: Evidence, Concepts, Methods (Transport and Sustainability, 12)*. Emerald Publishing Limited, Leeds, 59-83. <https://doi.org/10.1108/S2044-99412020000012007>
- GERTLER, P, HECKMAN, J, PINTO, R, ZANOLINI, A, VERMEERSCH, C., WALKER, S., CHANG, S. M. Y GRANTHAM-MCGREGOR, S. (2014). Labor market returns to an early childhood stimulation intervention in Jamaica. *Science*, 344, 998-1001. DOI: 10.1126/science.1251178
- HASLIP, M. J. Y PENN, M.L. (2019). Cultivating Human Rights by Nurturing Altruism and a Life of Service: Integrating UN Sustainable Development Goals into School Curricula. En Mahmoudi, H. y Penn, M.L. (Ed.). *Interdisciplinary Perspectives on Human Dignity and Human Rights*. Emerald Publishing Limited, Leeds, 151-173. <https://doi.org/10.1108/978-1-78973-821-620191015>
- HENRY-LEE, A. Y JOHNSON-COKE, Y. (2019). The Convention on the Rights of the Children (CRC), the Global Developmental Agenda and Children in Small Island Developing States (SIDs). *Human Rights for Children and Youth (Sociological Studies of Children and Youth, 24)*. Emerald Publishing Limited, pp. 35-58. <https://doi.org/10.1108/S1537-466120190000024003>

- INTERNATIONAL UNION FOR CONSERVATION OF NATURE AND NATURAL RESOURCES (1972). *Final report: European working conference on environmental conservation education*. Morges (Switzerland), IUCN Publications New Series, Supplementary Paper No 34. <https://portals.iucn.org/library/sites/library/files/documents/NS-SP-034.pdf>
- JONES, N., GEBEYEHU, Y. Y HAMORY-HICKS, J. (2019). Exploring the Role of Evolving Gender Norms in Shaping Adolescents Experiences of Violence in Pastoralist Afar, Ethiopia. *Victim, Perpetrator, or What Else? (Sociological Studies of Children and Youth, 25)*, Emerald Publishing Limited, pp. 125-147. <https://doi.org/10.1108/S1537-466120190000025008>
- LIU, T. (2016). The influence of climate change on tourism demand in Taiwan national parks. *Tourism Management Perspectives, 20*, 269-275, <https://doi.org/10.1016/j.tmp.2016.10.006>
- LUGOSI, P., ROBINSON, R.N.S., GOLUBOVSKAYA, M. Y FOLEY, L. (2016). The hospitality consumption experiences of parents and carers with children: a qualitative study of foodservice settings. *International Journal of Hospitality Management, 54*, 84-94. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2016.01.012>
- MASCARENHAS, O.A.J., THAKUR, M. Y KUMAR, P. (2024). Critical Thinking to Restore Human Dignity Compromised by Global Poverty. *A Primer on Critical Thinking and Business Ethics*. Emerald Publishing Limited, pp. 1-46. <https://doi.org/10.1108/978-1-83753-346-620241001>
- MELLES, G. (2020). Integrating Sustainable Development into the Postgraduate Curriculum in the UK: A Mixed Method Study. En Sengupta, E., Blessinger, P. y Yamin, T.S.(Ed.). *Teaching and Learning Strategies for Sustainable Development (Innovations in Higher Education Teaching and Learning, 19)*, Emerald Publishing Limited, Leeds, pp. 123-140. <https://doi.org/10.1108/S2055-364120200000019012>

- MITRA, P. (2021). Economic Empowerment in Sport, Gender and Development. *Sport, Gender and Development*. Emerald Publishing Limited, pp. 65-85. <https://doi.org/10.1108/978-1-83867-863-020211003>
- NACIONES UNIDAS (s/f). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- PACTO MUNDIAL (2024). 17 *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*. <https://www.pactomundial.org/que-puedes-hacer-tu/ods/>
- PLAN INTERNACIONAL. (s/f). *Girls Get Equal. Por la igualdad y libertad de las niñas*. Plan International. <https://plan-international.es/girls-get-equal>
- RITCH, E. L. Y BROWNLIE, D. (2016). Doing it for the kids: the role of sustainability in family consumption. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 44(11), 1100-1117. <https://doi.org/10.1108/IJRDM-08-2015-0136>
- ROTHCHILD, J. (2006). Gendered Homes and Classrooms: Schooling in Rural Nepal. Hannum, E. y Fuller, B. (Ed.). *Children's Lives and Schooling across Societies (Research in the Sociology of Education, 15)*. Emerald Group Publishing Limited, pp. 101-131. [https://doi.org/10.1016/S1479-3539\(06\)15005-3](https://doi.org/10.1016/S1479-3539(06)15005-3)
- SARGEANT, J. (2008). Australian Children: Locally Secure, Globally Afraid? En *Children's Lifeworlds: Locating Indigenous Voices*, 119 – 133. Nova Science Publishers. <https://acuresearchbank.acu.edu.au/item/8q22w/australian-children-locally-secure-globally-afraid>
- SÉRAPHIN, H. (2020). Responsible tourism education of younger consumers: the role of mini-clubs in mountain resorts. *Worldwide Hospitality and Tourism Themes*, 12(4), 409-419. <https://doi.org/10.1108/WHATT-05-2020-0022>

- SÉRAPHIN, H. Y GOWREESUNKAR, V. (Eds.). (2020). *Children in hospitality and tourism: Marketing and managing experiences* (Vol. 4). Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co KG. <https://dokumen.pub/children-in-hospitality-and-tourism-4-1nbsped-9783110644586-9783110648416-9783110644678-2020939674.html>
- SMITH, C. J., VIRTANEN, P., HIILAMO, A. Y RISTIKARI, T. (2024). Framing Child Poverty in Finland as a “Wicked Problem”. En Lippi, A. y Tsekos, T.N. (Ed.). *Policy Capacity, Design and the Sustainable Development Goals*. Emerald Publishing Limited, pp. 27-48. <https://doi.org/10.1108/978-1-80455-686-320241003>
- SPERANDIO, J. Y KAGODA, A. (2009). Learning from experience: Improving equality of access and outcomes for girls in Uganda’s universal post-primary education and training initiative. En Baker, D.P. y Wiseman, A.W. (Ed.). *Gender, Equality and Education from International and Comparative Perspectives (International Perspectives on Education and Society, 10)*. Emerald Group Publishing Limited, pp. 89-121. [https://doi.org/10.1108/S1479-3679\(2009\)0000010006](https://doi.org/10.1108/S1479-3679(2009)0000010006)
- STRONG, C. (1998). The impact of environmental education on children’s knowledge and awareness of environmental concerns. *Marketing Intelligence and Planning*, 16(6), 349-355. <https://doi.org/10.1108/02634509810237523>
- TUCCI, J., MITCHELL, J. Y GODDARD, C. (2007). *Children’s fears, hopes and heroes: modern childhood in Australia*. Australian Childhood Foundation, Monash University, Melbourne, Australia. <https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2007-07/apo-nid8255.pdf>
- UNICEF ET AL. (2021). *Derechos del niño y Principios empresariales*. Recuperado de: <https://www.pactomundial.org/biblioteca/derechos-del-nino-y-principios-empresariales/>

- UNICEF (2024). *The State of the World's Children 2024*. UNICEF Innocenti. Recuperado de: <https://www.unicef.org/es/media/165201/file/SOWC-2024-full-report-EN.pdf>
- VAN DEVELDER, M., JOHNSON, K. Y THOMPSON, A.R. (2015). Dig It!: The Versatility of the Community Garden. *Living the Work: Promoting Social Justice and Equity Work in Schools around the World (Advances in Educational Administration, 23)*, Emerald Group Publishing Limited, Leeds, 343-362. <https://doi.org/10.1108/S1479-366020140000023017>
- WATKINS, L., AITKEN, R. Y FORD, J. (2019), Measuring and enhancing children's sustainable consumption and production literacy. *Young Consumers*, 20(4), 285-298. <https://doi.org/10.1108/YC-11-2018-0880>
- WIESE, A., KELLNER, J., LIETKE, B., TOPOROWSKI, W. Y ZIELKE, S. (2012). Sustainability in retailing – a summative content analysis. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 40(4), 318-335. <https://doi.org/10.1108/09590551211211792>
- WILLIAMS, Z. (2006). *The commercialisation of childhood*. Compass.

CAPÍTULO 2

LA DEFENSA DE LOS DERECHOS DE LA INFANCIA EN CONFLICTO: EL CASO DE LA INFANCIA Y LA EDUCACIÓN EN PALESTINA

 Juan Sebastián Fernández Prados

Universidad de Almería

jsprados@ual.es

 Margarita Isabel Asensio Pastor

Universidad de Almería

masensiop@ual.es

1. INTRODUCCIÓN

El prolongado conflicto que afecta a Palestina ha situado la defensa de los derechos humanos, y en particular los derechos de la infancia, en el centro de los debates sobre justicia social y desarrollo sostenible. En este capítulo se aborda la situación de los niños palestinos y su acceso a la educación desde una perspectiva de derechos humanos, enmarcada en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

El análisis se fundamenta en el concepto de escolasticidio, entendido como la destrucción sistemática del sistema educativo palestino, e infanticidio, que se refiere a las devastadoras consecuencias del conflicto sobre la vida y el futuro de los niños.

La infancia palestina se encuentra entre los grupos más vulnerables debido a una serie de factores interrelacionados como la violencia, la pobreza, la falta de acceso a servicios básicos, la desnutrición y el trauma psicológico. Situación, no obstante, que se viene prolongando desde hace más de 70 años, si bien ha ido empeorando y endureciéndose en los últimos 16 años sobre todo en la Franja de Gaza.

El marco del ODS 4 proporciona una estructura clara para entender cómo las violaciones de derechos humanos perpetúan las desigualdades y obstaculizan el desarrollo integral de los niños en un contexto de ocupación militar prolongada. Este capítulo explora cómo las privaciones y los ataques directos sobre la infraestructura educativa en Palestina afectan no solo al presente, sino al futuro de generaciones enteras, y analiza la necesidad de acciones concretas y coordinadas para proteger estos derechos fundamentales.

El capítulo también busca visibilizar la magnitud de los retos que enfrentan los niños palestinos y su derecho a la educación en medio del conflicto. A través de la revisión de informes claves y del análisis de conceptos como el escolasticidio e infanticidio, se pretende evidenciar cómo la destrucción de escuelas, universidades y otras instituciones educativas no solo socava las aspiraciones individuales de los estudiantes, sino que constituye una estrategia deliberada para dismantelar los pilares de una sociedad. En este sentido, la defensa de los derechos de la infancia en Palestina no es sólo un imperativo moral, sino también un factor crucial para el logro de una paz duradera y un desarrollo equitativo y digno en la región.

2. SITUACIÓN DE LA INFANCIA Y EDUCACIÓN EN PALESTINA

La situación de la infancia en Palestina está marcada, sin duda, por la trágica historia de la zona y donde la educación se ha visto profundamente afectada por una serie de desafíos que surgen del prolongado conflicto, la ocupación militar y las restricciones económicas. Estos

factores han tenido un impacto devastador en el bienestar y el desarrollo de los niños palestinos limitando su acceso a servicios esenciales como la educación, la salud y la protección.

Ahora bien, es importante destacar que la situación varía significativamente según la región. A medida que el colonialismo israelí ha avanzado, la Palestina histórica se ha fragmentado progresivamente resultando en lo que hoy conocemos como la Franja de Gaza en el oeste y Cisjordania en el este. Cisjordania, además, continúa enfrentando un proceso de colonización israelí, lo que agrava las dificultades de la población palestina y limita aún más el acceso a la educación y la protección de la infancia.

Con respecto a lo expuesto anteriormente, para entender la situación actual, es esencial analizar el impacto de la creación del Estado de Israel en 1948 y el consiguiente conflicto en la zona con unos países árabes recién descolonizados. Un año antes, la presión de grupos paramilitares israelíes ya había hecho que la población palestina comenzara a desplazarse, pero se toma como fecha del “viaje más largo y sin billete de vuelta” (UNRWA, s.d.) el 15 de mayo de 1948, tras el estallido de la guerra árabe-israelí, ya que 750 000 personas huyeron a países vecinos como Jordania, Líbano o Siria, así como dentro de Cisjordania y la Franja de Gaza convirtiéndose en refugiadas en el mejor de los casos. Esto es lo que se conoce en árabe como la Nakba y que en español podemos traducir como “catástrofe” o “desastre”. Otra de las consecuencias directas de esto fue la creación de la Agencia de Naciones Unidas para la población refugiada de Palestina en Oriente Próximo –UNRWA– que se estableció por la Asamblea General de Naciones Unidas, en virtud de la Resolución 302 (IV), el 8 de diciembre de 1949 y que en la actualidad atiende a cerca de 6 millones de palestinos refugiados por el mundo (ACNUR, 2024).

Por su parte, la infancia palestina de la Nakba pasaría a encontrarse con el trauma de la violencia, el desplazamiento, la pérdida del hogar y de familiares, así como un viaje migratorio no exento de peligros y de limitaciones educativas unido a la nueva vida en campos de

refugiados donde las condiciones de precariedad, falta de recursos, pobreza y, en muchas ocasiones, inestabilidad política pasan a marcar la vida de estos niños. La UNRWA, en el campo educativo, fue de gran importancia en tanto que ha estado a la vanguardia de la provisión de educación a millones de niños palestinos en los campos de refugiados desde la Nakba hasta la actualidad.

Por otro lado, aquellos palestinos que permanecieron en sus hogares, los cuales se encontraban en el recién creado Estado, se encontraron bajo un régimen militar que duró hasta 1966 y, aunque esta administración militar fue oficialmente retirada, las leyes estatales continuaron siendo discriminatorias, impidiendo la plena integración de los palestinos como ciudadanos iguales. Esta segregación, que persiste hasta hoy, ha mantenido a las poblaciones separadas y ha perpetuado la marginalización de la comunidad palestina dentro de Israel (Kretzmer y Halabi, 1987).

El sistema educativo, desde entonces y hasta la actualidad, ha sido utilizado como una herramienta de control. La gestión de la educación palestina dentro de Israel sigue estando bajo la supervisión de un oficial judío que dirige la oficina de educación árabe en el Ministerio de Educación. Aunque los libros de texto se han traducido al árabe, el hebreo se ha impuesto como segunda lengua obligatoria en las escuelas árabes y el inglés como lengua extranjera. La vigilancia ha sido el objetivo principal de la educación, especialmente en lo que respecta a los docentes, quienes son seleccionados en función de su alineación con las políticas gubernamentales y se les exige ser apolíticos, es decir, no criticar al gobierno y, en muchos casos, apoyar explícitamente las políticas de los partidos políticos gobernantes. Esta agenda de control sigue vigente hoy en día, reflejando las continuas políticas educativas dirigidas hacia los palestinos (Agbaria *et al.*, 2014).

El comienzo y el final del control militar temprano estuvo marcado por la ocupación de Cisjordania, la Franja de Gaza y Jerusalén Este, y la posterior anexión de ambos lados de la ciudad a control israelí en 1980. Este hecho es particularmente significativo para la minoría

palestina, ya que no solo mantuvo su estatus como ciudadanos de segunda clase, sino que también dejó claro que sus aspiraciones de una resolución liderada por árabes para su situación se desvanecían con la ocupación de 1967.

En este marco político, el Día de la Tierra que conmemora los acontecimientos que tuvieron lugar el 30 de marzo de 1976 marcó la primera resistencia organizada y completamente no violenta de esta población contra la confiscación de sus tierras, una confiscación llevada a cabo bajo las leyes israelíes y justificada por razones de seguridad y el Fondo Nacional Judío, si bien se destinaría a la creación de nuevos asentamientos judíos. Este evento subraya la continua lucha de la población palestina por sus derechos frente a una ocupación que ha estructurado tanto su vida diaria como su acceso a derechos fundamentales como la educación y la protección (Nasser y Abu-Nimer, 2022).

En particular, si atendemos a datos censales, en 2022, aproximadamente el 45 % de la población palestina era menor de 18 años, lo que convierte a la infancia en uno de los grupos más gravemente afectados por las políticas de ocupación y las duras condiciones de vida (Unicef, 2023). Esta alta proporción de población joven enfrenta múltiples problemas, que van desde la inseguridad alimentaria hasta el acceso restringido a servicios de salud y educación, todos ellos esenciales para su desarrollo integral.

La malnutrición ha sido un desafío persistente para los niños palestinos. Según Unicef (2023), el 31 % de los niños en Gaza y el 22 % en Cisjordania padecen anemia, una condición que puede tener efectos duraderos en su desarrollo cognitivo y físico. La implementación de la Iniciativa de Escuelas Amigables con la Nutrición (*Nutrition Friendly Schools Initiative*, NFSI) por parte de Unicef ha representado un avance importante en la mejora de la salud y la nutrición de los escolares en Palestina. Este programa ha permitido la identificación temprana

de casos de anemia y otros problemas nutricionales, y ha promovido hábitos alimenticios saludables entre los niños mediante actividades extracurriculares y currículos actualizados.

Frente a todo lo expuesto, en términos generales, como nos recuerda Al-Hroub (2023), la educación es muy importante para el pueblo palestino consiguiendo la escolarización plena de los más jóvenes y eliminando el analfabetismo entre ellos. Al respecto, la labor del UNRWA, el Ministerio de Educación del Territorio Palestino Ocupado, junto con otros socios y la propia conciencia palestina, ha desempeñado un papel fundamental en la protección y promoción del derecho a la educación de todos los palestinos (Facultad de Educación, Universidad de Cambridge *et al.*, 2024).

Sin embargo, el acceso a una educación de calidad es otro de los grandes retos para la infancia palestina. Aunque la educación es un derecho fundamental reconocido internacionalmente, en Palestina este derecho se ha visto constantemente amenazado por la ocupación, la violencia y las restricciones económicas. La situación es particularmente grave en la Franja de Gaza, donde la infraestructura educativa ha sido repetidamente destruida durante las ofensivas militares israelíes, y las restricciones de acceso han dificultado tanto la reconstrucción como el mantenimiento de las instalaciones escolares. De hecho, muchos centros escolares de la UNRWA hasta hace relativamente pocos meses del momento en el que se escribió este capítulo se habían convertido en improvisados espacios de refugio para la población gazatí que han sido bombardeados por las fuerzas ocupantes israelíes.

Por otro lado, la población palestina de Cisjordania no ha dejado de enfrentar diversos obstáculos en lo educativo como son las restricciones de movilidad impuestas por Israel a esta población y, por tanto, impidiendo el acceso a los centros educativos, entre otras cuestiones.

3. DESAFÍOS EN EL ACCESO Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

La pandemia de COVID-19 exacerbó significativamente los desafíos educativos preexistentes que, en el caso de Gaza, se remontan significativamente al bloqueo de 2007 (Facultad de Educación, Universidad de Cambridge *et al.*, 2024).

Durante la pandemia, muchos niños palestinos perdieron el acceso a la educación debido a la falta de infraestructura para el aprendizaje en línea, como el acceso a internet y dispositivos electrónicos, especialmente en las áreas más empobrecidas y marginadas. En respuesta a esta crisis, Unicef implementó programas de refuerzo educativo para mitigar las pérdidas de aprendizaje y ayudar a los estudiantes a recuperar el terreno perdido (Unicef, 2023). Uno de los programas destacados fue Días Divertidos (*Fun Days*), que no solo ofreció recuperación en áreas académicas claves como matemáticas y árabe, sino que también proporcionó un entorno seguro y de apoyo donde los niños podían participar en actividades recreativas que fomentaban su bienestar emocional y social. Estos programas resultaron cruciales para ayudar a los niños a reintegrarse en la educación formal y mejorar sus perspectivas futuras en un contexto de adversidad.

La protección y el bienestar psicosocial de los niños en Palestina han sido una preocupación crítica debido a su constante exposición a la violencia, la inseguridad y el trauma. Los niños palestinos, especialmente aquellos en la Franja de Gaza y en áreas cercanas a los asentamientos en Cisjordania, están en riesgo constante de sufrir daños físicos y psicológicos. Según Unicef (2023), muchos niños en Gaza han experimentado múltiples traumas debido a las ofensivas militares y el bloqueo continuo, lo que ha llevado a un aumento de casos de trastorno de estrés postraumático (TEPT) y otros problemas de salud mental. No menos importantes, por sus efectos psicofísicos, son los casos de desnutrición. Todas estas cuestiones afectan —o afectarán— al rendimiento cognitivo de estos.

4. EL CAMINO HACIA EL CUMPLIMIENTO DEL ODS 4 EN PALESTINA

El progreso hacia el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida, ha sido lento y desigual en Palestina. Según el informe de Naciones Unidas sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible de 2024, a nivel mundial solo el 58 % de los estudiantes alcanzó una competencia mínima en lectura para el año 2019 (Naciones Unidas, 2024). Este dato subraya un problema crítico en la calidad de la educación a nivel global, acentuado aún más por la pandemia de COVID-19, que provocó una disminución significativa en los puntajes de matemáticas y lectura en muchos países.

En Palestina, los principales obstáculos para alcanzar las metas educativas incluyen una infraestructura educativa inadecuada, la escasez crónica de docentes capacitados y la falta de acceso a formación continua para los educadores. Estas barreras se han visto exacerbadas por la fragmentación territorial y la ocupación militar, que han limitado la movilidad de estudiantes y docentes, dificultando su acceso a oportunidades educativas de calidad. Al respecto, debe recordarse la casi imposibilidad de que estudiantes de Gaza puedan acceder a centros cisjordanos y viceversa. Asimismo, a nivel de estudios en el extranjero, Israel puede impedir su salida.

A pesar de estos desafíos, se ha observado un incremento en las tasas de matriculación en la educación primaria en Palestina, lo que sugiere una resiliencia notable dentro del sistema educativo palestino. Sin embargo, el ritmo de progreso ha sido insuficiente para cumplir con las ambiciosas metas establecidas para 2030, que incluyen la necesidad de inscribir anualmente a 1,4 millones de niños en la educación infantil y mejorar significativamente las tasas de finalización de la educación primaria.

En la Gaza bombardeada actual, en donde se ha venido observando el continuo desplazamiento de la población del norte al sur, se observa cómo son continuos los esfuerzos palestinos por mantener la educación de sus niños haciéndolo en tiendas de campaña convertidas en improvisadas escuelas como se pudo comprobar en la I Jornada Internacional “Enseñar bajo las bombas” organizada en la Universidad de Almería el 16 de julio de 2024.

El informe de Naciones Unidas (2024) también señaló que las desigualdades en el acceso a la educación se han ampliado, en parte debido al impacto de la pandemia, pero también como resultado de factores estructurales preexistentes. Por ejemplo, mientras que la tecnología ha expandido las oportunidades educativas en muchas partes del mundo, en Palestina, la falta de acceso adecuado a internet y a dispositivos tecnológicos ha dejado a millones de estudiantes, especialmente aquellos en comunidades marginadas y de bajos ingresos, sin la posibilidad de continuar su educación de manera efectiva durante los cierres escolares.

La calidad de la educación en términos de formación docente y desarrollo curricular también ha sido un área de preocupación. A nivel global, se estima que el 15 % de los docentes no cuentan con las calificaciones mínimas requeridas, lo que limita la calidad de la enseñanza y, por ende, el aprendizaje de los estudiantes (Naciones Unidas, 2024). En Palestina, esta situación se ha visto agravada por la falta de oportunidades para la formación continua de los docentes, quienes a menudo deben lidiar con aulas sobrepobladas y recursos educativos limitados.

Otro tema para tener en consideración es que haya aumentado considerablemente el número de niños y de profesores con discapacidades junto con una reducción del número de instalaciones educativas accesibles, lo que ejerce una presión aún mayor sobre las oportunidades de los niños (Facultad de Educación, Universidad de Cambridge *et al.*, 2024).

Defender los derechos humanos, particularmente los de la infancia en contextos de conflicto, es fundamental. La protección de estos derechos es crucial no sólo para garantizar la supervivencia y el desarrollo de los niños, sino también para establecer las bases de un futuro más justo y pacífico. En Palestina, donde los niños representan una parte significativa de la población y son uno de los grupos más vulnerables, la defensa de sus derechos, incluyendo el derecho a una educación de calidad, es un imperativo moral y una necesidad urgente para la estabilidad y el desarrollo a largo plazo de la región.

El informe de Naciones Unidas (2024) hizo un llamamiento a una acción concertada y urgente para acelerar el progreso hacia el ODS 4. Esto incluye no solo un aumento relevante en la financiación para la educación, sino también la priorización de la formación y el apoyo continuo a los docentes, la mejora de la infraestructura escolar, y la implementación de políticas inclusivas que garanticen el acceso equitativo a la educación para todos los niños, independientemente de su género, origen socioeconómico o ubicación geográfica.

La situación de la infancia y la educación en Palestina refleja los desafíos más amplios que enfrenta la región en términos de desarrollo sostenible. Cumplir con el ODS 4 en este contexto no solo representa un desafío técnico y logístico, sino también un acto de justicia social que requiere el compromiso y la cooperación de la comunidad internacional y, en estos momentos en los que se escribe este capítulo, más que nunca.

5. RECRUDECIMIENTO DEL CONFLICTO DESDE OCTUBRE 2023: CRISIS HUMANITARIA Y COLAPSO DEL SISTEMA EDUCATIVO

El recrudecimiento del conflicto en la Franja de Gaza y Cisjordania desde octubre de 2023 ha tenido un impacto devastador en la población palestina, con consecuencias particularmente graves para los niños. Esta crisis humanitaria sin precedentes ha supuesto un grave

retroceso en los avances hacia el ODS 4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. El presente epígrafe analiza en profundidad la situación de la infancia y la educación en Palestina desde el inicio de las hostilidades, basándose en los informes de Unicef y examinando las consecuencias a largo plazo para el desarrollo sostenible de la región.

5.1. Impacto humanitario en la infancia

La escalada de la violencia, especialmente, en territorios palestinos ha generado una crisis humanitaria de proporciones alarmantes, con consecuencias devastadoras para la población infantil gazatí. Según datos de Unicef (2024a), al 30 de junio de 2024, la cifra de víctimas mortales en la Franja de Gaza ascendía a, al menos, 37 900 palestinos desde el inicio de las hostilidades en octubre de 2023. De este total, un 60,5 % correspondía a mujeres, niños y ancianos, lo que subraya el impacto desproporcionado del conflicto en los sectores más vulnerables de la población. Además, más de 87 000 palestinos resultaron heridos, incluyendo al menos 12 320 niños. Estas cifras no solo reflejan la magnitud del impacto directo del conflicto en la población más vulnerable, sino que también evidencian graves violaciones de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario en la región.

El desplazamiento forzado ha sido otra consecuencia devastadora del conflicto, con implicaciones profundas para el bienestar físico y psicológico de los niños. Unicef (2024b) reporta que aproximadamente 1,9 millones de personas en la Franja de Gaza se han visto obligadas a desplazarse, muchas de ellas en múltiples ocasiones. Este desplazamiento masivo ha confinado a 1,7 millones de individuos en un área de tan solo 48 km², resultando en una densidad poblacional extrema de 35 416 personas por km². Esta situación ha dejado a cientos de miles de niños sin hogar, expuestos a condiciones precarias y con acceso limitado a servicios básicos como agua, saneamiento y atención médica. El hacinamiento y las condiciones insalubres en

los refugios temporales aumentan el riesgo de propagación de enfermedades, especialmente entre los niños, que son más vulnerables a las infecciones y a los problemas de salud derivados de la falta de higiene.

La crisis humanitaria ha tenido un impacto severo en la salud y nutrición infantil, comprometiendo gravemente el desarrollo físico y cognitivo de una generación entera. Unicef (2024c) señala que la desnutrición aguda se ha convertido en un problema crítico, con 13837 niños de 6 a 59 meses admitidos para tratamiento por desnutrición aguda entre enero y julio de 2024. De estos, 3039 niños presentaban desnutrición aguda severa, una condición potencialmente mortal si no se trata adecuadamente.

No menos impactante es que la vida en situaciones de crisis prolongadas en los niños, como recoge Save the Children (2024), supone que los niños en Gaza experimenten niveles más altos de angustia emocional (en promedio, un aumento del 55 % al 80 % entre 2018 y 2022); así, los niños informaron sentirse temerosos (84 %), ansiosos (80 %), tristes (77 %) y afligidos (78 %) en 2022, en comparación con temerosos (50 %), ansiosos (55 %), tristes (62 %) y afligidos (55 %) en 2018. Todo lo que termina manifestándose en comportamientos como la enuresis (que aumentó del 53 % al 79 %) y el mutismo reactivo (que aumentó del 42 % al 59 %) (Facultad de Educación, Universidad de Cambridge *et al.*, 2024).

Por otro lado, la falta de acceso a alimentos nutritivos, agua potable y servicios de salud ha puesto en riesgo la vida de miles de niños. Además, la destrucción de infraestructuras sanitarias ha limitado severamente la capacidad de respuesta del sistema de salud. Según Unicef (2024b), al 30 de julio de 2024, se habían registrado 498 ataques contra instalaciones de salud en la Franja de Gaza, afectando a 110 centros de salud, incluidos 32 hospitales. Esta destrucción sistemática del sistema sanitario no solo compromete la atención

inmediata de los niños heridos y enfermos, sino que también amenaza la sostenibilidad a largo plazo de los servicios de salud infantil en la región.

5.2. Destrucción de infraestructura educativa

El conflicto ha provocado un colapso casi total del sistema educativo en la Franja de Gaza, privando a cientos de miles de niños de su derecho fundamental a la educación y comprometiendo seriamente las perspectivas de desarrollo a largo plazo de la región. Según Unicef (2024a), desde octubre de 2023, más de 645 000 estudiantes en la Franja de Gaza han perdido acceso a la educación, lo que equivale a la pérdida de un año escolar completo. Esta interrupción prolongada de la educación no solo representa una pérdida inmediata de aprendizaje, sino que también aumenta el riesgo de abandono escolar permanente, especialmente entre los niños más vulnerables. Además, la falta de acceso a la educación priva a los niños de la estructura, la normalidad y el apoyo psicosocial que las escuelas suelen proporcionar en tiempos de crisis, exacerbando el impacto psicológico del conflicto.

La destrucción de la infraestructura educativa ha sido masiva y sistemática dejando al sistema educativo en ruinas. Según Unicef (2024b), casi todas las escuelas en la Franja de Gaza, un total de 524 edificios escolares, han sufrido daños de diversa consideración. Esta cifra alarmante incluye escuelas que han sido completamente destruidas o han sufrido daños tan graves que requerirán una reconstrucción sustancial antes de poder ser utilizadas nuevamente para fines educativos. La magnitud de esta destrucción no solo priva a los niños de espacios físicos para aprender, sino que también erosiona la sensación de normalidad y seguridad que las escuelas suelen proporcionar en tiempos de crisis. Además, la reconstrucción de esta infraestructura requerirá una inversión masiva y sostenida, lo que plantea serios desafíos dada la situación económica precaria de la región y las restricciones impuestas por Israel.

El impacto en el personal educativo también ha sido severo, privando al sistema educativo sin muchos de sus educadores más experimentados y creando una brecha significativa en la capacidad de proporcionar educación de calidad. Unicef (2024a) reporta que, hasta finales de junio de 2024, 8519 estudiantes en edad escolar y 391 maestros y personal administrativo habían perdido la vida. Además, 13444 estudiantes y 2246 maestros y personal administrativo resultaron heridos. Esta pérdida de vidas y el trauma asociado no solo representan una tragedia humana inmensurable, sino que también comprometen seriamente la capacidad del sistema educativo para recuperarse y ofrecer educación de calidad en el futuro. La pérdida de educadores experimentados es particularmente preocupante, ya que su conocimiento y experiencia son cruciales para mantener la calidad de la educación y apoyar a los estudiantes en el proceso de recuperación postconflicto.

5.3. Respuestas de emergencia y retos futuros

Frente a esta crisis sin precedentes, Unicef y sus socios han implementado programas de Educación en Emergencias para mitigar el impacto del conflicto en la educación de los niños palestinos. Sin embargo, la magnitud de la crisis ha superado con creces la capacidad de respuesta, dejando a la mayoría de los niños sin acceso a oportunidades educativas adecuadas. Un desafío significativo ha sido la creación de Espacios Temporales de Aprendizaje (TLS, por sus siglas en inglés) para proporcionar entornos seguros donde los niños puedan continuar su educación. Unicef (2024b) informa que, hasta julio de 2024, se habían establecido 48 TLS en diferentes áreas de Gaza, proporcionando acceso al aprendizaje para aproximadamente 8750 estudiantes. Sin embargo, esto representa sólo una fracción de los niños que han perdido acceso a la educación. La creación de estos espacios se ha visto obstaculizada por la falta de recursos, las preocupaciones de seguridad y las dificultades logísticas asociadas con el conflicto en curso. Además, la calidad de la educación proporcionada

en estos espacios temporales es inevitablemente inferior a la de un entorno escolar normal, lo que plantea preocupaciones sobre el impacto a largo plazo en el aprendizaje y desarrollo de los niños.

El conflicto en Gaza y Cisjordania ha supuesto un retroceso significativo en el progreso hacia el ODS 4, que busca “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, 2015). Los avances logrados en años anteriores se han visto severamente comprometidos y las perspectivas de alcanzar las metas del ODS 4 para 2030 se han vuelto extremadamente desafiantes. La interrupción prolongada de la educación, la destrucción masiva de infraestructura educativa y la pérdida de vidas de estudiantes y educadores han creado obstáculos monumentales para el logro de las metas del ODS 4.

En particular, el conflicto ha afectado gravemente el progreso hacia la meta 4.1, que busca asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad. Con más de medio millón de niños sin acceso a la educación durante un año completo, y con el 92,9 % de las escuelas dañadas o destruidas, el logro de esta meta se ha vuelto extremadamente difícil. Además, la pérdida de más de 8500 estudiantes y casi 400 educadores representa una pérdida irreparable de capital humano que afectará a la calidad de la educación en años venideros.

La meta 4.2, que busca asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, también se ha visto severamente afectada. La destrucción de infraestructura educativa y la situación de desplazamiento masivo han interrumpido los servicios de desarrollo infantil temprano, comprometiendo el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños más pequeños en un período crítico de su crecimiento. Estos servicios son fundamentales para establecer las

bases del aprendizaje a lo largo de la vida, y su interrupción pone en riesgo no solo el desarrollo inmediato de los niños, sino también sus futuras oportunidades educativas y sociales.

El conflicto también ha exacerbado las desigualdades existentes, poniendo en peligro el logro de la meta 4.5 que busca eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza. En particular, las niñas enfrentan un mayor riesgo de abandono escolar y matrimonio precoz en situaciones de conflicto prolongado, lo que podría revertir los avances logrados en la igualdad de género en la educación en la región. La vulnerabilidad de las niñas en estos contextos es especialmente preocupante, ya que la educación de las mujeres es un factor clave para el desarrollo sostenible y la equidad social a largo plazo.

La meta 4.a, que busca construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y de las personas con discapacidad, se ha visto particularmente afectada por la destrucción masiva de infraestructura educativa. Con el 92,9 % de las escuelas dañadas o destruidas, la reconstrucción de instalaciones educativas accesibles e inclusivas representará un desafío enorme y requerirá una inversión sustancial y sostenida. La creación de entornos educativos seguros y adaptados es esencial para garantizar que todos los niños, independientemente de sus capacidades físicas o condiciones socioeconómicas, tengan la oportunidad de recibir una educación de calidad.

La magnitud de los retos planteados por el conflicto en Gaza y Cisjordania subraya la necesidad de una respuesta internacional coordinada y urgente. Es fundamental que la comunidad internacional no solo proporcione apoyo humanitario inmediato, sino que también invierta en la reconstrucción del sistema educativo palestino, de manera que se promueva la resiliencia y se fortalezcan las bases para un desarrollo sostenible en el futuro. Esta reconstrucción debe incluir no solo la reparación de infraestructuras físicas, sino también el fortalecimiento de los sistemas de apoyo psicosocial para estudiantes

y educadores, la capacitación continua de docentes y la implementación de tecnologías educativas que puedan adaptarse a las difíciles condiciones de la región.

En conclusión, el recrudecimiento del conflicto desde octubre de 2023 ha tenido un impacto devastador en la infancia y la educación en Palestina, comprometiendo seriamente los avances hacia el ODS 4 y generando un retroceso significativo en el desarrollo sostenible de la región. La destrucción masiva de infraestructuras, la pérdida de vidas humanas y la interrupción de la educación han creado desafíos monumentales que requieren un compromiso sostenido y concertado por parte de la comunidad internacional para ser superados. Garantizar el acceso a una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos los niños palestinos no solo es un imperativo moral, sino también una condición indispensable para la paz duradera y el desarrollo en la región.

6. INFANTICIDIO Y ESCOLASTICIDIO

Los conceptos de escolasticidio e infanticidio, acuñados por la profesora palestina Karma Nabulsi de la Universidad de Oxford, son fundamentales para comprender la magnitud y las consecuencias a largo plazo de la violencia ejercida por Israel entre la población palestina, especialmente en lo que respecta a la educación y el bienestar de los niños. Estos términos enmarcan la destrucción sistemática no sólo de vidas jóvenes, sino también del futuro intelectual y cultural de un pueblo.

El escolasticidio, según Nabulsi, se refiere a “la destrucción sistemática de la educación palestina por parte de Israel” desde 1948 (Glück, 2024, p. 3). Este concepto ha cobrado una relevancia aún más dramática en el contexto actual, donde la destrucción de infraestructuras educativas y culturales ha alcanzado niveles sin precedentes. Como señala Glück (2024), desde octubre de 2023, “Israel ha destruido o dañado severamente 12 universidades, casi todos los centros

culturales y bibliotecas, y al menos 386 escuelas en Gaza, matando a miles de estudiantes y cientos de profesores” (p. 3). Esta destrucción masiva no solo afecta a las estructuras físicas, sino que también amenaza con erradicar el patrimonio cultural y el potencial intelectual de generaciones enteras.

El infanticidio, por su parte, se define en el contexto de homicidios intencionales como una categoría específica de muerte violenta que debe considerarse dentro de las estadísticas de homicidios (UNODC, 2013). Este término adquiere una dimensión particularmente trágica en el conflicto palestino-israelí, donde un número alarmante de niños han perdido la vida. La inclusión del infanticidio en las estadísticas de homicidios intencionales subraya la gravedad de estos actos y la necesidad de abordarlos como crímenes específicos dentro del marco más amplio de la violencia.

En los párrafos que siguen, nos vamos a detener en el desarrollo de ambos conceptos. Así, el infanticidio en el contexto del conflicto palestino-israelí va más allá de las muertes inmediatas causadas por bombardeos o disparos, ya que incluye muertes por desnutrición y enfermedades prevenibles debido al bloqueo y la destrucción de infraestructura sanitaria. Como señala Renán Vega Cantor (2024), “Israel convierte en parte de la dura realidad el fantasma del hambre, para intentar matar de inanición a todo un pueblo”. El trauma psicológico severo que lleva a problemas de salud mental a largo plazo e incluso al suicidio entre los niños es otro aspecto del infanticidio. Según Vega Cantor (2024), “el nivel de desesperanza que causa la violencia extrema de los sionistas y que esos niños experimentan en su propia piel a diario, ha incrementado los suicidios. Niños de escasos diez años ya no quieren seguir viviendo y manifiestan que prefieren morir a estar abandonados, sin familia y sin amigos”.

La magnitud del infanticidio adquiere una dimensión trágica en el contexto del conflicto palestino-israelí. La pérdida de vidas de niños es espeluznante: 14068 menores han sido asesinados desde octubre de 2023, representando el 39,40 % de las muertes totales en Gaza

(San Fabián Maroto, 2024) sin cifras concluyentes a la luz de los nuevos bombardeos israelíes. Este infanticidio incluye tanto ejecuciones directas como muertes derivadas de las deplorables condiciones de vida: falta de alimentos, agua potable y servicios médicos básicos. El bloqueo impuesto por Israel ha dejado a 1,7 millones de personas desplazadas, muchos de ellos niños, forzados a vivir en condiciones infrahumanas, donde la desnutrición aguda y las enfermedades prevenibles son amenazas constantes.

El infanticidio también incluye la pérdida de oportunidades de desarrollo debido a la interrupción de la educación y la destrucción del tejido social. Así, como documenta el informe de Librarians and Archivists with Palestine (2024), Israel ha destruido sistemáticamente escuelas, bibliotecas y universidades en Gaza y ha asesinado o ha herido a cientos de docentes. Además, la exposición continua a toxinas y contaminantes resultantes de la guerra afecta el desarrollo físico y cognitivo de los niños. El desplazamiento forzado también pone en riesgo la vida de los niños y los expone a condiciones precarias. Vega Cantor (2024) menciona que “existen dos millones de desplazados internos, que adicionalmente han sido expulsados hasta diez veces de diversos lugares en los últimos diez meses”.

La crisis de salud y nutrición es otro aspecto crítico del infanticidio. Unicef (2024c) señala que la desnutrición aguda se ha convertido en un problema crítico, con 13837 niños de 6 a 59 meses admitidos para tratamiento por desnutrición aguda entre enero y julio de 2024. De estos, 3039 niños presentaban desnutrición aguda severa, una condición que puede ser mortal si no se trata adecuadamente. Esta situación no solo amenaza la vida inmediata de los niños, sino que también compromete su desarrollo físico y cognitivo a largo plazo (Hernández, 2024).

Por último, dentro del infanticidio, podemos hablar de feminicidio obstétrico por parte de Israel sobre la población gazatí al extenderse, incluso, entre no nacidos (asesinato de mujeres embarazadas, abortos espontáneos o medios sanitarios para atender a las mujeres

durante el parto, etc.), así como muerte de neonatos por falta de medios sanitarios, de incubadoras y electricidad, de alimento, etc. (Unicef *et al.*, 2023; ONU Mujeres, 2024).

Por su parte, y unido a lo que ya se ha expuesto, el escolasticidio se refiere a la destrucción sistemática del sistema educativo y la infraestructura cultural palestina. Este concepto ha evolucionado para incluir la destrucción física de instituciones educativas, el asesinato de educadores y estudiantes, la interrupción prolongada de la educación, la destrucción de archivos y patrimonio cultural, la obstaculización del desarrollo académico, el impacto psicológico en la comunidad educativa y la erosión de la infraestructura de investigación.

La magnitud del escolasticidio se hace aún más evidente en los datos proporcionados por Unicef (2024a), que informa que, desde octubre de 2023, más de 645 000 estudiantes en la Franja de Gaza han perdido acceso a la educación, lo que equivale a la pérdida de un año escolar completo. Además, Unicef (2024b) reporta que 524 edificios escolares, que representan el 92.9 % de todas las escuelas en la Franja de Gaza, han sufrido daños de diversa consideración. Esta destrucción masiva no solo priva a los niños de espacios físicos para aprender, sino que también erosiona la sensación de normalidad y seguridad que las escuelas suelen proporcionar en tiempos de crisis (Chávez, 2024).

También, el escolasticidio debe señalarse en el marco del asesinato directo o colateral de trabajadores educativos. Como reporta Vega Cantor (2024) “junto con los miles de niños asesinados se cuentan 266 profesores asesinados y 973 heridos, un registro parcial e incompleto hasta abril de este año sobre los educadores que han muerto como resultado de los ataques de Israel”. Además, señala que “ningún estudiante asiste a la escuela desde el 6 de noviembre, cuando el Ministerio de Educación de Gaza suspendió el año escolar 2023-2024, hasta nuevo aviso”.

No menos importante es la destrucción de archivos y patrimonio cultural, que es otro aspecto crítico del escolasticidio. Al respecto, el informe de Librarians and Archivists with Palestine (2024) documenta la destrucción completa del Archivo Central de Gaza, que contenía 150 años de registros históricos. Esta pérdida irreparable de conocimiento y memoria colectiva es un golpe devastador para la identidad y continuidad cultural palestina. Acciones que vienen repitiéndose desde la propia constitución de Israel. Como nos recuerda Masalha (2012), “los métodos sionistas no solo tratan de desposeer a los palestinos de su propia tierra, sino que también han intentado privarlos de su voz y del conocimiento de su propia historia” (p. 89). Esto es lo que denomina Pappé (2006) como “memoricidio cultural”.

El escolasticidio también se manifiesta en la obstaculización del desarrollo académico, que incluye la restricción de movimiento de estudiantes y académicos, la limitación de recursos educativos y la represión de la libertad académica. Vega Cantor (2024) describe el “Síndrome de Gaza” que afecta a los niños, caracterizado por depresión, ansiedad y estrés agudo, lo que evidencia el profundo impacto psicológico en la comunidad educativa. La Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Farida Shaheed, ha expresado su preocupación por la situación en Gaza. Así, en su informe al Consejo de Derechos Humanos (2024), señala que los ataques sistemáticos contra escuelas, universidades, profesores y estudiantes sugieren un esfuerzo intencional por destruir de manera integral el sistema educativo palestino, conocido como ‘escolasticidio’. Shaheed subraya que estas acciones desmantelan el futuro de la sociedad palestina y exige un alto el fuego permanente en Gaza y que se responsabilice a los perpetradores de las violaciones del derecho a la educación de los niños.

La intersección de estos dos conceptos (escolasticidio e infanticidio) revela una estrategia que no solo busca eliminar vidas, sino también erradicar el potencial futuro intelectual y cultural de la sociedad palestina. Como argumenta Glück (2024), esta forma de

destrucción es “un recordatorio contundente de cómo la destrucción del conocimiento indígena es central para la contrainsurgencia y el colonialismo de asentamiento” (p. 3). El impacto del escolasticidio y el infanticidio en Palestina va más allá de la pérdida inmediata de vidas y la destrucción de infraestructura; representa una amenaza existencial para el futuro de la sociedad palestina. Como señala Hernández (2024), el escolasticidio y el infanticidio en Gaza no son simplemente consecuencias colaterales del conflicto, sino que representan una estrategia sistemática que amenaza la existencia misma del pueblo palestino. La destrucción de la infraestructura educativa, combinada con el impacto psicológico y físico en los niños, crea un ciclo de trauma y pérdida de oportunidades que puede tener efectos duraderos durante generaciones. Es imperativo que la comunidad internacional reconozca la gravedad de esta situación y actúe de manera decisiva para proteger los derechos de los niños palestinos a la vida, la salud y la educación.

En definitiva, como señala Vega Cantor (2024), “con el escolasticidio Israel busca, nada más ni nada menos, que destruir el pasado, el presente y el futuro del pueblo palestino”. No solo se está perdiendo una generación actual de niños y jóvenes, sino que se están destruyendo sistemáticamente las estructuras y recursos necesarios para educar y desarrollar a las generaciones futuras.

Ante esta gravísima situación, la comunidad internacional, los académicos y las organizaciones de derechos humanos deben reconocer la gravedad de estos conceptos y trabajar activamente para documentar, denunciar y contrarrestar estos procesos destructivos. Solo a través de un esfuerzo concertado para proteger la vida de los niños y preservar las instituciones educativas y culturales se puede salvaguardar el futuro del pueblo palestino y su derecho a la autodeterminación educativa y cultural.

La Relatora Especial Farida Shaheed (2024) ha instado al Consejo de Derechos Humanos para que considere plenamente los Principios para la Implementación del Derecho a la Libertad Académica, que

articulan nueve aspectos esenciales para garantizar sustancialmente la protección, promoción y disfrute del derecho a la libertad académica. Estos principios son cruciales para contrarrestar el escolasticidio y garantizar que la educación pueda continuar siendo un pilar fundamental para el desarrollo y la resiliencia de la sociedad palestina. Esfuerzos que han llevado, entre otras cuestiones, a la fundación de la Red universitaria por Palestina –RuxP– y el documento *La universidad ante el genocidio* (Asensio et al., 2025).

7. RETOS FUTUROS PARA LA INFANCIA Y LA EDUCACIÓN EN PALESTINA

La situación actual en Palestina, particularmente en la Franja de Gaza, como venimos insistiendo presenta desafíos sin precedentes para la infancia y el sistema educativo. La recuperación y reconstrucción del sistema educativo enfrentará obstáculos monumentales que requerirán años de esfuerzos sostenidos y recursos significativos. Según informes de Unicef (2024b), el 85 % de la infraestructura educativa en Gaza necesita una reconstrucción considerable antes de poder ser utilizada nuevamente para fines educativos. Esta devastación masiva no solo implica un enorme costo financiero, sino que también representa una pérdida incalculable en términos de capital humano y oportunidades de desarrollo para una generación entera de niños palestinos.

Asimismo, la magnitud de la destrucción plantea desafíos logísticos y financieros enormes, especialmente en un contexto de recursos limitados y restricciones de acceso impuestas por el conflicto en curso. La reconstrucción de escuelas, universidades y centros educativos no será simplemente una cuestión de levantar edificios, sino de recrear espacios seguros y propicios para el aprendizaje en un entorno marcado por el trauma y la inestabilidad. Esto requerirá no solo de inversiones en infraestructura física, sino también en programas de

apoyo psicosocial y en la formación especializada de docentes para abordar las necesidades únicas de los estudiantes que han vivido experiencias de guerra.

Por otro lado, un desafío crítico será abordar la pérdida masiva de aprendizaje ocurrida durante el conflicto. Como se decía, con más de 645000 estudiantes sin acceso a la educación durante un año completo, según Unicef (2024a), será imprescindible implementar programas intensivos de refuerzo y educación acelerada para que los estudiantes puedan ponerse al día. Estos programas deberán diseñarse teniendo en cuenta no solo las brechas académicas, sino también las necesidades emocionales y psicológicas de los niños que han experimentado trauma y pérdida.

La crisis de salud y nutrición que ha acompañado al conflicto presenta otro desafío significativo para el futuro de la educación en Palestina. Con altos niveles de desnutrición aguda entre los niños, como lo indica Unicef (2024c), cualquier esfuerzo educativo futuro deberá integrar programas robustos de nutrición y salud. La relación intrínseca entre la salud, la nutrición y el aprendizaje exigirá un enfoque holístico que aborde las necesidades físicas de los niños como base para su desarrollo educativo.

El impacto psicológico del conflicto en los niños y educadores representa otro reto considerable. El trauma generalizado, la ansiedad y la depresión que sufren tanto los niños como los docentes, así como la pérdida de vidas entre estudiantes y educadores, han dejado cicatrices profundas en la comunidad educativa. La reconstrucción del sistema educativo deberá incorporar un fuerte componente de salud mental y apoyo psicosocial, no solo para los estudiantes, sino también para los docentes y el personal administrativo que han sido víctimas de la violencia.

La pérdida de capital humano en el sector educativo, con la muerte de cientos de educadores y miles de estudiantes, como se señaló en el webinar *Children's Rights in Palestine* del 17 de mayo de 2024, representa un desafío adicional para la recuperación del sistema

educativo. La formación de una nueva generación de educadores y la retención de aquellos que permanecen en el sistema serán fundamentales para reconstruir una fuerza laboral educativa calificada y comprometida.

Además, el desplazamiento masivo de la población, con 1,9 millones de personas desplazadas según Unicef (2024b), plantea desafíos logísticos y pedagógicos significativos. La educación deberá adaptarse a las realidades de una población altamente móvil y traumatizada, posiblemente a través de la implementación de modelos educativos flexibles y la creación de espacios de aprendizaje temporales que puedan seguir a las poblaciones desplazadas.

La brecha digital y la falta de acceso a tecnologías educativas, exacerbadas por la destrucción de infraestructura y la pobreza generalizada, así como el control de la electricidad y la conexión a internet por parte de Israel representan otro obstáculo importante. Cualquier plan de recuperación educativa deberá considerar la integración de tecnologías educativas accesibles y resilientes que puedan funcionar en condiciones adversas y con recursos limitados.

De igual modo, los conceptos de escolasticidio e infanticidio, discutidos en apartados anteriores, plantean desafíos existenciales para el futuro de la educación en Palestina. La destrucción sistemática no solo de la infraestructura educativa, sino también del patrimonio cultural y académico, como la pérdida del Archivo Central de Gaza, requerirá esfuerzos a largo plazo para reconstruir y preservar la identidad cultural y académica palestina. Al respecto, Checa *et al.* (2022) señalan la importancia de la historia digital al ofrecer “camino para combatir el crimen del memoricidio y facilitar la creación de narrativas alternativas que visibilicen los procesos históricos que atraviesan las poblaciones subalternas” (p. 138).

Frente a estos desafíos, la comunidad internacional tiene un papel crucial que desempeñar. Como se señaló en el webinar, es esencial un llamado urgente a un cese al fuego inmediato y al acceso humanitario sin restricciones. La protección de la infraestructura civil, incluidas

las escuelas y los centros de salud, debe ser una prioridad absoluta. Además, se necesita una mayor presión internacional para garantizar la rendición de cuentas por las violaciones del derecho internacional y los derechos humanos, incluyendo el derecho a la educación.

La recuperación y reconstrucción del sistema educativo palestino requerirán un enfoque multifacético que aborde no solo la reconstrucción física, sino también la recuperación psicosocial, la formación de docentes, la adaptación curricular y la integración de tecnologías educativas resilientes. Será fundamental contar con un compromiso sostenido y a largo plazo de la comunidad internacional, no sólo en términos de recursos financieros, sino también en apoyo técnico, protección de los derechos humanos y presión diplomática para crear las condiciones necesarias para una paz duradera que permita el florecimiento de la educación.

En última instancia, el mayor desafío será reconstruir no solo las escuelas y las universidades, sino también la esperanza y la visión de un futuro en el que los niños palestinos puedan aprender, crecer y desarrollar todo su potencial en un entorno de paz y seguridad. Este es un desafío que requiere no solo recursos y planificación, sino también un compromiso inquebrantable con los derechos humanos y la dignidad de cada niño palestino.

8. CONCLUSIONES

Las siguientes conclusiones de este capítulo ponen de manifiesto la gravedad de una situación que no puede entenderse sin las décadas de ocupación, violencia y fragmentación que ha sufrido el territorio palestino. Es urgente, más que nunca, tomar medidas concretas desde la comunidad internacional, pero también desde los propios actores locales.

Uno de los elementos clave es la protección incondicional de la infancia palestina que hasta el momento representaba el 45 % de

la población total palestina, es decir, casi la mitad de los palestinos son menores de edad; esto los convierte en el grupo más vulnerable ante la violencia, la pobreza extrema y la falta de acceso a servicios esenciales. Las consecuencias de esta situación prolongada de violencia sobre la población civil palestina, especialmente la gazatí, —con efectos en otros aspectos como la desnutrición, el hacinamiento o la interrupción de atención sanitaria— tienen un impacto especialmente devastador en los niños, cuyas necesidades son más delicadas y urgentes.

No menos preocupante es el daño psicológico que sufren niños y jóvenes. La exposición constante a bombardeos, desplazamientos forzosos, y la pérdida traumática de familiares y amigos deja heridas profundas. Este sufrimiento se traduce en problemas como estrés postraumático, ansiedad severa, depresión y otros trastornos que afectan profundamente su desarrollo personal y educativo. A ello se suma la pérdida directa de profesores y personal educativo, víctimas también del conflicto, lo que imposibilita retomar con normalidad las actividades escolares.

El concepto de “infanticidio” resulta especialmente dramático en este contexto. No se limita solo a la muerte directa de miles de niños por ataques militares, sino que incluye muertes por hambre, desnutrición y falta de atención sanitaria adecuada, agravadas aún más por bloqueos y restricciones a la movilidad impuestas por la ocupación israelí.

Además, el conflicto ha generado una destrucción sistemática de las instituciones educativas, un fenómeno que se ha acuñado como “escolasticidio”. Desde octubre de 2023, la escalada del conflicto ha dejado fuera de uso o destruido más del 90 % de las escuelas en Gaza, así como la totalidad de las universidades y centros culturales. Esto no solo afecta a la educación en el presente, sino que compromete gravemente las oportunidades de recuperación del sistema educativo a medio y largo plazo.

Por otro lado, la fragmentación territorial y las limitaciones extremas en la movilidad de la población palestina dificultan enormemente la vida diaria y el acceso a oportunidades educativas. La división entre Cisjordania y Gaza, junto con los constantes puestos de control, impide que estudiantes y profesores puedan desplazarse con libertad, limitando drásticamente las posibilidades de formación, intercambio académico y mejora educativa.

En consecuencia, el cumplimiento del ODS número 4, que promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad, se ha visto profundamente afectado. Aunque se habían logrado algunos avances en matriculación y alfabetización en años anteriores, la magnitud de la destrucción actual hace que alcanzar las metas establecidas para 2030 parezca casi imposible sin una intervención internacional significativa y decidida.

Ante esta realidad, no bastan las respuestas inmediatas como los espacios temporales de aprendizaje o los programas de apoyo psicológico. Se necesita un plan integral de reconstrucción educativa que abarque desde la infraestructura hasta la formación especializada de los docentes, pasando por programas amplios de apoyo psicosocial para estudiantes afectados por la violencia y el trauma.

En este marco, el papel de la comunidad internacional es clave. Es indispensable una respuesta coordinada que implique ayuda financiera y técnica sostenida, exigencias firmes para un alto al fuego y el respeto absoluto del Derecho Internacional Humanitario, y mecanismos claros que aseguren la rendición de cuentas frente a las violaciones de derechos humanos cometidas.

Finalmente, el desafío no es solamente reconstruir edificios escolares, sino devolver la esperanza y las oportunidades a miles de niños palestinos cuya infancia ha sido marcada por el sufrimiento. Proteger y garantizar los derechos de la infancia palestina es hoy más que nunca un deber ético, legal y humano fundamental. Sin esto, difícilmente podrá lograrse una paz auténtica y un futuro sostenible basado en la justicia social.

En última instancia, desde los posicionamientos en los que nos encontramos como docentes, con nuestro alumnado, en nuestras aulas..., el profesor Enrique J. Díez Gutiérrez (2023) se pregunta: "¿Cómo educar tras el genocidio en Gaza?".

BIBLIOGRAFÍA

ACNUR (2024, 9 de noviembre). *Datos básicos*. <https://www.acnur.org/es-es/acnur/quienes-somos/datos-basicos>

AGBARIA, A., JABAREEN, Y. Y PADE, R. (2014). Human rights education in Israel: Four types of good citizenship. *Journal of Social Science Education*, 2(15), 96–105.

AL-HROUB, A. (2023). Evaluating gifted education in Palestine: A study of educational and learning capital. *Cogent Education*, 10, 1-31. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2240931>

ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS (1949, 8 de diciembre). *Resolución 302 (IV). Ayuda a los refugiados de Palestina*. [https://docs.un.org/es/A/RES/302\(IV\)](https://docs.un.org/es/A/RES/302(IV))

ASENSIO PASTOR, M. I., FERNÁNDEZ LOZANO, I., FORERO-CUÉLLAR, A., MENDIOLA, I., MUÑOZ MATUTANO, G. Y RODRÍGUEZ CARRERAS, R. (eds.) (2025). *La universidad ante el genocidio. Reflexiones desde la Red Universitaria por Palestina*. Universitat de Barcelona.

CHÁVEZ, S. (2024, mayo 27). *Escolasticidio o la destrucción del saber*. <https://lavozdelosquesobran.cl/opinion/escolasticidio-o-la-destruccion-del-saber/27052024>

CHECA, D. CARVAJAL, J. Y HABBOOB, B. (2022). Historia digital y la cuestión de Palestina. Construyendo herramientas para combatir el memoricidio. *Vegueta*, 22 (1), 2022, 137-156. <https://doi.org/10.51349/veg.2022.1.08>

- COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO SOBRE ISRAEL (2024, 13 de septiembre). *Observaciones finales sobre los informes periódicos quinto y sexto combinados de Israel*. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g24/176/72/pdf/g2417672.pdf>
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2023, 2 de noviembre). ¿Cómo educar tras el genocidio en Gaza? *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2023/11/02/como-educar-tras-el-genocidio-en-gaza>
- FACULTY OF EDUCATION, UNIVERSITY OF CAMBRIDGE, CENTRE FOR LEBANESE STUDIES, & UNRWA (2024). *Palestinian Education Under Attack in Gaza: Restoration, Recovery, Rights and Responsibilities in and through Education*. Faculty of Education, University of Cambridge.
- GLÜCK, Z. (2024). Introduction - Anthropology and the security encounter: Toward an abolitionist anthropology in the age of permanent war. *American Anthropologist*, 1-9. <https://doi.org/10.1111/aman.13977>
- HERNÁNDEZ, M. (2024, junio 6). *Infanticidio y escolasticidio en Gaza*. Rebelión. <https://rebellion.org/infanticidio-y-escolasticidio-en-gaza>
- INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE LA UNESCO (2024). *Tablero de control para el ODS 4: Informe sobre el progreso hacia los puntos de referencia nacionales; foco en docentes*. <https://doi.org/10.54676/JTPZ7105>
- KRETZMER, D. Y HALABI, O. (1987). *The legal status of the Arabs in Israel*. Routledge.
- LIBRARIANS AND ARCHIVISTS WITH PALESTINE. (2024). *Israeli Damage to Archives, Libraries, and Museums in Gaza, October 2023–January 2024: A Preliminary Report*.
- MASALHA, N. (2012). *The Palestine Nakba Decolonising History, Narrating the Subaltern, Reclaiming Memory*. Zed Books.

- NACIONES UNIDAS. (2015). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- NACIONES UNIDAS. (2024). *The Sustainable Development Goals Report 2024*. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2024/>
- NACIONES UNIDAS MUJERES. (2024). *El impacto del género en la crisis en Gaza*. <https://unrwa.es/wp-content/uploads/2024/03/El-impacto-del-genero-en-la-crisis-en-gaza.pdf>
- NASSER, I. Y ABU-NIMER, M. (2022). Marginalizing Palestinians in Historic Palestine (Israel) Through Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1805>
- PAPPÉ, I. (2006). *The Ethnic Cleansing of Palestine*. Oneworld.
- RATLEDGE, L. (Moderador). (2024, mayo 17). *Children's Rights in Palestine (Gaza and the West Bank)[Webinar]*. Defence for Children International. <https://www.youtube.com/watch?v=Ed3TzVv8ySI&t=2407s>
- SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (2024, 26 de mayo). La destrucción del sistema educativo y el desamparo de la infancia en Palestina. *El Salto Diario*. <https://www.elsaltodiario.com/genocidio/destruccion-sistema-educativo-desamparo-infancia-palestina>
- SAVE THE CHILDREN. (2024). *Trapped and Scarred: The Compounding Mental Harm Inflicted on Palestinian Children in Gaza*. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/trapped-and-scarred-the-compounding-mental-harm-inflicted-on-palestinian-children-in-gaza/>
- SHAHEED, F. (2024). *Report of the Special Rapporteur on the right to education (A/HRC/56/58)*. United Nations Human Rights Council. <https://www.ohchr.org/en/documents/thematic-reports/ahrc5658-right-academic-freedom-report-special-rapporteur-right>

- UNICEF. (2023). *Situation analysis of children's rights and wellbeing in the State of Palestine*. <https://www.unicef.org/sop/reports/situation-analysis-childrens-rights-and-wellbeing>
- UNICEF. (2024a). *State of Palestine Humanitarian Situation Report No. 27: 30 May to 12 June 2024*. <https://www.unicef.org/documents/state-palestine-humanitarian-situation-report-no-27-30-may-12-june-2024>
- UNICEF. (2024b). *State of Palestine Humanitarian Situation Report No. 28: 1 January to 30 June 2024*. <https://www.unicef.org/sop/reports/unicef-state-palestine-humanitarian-situation-mid-year>
- UNICEF. (2024c). *State of Palestine Humanitarian Situation Report No. 29: 1 to 31 July 2024*. <https://www.unicef.org/sop/reports/unicef-state-palestine-escalation-humanitarian-situation-report-no29>
- UNICEF, UNRWA, UNFPA Y OMS (2023, 3 de noviembre). *Declaración conjunta de UNICEF, la OMS, UNFPA y UNRWA sobre las mujeres y los recién nacidos, las víctimas más castigadas del conflicto de Gaza*. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/declaracion-unicef-oms-unfpa-unrwa-mujeres-recien-nacidos-victimas-castigadas-gaza>
- VEGA CANTOR, R. (2024). *Escolasticidio, o genocidio de la comunidad educativa, en Gaza*. Rebelión. <https://rebellion.org/escolasticidio-o-genocidio-de-la-comunidad-educativa-en-gaza/>
- WAR CHILD (2024, 11 de diciembre). *New Study: Gaza's Children Face Severe Psychological Toll Amid Catastrophic War*. https://www.warchild.net/news/new-study-gaza-children-psychological-toll/?utm_source=chatgpt.com

CAPÍTULO 3

ATENCIÓN RESIDENCIAL BÁSICA: PREPARACIÓN DE LA VIDA INDEPENDIENTE DE JÓVENES EXTRANJEROS EXTUTELADOS

● Isabel M.^a Martínez Salvador

Universidad de Almería
isabelmartinez@ual.es

● M.^a Victoria Ochando Ramírez

Universidad Internacional de la Rioja
mariavictoria.ochando@unir.net

1. INTRODUCCIÓN

Los centros de acogimiento residencial son una forma de protección que ofrece a los menores un entorno de desarrollo bajo la guarda o tutela de la Administración pública, tal y como se establece en el art. 21 de la Ley Orgánica Protección Jurídica del Menor² (en adelante LOPJM). Estos centros deben estar habilitados administrativamente por la entidad pública y deberán cumplir con los patrones de calidad y accesibilidad para cada servicio que desempeñan, debiéndose

² Modificado por el art. 1.16 de la Ley 26/2015 MSPIA, artículo 21.4 al 21.7 de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor.

inscribir en el registro competente. La entidad pública velará por el régimen de funcionamiento de estos centros y procurará que los menores convivan en situaciones análogas a las familiares.

Los centros residenciales estarán sometidos a inspecciones y supervisiones por parte de la Administración pública. Además, el Ministerio Fiscal tiene el deber de vigilancia sobre las decisiones de acogimiento residencial que se adopten, supervisando los proyectos educativos individualizados, el proyecto educativo del centro y su reglamento interno. De igual forma, la Administración pública competente podrá llevar a cabo medidas con carácter educativo para mantener la óptima convivencia en el centro.

2. ACOGIMIENTO RESIDENCIAL DE MENORES EN ANDALUCÍA

En el Estatuto de Autonomía de 1981, en su art. 13.23, ya se contemplaban las primeras manifestaciones para la protección del menor.³ Años más tarde, se aprueba la primera ley específica en materia de protección de menores, la Ley 1/1998 de los Derechos y Atención al menor,⁴ donde se recogen los derechos contemplados en las normas internacionales y nacionales, haciendo hincapié en la necesidad de adoptar medidas preventivas para la permanencia del menor en su entorno familiar. Se acuerda que en el caso de que hubiera que adoptar medidas de protección, se optaría por alternativas de índole familiar.

La citada ley regula en su sección 4.^a el acogimiento residencial y los centros de protección, desarrollados con posterioridad por el Decreto 355/2003, de 16 de diciembre.⁵

³ BOJA núm. 9, de 11 de enero de 1982.

⁴ BOJA núm. 53, de 12 de mayo de 1998.

⁵ BOJA núm. 245, de 22 de diciembre de 2003.

En años posteriores se aprueban, para la elaboración por parte de cada uno de los centros de protección de menores, los Instrumentos Generales para la Planificación de la Acción Educativa en los Centros de Protección de Menores de Andalucía. En el año 2005 se crea el Proyecto Educativo Marco de Centro y en el año 2007 se crea el Currículo Educativo Marco de Centro y el Reglamento Marco de Organización y Funcionamiento.

El modelo de acogimiento residencial desarrollado en Andalucía se caracteriza por ser más diversificado y especializado. Es por ello por lo que, contamos con centros de primera acogida, centros residenciales básicos, centros para menores inmigrantes y centros para adolescentes con problemas de conducta.

Este modelo de acogimiento se rige por los principios contemplados en el art. 19 de la Ley 1/1998 de los Derechos y la Atención al Menor, que conforme a ellos habrá que procurar que cada menor pueda desarrollar su personalidad favorablemente, velando por su integración social, afianzando sus derechos en su interés superior. El acogimiento residencial será la última opción, y se intentará siempre su permanencia dentro de su entorno familiar. Según el plan individualizado realizado al menor, esta medida se mantendrá por el tiempo estrictamente indispensable. Se procurará la relación entre hermanos, la estabilidad en la convivencia, y el acogimiento será en la misma provincia de residencia del menor.

La Orden de 13 de julio de 2005, por la que se aprueba el Proyecto Educativo Marco para los centros de protección de menores en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía,⁶ establece que las medidas por las que debe regirse el acogimiento residencial deben respetar los derechos de menores y adolescentes, ya sean los propios

⁶ BOJA núm. 150, de 03 de agosto de 2005.

como personas y los específicos derivados de su acogimiento. Se deberá velar por su normalización e integración, funcionando el centro de manera similar a una familia.

La intervención deberá ser individual con cada menor, atendiendo a sus necesidades personales, familiares, educativas y sociales. Se ofrecerá una atención integral en todas las áreas que conforman la vida de una persona, y todo ello, buscando el mejor interés del menor.

Las directrices para la acción educativa también están contempladas en el Proyecto Educativo de 2005. Se dará una atención personalizada para atender las necesidades e intereses propios del menor, desarrollando de este modo sus capacidades, identidad e individualidad.

3. DERECHOS, GARANTÍAS Y DEBERES DE LOS MENORES EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL EN ANDALUCÍA

El Decreto 355/2003, de 16 de diciembre de Acogimiento Residencial de Menores⁷ establece los principales derechos que deben ser respetados por y para menores y adolescentes. En relación con el acogimiento residencial estos tienen derecho a una atención integral, mediante una intervención interdisciplinar y coordinada. Debe protegerse de manera absoluta el derecho a la confidencialidad y a la seguridad, así como recibir un trato personalizado y específico atendiendo a sus carencias y necesidades. Tendrán derecho a su intimidad personal, a la libertad de expresión, a ser informados en todo lo relativo al acogimiento residencial, y a su participación en la elaboración de reglamentos de organización y funcionamiento del centro.

⁷ BOJA núm. 245, de 22 de diciembre de 2003

La dirección del centro velará por el ejercicio de todos sus derechos y por el estado de salud del menor, siguiendo los protocolos de actuación adecuados a sus necesidades.

Los derechos que asisten al menor tienen carácter irrenunciable y podrá ejercerlos libremente, salvo las excepciones establecidas por la ley. Si sus derechos se viesen lesionados, los menores podrán interponer quejas y reclamaciones ante el Defensor del Menor y el Ministerio Fiscal.

Igualmente, el art. 35 del Decreto 355/2003 establece las obligaciones que competen a los menores y adolescentes bajo una medida de acogimiento residencial. Así, los menores y adolescentes deberán respetar a los demás menores acogidos y personal del centro, manteniendo siempre un comportamiento adecuado. También deberán respetar las dependencias y enseres del propio centro. Cumplir con las actividades educativas y cualquier otra de carácter laboral y formativo, tanto si se desarrollan dentro del centro como si se llevan a cabo fuera de este. Finalmente, tendrán que cumplir las normas del centro de organización, funcionamiento y convivencia, así como respetar las indicaciones dadas por los profesionales.

4. CENTROS DE ACOGIMIENTO RESIDENCIAL EN ANDALUCÍA

La Consejería de Inclusión Social, Juventud, Familias e Igualdad tiene centros propios para el acogimiento de menores; si bien pueden existir otros centros en el ámbito privado que colaboren con la entidad pública.

Según establece el art. 19 del Decreto 355/2003, el acogimiento residencial de menores en Andalucía se puede desarrollar en casas y residencias. Las casas son viviendas normalizadas con pautas de convivencia, simulando hogares familiares. El número de plazas será como máximo de ocho, salvo excepciones. Las residencias se componen de

varios núcleos de convivencia, los cuales tampoco podrán exceder de ocho plazas, salvo excepciones. Las personas acogidas comparten espacios simulando un hogar familiar.

Los principios metodológicos que deben regir los centros residenciales se contemplan en el proyecto educativo marco para los centros de protección de menores.⁸ Se establece que cada centro tiene que llevar a cabo la acción tutorial por un responsable, que orientará a cada menor en diversos ámbitos teniendo en cuenta sus intereses, actitudes y capacidades tanto a nivel físico, psicológico como emocional. Se pretende que de esta forma el menor consiga su pleno desarrollo, utilizando los instrumentos necesarios para su seguimiento y evaluación. Tienen que llevar a cabo una planificación adecuada para convertir en experiencias educativas pedagógicas importantes para el niño o adolescente.

Es muy importante velar por que los menores en acogimiento residencial se sientan queridos, apreciados y valiosos, haciendo que la calidez forme parte fundamental del proceso de intervención. Las técnicas de intervención socioeducativa atenderán al principio de individualización y adecuadas al perfil de cada niño o adolescente, procurando que sean diversificados y con profesionales en constante coordinación (Jiménez Morago *et al.*, 2010).

⁸ Documento para la elaboración de los Proyectos Educativos de cada Centro en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía (artículo 50.2 del Decreto 355/2003, de 16 de diciembre, del acogimiento residencial de menores).

5. PROGRAMAS DE ACOGIMIENTO RESIDENCIAL EN ANDALUCÍA

Los programas residenciales en Andalucía se regulan por la Orden de 13 de julio de 2005, por la que se aprueba el Proyecto Educativo Marco para los centros de protección de menores⁹. La prioridad máxima de los centros, así como en general todo el sistema de protección de menores será dar respuesta a cada menor según sus necesidades individuales, además de tener en cuenta siempre el interés superior del mismo a la hora de tomar decisiones que les afecten.

El hecho de dar respuesta a cada niño según sus necesidades propias no implica que tengan que estar separados entre sí, sino que la mayor parte de la intervención se llevará a cabo de forma colectiva realizando el análisis de los perfiles y problemáticas de los menores, nutriéndose de la importancia social y psicopedagógica que proporciona la dinámica en grupo para el desarrollo de los menores.

Los programas de atención residencial sirven de referencia para establecer los preceptos y normas en los que se basa la acción social y educativa de los centros de protección, teniendo en cuenta los perfiles individuales y colectivos de los menores en situación de acogimiento residencial. Los programas son un instrumento técnico de orientación para los centros, e incluyen fundamentos teóricos y metodológicos adecuados según perfil y problemática, técnicas, métodos e instrumentos adecuados a los mismos.

Es importante no confundir programa con centro ni tampoco programa con fórmula de financiación de las plazas de un centro, algo que sucede con mucha frecuencia: los programas deben contener directrices claras y reflejadas en documentos técnicos que gozarán

⁹ BOJA núm. 150, de 3 de agosto de 2005.

de flexibilidad para adaptarlos a las necesidades circunstanciales, así como a los perfiles de la población que se atienda. Los programas comprenden las siguientes características:

- En un mismo centro pueden llevarse a cabo programas diferentes. Resaltar que no existen centros específicos destinados a algún perfil concreto, sino que todos son centros de protección en los cuales se desarrollan los programas que necesiten según circunstancias y acuerdo.
- Los programas atienden al grupo, pudiendo combinarlo con atención individual si ello promueve la integración y normalización del menor. Hay que destacar que, a no ser que se justifique la coherencia, es posible que algunos programas sean incompatibles entre sí, por el propio perfil de población atendida además de la disponibilidad de recursos (humanos, falta de espacios, etc.) con los que cuente el centro.
- Los programas que un centro puede llevar a cabo van en relación con la financiación y el número de plazas de éste; por esto mismo, la gestión económica no puede ir en detrimento de su capacidad de respuesta adaptable y eficiente. Para evitar tales situaciones, las tarifas con las que los centros afrontan los gastos están escrupulosamente reguladas por la Administración.
- Los programas han sido diseñados en base a la experiencia profesional llevada en los centros.

Entre los programas que se desarrollan en Andalucía podemos destacar: los Programas de Acogida Inicial e Inmediata, los Programas dedicados a la Atención Residencial Básica y los Programas Específicos de Atención a la Diversidad.

Centrándonos en los Programas de Atención Residencial Básica, estos suelen estar diseñados para el acogimiento residencial de menores con carácter general. Estos programas prestan especial atención a la diversidad desde la integración social, cálida y afectiva, en un ambiente lo más parecido a una familia. Se propone el

alojamiento del menor, abogando por una buena convivencia, la educación y afectividad. Se ofrece al menor un bienestar positivo y adecuado a sus necesidades, procurándole un desarrollo integral como persona. El menor permanecerá en este recurso hasta que, si fuera posible, pudiera darse una reunificación familiar, la preparación a la vida independiente cuando cumpla la mayoría de edad o que el menor cambie a otro tipo de recurso o medida como, por ejemplo, un acogimiento familiar o una adopción.

Las funciones principales de estos programas son fomentar la integración y la normalización de los menores y adolescentes. Por ello, si fuese necesario, se ofrecerá cobertura a los menores con discapacidad leve o moderada, o que hayan sufrido alguna situación especial y temporal que haga necesario el empleo de algún tratamiento específico.

Dentro del Programa de Atención Residencial Básica nos encontramos con programas complementarios que son de aplicación individualizada. Esto es, que cuando haya un menor que necesite una atención más específica, bien de forma transitoria o por ser una necesidad leve o moderada más permanente, podrá ser incluido en el Programa Complementario sin que sea necesario su traslado a otro centro específico porque la situación que presenta puede ser resuelta con los recursos generales del centro, y no desvincular al menor de su entorno.

Son varias las situaciones que pueden dar lugar a una respuesta específica, pero en este caso, nos centramos en el Programa de preparación para la emancipación y la vida independiente.

Señalamos que este es el principal programa en el que se ha centrado nuestra investigación. Se trata de trabajar específicamente con jóvenes entre dieciséis y dieciocho años, que presentan pocas posibilidades de retornar al núcleo familiar, donde exista un notable riesgo de exclusión social al cumplir la mayoría de edad. El objetivo de este Programa Complementario es facilitar la transición de la adolescencia hacia la vida adulta e independiente, llevando a cabo actuaciones

concretas para el desarrollo de la autonomía personal e integración sociolaboral. En este punto, es preciso señalar que los programas destinados a la preparación a la vida independiente de jóvenes extranjeros extutelados pueden ser diferentes según las comunidades autónomas, siendo en la actualidad uno de los principales objetivos del sistema de protección, ya que son numerosos los jóvenes que obtienen la mayoría de edad dentro de los centros (López *et al.*, 2013).

Si hablamos de recursos para el alojamiento de los jóvenes que cumplen la mayoría de edad dentro del sistema de protección, encontramos que la mayoría de las comunidades autónomas disponen de algún dispositivo dedicado a trabajar la preparación a la vida independiente de estos. Dependiendo de cada comunidad autónoma podemos encontrar hogares para la preparación a la vida independiente, donde un número reducido de jóvenes son preparados para el tránsito a la vida independiente bajo la supervisión de profesionales; por otro lado, encontramos los recursos de alojamiento para jóvenes extutelados, donde los jóvenes mayores de edad conviven y gestionan la vivienda con la supervisión de un profesional que otorgará diferentes apoyos dependiendo del grado de autonomía de los jóvenes (Santos, 2015).

6. METODOLOGÍA

La investigación se centra en una aproximación situada, desde los servicios de protección de menores de la provincia de Almería; en este caso, nuestro objetivo principal es conocer las experiencias de profesionales que trabajan en centros de protección con Programa de Atención Residencial Básica para la protección de menores. Se trata de visibilizar los aspectos significativos, los datos que emergen, que se priorizan y se enfatizan. La visibilización de estos hechos nos aproxima a la forma de actuar y redefinir el fenómeno.

Desde la perspectiva cualitativa, indagamos en la realidad del entorno y se muestran los acontecimientos de acuerdo con las percepciones que tienen los sujetos implicados (Taylor y Bogdan, 1994). Es necesario, según Valles (2009), complementar paradigmas y perspectivas teórico-metodológicas a la hora de detallar la investigación cualitativa.

6.1. Técnica e instrumento de investigación

Como técnica de investigación utilizamos el grupo de discusión. Esta técnica tiene por objeto orientar la recogida de información y saber exactamente hacia dónde dirigirnos para recabar los datos necesarios y dar respuesta a nuestro objetivo general, así como a los específicos.¹⁰ Las características principales del grupo de discusión son las siguientes (Chávez, 2001):

- Se procura la participación de quien forma parte del grupo de discusión, ofreciéndole libertad para la expresión de opiniones que tienen que ver con las acciones relacionadas con su vida cotidiana.
- Para llevar a cabo la dinámica contamos con un grupo en situación de conversación y una investigadora que, aunque no participe en la conversación, es quien determina las pautas marcadas sobre las que hay que dialogar. Las personas que participan atienden a criterios estructurales, es decir, se rigen por la comprensión. Previamente se han buscado las personas participantes de forma conveniente para generar aquellas relaciones que se investigan.

¹⁰ Tal y como señala Krueger (1991), el grupo de discusión es una técnica empleada en las entrevistas grupales, con el fin de recabar información importante sobre el tema que se trata de investigar. En esta técnica son varias personas las que contestan simultáneamente a las cuestiones que les realiza la investigadora.

- Lo que se pretende con esta técnica es construir categorías de análisis a posteriori y no variables como términos a priori.

Tal y como señala Canales Cerón (1996), el grupo de discusión es una técnica excepcional, ya que no es comparable con una conversación grupal o un equipo de trabajo, aunque a veces lo pueda parecer al tener criterios comunes. En el grupo de discusión tiene lugar una conversación grupal, pero esta tendrá su origen a través de la propia conversación, donde todas las personas participantes desarrollan un trabajo colectivo para la elaboración de una tarea bajo la corriente de la discusión, como mecanismo para provocar un resultado.

Una de las principales características del grupo de discusión es que este no ha sido grupo antes de la reunión, al igual que tampoco lo será cuando esta finalice (Colina, 1994) y las personas participantes no se conocían entre sí, a excepción de dos que habían sido compañeras de trabajo en otra etapa anterior. El grupo de discusión está formado por seis profesionales de distintas áreas que desarrollan su trabajo en centros de protección de menores dentro del Programa de Atención Residencial Básica. Podemos decir que este grupo de discusión nos ha proporcionado información importante respecto a la selección de la posterior muestra, ya que los menores que atienden comprenden todas las edades.

El grupo de discusión se ha creado para conversar sobre el tema propuesto, y en nuestro caso para tratar cómo se lleva a cabo la preparación a la vida independiente de menores tutelados. Hay que destacar la importancia de que el grupo no hubiese sido constituido como grupo previamente y se formara en el momento de la sesión para tratar el tema objeto de estudio, pues este hecho ayuda a que el grupo mantenga una conversación entre iguales. Por otra parte, es preciso señalar que la conversación no tiene por qué estar regulada, ya que lo que se pretende es que las personas dialoguen con total libertad provocando a su vez el contentamiento en éstas. En ocasiones se producen desviaciones originando espacios de encuentro grupal

al margen de la tarea que les reúne. No obstante, es labor de la parte investigadora reconducir la conversación en la dirección objeto del estudio.

6.2. Formulación de preguntas de investigación

Para poder dar respuesta al objetivo planteado, es necesario formular determinadas cuestiones, con el fin de interpretar la problemática objeto de nuestra investigación. Es frecuente en investigación cualitativa que las cuestiones suplan a la hipótesis, ya que no necesariamente se busca la aprobación, o no, que nos ofrecería la hipótesis a la problemática planteada (Monje Álvarez, 2011). Se establecieron una serie de preguntas que se centraban en el perfil de los profesionales del centro y las actividades desarrolladas para la emancipación futura de los menores.

6.3. Muestra y participantes

Se crea un grupo de discusión con profesionales de centros de protección de menores, que desarrollan el Programa de Atención Residencial Básica. En la Tabla 1 detallamos el perfil de cada profesional. Utilizamos el código ARB (siglas correspondientes al nombre del programa, Atención Residencial Básica) para poder diferenciar a cada informante.

En esta primera toma de contacto se tuvieron en cuenta las experiencias de las personas entrevistadas. Los participantes en el grupo de discusión tienen más de 3 años de experiencia en el sector, lo que nos permitió obtener una información completa del tema objeto de estudio. Por otra parte, los profesionales están formados en distintos ámbitos sociales ofreciéndonos una amplia perspectiva de la labor desempeñada en los centros.

Tabla 1. Perfil de los profesionales de Atención Residencial Básica.

<i>CÓDIGO INFORMANTE: ARB</i>	<i>GÉNERO*</i>	<i>CAT. PROFESIONAL</i>	<i>ESTUDIOS</i>	<i>ANTIGÜEDAD</i>
1	F	TRABAJADORA SOCIAL	Trabajo Social	+3 años
2	F	TRABAJADORA SOCIAL	Trabajo Social	+3 años
3	M	COORDINADOR	Educador Social	+3 años
4	F	EDUCADORA	Magisterio	+3 años
5	F	EDUCADORA	Magisterio	+3 años
6	F	INT. SOCIOCULTURAL	T. I. Sº Cultural	+3 años

*Género. F: femenino – M: masculino

Fuente: elaboración propia

A través de las preguntas realizadas, fuimos adquiriendo más información, lo que nos permitió ir marcando los objetivos que queríamos conseguir con nuestro estudio. A su vez, la constitución del grupo nos reveló que obtendríamos más información de los centros con Programa de Acogida Inmediata, debido a la media de edad de los menores acogidos; por ello, enfocamos nuestra mirada hacia estos centros en el siguiente paso de la investigación.

Para la selección de profesionales que formaron parte del grupo de discusión, se contactó con una compañera integradora sociocultural que trabaja en un centro residencial básico. Se le explicaron los objetivos de la investigación y la necesidad de su participación en este grupo de discusión y, por medio de la técnica de bola de nieve, conseguimos contactar con el resto de los participantes.

Las cuestiones de la entrevista giraron en torno a los menores del centro de protección, sobre su desarrollo, educación, la relación entre profesional y menor, los programas de emancipación llevados a cabo por su entidad, y las políticas de los servicios sociales.

La sesión tuvo una duración aproximada de 1 h y 45 min. Los participantes consintieron de manera expresa la grabación de la sesión en formato audio, y se les aseguró el anonimato en todo momento. La entrevista se desarrolló en una sala adecuada dentro del Centro Universitario Adscrito de Trabajo Social de la Universidad de Almería.

6.4. Resultados principales

A continuación, exponemos los resultados obtenidos en relación con el objetivo planteado: analizar la visión de los equipos profesionales que trabajan en centros de protección con Programa de Atención Residencial Básica analizando los discursos manifestados con relación a los procesos de emancipación de los jóvenes.

Preparación de los jóvenes para la vida independiente: programas y perspectivas futuras

Los centros tienen un nivel de organización alto, tanto los públicos como los privados, debiendo cumplir con las premisas establecidas por la Administración, en este caso la Junta de Andalucía. Su estructura se adapta según las características específicas de la población que atienden, ya que esta varía según las necesidades.

A la hora de organizar turnos, talleres, como documentos básicos por los que se rige el centro como el reglamento de organización y funcionamiento, el proyecto educativo del centro o la programación anual... todo esto se ejecutan en el centro con las directrices marcadas por Junta. (ARB5)

Se hace constar que, en algunas situaciones, las actividades se pueden modificar atendiendo a las necesidades específicas de los menores, pero, por lo general, tienen que ceñirse a lo estipulado en el programa.

Según los profesionales, en los centros hay menores de todas las edades; si bien, la preparación para la vida independiente no comienza hasta que el menor cumple la edad de los 15 o 16 años aproximadamente. Antes de estas edades las actividades desarrolladas están centradas en aspectos socioeducativos.

Una vez que el menor llega al centro, lo primero que se le enseña es autonomía, pues deben ser autónomos desde temprana edad.

...y yo muchas veces digo que, si cada vez te llegan niños más mayores, con 14, 15, 16 años... que tienes que enseñar lo primero a ducharse, a llevar la ropa aseada, a que vayan peinados todos los días, que usen desodorante, que yo he tenido niños que no saben ni lo que es, un gel, un champú... no saben distinguir... (ARB1).

Cuando los menores se aproximan a la mayoría de edad, se comienza a trabajar la emancipación. No solo a partir de los 16 años, que es cuando se inician los programas preparativos a la vida independiente, sino durante toda la estancia en el centro.

Los profesionales coinciden en que a estos adolescentes se les exige mucho, ya que a los 18 años tienen que saber cosas que cualquier compañero o amigo, que no esté en su misma situación, desconoce.

...estos niños tienen que aprender muy rápido a valerse por sí mismos. Antes de cumplir los 18 años se les exige muchísimo, porque van a abandonar el centro cuando cumplan la mayoría de edad y tienen que estar medianamente preparados (ARB6).

Entre los propios menores hablan en el colegio, en el instituto, y comentan a sus tutores de referencia que los niños de sus clases no realizan las tareas que ellos hacen a diario. Por ello, los tutores deben explicarles que su situación es diferente a la de otros niños.

...hay días que me viene algún niño enfadado porque dice que por qué él tiene que limpiar y poner lavadoras y su compañero que vive con sus padres, no. Es muy difícil tener que explicarles la situación casi a diario, porque no lo aceptan (ARB4).

Además, se encuentran con pocas posibilidades de inserción laboral porque sus niveles académicos suelen ser bajos. Hay algunos menores nacionales que llegan a obtener la ESO, incluso llegan a acceder a una Formación Profesional Básica o a un módulo de grado medio; sin embargo, que ocurra esta situación es bastante difícil, al verse sin recursos económicos y totalmente dependientes.

Hay niños muy buenos que podrían estudiar, pero necesitan dinero y tienen que ponerse a trabajar en lo que pillan. Muchos se frustran y, aunque tienen capacidad para el estudio, abandonan por la necesidad de trabajar (ARB6).

Todo lo comentado nos permite ver la función principal de los centros: que el menor pueda desarrollarse en un entorno normalizado, pero, dada la escasez de recursos tanto económicos como materiales y a los espacios limitados, no se logra diseñar un plan de intervención adecuado para que los menores puedan salir preparados para iniciar su vida de manera totalmente independiente.

Hay que destacar que no todos los menores quieren ir a un curso para mayores de edad, ya que, aunque tuvieran cubiertas las necesidades mínimas, también tendrían que acatar unas normas.

He tenido varios niños que no han querido ni solicitar el recurso de mayoría. Ellos dicen que ya son mayores y no quieren tener más normas. Prefieren buscarse la vida por ahí... (ARB5).

Los adolescentes, al cumplir los 18 años, se ven solos, tienen que sacar sus estudios adelante, mantenerse económicamente, buscarse un alquiler, etc., en definitiva, muchas responsabilidades para una edad tan temprana. Por ello, los profesionales manifiestan que los jóvenes que cumplen la mayoría de edad en los centros de protección se encuentran en el filo de un abismo, pues durante la estancia en los centros han estado acompañados de mejor o peor forma, pero a partir de los 18 años se quedan completamente solos.

...y ahora, te dejamos en el precipicio y tú verás si te tiras y eres capaz de sobrevivir o te mantienes (ARB3).

A colación de lo anterior, los profesionales nos transmiten el malestar con el que viven muchos de los niños cuando se aproximan a la mayoría de edad. Nos cuentan que lo viven muy mal, porque son conscientes de que se van a quedar solos, y para ellos esto supone un abandono por parte de sus tutores y su persona de referencia.

...hay niños que lo viven muy mal, su mayoría de edad la viven fatal porque saben que los vamos a abandonar (ARB3).

Los profesionales sostienen que la situación de los MENA es más complicada que la del resto de menores, ya que estos niños cuando cumplen 18 años no tienen ningún referente familiar, a diferencia de los nacionales que en muchas ocasiones pueden contar con sus propios progenitores o con la familia extensa. Los adolescentes no tienen apoyo familiar porque no están en sus países. Estos adolescentes, manifiestan los informantes, son los más desamparados de todo el sistema de protección.

...los menas lo tienen mucho peor. Los nacionales algunos vuelven con su familia de origen, pero los menas se encuentran en un país donde no conocen a nadie [...] y encima, el idioma (ARB6).

Los profesionales muestran su preocupación ante todas estas situaciones y, en ocasiones, tienen que orientar a los adolescentes a lo que ellos consideran más adecuado a sus necesidades, aunque no sea lo más idóneo. Los profesionales alegan que, a veces, no los orientan para que sigan estudiando, ya que cuando salen del centro no van a contar con apoyos y tendrán que dejar los estudios para ponerse a trabajar. Es por esto por lo que la orientación suele ser hacia una formación profesional.

...yo no los oriento a que hagan un bachiller. ¿Por qué? Porque ya me ha pasado el caso de que han querido hacer bachiller, pero como salen y no tienen apoyos, no tienen nada, al final tienen que dejar aparcados

los estudios para ponerse a trabajar. Entonces intentas orientarlos a módulos, intentas orientarlos a otras cosas cuando sabes que son buenos... (ARB2).

Igualmente, nos informan de que casi todos los adolescentes no van acordes con el curso que corresponde a su edad, bien porque han sido absentistas, bien porque han repetido, bien por la edad a la que han llegado a España, etc. Los profesionales consideran un logro si los adolescentes alcanzan la ESO antes de abandonar el centro. Además, creen que obtener otra formación antes de irse sería lo idóneo.

...al final, como tienen que sobrevivir, pues van a trabajar de lo que sea. Los chicos quieren estudiar, pero cuando ven que los horarios son los que son, que no pueden asistir a clase, los que hubieran conseguido beca la pierden porque no van a clase etc. al final dejan de estudiar (ARB1).

Otro aspecto que los profesionales destacan es que en la época anterior a la crisis económica española había cursos para la formación en el empleo.

Por ejemplo, había un curso de 900 h de ayuda a domicilio, había mucha variedad de cursos a los que los chicos podían acceder, que además estos cursos contaban con la posibilidad de que, una vez finalizado, pudieran ser contratados por alguna empresa del sector. En la actualidad, esos cursos ya no existen, y sólo pueden acceder a programas de preparación laboral específicos para menores tutelados, programas que tampoco cuentan con los suficientes recursos (ARB5).

Por todo esto, los profesionales afirman que los adolescentes con edades comprendidas entre los 16 y 18 años no tienen habilidades adecuadas para la vida independiente.

Se les enseña en habilidades básicas de la vida diaria como cocinar, limpiar, asearse, etc., pero habilidades, formación y demás para poder llevar a cabo su propia vida independiente, no existe (ARB4).

En este sentido, expresan que lo que los adolescentes no aprendan estando dentro del centro será muy complicado que lo hagan fuera al cumplir los 18 años.

Para finalizar, los profesionales destacan que cada niño es diferente y, aunque tengan vivencias comunes, no todos los niños viven la situación de igual manera.

...no todos reaccionan igual ante los mismos problemas. Hay niños que se hacen fuertes ante el problema y otros que se hunden. Las necesidades afectivas son fundamentales. Los niños tienen falta de afectividad y de comunicación, y esto es común a todos. Los chicos solamente cuentan con sus tutores, son su único apoyo (ARB5).

Por todo ello, advierten que se debería invertir en las necesidades emocionales y afectivas como estrategias de preparación para la vida independiente.

7. DISCUSIÓN

Tras el análisis de los resultados, constatamos que el acogimiento residencial de menores en Andalucía se desarrolla en casas y en residencias, tal y como determina el artículo 19 del Decreto 355/2003. En cuanto al perfil de profesionales que participaron en la investigación, observamos que, mayoritariamente, son de género femenino, con una experiencia profesional mínima de un año y superior a tres, dependiendo del programa que desarrollen. También destacamos como la mayoría de los informantes tienen estudios universitarios o son titulados en formación profesional.

Asimismo, se observa que los programas que se llevan a cabo en el sistema de protección están orientados a paliar las necesidades básicas detectadas en los menores. Tal y como establecen las *Directrices sobre modalidades alternativas de cuidados de niños* (ONU, 2010), el Estado es el responsable de ofrecer un acogimiento alternativo adecuado cuando no sea posible la atención por parte de

la familia. Asimismo, estas directrices establecen, en el apartado B de Modalidades alternativas de acogimiento, en la sección 23, que conviene elaborar alternativas centradas en estrategias de desinstitutionalización. También advierten que los Estados establezcan estándares de acogimiento que garanticen el pleno desarrollo del menor con atención individual, de calidad y con grupos reducidos.

Los programas se organizan tal y como establece la Orden de 13 de julio de 2005, por la que se aprueba el Proyecto Educativo Marco para los centros de protección de menores en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía, desarrollando actividades dirigidas a obtener el desenvolvimiento pleno y autónomo de los menores.

Todos los informantes ponen de manifiesto la necesidad de cubrir las necesidades básicas de jóvenes y menores. Estas necesidades hacen referencia a los criterios generales que determinan el interés superior del menor, que establece la satisfacción de las necesidades básicas, físicas, educativas, emocionales y afectivas.

Los resultados reflejan que las necesidades básicas relativas a la manutención, alojamiento e higiénico-sanitarias quedan cubiertas, apuntando a una carencia evidente en las necesidades educativas, emocionales y afectivas. Haciendo referencia a lo dictado por el interés superior del menor, en nuestros resultados observamos que no se cubren todas las necesidades detectadas en los menores. El interés superior del menor significa que todas sus necesidades y derechos han de estar satisfechos (Cillero, 2007), tal y como señala el art. 3 de la Convención Universal de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño de 1989, donde se insta a las Administraciones y autoridades a garantizarlos.

Hallamos que los jóvenes no sólo necesitan tener cubiertas las necesidades básicas referidas a las fisiológicas; ello lo ponen de manifiesto diferentes autores (McClelland, 1951; Maslow, 1954; Alderfer, 1969; Bradshaw, 1972; Galtung y Wirak, 1976; Ander Egg, 1984; Doyal y Gough, 1992; Heller, 1996; Riechmann, 1998) contemplando que el individuo necesita cubrir desde las necesidades fisiológicas, pasando

por las de seguridad, donde sentirse protegido frente a daños físicos o emocionales además de las sociales, donde es necesario el sentimiento de pertenencia y aceptación en un grupo, así como la estima y la autorrealización. Aparte de las mencionadas, los jóvenes también necesitan de la interacción humana, del amor, la amistad y estima, y las correspondientes a la de sentirse activo en productividad y consumismo.

Los resultados hacen referencia al aprendizaje en la realización de tareas domésticas, orden en el hogar e higiénico-sanitarias. Todos los informantes consideran fundamental un aprendizaje y consecución de las tareas domésticas relacionadas con la vida adulta y emancipada (Bravo y Del Valle, 2009). También es conveniente destacar que es un deber del menor; la ley les obliga a responsabilizarse del cuidado del hogar familiar, y a participar en aquellas tareas domésticas en las que pudiera colaborar acorde con la edad, según capacidad y autonomía personal, y así lo contempla el artículo 9 ter, sobre los deberes de los menores relativos al ámbito familiar, añadido por el art. 1.4 de la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. No sólo es un deber, sino también una necesidad; según ponen de manifiesto Ochaíta y Espinosa (2012), es necesaria la participación del adolescente en las tareas domésticas.

Otro aspecto importante destacado en los resultados es la necesidad de formación. Formación que a su vez es reconocida como un derecho por el art. 10 de la Ley 1/1996 de la LOPJM. Desde los centros de protección, los profesionales detectan el bajo nivel de formación con el que llegan los menores (Monterde, 2013; Angelidou y Aguaded, 2016) haciendo necesaria su incorporación al sistema educativo, ya que al encontrarse bajo la tutela de una institución española, el Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009, contempla la posibilidad de incluirlo en

actividades de formación que redunden en su beneficio. Señalan el problema existente sobre la inadecuación del sistema educativo con las necesidades de los menores extranjeros.

De los resultados obtenidos advertimos que, todos los informantes coinciden en la importancia de una adecuada inserción laboral y de las dificultades encontradas para la misma, teniendo en cuenta la importancia que esto supone para las jóvenes, al tratarse de uno de los principales objetivos de su proyecto migratorio (Calzada, 2007). La obtención de un empleo es considerado fundamental para la transición a la vida adulta de los jóvenes extranjeros.

Los profesionales y los jóvenes relatan la situación complicada que han experimentado la mayoría de ellos, motivos suficientes para alterar su bienestar emocional al cual hacen referencia, tal y como también contemplan Derluyn y Broekaert (2008). La constante incertidumbre, reflejada en los jóvenes, asociada al miedo manifestado por tener que abandonar el centro, hace que no puedan proyectar con facilidad un futuro satisfactorio, siendo esto, tal y como definen Wilson y Gilbert (2003), una capacidad innata en las personas que no puede desarrollarse.

Tal y como señala Gilbert (2006), los resultados constatan la necesidad de los jóvenes de conocer si el futuro les reportará bienestar o, todo lo contrario, afectando dichas situaciones a sus emociones.

8. CONCLUSIONES

En este trabajo, se ha dado respuesta al objetivo principal de conocer las experiencias de profesionales que trabajan en centros de protección con Programa de Atención Residencial Básica para la protección de menores. Los resultados han mostrado que los Programas de preparación a la vida independiente, tal y como han expuesto los profesionales, se han adaptado de forma genérica según las necesidades que presentan el conjunto de jóvenes y menores atendidos en

el sistema de protección. Las necesidades básicas relacionadas con la manutención, la atención higiénico-sanitaria y el alojamiento quedan cubiertas por el sistema de protección. Los jóvenes reciben instrucciones sobre el mantenimiento y organización del hogar, así como aseo personal y atención sanitaria.

Los profesionales participantes señalan que muchos de los jóvenes no conocen pautas de organización del hogar a través de tareas domésticas, y es necesario instruirles para un proceso favorable hacia la independencia en su etapa de la adultez.

En cuanto a las necesidades educativas, han observado que los jóvenes tienen un bajo nivel formativo, por abandono prematuro de la enseñanza básica en su país de origen e inserción laboral temprana en trabajos precarios. Existe un claro desajuste entre las necesidades de los jóvenes y menores y el sistema educativo establecido con carácter general en los centros educativos. Los jóvenes no alcanzan el nivel determinado en el sistema educativo para la obtención de la titulación correspondiente, por la tardía incorporación al sistema educativo, así como la falta de dominio del idioma.

Deben establecerse programas educativos acordes con las necesidades y capacidades de jóvenes y menores, valorando los posibles nichos y oportunidades de mercado, para formarlos en la dirección que demanda el mercado laboral, para contribuir con esto a una integración laboral rápida y eficaz.

BIBLIOGRAFÍA

- ALDERFER, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational behavior and human performance*, 4(2), 142-175.
- ANDER-EGG, E. (1984). *Diccionario del Trabajo Social (Octava edición ed.)*. El Ateneo.

- ANGELIDOU, G. Y AGUADED, E. (2016). *Los menores extranjeros no acompañados. Su situación y sus derechos en los centros de acogida*. (Tesis de postgrado). Universidad de Granada, España.
- BRADSHAW, J. (1972). *A taxonomy of social need*. En McLachlan, Gordon, (ed.) *Problems and progress in medical care*. London, UK: Seventh series NPHT.
- BRAVO, A. Y DEL VALLE, J. F. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial. Su papel en la protección infantil. *Papeles del psicólogo*, 30(1), 42-52.
- CALZADA, O. (2007). *La protección de los menores extranjeros no acompañados en Cantabria*. Cantabria: Dirección General de Políticas Sociales.
- CANALES CERÓN, M. (1996). El grupo de discusión. *Revista de Sociología*, 9. Universidad de Chile.
- CANALES CERÓN, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM Ediciones.
- CHÁVEZ, M. G. (2001). *Reflexión metodológica sobre la técnica del grupo de discusión en relación al discurso social común sobre música*. Tesis de doctorado no publicada, asesorada por Dr. Jesús Galindo Cáceres. Jiménez México, Universidad de Colima.
- CILLERO BRUÑOL, M. (2007). La responsabilidad penal de adolescentes y el interés superior del niño. En UNICEF, *Justicia y derechos del niño*, 9 (243- 249), UNICEF.
- COLINA, C. E. (1994). "Los grupos de discusión como propuesta metodológica". En Cervantes y Sánchez (coord.): *Investigar la comunicación. Propuestas Iberoamericanas*. México: Universidad de Guadalajara.

- DERLUYN, I. Y BROEKAERT, E. (2008). Unaccompanied refugee children and adolescent: the glaring contrast between legal and a psychological perspective. *International Journal of Law and Psychiatry*, 31(4), 319-330.
- DOYAL, L. Y GOUGH, I. (1992). *A theory of human needs*. McMillan. Traducción castellana: *Teoría de las necesidades humanas*. Icaria-FUHEM, 1994
- GALTUNG, J. Y WIRAK, A. (1976). *Human Needs, Human Rights and the Theories of Development Bulletin of Peace Proposals*, Vol. 8 N° 3. University of Oslo.
- GILBERT, D. (2006). *Stumbling on happiness*. NY, US: Alfred A. Knopf.
- HELLER, A. (1996). *Una revisión de la Teoría de las Necesidades*. Barcelona: Paidós.
- JIMÉNEZ MORAGO, J. M., MARTÍNEZ CABEZA, R. Y MATA FERNÁNDEZ, E. (2010). *Guía para trabajar la historia de vida con niños y niñas. Acogimiento familiar y residencia*. Consejería para la igualdad y bienestar social. Junta de Andalucía.
- KRUEGER, R. A. (1991): *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Pirámide.
- LÓPEZ, M., SANTOS, I., BRAVO, A. Y DEL VALLE, J. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. Revisión de la investigación y respuestas. *Anales de Psicología*, 29, 187-196.
- MASLOW, A. H. (1954). *Motivación y personalidad*. Ediciones Días de Santos.
- MCCLELLAND, D. (1951), *Personality*. NY: Wm. Sloane Associates.
- MONJE ÁLVAREZ, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Neiva-Colombia: Universidad Surcolombiana.

- MONTERDE, C. G. (2013). Expectativas de acogida en el imaginario de los menores que migran solos. *Revista electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 9, 142-158.
- OCHAÍTA, E. Y ESPINOSA, M. A. (2012). Los Derechos de la infancia desde la perspectiva de las necesidades. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 25-46.
- ONU: ASAMBLEA GENERAL, *Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños: Resolución aprobada por la Asamblea General, A/RES/64/142*, 24 Febrero 2010, <https://www.refworld.org/es/leg/resol/agonu/2010/es/73661> [accedida 27 April 2025]
- RIECHMANN, J. (Coord). (1998). *Necesidades: algunas delimitaciones en las que acaso podríamos convenir. Necesitar, desear, vivir*. Madrid, Los libros de la Catarata.
- SANTOS GONZÁLEZ, I. (2015). *Las necesidades psicológicas en los menores extranjeros no acompañados acogidos en España*. Tesis Doctoral. Programa de Doctorado en Psicología. Universidad de Oviedo.
- TAYLOR, S. J. Y BOGDAN, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Paidós.
- VALLES, M. S. (2009). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- WILSON, T. D. Y GILBERT, D. T. (2003). Affective forecasting. *Advances in experimental social psychology*, 35(35), 345-411. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00355>

CAPÍTULO 4

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA INFANCIA: LA NECESIDAD DE UNA INCLUSIÓN CURRICULAR EN LA ENSEÑANZA PARA LOGRAR LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS)¹¹

 Francisca Ramón Fernández

Universitat Politècnica de València
frarafer@urb.upv.es

1. INTRODUCCIÓN

La infancia como colectivo vulnerable necesita unas líneas de actuación en torno a determinados aspectos sensibles como es la concienciación ambiental. La necesidad de que en el ámbito de la educación se establezcan unas directrices para el desarrollo sostenible ha sido puesto de manifiesto en distintos instrumentos normativos y reguladores con la finalidad de alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en concreto el referente a la educación de calidad.

¹¹ Trabajo realizado en el marco del Grupo de Investigación de Excelencia Generalitat Valenciana “Algorithmical Law” (Proyecto Prometeu 2021/009, 2021-2024), Proyecto “Promoting capacity building and knowledge for the extension of urban gardens in European cities” (PCI2022-132963) (02/06/22 - 01/06/25). Investigación competitiva proyectos. Ministerio de Ciencia e Innovación, y Proyecto de I+D+i “Derechos y garantías públicas frente a las decisiones automatizadas y el sesgo y discriminación algorítmicas” 2023-2025 (PID2022-136439OB-I00) financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ FEDER, UE.

La inclusión en los planes curriculares de conceptos relacionados con el desarrollo sostenible se debe de iniciar en todas las escalas formativas y a través de distintas actuaciones y formación reglada y no reglada. El objetivo es formar la conciencia desde la tierna infancia para evitar comportamientos que puedan determinar un aprovechamiento inadecuado de los recursos naturales de por sí escasos y limitados.

En el presente trabajo nos vamos a ocupar de analizar los distintos instrumentos aplicables y analizar las actuaciones contempladas, así como profundizar en cómo la legislación vigente ha ido incorporando más recientemente estas actuaciones ante la situación de emergencia climática, el desarrollo sostenible y la utilización ordenada de los recursos.

2. EL DESARROLLO SOSTENIBLE Y SU IMPORTANCIA EN LA INFANCIA

Los niños y niñas durante su etapa infantil reciben numerosos estímulos del exterior y principalmente de su entorno. Las etapas escolares van formando su respuesta ante la sociedad y también su concienciación respecto al medio en el que se desenvuelven.

La necesidad de dotar a los niños y a las niñas de unos instrumentos adecuados para la conservación del medio y en la utilización de los recursos disponibles es una labor no solamente educativa, sino también familiar y social. La formación cívica en la infancia redundará en el futuro en las personas adultas responsables y concienciadas en relación con el desarrollo sostenible (Vallejo Jiménez, 2021). El mal aprovechamiento y el desperdicio son males de nuestra época y de una falta de educación respecto del uso adecuado de recursos escasos, así como el diseño de planes específicos para la infancia a través de la investigación-acción participativa (González Chouciño *et al.*, 2023; Jerez Rivero *et al.*, 2024).

La actitud en la infancia ante la comunidad resulta primordial (Zayas Latorre y Martínez Usarralde, 2017), y mediante el denominado aprendizaje-servicio es una buena forma de lograr una mayor concienciación y respuesta ante la escasez y los colectivos más desfavorecidos (Zayas Latorre y Martínez Usarralde, 2018; Martínez Agut *et al.*, 2021).

Actualmente, nos encontramos ante una transformación social y un horizonte marcado por la Agenda 2030, con unos objetivos concretos y unas metas (Torres Fernández *et al.*, 2024). La instrucción en la necesidad de llevar a cabo actuaciones en relación con el desarrollo sostenible es prioritaria y es preciso el aprendizaje activo para lograrlo (Allec Londoño y Vélez Rojas, 2018). El derecho a un medio ambiente sostenible y a una educación ambiental es uno de los primeros pasos para la protección de dicho derecho (Martínez Agut, 2009; Marí-Klose, 2022).

Hay que tener en cuenta que los problemas que en la actualidad presenta la sostenibilidad en el planeta provocan un impacto también en la infancia (Ancheta Arrabal, 2022), y que es preciso que tenga desde esa etapa unos conocimientos, habilidades, actitudes y valores para afrontar los retos del futuro en torno a la sostenibilidad (Ancheta Arrabal, 2022). Principalmente hay que concienciarles y explicarles qué es la sostenibilidad para que pueda comprender la idea y actuar en consecuencia (Carvajal Rojas *et al.*, 2021). Así será la única forma que puedan adquirir un compromiso y unas actuaciones en torno a la misma (García Muñoz *et al.*, 2023). Esta concienciación en el ámbito infantil necesita de operadores adecuados (Ramón Fernández, 2022) y no solamente en el entorno familiar, sino también en el educativo a través de la formación de los docentes (Palomo Segura *et al.*, 2021), y la inclusión en el discurso social de la importancia del desarrollo sostenible (Raposo *et al.*, 2001).

Las políticas públicas también se han orientado hacia la concienciación, y la sostenibilidad, entendida como un concepto amplio, integra diversas perspectivas: la ecológica, la social, la económica, la

demográfica, entre otras. Estos enfoques se vinculan con derechos constitucionales fundamentales —como la educación, la igualdad, la participación o la sanidad— y con su materialización en instrumentos normativos y políticos adecuados que garanticen su cumplimiento y eviten su vulneración.

Interesa destacar los distintos instrumentos internacionales relacionados con la educación para el desarrollo sostenible y que menciona la hoja de ruta para la ejecución del programa de acción mundial de educación para el desarrollo sostenible de la UNESCO del año 2014, que mencionaremos después con más extensión (UNESCO, 2014):

- El informe de la Comisión sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (Informe Brundtland) de 1987 que definió el desarrollo sostenible como «el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades».
- La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 reconoce el derecho a la educación infantil que debe ponerse en relación con el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4: educación de calidad.
- La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible (Cumbre de Río, Cumbre de la Tierra) de 1992. En el capítulo 36 del Programa 21 se consignaron los debates internacionales sobre el papel de la educación, la formación y la sensibilización para lograr un desarrollo sostenible.
- La Conferencia Mundial sobre el Desarrollo Sostenible (Cumbre de Johannesburgo, Río+10) de 2002. En el Plan de Aplicación de Johannesburgo se incluyó la propuesta para el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo

Sostenible. La Asamblea General de las Naciones Unidas, en su quincuagésimo séptimo período de sesiones de 2002, aprobó una Resolución que dio inicio al Decenio en 2005.

- La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible (Río-20) de 2012 resolvió «promover la educación para el desarrollo sostenible e integrar el desarrollo sostenible de manera más activa en la educación más allá del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible».
- El programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible de 2013 que la Conferencia General de la UNESCO hizo suyo como seguimiento del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible.
- El Acuerdo de Mascate de 2014 incluyó la educación para el desarrollo sostenible.
- La Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la educación para el desarrollo sostenible de 2014 da inicio al programa de acción mundial sobre la educación para el desarrollo sostenible.

En la Declaración de Incheon y el Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que busca garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos de la UNESCO junto con el UNICEF, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD, ONU Mujeres y el ACNUR, organizó el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon (República de Corea) del 19 al 22 de mayo de 2015, que fue acogido por la República de Corea. Más de 1600 participantes de 160 países, entre los cuales se contaban 120 ministros, jefes y miembros de delegaciones, jefes de organismos y funcionarios de organizaciones multilaterales y bilaterales, así como representantes de la sociedad civil, la profesión docente, los jóvenes y el sector privado,

aprobaron la Declaración de Incheon para la Educación 2030, en la que se presenta una nueva visión de la educación para los próximos 15 años.

Señala que para el contenido de dicha educación debe ser pertinente y centrarse en los aspectos tanto cognitivos como no cognitivos del aprendizaje. Los conocimientos, aptitudes, valores y actitudes que necesitan los ciudadanos para llevar vidas productivas, tomar decisiones fundamentadas y asumir papeles activos en los planos local y mundial para hacer frente a los desafíos mundiales y resolverlos pueden adquirirse mediante la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial, que abarca la educación para la paz y los derechos humanos, así como la educación intercultural y la educación para el entendimiento internacional. A pesar de que se han logrado avances considerables en los últimos años, solo el 50 % de los Estados Miembros de la UNESCO indican haber integrado la educación para el desarrollo sostenible en las políticas pertinentes.

La hoja de ruta para la ejecución del programa de acción mundial de educación para el desarrollo sostenible de la UNESCO del año 2014 señala que la educación para el desarrollo sostenible habilita a los educandos para tomar decisiones fundamentadas y adoptar medidas responsables en favor de la integridad del medio ambiente, la viabilidad económica, y de lograr la justicia social para las generaciones actuales y venideras, respetando al mismo tiempo la diversidad cultural. Se trata de un aprendizaje a lo largo de toda la vida y forma parte integral de una educación de calidad. La educación para el desarrollo sostenible es una educación holística y transformadora que atañe al contenido y los resultados del aprendizaje, la pedagogía y el entorno de aprendizaje. La educación para el desarrollo sostenible logra su propósito transformando a la sociedad. Sus dimensiones fundamentales son las siguientes (UNESCO, 2014):

- a. Contenido del aprendizaje: Integrar en los planes de estudios temas esenciales como el cambio climático, la reducción del riesgo de desastres, y el consumo y producción sostenibles.

- b. Pedagogía y entornos de aprendizaje: Concebir la enseñanza y el aprendizaje de un modo interactivo, centrado en el educando, que posibilite un aprendizaje exploratorio, transformador y orientado a la acción. Asimismo, es necesario repensar los entornos —físicos, digitales y virtuales— para infundir en ellos el deseo de actuar en favor de la sostenibilidad.
- c. Frutos o logros del aprendizaje: Estimular el aprendizaje y promover las competencias básicas tales como el pensamiento crítico y sistémico, la adopción conjunta de decisiones, así como asumir la responsabilidad por las generaciones actuales y futuras.
- d. Transformación social:
 - Habilitar a los educandos de cualquier edad y en cualquier entorno educativo, para transformarse a sí mismo y a la sociedad en la que viven.
 - Posibilitar la transición hacia una economía y sociedad más ecológicas.
 - Dotar a los estudiantes de competencias para empleos verdes.
 - Motivar a las personas para que adopten estilos de vida sostenibles.
 - Habilitar a las personas para que sean ‘ciudadanos del mundo’ y que participen y asuman papeles activos, en los planos local y mundial, a fin de que afronten y resuelvan problemas mundiales y contribuyan en última instancia a crear un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sostenible.

El programa persigue dos objetivos:

- Objetivo 1: “Reorientar la educación y el aprendizaje para que todas las personas tengan la oportunidad de adquirir

conocimientos, competencias, valores y actitudes con los que puedan contribuir al desarrollo sostenible”

- Objetivo 2: “Fortalecer la educación y el aprendizaje en todos los programas, agendas y actividades de promoción del desarrollo sostenible”.

En relación con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, indica que la educación de calidad fomenta la creatividad y el conocimiento, garantiza la adquisición de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, así como de aptitudes analíticas, de solución de problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel.

Se indican los siguientes ámbitos de acción prioritarios:

1. Proponer opciones en materia de políticas: Integrar la educación para el desarrollo sostenible en las políticas de educación y de desarrollo sostenible a fin de crear un entorno propicio para la educación para el desarrollo sostenible y suscitar un cambio sistémico.
2. Transformar los entornos de aprendizaje y formación: Integrar los principios de la sostenibilidad en los entornos de educación y formación.
3. Crear capacidades entre los educadores y formadores: Aumentar sus capacidades para impartir más eficazmente la educación para el desarrollo sostenible.
4. Empoderar y movilizar a los jóvenes: Multiplicar las iniciativas en materia de educación para el desarrollo sostenible entre ellos.
5. Acelerar las soluciones sostenibles en el plano local: En el plano comunitario, extender los programas de educación para el desarrollo sostenible y las redes de múltiples partes interesadas en este tema.

En relación con la transformación de los entornos de aprendizaje y formación, se señala que la educación para el desarrollo sostenible no se limita únicamente a promover este enfoque ni a impartir contenidos sobre el mismo, sino que implica también su puesta en práctica. Los entornos sostenibles —como las escuelas o los campus ecológicos— permiten a educadores y educandos incorporar, de forma activa, los principios de la sostenibilidad en su experiencia cotidiana. Esta transformación no se reduce a una gestión más responsable de las infraestructuras físicas, sino que abarca un cambio profundo en los valores, las prácticas pedagógicas y la estructura de gobernanza de toda la institución educativa. En esta línea, el segundo ámbito de acción prioritario propone asumir enfoques paninstitucionales de la educación para el desarrollo sostenible, tanto en las escuelas como en otros contextos educativos y formativos. Las acciones correspondientes a este ámbito de acción prioritario son, entre otras, la formulación de una visión y un plan para implementar, en colaboración con la comunidad en general, la educación para el desarrollo sostenible en el entorno dedicado al aprendizaje y la formación. Se insta a los dirigentes institucionales a que adopten un enfoque integral de la educación para el desarrollo sostenible, centrado no solo en la transferencia de contenido acerca del desarrollo sostenible, sino también en la participación en las prácticas de desarrollo sostenible, como por ejemplo adoptando medidas para reducir la huella ecológica de la institución. Es importante la colaboración entre la institución de aprendizaje y formación y la comunidad receptora.

Los resultados esperados son, entre otros, la puesta en práctica de planes o estrategias de sostenibilidad por parte de las escuelas y establecimientos de enseñanza, así como también por organizaciones de los sectores público y privado.

Las principales partes interesadas en este ámbito de acción prioritario son los directores y administradores de todo tipo de establecimientos de aprendizaje y formación, tales como, los directores de escuela, los directores de centros de enseñanza y formación

técnica y profesional (EFTP), los rectores de universidades y de otros establecimientos de enseñanza superior, así como los directores de empresas privadas.

Los dirigentes comunitarios, la familia (especialmente, madres y padres) de los alumnos, los educandos y aprendices son asociados importantes de estas principales partes interesadas.

Como indica el Programa de Acción Mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible como seguimiento del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible después de 2014 (Aprobado por los Estados Miembros de la UNESCO en la resolución 37 C/12), El desarrollo sostenible no se puede lograr únicamente mediante acuerdos políticos, incentivos financieros o soluciones tecnológicas. El desarrollo sostenible exige cambios en la manera en que pensamos y actuamos. Por consiguiente, es necesario actuar en todos los niveles para movilizar plenamente el potencial de la Educación para el Desarrollo Sostenible y ofrecer más posibilidades de aprendizaje con miras al desarrollo sostenible para todos. El programa de acción mundial de educación para el desarrollo sostenible aspira a generar esta acción. En este documento se presenta el marco de este programa de acción mundial.

Se ha reconocido desde hace tiempo el importante papel que cumple la educación en el desarrollo sostenible. Mejorar y reorientar la educación es uno de los objetivos del Programa 21, aprobado en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo celebrada en Río de Janeiro (Brasil) en 1992, y cuyo capítulo 36 está dedicado al “Fomento de la educación, la capacitación y la toma de conciencia”. La reorientación de la educación hacia un desarrollo sostenible ha sido objeto de numerosas iniciativas emprendidas en el marco del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014), que se proclamó después de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible celebrada en Johannesburgo (Sudáfrica) en 2002. Además, la educación forma parte de las llamadas convenciones de Río, a saber, la Convención Marco

de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (1992), el Convenio sobre la Diversidad Biológica (1992) y la Convención de las Naciones Unidas de Lucha contra la Desertificación (1994).

En *El futuro que queremos*, título del documento final de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible (Río+20) celebrada en Río de Janeiro (Brasil) en 2012, los Estados Miembros acordaron “promover la educación para el desarrollo sostenible e integrar el desarrollo sostenible de manera más activa en la educación más allá del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible”. El programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible responde a este acuerdo y constituye el seguimiento del Decenio de las Naciones Unidas. Se elaboró sobre la base de amplias consultas y contribuciones de una amplia gama de partes interesadas. Concebido como seguimiento del Decenio de las Naciones Unidas, el programa es al mismo tiempo una contribución concreta y tangible a la agenda después de 2015.

El programa de acción mundial abarca tanto las políticas como las prácticas vinculadas con la educación para el desarrollo sostenible (EDS), las cuales se rigen por los siguientes principios:

- a. Permite a cada ser humano adquirir conocimientos, competencias, valores y actitudes con los que contribuir al desarrollo sostenible, tomar decisiones fundamentadas y adoptar medidas responsables en favor de la integridad del medio ambiente y la viabilidad de la economía, y lograr la justicia social para las generaciones actuales y venideras.
- b. Supone la inclusión de las cuestiones esenciales del desarrollo sostenible en la enseñanza y el aprendizaje y requiere métodos de enseñanza y aprendizaje innovadores y participativos que empoderen y motiven a los educandos para actuar en pro del desarrollo sostenible. La educación para el desarrollo sostenible promueve competencias como el pensamiento

- crítico, la comprensión de sistemas complejos, la imaginación de hipótesis futuras y la adopción de decisiones de manera participativa y en colaboración.
- c. Se fundamenta en un planteamiento de la educación basado en los derechos humanos. Su objetivo es impartir una educación de calidad y propiciar un aprendizaje provechoso de una manera adaptada a las preocupaciones de hoy.
 - d. Es una forma de educación transformadora ya que su finalidad es reorientar a las sociedades hacia el desarrollo sostenible. En última instancia, esto exige una reorientación de los sistemas y estructuras educativos, y un replanteamiento de la enseñanza y el aprendizaje. La educación para el desarrollo sostenible atañe al meollo de la enseñanza y el aprendizaje y no puede considerarse un complemento de las prácticas educativas existentes.
 - e. Se refiere a los aspectos medioambientales, sociales y económicos del desarrollo sostenible de una manera integrada, equilibrada e integral. Se relaciona asimismo con una agenda global para el desarrollo sostenible como la que figura en el documento final de la Conferencia Río+20 que comprende, entre otras cosas, cuestiones interrelacionadas como la reducción de la pobreza, el cambio climático, la reducción de los riesgos de desastre, la biodiversidad y el consumo y la producción sostenible. Responde a especificidades locales y respeta la diversidad cultural.
 - f. Abarca la educación formal, no formal e informal y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, desde la primera infancia hasta la vejez. Por consiguiente, comprende también las actividades de formación y de sensibilización pública llevadas a cabo en el marco más amplio de los esfuerzos en favor del desarrollo sostenible.

- g. Se propone abarcar todas las actividades conformes a los principios antes enunciados, independientemente de que utilicen el término de educación para el desarrollo sostenible o –según su historia, su contexto cultural o sus ámbitos prioritarios específicos– el de educación ambiental, educación para la sostenibilidad, educación global, educación en materia de desarrollo u otros.

Además, la educación de calidad propicia el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales mediante la educación para el desarrollo sostenible (ESD) y la educación para la ciudadanía mundial (ECM).

Se indica que de aquí a 2030 se asegurará que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

Se establecerá el grado en el que la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible se incorporan en las políticas nacionales de educación, los planes de estudio, la formación de docentes y la evaluación de los estudiantes.

El porcentaje de alumnado de un determinado grupo etario (o nivel de educación) que muestran una comprensión adecuada de los temas relacionados con la sostenibilidad y la ciudadanía mundial. El porcentaje de estudiantes de 15 años que muestran dominio de conocimiento de geociencias y ciencias ambientales. El porcentaje de escuelas que imparten educación sobre la sexualidad y VIH basada en competencias para la vida.

Así como el grado de aplicación nacional del marco relativo al Programa Mundial para la educación en derechos humanos (con arreglo a la resolución 59/113 de la Asamblea General de las Naciones Unidas).

Como indica la doctrina, la escuela es un contexto privilegiado para promover un entorno más sostenible (Castro-Zubizarreta y Renés, 2018; Martínez Agut *et al.*, 2024); Mileto *et al.*, 2017; Palacián de Inza, 2019; Pérez Borroto *et al.*, 2013; Pérez Borroto *et al.*, 2016; Riquelme Arredondo *et al.*, 2022, ya que permite a los niños y niñas un aprendizaje activo y se cumple el rol del «tercer maestro» que desempeña el entorno, a través de las actividades al aire libre, el juego y el aprendizaje en la naturaleza ayudando a su desarrollo (también: Castro-Zubizarreta *et al.*, 2022). La denominada inteligencia emocional resulta de aplicación para la gestión de los conceptos relacionados con el desarrollo sostenible (Flores Piñero *et al.*, 2023; González Milea, 2023). Esta educación no sólo se debe privilegiar en la etapa infantil, sino también en la educación una vez superada dicha formación a través de la formación en las universidades (Longueira Matos, 2024; Saavedra Solís y Delcan, 2023; Sánchez Guevara, 2022; Sánchez Pinero y Romero Vélez, 2024; Tapia Granados, 2007).

3. LA NECESIDAD DE INCLUIR EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA ENSEÑANZA

El Acuerdo del Consejo de Ministros por el que se aprueba la Declaración del Gobierno la emergencia climática y el ambiental establece la necesidad de reforzar la incorporación de los contenidos de cambio climático en el sistema educativo y a aprobar en el año 2020 un Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad.

El Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad (PAEAS) del Ministerio para la transición ecológica y el reto demográfico, que es un documento estratégico de planificación que establece los objetivos y las líneas de acción en materia de Educación Ambiental

para la Sostenibilidad (también llamada EAS) a desarrollar entre 2021 y 2025, en su programa de trabajo para el año 2024 incluye 72 actuaciones a ejecutar por el Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM-OAPN) y la Fundación Biodiversidad del Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico, y el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, a través de la SE de Educación y la SG de Formación Profesional, que tratan de dar respuesta parcial o totalmente a 34 acciones del PAEAS. Como indica el documento, en algunos casos se trata de actuaciones cuya ejecución comenzó en 2022, en 2023 y está previsto que finalicen durante el año 2024.

En su objetivo 3 relativo a la integración de la sostenibilidad en el sistema educativo y formativo, distingue distintos subobjetivos:

El subobjetivo 3.1. se refiere a la generación de cambios a nivel curricular en sintonía con los retos de la transición ecológica justa mediante una serie de actuaciones:

1. La incorporación al currículo educativo de las competencias para la sostenibilidad que favorezcan la consecución de los ODS establecidos por la Agenda 2030, incluyendo su despliegue en España a través de la Estrategia de Desarrollo Sostenible 2030.
2. El desarrollo de proyectos Educación Ambiental para la Sostenibilidad (EAS) con un enfoque interdisciplinar y generación de espacios de colaboración en los centros educativos.
3. El incremento de la oferta formativa en el ámbito de la sostenibilidad e incorporación de objetivos de aprendizaje, competencias y asignaturas relacionados con la sostenibilidad.

El subobjetivo 3.2 se centra en habilitar programas de formación del profesorado conformes a las necesidades del cambio y las actuaciones contempladas son las que se indican a continuación:

1. Desarrollo de acciones formativas dirigidas a los diferentes agentes universitarios centradas en la gestión del cambio hacia la sostenibilidad.
2. Integración de la educación ambiental para la sostenibilidad como dimensión relevante en la formación de recursos humanos en las universidades.
3. Inclusión de la EAS en la formación inicial y permanente del profesorado y en la formación de los equipos directivos de los centros educativos y formativos.

El subobjetivo 3.3 referente a impulsar la renaturalización de los centros educativos como un ejercicio de coherencia institucional que refuerce las intervenciones educativas se desglosa en la actuación de incorporación de la EAS en el Proyecto Educativo de Centro (PE).

El subobjetivo 3.4 relativo a diseñar e implementar programas y proyectos coordinados con el contexto comunitario de los centros educativos y de las universidades que impulsen la transición ecológica justa viene marcado por las actuaciones de:

1. Fomento y apoyo de la participación del alumnado y el profesorado en campañas públicas ambientales, intervenciones sociales y cuantas iniciativas propicien situaciones de aprendizaje ambiental y social.
2. Impulso del trabajo en Red para la Educación Ambiental y para la Sostenibilidad.
3. Diseño de actividades variadas, en contextos y temáticas diversos, donde el alumnado aplique sus competencias en la puesta en marcha de acciones para la transformación y mejora de su entorno escolar, físico y social.
4. Promoción y financiación de acciones de coordinación intra e intercentros educativos y formativos orientadas a la creación de escenarios y redes de investigación, colaboración, innovación e intercambio de buenas prácticas en sostenibilidad.

5. Coordinación de actividades y programas entre centros educativos y equipamientos de EAS para establecer sinergias.

El Plan Nacional de Adaptación al Cambio Climático (PNACC) 2021-2030 del Ministerio de transición ecológica y el reto demográfico cuyo objetivo es evitar o reducir los daños presentes y futuros del cambio climático y la construcción de una economía y sociedad más resilientes, en su objetivo 7.17 relativo a la educación y sociedad establece una serie de actuaciones de interés en relación con la educación en la sostenibilidad:

- Impulsar el acceso a la información, la sensibilización y la comunicación efectiva sobre los impactos y riesgos derivados del cambio climático y las formas de evitarlos o limitarlos.
- Reforzar la capacitación para afrontar los riesgos climáticos dentro del sistema educativo formal, con especial atención a la formación técnica y profesional.-Identificar grupos y comunidades especialmente vulnerables ante los riesgos del cambio climático y fomentar su resiliencia mediante procesos de capacitación social y comunitaria.
- Fomentar estilos de vida resilientes y adaptados al clima.
- Prevenir la destrucción de empleo asociada a los impactos derivados del cambio climático y mejorar la empleabilidad y las nuevas oportunidades de empleo asociadas a la adaptación.
- Facilitar la participación activa de la ciudadanía en el análisis de los efectos del cambio climático y en la elaboración colectiva de respuestas eficaces desde lo local a lo global.-Facilitar la participación del público en el estudio del cambio climático y sus efectos y en la elaboración de las respuestas adecuadas.

La Recomendación del Consejo de 16 de junio de 2022 relativa al aprendizaje para la transición ecológica y el desarrollo sostenible establece cómo se podía integrar la sostenibilidad en la educación y la formación, e insta a los Estados miembros a hacer que los medios

de aprendizaje para la transición ecológica y el desarrollo sostenible sean una prioridad en las políticas y programas de educación y formación; brindar oportunidades a todos los estudiantes de aprender sobre la crisis climática y la sostenibilidad como parte de su educación formal (por ejemplo, en escuelas y en la educación superior) y de su educación no formal (como en actividades extraescolares y en trabajo con jóvenes). Además, promueve la movilización de fondos nacionales y de la UE para invertir en equipos, recursos e infraestructuras sostenibles y ecológicos; apoyar a los educadores en el desarrollo de su conocimiento y habilidades para enseñar acerca de la crisis climática y la sostenibilidad, así como para tratar la ansiedad ecológica entre sus estudiantes. La Recomendación también subraya la necesidad de crear entornos de aprendizaje favorables para la sostenibilidad que abarquen todas las actividades y operaciones llevadas a cabo por una institución educativa y permitir la enseñanza y el aprendizaje de carácter práctico, interdisciplinario y relevante en los contextos locales e involucrar de forma activa a los estudiantes y al personal educativo, a las autoridades locales, a las organizaciones juveniles y a la comunidad de investigación e innovación en el aprendizaje para la sostenibilidad (Unión Europea, 2022).

Se les recomienda a los Estados miembros a establecer el aprendizaje para la transición verde y el desarrollo sostenible como una de las áreas prioritarias en las políticas y programas de educación y formación; proporcionar oportunidades de aprendizaje en entornos formales, no formales e informales; apoyar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje para la transición verde y el desarrollo sostenible proporcionando infraestructura, herramientas y recursos digitales y basándose en particular en el nuevo Marco Europeo de Competencias en Sostenibilidad (GreenComp); proporcionar información basada en hechos y accesible sobre la crisis climática, ambiental y de la biodiversidad y sus factores impulsores; ayudar a los educadores a participar en programas de desarrollo profesional relacionados con la sostenibilidad.

El GreenComp, marco europeo de competencias sobre sostenibilidad del año 2022, indica que, para proteger la salud de nuestro planeta y nuestra salud pública, es fundamental integrar la sostenibilidad en nuestros sistemas de educación y formación. «La educación y la formación permiten a los alumnos desarrollar competencias y adquirir los conocimientos, capacidades y actitudes necesarios para valorar realmente nuestro planeta y actuar para protegerlo. Esto contribuirá a lograr la transición hacia una economía y una sociedad más justas y ecológicas. Con este fin, y entre otras prioridades, la Comisión Europea ha convertido el aprendizaje sobre la sostenibilidad medioambiental en una prioridad para los próximos años».

Se describen doce competencias que se agrupan en cuatro categorías:

1. Incorporar valores de sostenibilidad (apreciación de la sostenibilidad; respaldo a la ecuanimidad; promoción de la naturaleza).
2. Asumir la complejidad de la sostenibilidad (pensamiento sistémico; pensamiento crítico; contextualización de problemas).
3. Prever futuros sostenibles (capacidad de proyecciones de futuro; adaptabilidad; pensamiento exploratorio).
4. Actuar para la sostenibilidad (actuación política; acción colectiva; iniciativa individual).

3.1. Marco legislativo

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020) indicaba en su preámbulo que hay que tener en cuenta los planteamientos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en lo referente a la educación. Todo ello tras la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad

educativa (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013), actualmente derogada por la Ley Orgánica 3/2020, que modificó alguno de los objetivos mencionados.

Se reconoce la importancia de atender al desarrollo sostenible de conformidad con lo indicado en la Agenda 2030:

...la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial ha de incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria, incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo –tanto en el ámbito local como mundial– a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo. La educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial incluye la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural, así como la educación para la transición ecológica, sin descuidar la acción local, imprescindibles para abordar la emergencia climática, de modo que el alumnado conozca qué consecuencias tienen nuestras acciones diarias en el planeta y generar, por consiguiente, empatía hacia su entorno natural y social. (Naciones Unidas, 2015)

Se menciona de forma expresa la educación para la transición ecológica con criterios de justicia social como contribución a la sostenibilidad ambiental, social y económica.

Uno de los fines de la Ley Orgánica 3/2020, según el artículo 2, apartado e), es:

La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y los derechos de los animales y el medio ambiente, en particular el valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible. (España, 2020)

3.2. Actuaciones curriculares

Con la finalidad de alcanzar las metas de formación en desarrollo sostenible, se contemplan diversas actuaciones en las diversas etapas de educación, con la finalidad de alcanzar las competencias y se añade un área de Educación en Valores cívicos y éticos, que atenderá al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia que se recogen en la Constitución Española, a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, a la función social de los impuestos y la justicia fiscal, a la igualdad de mujeres y hombres y al valor del respeto a la diversidad, fomentando el espíritu crítico, la cultura de paz y no violencia y el respeto por el entorno y los animales (Saiz Miguel, 2022).

La educación para el consumo responsable y el desarrollo sostenible son dos de las áreas que hay que atender en la formación educativa.

Junto con las materias obligatorias, se añaden materias optativas que se podrán configurar como un trabajo monográfico o un proyecto de colaboración con un servicio a la comunidad. Todo el alumnado en uno de los cursos de la etapa cursará la Educación en Valores cívicos y éticos, incluyendo en el contenido las materias anteriormente mencionadas referentes a la educación para el desarrollo sostenible.

Una de las actividades que resulta de interés mencionar es precisamente la de los huertos urbanos y su vinculación con el espacio propio de la Huerta de Valencia protegida especialmente por la Ley 5/2018, de 6 de marzo, de la Huerta de València (BOE núm. 96, de 20 de abril de 2018) y Decreto 219/2018, de 30 de noviembre, del Consell, por el que se aprueba el Plan de acción territorial de ordenación y dinamización de la Huerta de València (DOCV núm. 8448, de 20 de diciembre de 2018).

El sistema educativo no puede quedar al margen de los distintos problemas medioambientales actuales (cambio climático, deforestación, protección espacios naturales protegidos, utilización de los

recursos, entre otros), por lo que los centros docentes se convierten en lugares de custodia y cuidado del medio ambiente promoviendo una cultura de la sostenibilidad ambiental, de la cooperación social y son espacios óptimos para ir enseñando la cultura de una vida sostenible, el reciclaje y la conservación de los espacios y la biodiversidad.

Precisamente la Ley 7/2021, de 20 de mayo, de cambio climático y transición energética (BOE núm. 121, de 21 de mayo de 2021), contempla en su artículo 35 la dimensión educativa a través de una serie de actuaciones:

1. El sistema educativo español promoverá la implicación de la sociedad española en las respuestas frente al cambio climático, reforzando el conocimiento sobre el cambio climático y sus implicaciones, la capacitación para una actividad técnica y profesional baja en carbono y resiliente frente al cambio del clima y la adquisición de la necesaria responsabilidad personal y social.
2. El Gobierno revisará el tratamiento del cambio climático y la sostenibilidad en el currículo básico de las enseñanzas que forman parte del Sistema Educativo de manera transversal, incluyendo los elementos necesarios para hacer realidad una educación para el desarrollo sostenible. Asimismo, el Gobierno, en el ámbito de sus competencias, impulsará las acciones que garanticen la adecuada formación del profesorado en esta materia.

El Gobierno promoverá que las universidades procedan a la revisión del tratamiento del cambio climático en los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos universitarios oficiales en los que resulte coherente conforme a las competencias inherentes a los mismos, así como la formación del profesorado universitario en este ámbito.

3. El Gobierno revisará y mantendrá actualizado el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales, así como el catálogo de ofertas formativas en el ámbito de la Formación Profesional que capaciten en perfiles profesionales propios de la sostenibilidad medioambiental y del cambio climático y la transición energética.
4. El Gobierno, en el ámbito de sus competencias, incentivará el proceso de acreditación de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral, y por vías no formales de formación, fomentando la educación y capacitación para avanzar en la lucha contra el cambio climático y la transición energética.
5. El Gobierno tendrá en cuenta la influencia que tiene la educación informal junto a la educación formal y la educación no formal, y hará uso de ella para realizar campañas de sensibilización y concienciación hacia la ciudadanía sobre los efectos del cambio climático y sobre el impacto que tiene la actividad humana en él. Además, el Gobierno y las distintas Administraciones Públicas reconocerán y pondrán los medios y recursos necesarios para que las entidades puedan realizar actividades de educación no formal, entendiendo que es una vía más para promover la implicación en la lucha contra el cambio climático de colectivos especialmente vulnerables como son la infancia y la juventud. (España, 2021)

El sistema educativo se tiene que adaptar a las nuevas demandas sociales, tal y como establece la Ley Orgánica 3/2020, entre la que se encuentra el cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030, tal y como hemos indicado.

Para todo ello, se opera en la Ley Orgánica 3/2020 una modificación de gran calado de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación que pasamos a detallar:

- Dentro de los fines del sistema educativo se menciona la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.
- En ambos ciclos de la educación infantil se incluirá la educación para el consumo responsable y sostenible.
- La etapa de educación primaria comprende tres ciclos de dos años académicos cada uno y se organiza en distintas áreas, a las que se añadirá cursos relativos a la educación para el desarrollo sostenible.
- Durante esta etapa se trabajará la educación para el consumo responsable y el desarrollo sostenible.
- En las materias que deberá cursar todo el alumnado de cuarto curso, se fomentarán de manera transversal la educación para la sostenibilidad. En algún curso de la etapa todos los alumnos y alumnas cursarán la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos, que prestará atención a la reflexión ética e incluirá contenidos referidos al conocimiento y respeto de los derechos humanos y de la infancia, a los recogidos en la Constitución Española, a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, a la igualdad de mujeres y hombres, al valor del respeto a la diversidad y al papel social de los impuestos y la justicia fiscal, fomentando el espíritu crítico y la cultura de paz y no violencia.
- Entre las capacidades que debe contribuir el bachillerato a desarrollar en los alumnos y las alumnas se menciona fomentar una actitud responsable y comprometida en la lucha contra el cambio climático y en la defensa del desarrollo sostenible.
- Respecto al contenido y organización de la oferta, corresponderá a las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, programar la oferta de las enseñanzas de formación profesional. Esta promoverá la integración de

contenidos científicos, tecnológicos y organizativos y garantizará que el alumnado adquiera las competencias relacionadas con la digitalización, las habilidades para la gestión de la carrera, la innovación, el emprendimiento, la versatilidad tecnológica, la gestión del conocimiento y de su proyecto profesional y el compromiso con el desarrollo sostenible.

- Respecto a los ciclos formativos de grado medio y grado superior, la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la formación profesional indica que las administraciones competentes determinarán, en su caso, módulos profesionales optativos que profundicen en mayor grado en el desarrollo de las competencias transversales tales como, entre otras, profundización en digitalización aplicada al sector, profundización en iniciativa empresarial y emprendimiento, lenguas extranjeras y profundización en desarrollo sostenible aplicado al sector, o que aporten los complementos de formación general para facilitar el seguimiento del itinerario formativo individual tales como, entre otras, ampliación de conocimientos humanísticos, ampliación de conocimientos científicos-técnicos, o habilidades sociales.
- En cuanto a la educación de personas adultas que tiene la finalidad de ofrecer a todos los mayores de dieciocho años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional tendrá dentro de uno de sus objetivos, desarrollar actitudes y adquirir conocimientos vinculados al desarrollo sostenible y a los efectos del cambio climático y las crisis ambientales, de salud o económicas y promover la salud y los hábitos saludables de alimentación, reduciendo el sedentarismo.
- La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación se centra también en la accesibilidad, sostenibilidad y relaciones con el entorno, en su artículo 110 indicando respecto a la sostenibilidad que los centros, con el fin de promover una cultura de la

sostenibilidad ambiental y de la cooperación social para proteger nuestra biodiversidad, las Administraciones educativas favorecerán, en coordinación con las instituciones y organizaciones de su entorno, la sostenibilidad de los centros, su relación con el medio natural y su adaptación a las consecuencias derivadas del cambio climático. Asimismo, garantizarán los caminos escolares seguros y promoverán desplazamientos sostenibles en los diferentes ámbitos territoriales, como fuente de experiencia y aprendizaje vital, y que los centros, como espacios abiertos a la sociedad de los que son elemento nuclear, promoverán el trabajo y la coordinación con las administraciones, entidades y asociaciones de su entorno inmediato, creando comunidades educativas abiertas, motores de la transformación social y comunitaria.

- El proyecto educativo del centro recogerá los valores, los fines y las prioridades de actuación, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa, que corresponde fijar y aprobar al Claustro, e impulsará y desarrollará los principios, objetivos y metodología propios de un aprendizaje competencial orientado al ejercicio de una ciudadanía activa. Asimismo, incluirá un tratamiento transversal de la educación en valores, del desarrollo sostenible, de la igualdad entre mujeres y hombres, de la igualdad de trato y no discriminación y de la prevención de la violencia contra las niñas y las mujeres, del acoso y del ciberacoso escolar, así como la cultura de paz y los derechos humanos.
- En el caso de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales y su evolución, las Administraciones educativas velarán para que las decisiones de escolarización garanticen la respuesta más adecuada a las necesidades específicas de cada alumno o alumna, de acuerdo con el procedimiento que se recoge en el artículo 74 de esta Ley. El Gobierno, en colaboración con las Administraciones

educativas, desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, de acuerdo con el artículo 24.2.e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. Las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar al alumnado que requiera una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios.

La disposición adicional sexta de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en relación con la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial establece que: “tal y como se establece en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible y de la Agenda 2030, la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial se tendrá en cuenta en los procesos de formación del profesorado y en el acceso a la función docente” (España, 2020). De acuerdo con lo anterior, para el año 2022 los conocimientos, habilidades y actitudes relativos a la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial habrán sido incorporados al sistema de acceso a la función docente. Asimismo, en 2025 todo el personal docente deberá haber recibido cualificación en las metas establecidas en la Agenda 2030.

Junto a esta norma, hay que indicar las que regulan las enseñanzas mínimas como es el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil (BOE núm. 28, de 2 de febrero de 2022); Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE núm. 52, de 2 de marzo de 2022); Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo,

por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE núm. 76, de 30 de marzo de 2022), Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato (BOE núm. 82, de 6 de abril de 2022), y Real Decreto 628/2022, de 26 de julio, por el que se modifican varios reales decretos para la aplicación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, a las enseñanzas artísticas y las enseñanzas deportivas, y la adecuación de determinados aspectos de la ordenación general de dichas enseñanzas (BOE núm. 179, de 27 de julio de 2022).

3.3. El alcance de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

Uno de los ODS en el que nos vamos a centrar va a ser el 4, referido a la educación de calidad (Naciones Unidas, 2015). Se contemplan diversas metas, pero la que nos interesa en este estudio es la 4.7, que indica que en la fecha fijada de 2030 se asegurará que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

Además de lo indicado anteriormente en la legislación sobre educación, otras normas también han incidido en la necesidad de la educación para el desarrollo sostenible, como es el caso de la Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible (BOE núm. 55, de 5 de marzo de 2011), en la que se indica la mejora de la calidad de la educación e impulso de la formación continua, y que las Administraciones Públicas favorecerán la extensión y mejora de la educación y de la formación continua, como instrumentos para la mejora de la cohesión social y el desarrollo personal de los ciudadanos (España, 2011).

La Ley Orgánica 2/2024, de 1 de agosto, de representación paritaria y presencia equilibrada de mujeres y hombres (BOE núm. 186, de 2 de agosto de 2024), señala la conexión de la Agenda Mujeres, Paz y Seguridad que se adoptó en la Resolución 1325 (2000) del Consejo de Seguridad, con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en relación a que para que se pueda alcanzar un desarrollo sostenible las mujeres y las niñas deben «tener las mismas oportunidades que los hombres y los niños en el empleo, el liderazgo y la adopción de decisiones a todos los niveles» (España, 2024b).

Se relaciona, pues, con el ODS 5, referente a lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas, y una de sus metas como es la de asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública, y un instrumento clave para alcanzar la señalada meta es la educación en el desarrollo sostenible, así como la aprobación y el establecimiento de políticas y de normas para promover la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas a todos los niveles.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en la Recomendación del año 2015 sobre igualdad de género en la vida pública, se orientaba a que los Estados pudieran alcanzar un nivel elevado mediante el desarrollo de un marco integral que favoreciera una representación equitativa de mujeres y hombres en cargos decisorios y otros puestos de responsabilidad en instituciones públicas. El impulso de la diversidad de género se contemplaría en órganos parlamentarios y ejecutivos, incluidos los comités parlamentarios y puestos directivos (OCDE, 2015).

La Ley 1/2024, de 7 de junio, por la que se regulan las enseñanzas artísticas superiores y se establece la organización y equivalencias de las enseñanzas artísticas profesionales (BOE núm. 139, de 8 de junio de 2024) se refiere al desarrollo sostenible y su impulso. De esta forma, indica que:

...son muchos los estudios que permiten constatar el importante papel que la cultura y las industrias creativas y culturales desempeñan en el impulso del desarrollo sostenible de las sociedades modernas, no sólo por los efectos positivos que ejerce en la vida cotidiana el reconocimiento de la importancia de las artes y la cultura, sino por los beneficios económicos que generan dichas industrias, que se han convertido en un sector estratégico fundamental para el desarrollo productivo, la competitividad y el empleo. La propia Comisión Europea, en un informe de 2018 titulado “El papel de las políticas públicas en el desarrollo del potencial empresarial y de innovación de los sectores culturales y creativos”, ha subrayado que los sectores culturales y creativos ejercen una influencia decisiva en la transición de nuestras sociedades y están en el centro de la nueva economía creativa. Ese mismo informe también explica que los sectores culturales y creativos son intensivos en conocimiento y se basan en la creatividad individual y el talento, generan riqueza económica y forman la identidad, cultura y valores europeos. (España, 2024a)

4. CONCLUSIONES

El logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y de sus respectivas metas requiere la incorporación de su enfoque en el diseño curricular de los distintos niveles y ciclos educativos. La concienciación desde las primeras etapas de la infancia es fundamental para educar a niñas y niños en los valores y la importancia del desarrollo sostenible.

Las diversas actividades que se contemplan giran en torno al respeto al medio ambiente, a un consumo responsable y a mejorar la utilización de los recursos. El respeto a los espacios naturales, su uso adecuado, así como la inclusión de actividades de concienciación colectiva, como son los huertos urbanos, entre otras.

Teniendo en cuenta que el derecho a la participación infantil está reconocido en la Convención sobre los Derechos del Niño, resulta esencial promover la implicación activa de la infancia en procesos de transformación social desde una perspectiva educativa. Para ello, es imprescindible garantizar la formación previa del profesorado, así

como fomentar la colaboración efectiva y el intercambio de saberes entre todos los agentes implicados, como elementos clave para avanzar hacia el cumplimiento de los ODS.

También a través de actividades lúdicas, y mediante el juego se propicia una mejora de la sensibilidad infantil a través de la intervención en la inteligencia emocional de los y las menores de edad.

Las distintas normas que hemos analizado se enfocan en el ámbito educativo considerado como primordial y siendo la primera infancia el germen para lograr unas pautas adecuadas que deben continuar en los estudios superiores, en la Universidad.

Hay que indicar también que la educación para el ocio, a través de la cultura y las artes, tienen una importancia estratégica, ya que mejoran el aprendizaje y la comprensión de conceptos, se potencia la industria cultural y creativa y se alcanza un alto grado de concienciación en la sociedad civil.

La formación y la educación en el desarrollo sostenible determinará que en el futuro se puedan plasmar en la sociedad actuaciones adecuadas para evitar el malgaste de recursos y lograr que las generaciones futuras puedan disfrutar de recursos limitados tal y como estamos disfrutando las generaciones actuales.

Vemos, pues, que la inclusión en los ciclos curriculares resulta fundamental para lograr el alcance de cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, y que la concienciación resulta precisa y necesaria a través de actividades ajustadas a la edad y situación de las personas menores de edad. Pautar estas actividades determinará que haya un mayor respeto y cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible evitando su desconocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLEC LONDOÑO, A. Y VÉLEZ ROJAS, O. A. (2018). De la disyuntiva entre los enfoques de instrucción pasiva y activa hacia su integración como alternativa para un aprendizaje significativo del desarrollo sostenible. *Culture and Education, Cultura y Educación*, 30(4), 766-786.
- ANCHETA ARRABAL, A. (2022). Nuevas subjetividades de la primera infancia en el paradigma de la sostenibilidad. *Sociedad e Infancias*, 6(1), 5-14. <https://doi.org/10.5209/soci.81505>
- CARVAJAL ROJAS, M., LÓPEZ GOUYOUNNET, A. Y PALOMO SEGURA, A. (2021). Preparación de estudiantes en la Primera Infancia sobre calidad de vida, educación para el Desarrollo Sostenible. En J. C. Arboleda Aparicio (Ed.), *Educación y Pedagogía. CIPEP-2021* (pp. 602-618). REDIPE, Red Iberoamericana de Pedagogía.
- CASTRO-ZUBIZARRETA, A. Y RENÉS ARELLANO, P. (2018). La educación infantil y el desarrollo sostenible: pequeños pasos, grandes pisadas. En M. C. Barroso Jerez (Coord.), *Educación en la sociedad del conocimiento y desarrollo sostenible: XXXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación* (pp. 369-374). Universidad de La Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/11681>
- CASTRO-ZUBIZARRETA, A., CALVO SALVADOR, A., Y RODRÍGUEZ HOYOS, C. (2022). La educación para la ciudadanía global a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Un proyecto de innovación en la formación inicial del profesorado. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, (62), 157-175. https://doi.org/10.46583/edetania_2022.62.1093
- COMISIÓN EUROPEA, CENTRO COMÚN DE INVESTIGACIÓN (2022). *GreenComp, El marco europeo de competencias sobre sostenibilidad*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/094757>

- ESPAÑA. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- ESPAÑA. (2011). *Ley 2/2011, de 4 de marzo, de economía sostenible* (BOE núm. 55, de 5 de marzo de 2011). <https://www.boe.es/eli/es/l/2011/03/04/2/con>
- ESPAÑA. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- ESPAÑA. (2021). *Ley 7/2021, de 20 de mayo, de cambio climático y transición energética* (BOE, núm. 121, de 21 de mayo de 2021). <https://www.boe.es/eli/es/l/2021/05/20/7>
- ESPAÑA. (2024a). Ley 1/2024, de 7 de junio, por la que se regulan las enseñanzas artísticas superiores y se establece la organización y equivalencias de las enseñanzas artísticas profesionales (BOE núm. 139, de 8 de junio de 2024). <https://www.boe.es/eli/es/l/2024/06/07/1/con>
- ESPAÑA. (2024b). Ley Orgánica 2/2024, de 1 de agosto, de representación paritaria y presencia equilibrada de mujeres y hombres (BOE núm. 186, de 2 de agosto de 2024). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2024/08/01/2/con>
- FLORES PIÑERO, M. DEL C., DE LA HOZ RUIZ, J. Y MULA FALCÓN, J. (2023). Programa de intervención en inteligencia emocional en la primera infancia. En B. Pizà Mir, J. G. Fernández Fernández, M. M. Cortès Ferrer, O. García Taibo y S. Baena Morales (Coord.), *Currículum, didáctica y los objetivos de desarrollo sostenible (ODS): reflexiones, experiencias y miradas* (pp. 832-850). Dykinson. <https://www.dykinson.com/cart/download/ebooks/16807/>

- GARCÍA MUÑOZ, J. A., MALDONADO BRIEGAS, J. J. Y MARTÍN PENA, D. (2023). Un proyecto de inteligencia colectiva basado en la colaboración y en el conocimiento. El caso de repensar Extremadura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 189-196. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2023.n1.v1.2504>
- GOBIERNO DE ESPAÑA (s/f). *Acuerdo de Consejo de Ministros por el que se aprueba la Declaración del Gobierno ante la emergencia climática y ambiental*. https://www.miteco.gob.es/content/dam/miteco/es/prensa/declaracionemergenciaclimatica_tcm30-506551.pdf
- GONZÁLEZ CHOUCIÑO, M. A., RUIZ CALLADO, R., ORTEGA FERNÁNDEZ, J. Y DE GRACIA SORIANO, P. (2023). La consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) a partir de la elaboración de un plan de infancia y adolescencia a través de la investigación-acción participativa (IAP). En L. Porto Pedrosa y M. V. Sanagustín Fons (Coord.), *Vulnerabilidades y nuevas demandas sociales: Un enfoque interdisciplinar desde las organizaciones* (pp. 54-65). Dykinson.
- GONZÁLEZ MILEA, A. (2023). La infancia en los contenidos sociales y literacidad crítica. En M. de la E. Cambid Hernández, A. R. Fernández Paradas y N. De Alba Fernández (Coord.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 89-96). Narcea. <https://dialnet.unirioja.es/download/libro/924158.pdf>
- JEREZ RIVERO, W., TORRES FERNÁNDEZ, C., VALDÉS CRUZ, L. Y CASTELLANOS AGUILERA, L. B. (2024). La protección de los niños, niñas y adolescentes en el contexto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En C. Torres Fernández, M. Fernández Miranda, R. De la Peña Martínez y M. G. Ñeco Reyna (Ed.), *Educación al frente: transformación social en la era de la agenda 2030* (pp. 174-189). Dykinson.

- LONGUEIRA MATOS, S. (2024). La educación para el desarrollo sostenible en las universidades: La creación del ámbito de educación. En J. M. Touriñán López y S. Longueira Matos (Coord.), *Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica: cuestiones actuales* (pp. 431-455). Editorial Redipe. <https://dialnet.unirioja.es/download/libro/977701.pdf>
- MARÍ-KLOSE, P. (2022). La lucha contra la pobreza infantil en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Acciones e investigaciones sociales*, (43), 165-188. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/accioninvestigsoc.2022437425
- MARTÍNEZ AGUT, M. P. (2009). La niñez y la adolescencia: el derecho a un medioambiente sostenible y a una educación ambiental en su aproximación al desarrollo sostenible. En C. Villagrasa Alcaide e I. Ravetllat Ballesté (Coord.), *Por los derechos de la infancia y de la adolescencia: un compromiso mundial desde el derecho de participación en el XX aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño* (pp. 2356-2378). Editorial Bosch.
- MARTÍNEZ AGUT, M. P., GALLARDO FERNÁNDEZ, I. M. Y ALBERT MONRÓS, E. M. (2021). Propuestas formativas para el profesorado del Ciclo Formativo Superior en Educación Infantil desde la agenda 2030, objetivos de desarrollo sostenible (ODS), aprendizaje servicio (APS), equidad, inclusión, diseño universal para el aprendizaje (DUA) para el desarrollo de los derechos, la cultura y el bienestar de la infancia. En R. Mancinas Chávez (Coord.), *Universidad, innovación e investigación ante el horizonte 2030* (p. 515). Egregius Ediciones. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/127022/978-84-18167-39-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- MARTÍNEZ AGUT, M. P., GAYA REIG, M. A. Y MONZÓ MARTÍNEZ, A. (2024). El buen trato y la educación para el desarrollo sostenible: intercambio entre infancia y juventud. En A. S. Jiménez Hernández, M. A. Martín Sánchez, C. M. Flores Rodríguez, y I. C. Castillo Contreras (Coord.), *La promoción de derechos, buen trato y participación de la infancia y la adolescencia en los centros de educación superior* (pp. 81-93). Dykinson. <https://www.dykinson.com/cart/download/ebooks/20086/>
- MILETO, C., VEGAS LÓPEZ-MANZANARES, F., GARCÍA SORIANO, L. Y CRISTINI, V. (2017). Un reto: sensibilizar la infancia al desarrollo sostenible. En D. García Escudero y B. Bardí i Milá (Coord.), *JIDA4, textos de arquitectura, docencia e innovación* (pp. 62-73). Iniciativa Digital Politècnica. <https://doi.org/10.5821/ebook-9788498806632>
- MINISTERIO PARA LA TRANSICIÓN ECOLÓGICA Y EL RETO DEMOGRÁFICO (2021). *Plan Nacional de Adaptación al Cambio Climático (PNACC) 2021-2030*. https://www.miteco.gob.es/content/dam/miteco/es/cambio-climatico/temas/impactos-vulnerabilidad-y-adaptacion/pnacc-2021-2030_tcm30-512163.pdf
- MINISTERIO PARA LA TRANSICIÓN ECOLÓGICA Y EL RETO DEMOGRÁFICO (2024). *Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad. PAEAS*. <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/plan-accion-educacion-ambiental.html>
- NACIONES UNIDAS (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. <https://disfam.org/wp-content/uploads/2022/12/Convención-Derechos-Niño.pdf>
- NACIONES UNIDAS (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

- OCDE (2015). *Recomendación sobre la igualdad de género en la vida pública*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. https://www.oecd.org/en/publications/2015-oecd-recommendation-of-the-council-on-gender-equality-in-public-life_9789264252820-en.html
- PALACIÁN DE INZA, B. (2019). ¿Qué son los ODS? *bie3. Boletín IEEE*, (14), 51-63. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7264310.pdf>
- PALOMO SEGURA, A. M., ZAMORA CORRALES, R., CARVAJAL ROJAS, M. Y NÚÑEZ CUTIÑO, M. D. (2021). La superación del personal docente de la primera infancia en educación ambiental para un desarrollo sostenible. En J. C. Arboleda Aparicio (Ed.), *Educación y Pedagogía. CIPEP-2021* (pp. 2-14). REDIPE, Red Iberoamericana de Pedagogía.
- PÉREZ BORROTO, BALÁEZ, T. PAREDES PULIDO, J. N. Y PÉREZ FLEITES, O. L. (2013). La educación ambiental para el desarrollo sostenible en el currículo de la educación preescolar. *Varela*, 13(34), 57-70. <https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/347>
- PÉREZ BORROTO, T. E., PÉREZ FLEITES, O. L. Y GONZÁLEZ CALDERÓN, M. J. (2016). La superación del profesional de la educación preescolar en el trabajo con la educación ambiental para el desarrollo sostenible. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 12(5), 217-227. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7923676.pdf>
- RAMÓN FERNÁNDEZ, F. (2022). Infancia y Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Una mirada desde el Derecho civil. En C. Torres Fernández, W. Jerez Rivero, J. M. De la Serna Tuya y H. Gordillo Bogotá (Coord.), *Derecho, legislación y políticas públicas en el marco de los ODS* (pp. 56-74). Dykinson.
- RAPOSO, G., ARAGONÉS TAPIA, J. I. E IZURIETA, C. (2001). Las dimensiones del desarrollo sostenible en el discurso social. *Estudios de Psicología*, 22(1), 23-36.

- RIQUELME ARREDONDO, A., ANTIVILO BRUNA, A., TORRES CONTRERAS, H., LANDAETA, P, L. Y LAMIG, L. P. (2022). ¿Cómo se aborda la educación para el desarrollo sostenible en educación parvularia en Chile? *Calidad en la educación*, (56), 135-173. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8601688.pdf>
- SAAVEDRA SOLÍS, C. Y DELCAN, D. (2023). "No dejar a nadie atrás, infancias en movimiento y educación para el desarrollo sostenible": análisis comparativo de los currículos de Chile y la Comunitat Valenciana. En M. de la E. Cambid Hernández, A. R. Fernández Paradas y N. De Alba Fernández (Coord.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 287-296). Narcea. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/924158.pdf>
- SAIZ MIGUEL, A. (2022). La educación para el desarrollo sostenible en los currículos LOMLOE. *I Seminario REEDUCAMAR*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://www.miteco.gob.es/content/dam/miteco/es/ceneam/grupos-de-trabajo-y-seminarios/reeducamar/lomloe_alvaromefp_tcm30-549147.pdf
- SÁNCHEZ GUEVARA, A. (2022). Imaginando un entorno para la vida: las niñas, niños y jóvenes territorializan la sustentabilidad. *Sociedad e Infancias*, 6(1), 29-41. <https://doi.org/10.5209/soci.80578>
- SÁNCHEZ PINEDO, D. Y ROMERO VÉLEZ, X. (2024). Línea de tiempo y futuro de los objetivos de desarrollo sostenible en el nuevo milenio. Un análisis sistemático. *Igobernanza*, 7(26), 16-36. <https://doi.org/10.47865/igob.vol7.n26.2024.338>
- TAPIA GRANADOS, J. A. (2007). Sobre el progreso social y sostenibilidad: ¿existirá Buenos Aires cuando los jóvenes de hoy sean viejos? *Salud colectiva*, 3(1), 63-70. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2385005.pdf>
- TORRES FERNÁNDEZ, C., FERNÁNDEZ MIRANDA, M., PEÑA MARTÍNEZ, R., ÑECO REYNA, M. G. (2024). *Educación al frente: transformación social en la era de la agenda 2030*. Dykinson.

- UNESCO (2014a). *Hoja de ruta para la ejecución del programa de acción mundial de educación para el desarrollo sostenible*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514_spa
- UNESCO (2014b). Programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible como seguimiento del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible después de 2014 (Aprobado por los Estados Miembros de la UNESCO en la resolución 37 C/12) https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226162_spa.nameddest=12
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNIÓN EUROPEA (2022). *Recomendación relativa al aprendizaje para la transición ecológica y el desarrollo sostenible*. Consejo de la Unión Europea. https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2022/06/16/council-adopts-recommendation-to-stimulate-learning-for-the-green-transition/?utm_source=dsms-auto&utm_medium=email&utm_campaign=Council+adopts+recommendation+to+stimulate+learning+for+the+green+transition+and+sustainable+development
- VALLEJO JIMÉNEZ, S. I. (2021). La nueva identidad cívica y emprendedora de la infancia: una oportunidad para la humanidad y el desarrollo sostenible. En T. Solá Martínez, S. Alonso-García, M. G. Fernández Almenara y J. C. De la Cruz-Campos (Coord.), *Estudios sobre la innovación e investigación educativa* (pp. 617-628). Dykinson.

ZAYAS LATORRE, B. Y MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2017). Actitudes del alumnado universitario ante la comunidad: Conciencia de ciudadanía y ApS. *RIDAS. Revista iberoamericana de aprendizaje servicio: Solidaridad, ciudadanía y educación*, (3), 55-65. <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2017.3.5/21583>

ZAYAS LATORRE, B. Y MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2018). La universidad para el bien común: el ApS como eje de Responsabilidad Social Universitaria en la Universitat de València. En A. Villa Sánchez (Ed.), *Tendencias actuales de las transformaciones de las universidades en una nueva sociedad digital* (pp. 483-492). Foro Internacional de Innovación Universitaria.

CAPÍTULO 5

ADOLESCENCIA EN SITUACIÓN DE DESAMPARO. HACIA RECURSOS RESIDENCIALES SOCIALMENTE SOSTENIBLES

 Hodei Sarasa Camacho

*Universidad Pública Navarra
hodei.sarasa@unavarra.es*

1. INTRODUCCIÓN

El artículo 172 del Código Civil (España, 1889) define situación de desamparo como aquella que surge, de facto, debido al incumplimiento o a la imposibilidad o inadecuación en el ejercicio de los deberes de protección estipulados por la legislación para la custodia de las y los menores, cuando estas/os se ven privados de la asistencia moral o material indispensable.

La normativa española determina, a su vez, que corresponde al sistema público de protección a la infancia y adolescencia asumir la tutela de un menor en situaciones de desamparo que se presenten en el contexto de su familia biológica y/o de origen, conforme a lo dispuesto en la Ley Orgánica 8/2015 y la Ley Orgánica 8/2021 sobre protección infantil y adolescente (España, 2015, 2021). De acuerdo con los datos más recientes proporcionados por el Observatorio de la Infancia (2023) del Ministerio de Derechos Sociales y de la Agenda 2030, en España hay un total de 30657 menores en situación de

desamparo. De estas/os, 17061 se encuentran en “acogimiento residencial (AR)”; y una amplia mayoría de las y los mismos, 14176, tienen entre 11 y 17 años, es decir, son adolescentes.

Como se ha señalado en estudios previos que abordan esta temática, en la mayoría de los casos, los recursos residenciales de acogida no están ubicados en la localidad de origen de los menores a los que se les asigna dicha atención. Partimos, por lo tanto, de la premisa de que dicha institucionalización implica una segmentación territorial que provoca la “desterritorialización forzada” (Sarasa Camacho, 2023a) de estas y estos adolescentes. Una realidad que se traduce en un distanciamiento físico, tanto de sus localidades de origen como de los diversos actores socializadores y de protección presentes en estos: (1) la familia biológica (y su relación con otros agentes implicados) (Ávila-Toscano *et al.*, 2021), (2) los grupos de iguales (Scholte y Van Aken, 2006) y (3) la propia comunidad territorial (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2024).

En lo que a familia biológica y/o de origen se refiere, diversos estudios indican que, en múltiples ocasiones, la relación entre ésta y el/la menor en acogimiento residencial (en adelante AR) se ve favorecida durante los períodos de institucionalización (Pérez-García *et al.*, 2019; Sarasa Camacho, 2022). No es de extrañar en consecuencia, que dentro de los diversos marcos técnicos y normativos establecidos y alineados para promover los procesos de reintegración familiar, la familia sea considerada como un participante activo y directo en los procesos de reintegración.

Asimismo, hay evidencias que indican, incluso con mayor contundencia que las que constatan la mejora en la relación entre el/la menor y su familia biológica y/o de origen, que la adolescencia constituye una etapa en la que el respaldo del grupo de iguales representa un recurso clave para el desarrollo psicosocial de los menores (Selvam, 2017), incluyendo a aquellos que permanecen en situación de acogimiento residencial (López-López y Fernández del Valle, 2016).

En relación con el tercer agente identificado, es relevante destacar que existen múltiples enfoques prácticos que apoyan la idea de que la comunidad de origen actúa como un factor de protección para los adolescentes (UNICEF Comité Español, 2017); también para aquellas/os en situación de AR, desde la responsabilidad institucional de “promover y facilitar interacciones regulares del menor con la comunidad en su conjunto, prestando especial atención a las comunicaciones con familiares, amigos y otros individuos o representantes de organizaciones reconocidas de fuera. Asimismo, se debe brindar la oportunidad de que el menor visite su hogar y se relacione con su familia (Comité de los Derechos del Niño [CDN], 2007, art. 89).

Como se ha comentado, ese proceso de “desterritorialización forzada” podría conllevar un deterioro en las relaciones con el grupo de iguales de las y los adolescentes en AR. Situación que, a su vez, podría resultar en una disminución de las oportunidades de desarrollo positivo que ofrece el entorno comunitario compartido por dicho grupo, y pudiendo fomentar, en consecuencia, la posibilidad de emerger nuevas circunstancias de vulnerabilidad.

En consideración a esta realidad, el presente capítulo persigue un doble propósito. Por un lado, recopila aportaciones teóricas y reflexiones de interés al respecto de estos agentes de protección, a veces “invisibilizados” durante situaciones de AR de la Comunidad Foral de Navarra. Y, por otro, explora una serie de recomendaciones identificadas a partir de diferentes acciones de investigación¹² con profesionales y adolescentes en AR (Sarasa Camacho, 2023b) y en pro de favorecer una intervención que asegure las capacidades protectoras de las comunidades de origen y de los grupos de iguales durante los procesos de institucionalización de adolescentes.

¹² Un total de 44 discursos rescatados a través de 27 entrevistas en profundidad y 2 grupos de discusión (Sarasa Camacho, 2023b)

La propuesta se alinea con algunas de las metas señaladas en el primer y décimo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) aprobados por todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas en 2015. No obstante, el énfasis por desplegar amplios sistemas de protección social que den cobertura a las personas vulnerables (meta 1.3) o la potenciación y promoción de la inclusión social independientemente del origen (edad, sexo, discapacidad, etnia, etc.) (meta 10.2), reverberarán en algunas de las cuestiones que aparecerán imbricadas en este texto.

2. ADOLESCENCIA. EL GRUPO DE IGUALES QUE CUIDA

Para Giddens (2018) la socialización resulta un proceso mediante el cual un individuo en estado de indefensión se transforma progresivamente en una persona autoconsciente, poseedora de conocimientos y habilidosa en las prácticas culturales propias de su entorno de nacimiento; un proceso de interacción y adaptación al entorno que atiende la siempre presente necesidad socializadora y desde diferentes agentes.

Sin embargo, esta necesidad de socialización no se manifiesta exclusivamente durante la adolescencia; el ser humano es intrínsecamente social y comienza a socializar desde su nacimiento. En este sentido, la familia asume, en primer lugar, la tarea y la responsabilidad de acoger y guiar los procesos psicosociales de los niños y niñas; procesos, a menudo, enraizados en el propio contexto territorial y comunitario (Castillo de Gil, 2018).

Ahora bien, durante la etapa de la adolescencia, se observa un proceso de 'trasvase' en el cual la función socializadora de la familia, que ha estado presente durante los primeros años de vida del niño o la niña, es en parte internalizada por el grupo de iguales. Este proceso a menudo ocurre de manera colectiva, impulsado por un sentido de pertenencia y solidaridad que se deriva de experiencias compartidas entre individuos de un mismo grupo (Smith *et al.*, 2020). Esta realidad

que afirma que durante la adolescencia la necesidad socializadora se elabora principalmente a través de la interacción con los iguales, es una evidencia que, en occidente al menos, se viene corroborando ya desde el siglo pasado por diversos (y relevantes) estudios de carácter psicosocial, como los de Erikson (1980) o Dunphy (1963).

Así, parece consolidada la idea de que los grupos de iguales van adquiriendo progresivamente una mayor relevancia e imprescindibilidad en la vida cotidiana y desarrollo de las y los adolescentes, lo que en ocasiones resulta en el desplazamiento de la unidad familiar y su influencia hacia un segundo plano. Este fenómeno fue conceptualizado por Ausubel y Sullivan (1989) como un proceso de “resatelización”, en el que el distanciamiento del adolescente respecto al sistema familiar se interpreta no como un acto de evasión, sino como un proceso de búsqueda (de desarrollo e identitaria).

En este sentido, los procesos de socialización experimentan, durante la adolescencia, una vivencia centrada en la colectividad, fundamentada en el potencial psicosocial del grupo de iguales. Así, este grupo se establece como el contexto y el entorno privilegiado para la acción socializadora y la exploración de la identidad, una realidad respaldada de manera extensa, tanto en lo que respecta a los grupos de iguales informales de génesis espontánea (Scholte y Van Aken, 2006) como a los grupos de iguales de estructura formal, previamente organizados (Uceda-Maza *et al.*, 2014). Y es que, las y los adolescentes se desarrollan en un entorno social y comparten esta experiencia de vida con otros individuos y agentes, muchos de los cuales se encuentran en una misma etapa vital. De este modo, el o la adolescente experimenta crecimientos psicosociales, muchas veces inconscientes, derivados de interacciones con otras y otros (Montelongo Suárez y Acevedo Alemán, 2023), a quienes busca para crecer, sin saber que está creciendo. Los procesos de socialización desempeñan un papel fundamental en la reconfiguración multidireccional de la identidad social. Las relaciones, experiencias e interacciones entre individuos y

grupos facilitan el desarrollo del conocimiento social en adolescentes: “Si un niño difícilmente puede vivir sin depender de los otros, a un adolescente se le hace imposible” (Aguirre Baztán, 1994, p. 137).

En esta línea, las fuentes consultadas respaldan la experiencia grupal como realidad favorable en el desarrollo psicosocial de los adolescentes (Brotfeld y Berger, 2020; Guevara Ingelmo y Urchaga Litago, 2018). Una experiencia fundamentada en el acompañamiento recíproco, la solidaridad y la sensación de pertenencia al grupo (Oropesa Ruiz, 2014). Potencialidades a las que, rescatando a Scharf y Maysel (2007), habría que sumar la sensación de seguridad proporcionada por la confidencialidad del grupo de iguales en situaciones estresantes (como el caso del AR); ese grupo que, en definitiva, cuida.

3. COMUNIDAD. EL ESPACIO TERRITORIAL QUE PROTEGE

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define a las comunidades locales como entornos que brindan protección a las niñas, niños y adolescentes (2024). Pero la OMS es solo un ejemplo de la multitud de agencias, normativas y recomendaciones prácticas (estatal e internacionales) que atribuyen a las comunidades territoriales esa potencialidad protectora. En relación con el caso de estudio, la revisión bibliográfica llevada a cabo facilita la identificación de tres elementos transversales que estructuran ese potencial protector de las comunidades de origen para los adolescentes, elementos que se describen a continuación.

3.1. La identidad local y la sensación de pertenencia al territorio

Las relaciones que forman las comunidades están profundamente vinculadas a un contexto territorial. La socialización en sí misma se lleva a cabo en un marco espacio-temporal que también moldea las dinámicas comunitarias; así, el concepto de comunidad adquiere

significado dentro de un contexto específico, en un entorno particular, donde las personas puedan identificarse con este y con las implicaciones que conlleva.

Un barrio/pueblo puede ser conceptualizado como una *comunidad local*, dado que posee una identidad distintiva en torno a la cual se estructuran relaciones, actividades, períodos y espacios compartidos entre las y los vecinos. Así, el barrio/pueblo constituye un contexto que fomenta la identidad (López-Villanueva y Crespi-Vallbona, 2023) y puede desempeñar su papel como un espacio de protección. La historia, las culturas y las interacciones sociales contribuyen a la formación de una identidad que, a su vez, potencia las sinergias relacionales. Estas sinergias, que a menudo se manifiestan de manera espontánea, son las responsables de crear dinámicas y dimensiones de interacciones informales pero protectoras.

Según Maffesoli (2004), el barrio /pueblo, en su función de comunidad local, facilita la interacción entre lo “natural” y lo “cultural”, aspectos que emergen de la cercanía en las relaciones y la identificación de los microgrupos, específicamente entre adolescentes que comparten un mismo entorno. Así, y, por consiguiente, se observa que, en términos generales, los grupos de adolescentes tienden a manifestar una identidad colectiva que se asocia con la sensación de pertenencia a un territorio específico y/o una simbología local (Olazabal Arrabal *et al.*, 2021).

3.2. Las interacciones sociales caracterizadas por la calidez y el apoyo mutuo

La obtención de dicha calidez está directamente asociada a las dimensiones relacionales. De este modo, la interacción interpersonal entre los individuos que conforman una comunidad se constituye como un requisito fundamental para su existencia. La ausencia de acciones comunicativas y relacionales dificultaría la generación de una estructura que sostenga a dicha comunidad; las interacciones

proporcionan significado y sustancia a la colectividad y la evolución de estas relaciones determinará la calidez y el potencial de protección (o su falta) de la misma.

A partir de ese intercambio de relaciones, además de la creación de un ambiente cálido, se establece también la base del apoyo mutuo (Spade, 2022); una característica del ser humano que debe considerarse un fundamento esencial en la formación de agrupaciones comunitarias.

En este sentido, la volatilidad y la liquidez de la realidad social contemporánea, tal como lo indica Bauman (2018), parece no propiciar ese entorno de calidez que requiere estabilidad. Por consiguiente, este tipo de intercambio tiende a ocurrir con mayor frecuencia en entornos cercanos e íntimos, a pequeña escala, donde las dinámicas relacionales y las interacciones cotidianas adquieren importancia. Además, las relaciones interpersonales cercanas, las cuales fomentan un sentido de comunidad y seguridad, son a menudo sutiles, y sus dinámicas pueden pasar desapercibidas en ciertos contextos de interacción adolescente.

La liquidez presente en las relaciones interpersonales puede conducir a lo que Bauman (2018) denomina “comunidades de guardarropa”; sin embargo, al mismo tiempo, resalta la importancia de la emergencia y sostenibilidad de comunidades estables y cohesionadas, las cuales, en última instancia, se fundamentan en la necesidad humana primordial de estar, compartir y participar activamente en las vidas privadas de los demás (Giner, 1983). En este sentido, tanto el territorio como la identidad son elementos fundamentales.

3.3. El ejercicio de derechos

El marco teórico-jurídico internacional relativo a la protección de la infancia y la adolescencia establece la comunidad como un componente identitario y un recurso fundamental para la salvaguarda de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Este reconocimiento

se plasma en diferentes normativas y recomendaciones, construidas, principalmente, sobre los cimientos de la *Convención sobre los Derechos del Niño* (Organización Naciones Unidas [ONU], 1989).

Podemos identificar, al respecto de este punto y desde un enfoque de derechos, tres características estructurales de la comunidad local. En primer lugar, es fundamental fomentar la consecución de los derechos individuales y colectivos de las personas (de las vecinas y vecinos), así como contar con la capacidad y los recursos necesarios para identificar y abordar, de manera colectiva, las demandas planteadas en relación a los mismos. Para esto, las estructuras comunitarias de encuentro y participación han de diseñarse desde un enfoque basado en derechos, prestando especial atención a la protección de los derechos de las personas en situación de vulnerabilidad, como las niñas, niños y adolescentes (ONU, 1989), especialmente de aquellas/os que se encuentran en procesos de acogimiento residencial (CODN, 2007; CODN, 2016; CODN, 2018).

En segundo lugar, se debe fomentar la convivencia y la participación de los individuos que integran las comunidades, proporcionando los contextos y los recursos esenciales para implementar un proceso participativo que sea universal, accesible, adaptado e inclusivo. En este contexto, resulta fundamental que las comunidades adopten un enfoque particularmente prudente en la inclusión de niñas, niños y adolescentes, considerando constantemente su situación y necesidades.

En tercer lugar, se debe promover la creación de espacios de encuentro informal, que surjan de manera espontánea, en el marco de la protección del derecho a la asociación, considerando tanto las oportunidades como las amenazas que ello conlleva. Las comunidades deben facilitar los aprendizajes informales que emergen de los encuentros y diálogos; y es que, siguiendo a Rebollo *et al.* (2001), una comunidad se considera sana y saludable cuando proporciona a sus miembros oportunidades para la relación, el intercambio y la participación.

En consecuencia, la influencia protectora de la comunidad local en el desarrollo psicosocial de los adolescentes se manifiesta de manera clara, resultando el marco natural para las interacciones sociales (interpersonales y grupales) de los individuos con su entorno, los procesos de participación y para construcción de un sentido de pertenencia e identidad.

4. ACOGIMIENTO RESIDENCIAL. ALEJAMIENTO DEL GRUPO (CUIDADOR) Y DEL TERRITORIO (PROTECTOR)

Hasta el momento hemos recogido las potencialidades protectoras de dos agentes que, en la práctica, intuimos invisibilizados en la intervención con adolescentes desde los recursos de acogimiento residencial: (1) el grupo de iguales y (2) la comunidad territorial de origen. La investigación realizada que fundamenta el carácter propositivo de este capítulo (Sarasa Camacho, 2023a) señala diversas conclusiones al respecto en relación a cada uno de los agentes protectores.

¿Qué hay del grupo de iguales?

El devenir de la relación de las y los adolescentes con su grupo de iguales previo al proceso de AR responde a una evolución directamente relacionada con las diferentes fases temporalmente consecutivas del mismo: (1) situación de no institucionalización en AR (previa) –; (2) situación de institucionalización en AR; y (3) situación de no institucionalización en AR (posterior). Podemos identificar diversos resultados relevantes en cada una de las fases.

Durante situación de no institucionalización en AR (previa)

La totalidad de los adolescentes y jóvenes participantes de la investigación pertenecía a al menos un grupo de iguales durante los años o meses anteriores a su institucionalización en un centro de acogimiento residencial. Un grupo de iguales que recibió una valoración

positiva (8/10 en una escala numérica) y que cumplió la función de facilitar experiencias grupales para el fomento del desarrollo psicosocial y evolutivo positivo.

En consecuencia, la pertenencia a un grupo parece ser una condición indispensable para el desarrollo de la adolescencia de los participantes. Una colectividad construida sobre la experiencia del compañerismo, la amistad y el apoyo mutuo.

Durante situación de institucionalización en AR

A diferencia de lo que sucede en el contexto de la unidad familiar, el proceso de institucionalización en no implica la implementación de un plan de intervención o mediación que tenga como finalidad el mantenimiento, fortalecimiento, o restauración de los vínculos emocionales y sociales que han sido debilitados entre los menores institucionalizados y sus grupos de iguales de origen.

Dada la dificultad de reunirse con el grupo de iguales de origen, una considerable mayoría de los menores en situación de AR ha experimentado al menos una fuga durante su tiempo en el recurso y con el propósito de reunirse con el mismo. La fuga se establece, por ende, como un mecanismo de encuentro tan común que se ha normalizado en la dinámica operativa de los recursos en cuestión, tanto por parte de las y los menores como de los profesionales que los gestionan. Las vivencias de los adolescentes en AR que logran mantener una interacción continua con su grupo de iguales, sin vulnerar la normativa de los centros, son poco frecuentes, representando solo un 11 % de la muestra.

Al hilo de esto, y contrario a lo estipulado por la normativa vigente, no se han documentado experiencias de visitas de amistades a los recursos de AR, ni se han identificado situaciones que puedan justificar dicha realidad. En cambio, se han encontrado numerosas referencias a prohibiciones y restricciones en este sentido. Por lo tanto, es común que los miembros del grupo de iguales realicen visitas en

las proximidades de los recursos residenciales, con el propósito de interactuar con los adolescentes en situación de institucionalización.

Y es que, la situación de aislamiento social y la desestructuración de la rutina diaria conllevan que prácticamente la totalidad de los adolescentes experimenten de manera recurrente sentimientos de nostalgia hacia sus iguales durante su periodo de permanencia en AR, una nostalgia que se agudiza en situaciones de estrés y conflicto, debido a las características estabilizadoras que los menores asocian al grupo en su proceso de enfrentamiento a cambios y en la mitigación de esas “realidades estresantes” (Scharf y Mayselless, 2007).

Durante situación de no institucionalización en AR (posterior)

Es posible identificar cuatro etapas recurrentes en el proceso de reconstrucción del vínculo relacional y afectivo con el grupo de iguales de origen, tras haber pasado por un proceso de AR. La primera etapa se caracteriza por la voluntad y el deseo de recuperar la intensidad y las potencialidades de la relación añorada. La segunda etapa se manifiesta a través de las dificultades surgidas a raíz de la pérdida de la cotidianidad durante la estancia en el recurso residencial. La tercera etapa implica la experiencia de pena e impotencia ante la incapacidad de lograr la restauración deseada de la relación. Finalmente, la cuarta etapa se relaciona con el duelo provocado por la pérdida o debilitamiento del vínculo con el grupo de iguales.

¿Y de la comunidad territorial de origen?

Mantenemos, por coherencia y claridad, la misma estructura temporal de análisis de los resultados.

Durante situación de no institucionalización en AR (previa)

Para prácticamente la totalidad de las y los adolescentes participantes (25/27 entrevistados [en adelante E] y 14/17 de grupos de discusión

[en adelante GD]), la comunidad local de origen se configuraba como un “espacio protector”. Asimismo, funcionaba como un contexto propicio para la construcción de la identidad, dado el proceso de identificación y sentido de pertenencia que se desarrollaba en esta.

Durante situación de institucionalización en AR

En todas las situaciones de las y los participantes de la investigación, la entrada al recurso residencial conlleva el antes comentado proceso de desterritorialización forzada (27/27 E; 17/17 GD); un proceso de retiro involuntario y sostenido que implica una disrupción en la relación con la comunidad de origen.

Ahora bien, se pueden discernir dos etapas en el proceso de desterritorialización que atraviesan los adolescentes: en primer lugar, se manifiesta una ruptura con la comunidad territorial de origen, inicialmente acompañada de un distanciamiento físico; en segundo lugar, se obstaculiza el reencuentro y la posibilidad de retorno a la comunidad de origen. Esto último puede atribuirse a una insuficiencia de recursos para el transporte y el desplazamiento autónomo de los adolescentes institucionalizados, a una normativa excesiva en la utilización cotidiana de los recursos, o, más probablemente, a una combinación de ambas circunstancias.

Esta situación implica una erosión gradual del sentido de comunidad, así como un desvanecimiento del apego hacia sus comunidades originarias. Además, se observa un debilitamiento de las capacidades protectoras e identitarias que los menores asocian a sus comunidades, barrios o pueblos de origen. Así, la situación de aislamiento social y el fenómeno de desterritorialización generan expresiones recurrentes de nostalgia hacia las comunidades de origen (21/27 E; 15/17 GD); lo que, a su vez, propicia un anhelo de ‘retorno’ o ‘regreso’ a dichos contextos.

Durante situación de no institucionalización en AR (posterior)

Una vez culminado el proceso de AR, se observa que cerca de dos tercios de las y los participantes de la investigación (7/9 E y 5/8 GD), reestablecen su residencia en las comunidades territoriales de donde provienen, es decir, en sus lugares de residencia previos a su ingreso en los programas de acogida residencial.

Ahora bien, el aislamiento y distanciamiento resultantes de la permanencia en los recursos de AR requieren la reconstrucción de las relaciones sociales deterioradas y de los vínculos afectivos debilitados con diversos miembros, más allá de los grupos de pares, de la comunidad de origen. Un proceso de reconstrucción que puede estar influenciado por diversas manifestaciones de prejuicios y estigmatización.

5. LA SOSTENIBILIDAD SOCIAL COMO RETO: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La primera conclusión es que, de manera general, los adolescentes y jóvenes tienden a regresar a su comunidad de origen después de haber estado en programas de acogimiento residencial. Una realidad que revelaría un desencanto respecto a la desterritorialización forzada mencionada (y pretendida) anteriormente; en este sentido, el distanciamiento territorial crónico que busca el sistema de protección se transforma en un proceso eventual, de modo que la comunidad de origen se convierte, a su vez, en la comunidad de destino.

La segunda conclusión general sostiene que, durante el periodo temporal que se extiende desde la partida de la comunidad de origen hasta el retorno a la misma comunidad de destino, las relaciones experimentan una evolución. Sin embargo, dicha evolución ocurre de manera diferenciada, dependiendo del nivel de contacto y del esfuerzo llevado a cabo por los diversos actores involucrados en el sistema de protección en su interacción con cada uno de los agentes.

De este modo, aunque la situación de institucionalización en AR exige la consideración y la implementación de estrategias de trabajo con las familias de los menores (realidad que implica el desarrollo de un proceso de mejora en la relación entre ambos durante el período de residencia en la institución), esta misma atención no se extiende, ni a la comunidad territorial, ni al grupo de iguales de las y los adolescentes. A excepción de algunas experiencias aisladas, desde las entidades públicas de protección no se lleva a cabo un enfoque de intervención que considere a estos agentes, lo cual representa un retroceso en la relación y el vínculo de los menores en atención residencial para con los mismos.

Como tercera conclusión general, que se deriva de las anteriores, sostiene que, en la práctica, el servicio de AR del sistema de protección a la infancia y adolescencia estudiado limita e infrutiliza el potencial protector que ofrecen las comunidades de origen y las agrupaciones de iguales de los menores en situación de institucionalización.

Y es que, las potencialidades protectoras e identitarias inherentes a los entornos comunitarios y de proximidad se encuentran infrutilizadas debido al distanciamiento y a la desterritorialización forzada (y fallida) que conlleva la incorporación al recurso residencial de las y los adolescentes.

Así, la desterritorialización que subyace en los procesos de AR podría constituir un potencial riesgo para la protección de las y los adolescentes en dicho contexto. Por eso, es imperativo llevar a cabo una reestructuración de los procesos de intervención en estos entornos residenciales, implementando un enfoque que reconozca la existencia de otros agentes de protección que van más allá de la familia y las instituciones.

Esta transformación implica apostar por procesos de atención residencial socialmente sostenibles, en diálogo permanente con el entorno de origen, sus comunidades territoriales y los grupos de iguales protectores que en ellas surgen y conviven. La tarea consistiría, por

tanto, en posibilitar y recomponer la relación de conexión, la “conectividad” (*connectedness*) entre los agentes (comunidad, pares, familia) (Foster *et al.*, 2017) nucleares en las vidas de los y las jóvenes.

Los resultados examinados y las conclusiones formuladas poseen un considerable potencial transformador. En consecuencia, se delinean dos estrategias generales para (re)diseñar la acción de los recursos de acogimiento residencial. Estas estrategias, aunque fundamentadas en la realidad territorial investigada, Navarra, pueden ser pertinentes para el debate en otras regiones del país, dado que comparten en gran medida el marco de orientaciones técnicas y disposiciones normativo-legislativas analizadas.

Por un lado, desde una perspectiva estratégica, es fundamental que tanto la comunidad de origen como el grupo de iguales de las y los menores en AR sean integrados de manera regulada, sistematizada y protocolizada en el esquema de intervención de los recursos residenciales. Para abordar esta cuestión, se requiere la implementación de una regulación administrativa y técnica que reconozca la existencia y establezca la función de estos agentes de protección en el marco de los procesos de acogimiento residencial dentro del sistema de protección de la infancia y la adolescencia.

Y, por otro, es necesario prevenir el evidenciado proceso de reconstrucción referencial e identitaria tras la salida del recurso residencial. Para alcanzar este objetivo, es fundamental que el proceso de institucionalización en un recurso de AR no implique para los menores: 1) la desarticulación de las relaciones, potencialmente protectoras, con el grupo de iguales originario; y 2) la dificultad o imposibilidad de mantener vínculos y referencias con su comunidad de origen.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE BAZTÁN, Á. (1994). *Psicología de la adolescencia*, Marcombo.
- AUSUBEL, D. Y SULLIVAN, E. (1989). *El desarrollo infantil*. Paidós. (Fecha publicación del original: 1983).
- ÁVILA-TOSCANO, J. H., ÁLVAREZ FONTALVO, E., RAMBAL-RIVALDO, L. I., Y VARGAS-DELGADO, L. (2021). Importancia de los estilos de socialización parental en los roles del acoso entre pares. *Interdisciplinaria*, 38(1), 203-216. <http://doi.org/10.16888/interd.2021.38.1.13>
- BAUMAN, Z. (2018). *Identidad* (Sarasola, D., Trad.) Losada (Fecha publicación del original: 2005).
- BROTFELD, C., Y BERGER, C. (2020). El rol de la empatía y apertura en la intimidad de las amistades adolescentes. *Revista De Psicología*, 29(2). <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2020.52231>
- CASTILLO DE GIL, M. E. (2018). Prospectiva de la familia en la socialización de valores comunitarios. *Red de Investigación Educativa*, 10(2), 56-59. <https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/1389>
- COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO, NACIONES UNIDAS. (2007). *Observación General n.º10 (2007). Los derechos del niño en la justicia de menores*. https://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/crc.c.gc.10_sp.pdf
- COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO, NACIONES UNIDAS. (2016). *Observación general n.º 20 (2016) sobre la efectividad de los derechos del niño durante la adolescencia*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G16/404/49/PDF/G1640449.pdf?OpenElement>

- COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO, NACIONES UNIDAS. (2018). *Observaciones finales a los informes periódicos quinto y sexto combinados de España*. <https://www.ohchr.org/es/documents/concluding-observations/spain-concluding-observations-1>
- DUNPHY, D. C. (1963). The social structure of urban adolescent peer groups. *Sociometry*, 26, 230-246. <https://doi.org/10.2307/2785909>
- ERIKSON, E. (1980). *Identidad: juventud y crisis* (Guerra Miralles, Alfredo, Trad.). Taurus (Fecha publicación del original: 1950).
- ESPAÑA. (1889). *Real Decreto de 24 de julio de 1889 por el que se publica el Código Civil*. Gaceta de Madrid, 206, de 25 de julio de 1889. BOE-A-1889-4763. [https://www.boe.es/eli/es/rd/1889/07/24/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/rd/1889/07/24/(1)/con)
- ESPAÑA. (2015). Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*, 175, de 23 de julio de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2015/07/22/8>
- ESPAÑA. (2021). Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, 134, de 25 de junio de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/con>
- FOSTER, C. E., HORWITZ, A., THOMAS, A., OPPERMAN, K., GIPSON, P., BURNSIDE, A., STONE, D. M Y KING, C. A. (2017). Connectedness to family, school, peers, and community in socially vulnerable adolescents. *Children and youth services review*, 81, 321-331.
- GIDDENS, A. (2018). *Sociología* (Cuéllar Menezo, Jesús, Trad.). Alianza (Fecha publicación del original: 1998).
- GINER, S. (1983). *Comunidades sociales adultas*. Mezquita.

- GUEVARA INGELMO, R. Y URCHAGA LITAGO, J. D. (2018). Satisfacción vital y relaciones familiares y con iguales en la adolescencia. *Revista anual de Ciencias Eclesiásticas*, 13, 243-258. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6748008>
- LÓPEZ-LÓPEZ, M. Y FERNÁNDEZ DEL VALLE, J. (2016). Foster carer experience in Spain. Analysis of the vulnerabilities of a permanent model. *Psicothema*, 28, 122-129. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.168>
- LÓPEZ-VILLANUEVA, C. Y CRESPI-VALLBONA, M. (2023). Cuidados y arreglos. La importancia del arraigo al barrio en un contexto de pandemia. *Revista Española de Sociología*, 32(4), 1-26. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.188>
- MAFFESOLI, M. (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas* (Gutiérrez Martínez, Daniel, Trad.). Siglo XXI (Fecha publicación del original: 1988).
- MONTELONGO SUÁREZ, R., Y ACEVEDO ALEMÁN, J. (2023). La pandilla, como familia. Una intervención desde el Construccinismo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, (36), 269-279. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/82397>
- OBSERVATORIO DE LA INFANCIA, MINISTERIO DE DERECHOS SOCIALES Y DE AGENDA 2030 (2023). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia y la adolescencia* (25). <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/infancia-y-adolescencia/PDF/Estadisticaboletineslegislacion/boletin25.pdf>
- OLAZABAL ARRABAL, M.A., RODRÍGUEZ MÉNDEZ, V. Y GONZÁLEZ FONTES, R. (2021). La identidad cultural como recurso local y su integración a la gestión del desarrollo territorial. *Retos de la Dirección*, 15, 27-60. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2306-91552021000100027&lng=es&tlng=es

- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2024). *Indicadores de salud del adolescente propuestos por la Acción Mundial para la Medición de la Salud del Adolescente*. <https://www.who.int/es/publications/item/9789240092198>
- OROPESA RUIZ, F. (2014). La influencia del tiempo libre en el desarrollo Evolutivo adolescente. *Apuntes de Psicología*, 32(3), 235-244. <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/521/411>
- PÉREZ-GARCÍA, S., ÁGUILA-OTERO, A., GONZÁLEZ-GARCÍA, C., SANTOS, I. Y FERNÁNDEZ DEL VALLE (2019). No one ever asked us. Young people's evaluation of their residential child care facilities in three different programs. *Psicothema*, 31, 319-326. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.129>
- REBOLLO, O., CÉSPEDES, A., PINDADO, F. Y RUGGERO, A. (2001). El Plan Comunitario de Trinitat Nova. En *Prácticas locales de creatividad social* (149-168). El Viejo Topo Red CIMS.
- SARASA CAMACHO, H. (2022). El debilitamiento del vínculo afectivo con el grupo de pares de las y los adolescentes institucionalizados en recursos de acogimiento residencial. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria. Revista de servicios sociales*, 77, 51-63. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.77.04.51>
- SARASA CAMACHO, H. (2023a). La "negación" del derecho de socialización en menores adolescentes institucionalizadas/os. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 25, 78-101. <https://doi.org/10.4995/reinad.2023.18540>

- SARASA CAMACHO, H. (2023b). *Mutualidad negada. Adolescencia y acogimiento residencial básico en Navarra. Realidad y propuestas desde el trabajo social comunitario* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Pública de Navarra.
- SCHARF, M. Y MAYSELESS, O. (2007). Putting eggs in more than one basket: a new look at developmental processes of attachment in adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 117, 1-22. <https://doi.org/10.1002/cd.191>
- SCHOLTE, R. H., Y VAN AKEN, M. A. (2006). Peer relations in adolescence. En *Handbook of adolescent development* (175-199). Psychology Press.
- SELVAM, T. (2017). Functions of peer group in adolescence life. *International Journal of Scientific Research and Review*, 6(11), 131-136.
- SMITH, N. Z., VASQUEZ, P. J., EMELOGU, N. A., HAYES, A. E., ENGBRETSON, J., Y NASH, A. J. (2020). The good, the bad, and recovery: Adolescents describe the advantages and disadvantages of alternative peer groups. *Substance abuse: research and treatment*, 14, <https://doi.org/1178221820909354>
- SPADE, D. (2022). Apoyo mutuo. *Construir solidaridad en situaciones de crisis*. Traficantes de sueños.
- UCEDA-MAZA, F., NAVARRO-PÉREZ, J. J. Y PÉREZ-COSÍN, J. V. (2014). El ocio constructivo como estrategia para la integración de adolescentes en conflicto con la ley, *Portularia, Revista de Trabajo Social*, 14, 49-57. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PORT/article/view/24250>
- UNICEF COMITÉ ESPAÑOL. (2017). *Cuaderno de protección*. <https://www.unicef.es/educa/biblioteca/cuaderno-de-proteccion>

CAPÍTULO 6

LAS “VÍCTIMAS INVISIBLES”: ATENCIÓN PSICOLÓGICA A MENORES EXPUESTOS A VIOLENCIA DE GÉNERO

 María Vicenta Alcántara López

*Universidad de Murcia
mavialcantara@um.es*

 Antonia Martínez Pérez

*Universidad de Murcia
amperez@um.es*

 Pedro Saura Garre

*Asociación para la Salud Mental Infanto-Juvenil “Quiero Crecer”
pedro.saura1@um.es*

1. UNA APROXIMACIÓN A LA VIOLENCIA DE GÉNERO. LOS HIJOS DE MADRES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO SON TAMBIÉN VÍCTIMAS DIRECTAS

Durante décadas, los hijos e hijas de mujeres víctimas de violencia de género fueron considerados meros testigos de la violencia que sufrían sus madres. A menudo relegados a un segundo plano, estos menores permanecían invisibles a los ojos de las autoridades y los sistemas de protección, sin que se reconociera el impacto devastador que la exposición a la violencia ejercía sobre su desarrollo emocional, psicológico y social. La mirada institucional y social se centraba exclusivamente en la figura de la mujer agredida, mientras que los niños eran vistos como simples espectadores. Esta situación

fue la que llevó a la doctora Osofsky en 1999, a acuñar el término de “víctimas invisibles” tras constatar que los niños que presencian o viven en un entorno de violencia de género no son simples observadores pasivos, sino víctimas que experimentan una forma de trauma propio, ya que estos menores, a pesar de no ser los objetivos directos de la violencia, sufrían consecuencias emocionales, psicológicas y conductuales significativas debido al entorno de violencia en el que vivían. De hecho, la invisibilización histórica de estos menores como víctimas, ha supuesto una vulneración sistemática de sus derechos fundamentales, recogidos en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), ratificada por el Estado español y que establece, entre otros puntos, el derecho de todos los niños y niñas a vivir libres de violencia, a recibir protección efectiva, atención especializada y acceso a servicios de salud adecuados, incluyendo salud mental.

En la actualidad, en virtud de los esfuerzos realizados desde diversos sectores (investigación, sanidad, clínica, justicia, legislación, educación, ámbito social, etc.), se ha alcanzado un amplio consenso en torno a que estos menores también son víctimas y participan en la dinámica familiar. Aunque su rol puede variar en cuanto a la actividad que desempeñan, siempre tienen una función dentro de esta dinámica (como cuidadores de las madres, mediadores, o incluso asistentes del agresor), tal como ya lo señaló Holden (2003, 2010). Por ello, existe consenso al entender que criarse en un contexto en el que existe la violencia de género no es un suceso aislado, sino de un entorno que puede ser potencialmente perjudicial, no solo para las madres, sino también para el desarrollo de sus hijos e hijas, con posibles repercusiones que se extienden hasta la edad adulta.

No obstante, a pesar de que numerosos estudios científicos ya habían demostrado la gravedad de los efectos de este tipo de violencia en población infantil y juvenil (p. ej., Afifi *et al.*, 2008; Alcántara, 2010; Alcántara *et al.*, 2013; Alisic *et al.*, 2014; Armour y Sleath, 2014; Carter *et al.*, 2022; Cloitre *et al.*, 2009; Gartland *et al.*, 2021;

López-Soler, 2008; Menon *et al.*, 2018), en nuestro país no se reconoció a los menores que crecían en entornos de violencia de género como víctimas hasta la aprobación de la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de Modificación del Sistema de Protección a la Infancia y Adolescencia. Esta ley impulsó una mayor concienciación sobre la necesidad de proteger y brindar atención integral a esta población. En línea con esto, al año siguiente, el Plan Estratégico Nacional para la Erradicación de la Violencia contra la Mujer 2013-2016 especificó que los menores debían ser incluidos como víctimas de pleno derecho en el Registro Unificado de Casos sobre Maltrato Infantil (RUMI).

Un proceso cuyo último capítulo se cerró con la publicación de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia comúnmente conocida como LOPIVI, que introducía como principal novedad la implementación de un enfoque integral que contempla acciones para la sensibilización, prevención, identificación, tratamiento y reparación de todas las formas de violencia contra la infancia en los diversos entornos en los que pueden estar expuestos niños, niñas y adolescentes, con la consiguiente mayor movilización y una aplicación real de medidas en el sistema judicial.

1.1. Objetivos

Este capítulo tiene como objetivo visibilizar la situación de los menores víctimas de violencia de género; revisar los efectos en su desarrollo y analizar las intervenciones psicológicas basadas en la evidencia que se están implementando en la actualidad, en particular desde el Servicio SAPMEX en la Región de Murcia. Se adopta un enfoque de derechos humanos, vinculado a la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), subrayando la necesidad de una atención integral centrada en la infancia.

1.2. Metodología

La presente contribución adopta un enfoque de revisión narrativa y descriptiva, sustentado en la evidencia científica actual, datos de organismos oficiales y la experiencia práctica acumulada a través del Servicio SAPMEX; así como de proyectos piloto y herramientas de intervención desarrolladas en colaboración con universidades y centros especializados. Se incluyen tanto fuentes bibliográficas como datos oficiales de prevalencia, resultados de intervenciones aplicadas y análisis comparativo de programas terapéuticos.

1.3. Situación actual de la violencia de género en España. Datos de prevalencia

A pesar de los esfuerzos realizados para visibilizar la problemática y los recursos destinados a la “lucha” contra la violencia de género, todavía estamos lejos de abordar eficazmente esta situación. Un claro ejemplo de ello son los datos de la última década sobre las mujeres en España que han sido consideradas víctimas de violencia de género y que cuentan con una orden de protección o medida cautelar. Según las cifras más recientes de 2023 (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2024), se ha registrado un aumento del 12.1 % en el número de víctimas en comparación con 2022, alcanzando un total de 36582 mujeres. Esta cifra representa un incremento significativo desde 2014, a excepción de la disminución de casos observada en 2020, que se debió a la pandemia de COVID-19 y a las medidas de confinamiento que interrumpieron la actividad de numerosas instituciones.

Hasta 2022, el único dato aportado en relación a los menores era el de menores víctimas mortales, contabilizado desde 2013, remarcando que 63 niños han perdido la vida a mano de sus padres en casos de violencia de género, con el lamentable récord establecido este mismo 2024, que, aunque aún no ha terminado el año, son 10 los menores que han perdido la vida en esta circunstancia.

En cuanto a los hijos e hijas de mujeres víctimas de violencia de género —y que, por tanto, también son víctimas de esta violencia—, en 2023 se contabilizaron 1816 menores afectados, lo que supone un incremento del 32 % con respecto a 2022, único año con el que se dispone hasta ahora de datos comparables.

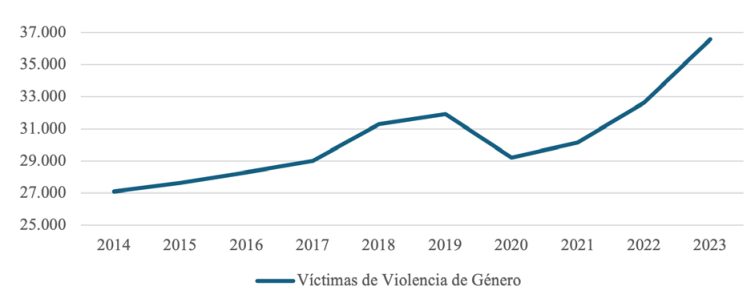


Figura 1. Elaboración propia. n.º de mujeres víctimas de violencia de género. Fuente: Instituto Nacional de Estadística, 2024.

Pero, aunque se trate de cifras oficiales, todas ellas publicadas por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (2024), es conocido que los casos detectados son una ínfima parte de la punta de un iceberg como ya apuntaron De los Santos y Sanmartín (2005), ya que continúa sucediendo en el contexto privado del hogar y se continúa manteniendo, en numerosas ocasiones, como una dinámica familiar que permanece en el ámbito íntimo. Esto facilita que los actos de violencia permanezcan ocultos, limitando su visibilidad y la posibilidad de intervención, lo que complica el acceso a datos confiables y la detección oportuna de estos casos. Por lo que para aproximarnos a la magnitud del problema podemos atender a la última Macroencuesta de violencia contra la mujer publicada en 2019, que estimó que más de un millón y medio de menores en España (1.678.959) viven en hogares donde su madre está siendo víctima de violencia por parte de su pareja, ya sea física, emocional, sexual, económica, o mediante control y miedo (Delegación del Gobierno contra la Violencia de

Género, 2020a). Desde la perspectiva de los menores, un estudio reciente titulado *Menores y violencia de género* (Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, 2020b) arrojó datos reveladores. En este informe, que contó con una muestra representativa de 10465 adolescentes españoles entre 14 y 18 años, uno de cada cinco participantes (24.7 %) manifestó haber sido testigo de algún tipo de violencia de género ejercida contra su madre. Sin olvidar que muchos niños y niñas que crecen en un ambiente de violencia de género no solo enfrentan las repercusiones psicológicas de esa situación, sino que con frecuencia también son víctimas de otras formas de violencia por parte de sus padres.

Los avances tanto en investigación como en ámbito legal han posibilitado la visibilización de muchos casos que antes permanecían ocultos, por lo que se evidencia un continuo aumento de las estadísticas y los datos disponibles prueban la urgencia de atender de manera integral a esta población. Es fundamental reconocer las características específicas y las necesidades particulares de las víctimas para poder ofrecerles el apoyo adecuado y garantizar su protección. Solo así se podrá avanzar hacia una verdadera erradicación de este tipo de violencia y asegurar que las intervenciones sean efectivas y ajustadas a cada situación, debiendo considerar además que el Estado tiene la obligación de proteger a los niños y niñas de cualquier forma de violencia, salvaguardando el derecho a su desarrollo integral, físico, emocional, social y educativo, ya que puede verse comprometido a lo largo de todo el periodo evolutivo, como bien se recoge en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989.

2. CONSECUENCIAS DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO DURANTE EL DESARROLLO: IMPACTO GLOBAL

La violencia de género puede afectar a todas las etapas del desarrollo. En muchos casos, su impacto comienza incluso antes del nacimiento, durante la gestación, cuando la madre sufre violencia, lo

que puede generar consecuencias inciertas que se manifiesten en distintos momentos y afecten diversas áreas clave del desarrollo infantil y adolescente, como el lenguaje, la regulación emocional o las habilidades sociales. Además, los menores pueden aprender modelos de relación basados en el poder, la opresión y la desigualdad entre hombres y mujeres. A esto se suman otros factores adversos, como la separación o el divorcio de los padres, que representan una situación de alto riesgo. En numerosas ocasiones, la violencia se perpetúa a través de los hijos durante las visitas al progenitor agresor, mediante interrogatorios para mantener control sobre las madres, insultos, amenazas, descalificaciones o intentos de manipulación.

De hecho, estudios como el de Kitzmann *et al.* (2003), muestran que la implicación de crecer en contextos de violencia de género es de tal magnitud que sus consecuencias no difieren en gran medida a la de los menores que han sufrido maltrato físico directo.

Así pues, las repercusiones de crecer en un ambiente donde se produce este tipo de violencia, afecta a todas y cada una de las esferas del desarrollo humano, a nivel emocional, comportamental, social, cognitivo y físico, como ponen de manifiesto diversos estudios realizados en población española (p. ej., Alcántara, 2010; Alcántara *et al.*, 2013; Espinosa, 2003; Ordoñez y González, 2012; Patró Hernández y Limiñana Gras, 2005; Pedreira, 2003), siendo algunas de las consecuencias más relevantes, las que se mencionan a continuación.

- En la **salud física**, pueden presentarse desde retraso en el crecimiento, alteraciones en el sueño y la alimentación, hasta retraso en el desarrollo motor, problemas de control de esfínteres y quejas somáticas frecuentes.
- En el **funcionamiento escolar y cognitivo**, la problemática puede abordar el bajo rendimiento académico, absentismo escolar, trastornos del aprendizaje, así como retrasos en el desarrollo cognitivo y del lenguaje.

- En el **área emocional** nos encontramos mayores dificultades que van desde el miedo, ansiedad, depresión, baja autoestima, inestabilidad emocional, sentimientos de culpa, dificultades de expresión emocional, hasta los mayores riesgos de padecer estrés postraumático o el trastorno de estrés postraumático complejo.
- En el **ámbito social**, aparecen mayores dificultades de vínculo, aislamiento, dependencia, dificultades en la resolución de conflicto, en la empatía y la aparición de actitudes proviolentas.
- A **nivel comportamental**, se hallan dificultades atencionales, impulsividad, agresividad, desobediencia, hostilidad, desafío, oposicionismo, delincuencia, así como la posibilidad de la transmisión intergeneracional de la violencia; y en la etapa adulta mayores riesgos de abuso de alcohol y otros tóxicos, intentos de suicidios, así como conductas sexuales inapropiadas.

3. INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA EN MENORES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO

3.1. Aspectos generales

Como se ha comentado previamente y de acuerdo con López-Soler *et al.* (2017), los problemas psicológicos y sociales que desarrollan los menores, víctimas de violencia de género, son diversos y pueden abarcar todas las áreas del desarrollo, si bien su expresión va a diferir en base a la etapa evolutiva en la que se encuentren. Por tanto, en la atención clínica es imprescindible abordar las dificultades psicopatológicas específicas y la situación familiar actual, así como potenciar el trabajo en red a través de la coordinación con los diversos recursos que intervienen en el proceso y que pueden incidir en las condiciones concretas deficitarias o claramente inadecuadas de su ambiente. De

modo que es necesario promover un enfoque integral con el fin de incrementar la eficacia de los tratamientos y favorecer que perduren en el tiempo.

En esta línea, los tratamientos psicológicos dirigidos a esta población pueden establecerse en función de dos focos principales: intervenciones dirigidas a mitigar el problema de la violencia de género, implementadas a nivel comunitario, que se centran en las creencias y actitudes acerca de la violencia, las reacciones a la misma, y las habilidades de resolución de problemas; e intervenciones destinadas al abordaje de los trastornos psicopatológicos derivados de este tipo de violencia, que se atienden principalmente en los recursos existentes en salud mental u otros servicios específicos (López-Soler *et al.*, 2017).

En lo que respecta a las reacciones postraumáticas derivadas de la violencia interpersonal acumulativa, como es el caso de la violencia de género, en la actualidad, parece existir cierto consenso a la hora de afirmar que la terapia cognitivo conductual centrada en el trauma individual (TF-CBT) y la desensibilización y reprocesamiento por movimientos oculares (EMDR) son enfoques de elección para el tratamiento en infancia y adolescencia (NICE, 2018; Mavranezouli *et al.*, 2020). Así mismo, se considera que el tratamiento podría aumentar en efectividad al incluir aspectos centrados en el cuerpo (activación fisiológica) y en la regulación emocional (Van der Kolk, 2015), que incluye componentes afectivos y conductuales de las respuestas habituales que se emiten en situaciones de amenaza o miedo intenso que provoca una sensación de peligro o de riesgo grave para la vida (Fisher, 2019).

Si bien es cierto que existe numerosa evidencia acerca de que los componentes terapéuticos centrados en el trauma pueden reducir el trastorno por estrés postraumático (TEPT) y el TEPT Complejo, también lo es que no pueden conducir automáticamente a mejoras en el funcionamiento de los padres y en la relación entre éstos y sus hijos/as. Para lograrlo, se pueden agregar componentes parentales y

sistémicos a los programas de tratamiento como la TF-CBT, especialmente en situaciones de violencia intrafamiliar que afectan a todo el sistema familiar (Fictorie *et al.*, 2022).

De hecho, los datos metaanalíticos muestran que las intervenciones para reducir el maltrato intrafamiliar produjeron mayores tamaños del efecto si se atendían las habilidades parentales y el apoyo social/emocional, que las intervenciones sin dicho enfoque (van der Put *et al.*, 2018). En este sentido, existe alguna evidencia de que las intervenciones basadas en la crianza sobre el trauma mejoran las habilidades parentales positivas y son las más efectivas (Lindstrom-Johnson *et al.*, 2018). Además, resulta prometedor centrarse en el sistema de apoyo y la salud parental a través de un enfoque integrador, como arrojan los resultados de los tratamientos multicomponentes que incluyen estos factores (Fictorie *et al.*, 2022; Rizo *et al.*, 2011).

Servicio SAPMEX de la Región de Murcia

El Servicio de Atención Psicológica a Menores Víctimas de Violencia de Género (SAPMEX), depende de la Consejería de Política Social, Familia e Igualdad de la Región de Murcia, y se implementa a través de la asociación Quiero Crecer. Desde su inicio, en el año 2009, se ha atendido a más de 3000 menores a lo largo de 17 puntos de itinerancia distribuidos por toda la región.

Desde sus comienzos se desarrolló un protocolo de intervención, basado en la evidencia científica, diseñado específicamente para la atención de reacciones postraumáticas en la infancia y adolescencia por el equipo de investigación de la Universidad de Murcia (GUIIA-PC) en el año 2007. Dicho protocolo se fue adaptando a población expuesta a violencia de género, además se han ido incorporando los nuevos hallazgos científicos, lo que ha permitido incluir nuevos enfoques, herramientas y estrategias de intervención psicológica con probada eficacia y efectividad en el campo de las reacciones postraumáticas, aplicados a esta población (López-Soler *et al.*, 2017).

La intervención que se realiza con los menores en la actualidad gira en torno a ocho ejes principales, desarrollados a través de sesiones individuales, grupales y familiares.

1. Reconocimiento y expresión de emociones.
2. Relajación.
3. Estrategias de autoprotección en situaciones de violencia.
4. Reconstrucción de la identidad personal.
5. Crecimiento personal.
6. Reestructuración cognitiva.
7. Relaciones familiares.
8. Elaboración del trauma.

El protocolo de tratamiento se centra de manera integral en reducir las secuelas derivadas de la violencia de género, así como fomentar los factores de resiliencia, fortalecer vínculos seguros con adultos, cuidadores y redes de apoyo, y romper el ciclo de la violencia. Es fundamental proporcionar a estos menores un espacio seguro donde puedan expresar cómo están viviendo el conflicto familiar e incorporar estrategias saludables para afrontarlo.

No existe un único perfil de respuesta; los niños y niñas manifiestan su sufrimiento de diferentes maneras, ya sea a través de alteraciones emocionales, conductuales, cognitivas, físicas o sociales. Por ello, desde el primer contacto se realiza una evaluación protocolizada que permite identificar los indicadores clínicos relevantes y, a partir de estos, planificar una intervención adaptada a las necesidades específicas de cada caso, siguiendo el protocolo de intervención establecido.

Además, es imprescindible trabajar también con la madre, independientemente del proceso terapéutico del menor, ya que en la mayoría de los casos el vínculo con sus hijas e hijos se ve afectado por

el sentimiento de desprotección que experimentan los menores y el impacto que la violencia ha tenido en el estilo de crianza de la madre. El objetivo de esta intervención con las mujeres, más allá de cualquier tratamiento que estén recibiendo en otros espacios terapéuticos para su recuperación física, psicológica y emocional, es ayudarles a reconectarse con su rol materno y atender las necesidades actuales de sus hijos, promoviendo que el vínculo con ellos sea cada vez más seguro.

Adicionalmente, como complemento a este protocolo de tratamiento habitual, también se han desarrollado otros programas y herramientas, que se resumen a continuación.

4. APLICACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS (TIC) EN EL TRATAMIENTO DE MENORES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO

Como señalan diversas investigaciones las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), son un medio práctico y prometededor para implementar intervenciones psicológicas basadas en la evidencia, que sean accesibles, disponibles y eficaces para prevenir y tratar problemas emocionales (Heber *et al.*, 2017), y proporcionan grandes ventajas frente a la terapia convencional (Sandín *et al.*, 2020) o como complemento a la misma.

Por ello, desde el equipo de investigación GUIIA-PC de la Universidad de Murcia se han desarrollado diversas herramientas, con el objetivo de favorecer la efectividad de los protocolos de tratamiento que se están implementando.

4.1. Sistema de realidad virtual EMMA-Child para el tratamiento del trauma infantil

Como ya se ha comentado, en 2007 el equipo de investigación de la Universidad de Murcia (GUIIA-PC), elaboró un protocolo de evaluación

y tratamiento psicológico específico, que incluía algunos de los módulos mencionados anteriormente, dirigido a menores con historias vitales de maltrato crónico. Este protocolo incorporaba inicialmente la técnica de exposición prolongada para la elaboración del trauma. Sin embargo, numerosos pacientes presentaban dificultades para emplearla, particularmente en infancia (Foa *et al.*, 2013). En este sentido, como indicaron Botella *et al.* (2015), la realidad virtual es una alternativa que facilita la técnica de exposición para pacientes con dificultades para la exposición en vivo y/o en imaginación, por lo que el uso de la Terapia de Exposición en Realidad Virtual (*Virtual Reality exposure-based therapy*, VR-EBT) para el tratamiento del TEPT en infancia y adolescencia está indicado.

Por otra parte, en base a la evidencia aportada por un entorno de realidad virtual flexible, denominado "El mundo de EMMA", que usaba el simbolismo para representar cualquier suceso traumático a través de diferentes herramientas (como la música, sonidos, videos, etc.) (Rey *et al.*, 2005), y aplicado en el tratamiento del TEPT en población adulta, se llegó a la conclusión de que podría adaptarse a población infantil.

En base a ello, el equipo de investigación GUIIA-PC llevó a cabo la primera adaptación del sistema EMMA en 2008, denominado EMMA-Child, en población infantil, que había sufrido maltrato intrafamiliar crónico. Se adecuó el sistema a los intereses y aficiones de estos menores con el objetivo de facilitar el proceso de tratamiento y de elaboración del trauma empleando herramientas más motivadoras (descripción precisa en López-Soler *et al.*, 2011). Concretamente se pretendía disminuir algunas dificultades que surgían durante el proceso de tratamiento. En población infantil es frecuente que resulte aversivo evocar la experiencia traumática; ya que, a menudo, los menores piensan en el suceso desvinculados emocionalmente; presentan dificultades para procesar mediante la imaginación (en función de la etapa evolutiva y por el embotamiento que presentan); y abordar la relación y el daño que le han causado sus familiares

más queridos y que más necesitan es tremendamente doloroso. Por lo que, el uso del sistema de realidad virtual EMMA-Child supuso un avance en la aplicación del protocolo, al permitir crear ambientes emocionalmente significativos para cada niño, por parte del terapeuta, que recrean la experiencia emocional del niño, proporcionándole un componente lúdico que facilita el recuerdo y elaboración de eventos dolorosos de forma menos aversiva y aumenta la adherencia al tratamiento (Alcántara *et al.*, 2017).

Por tanto, supuso un cambio cualitativo en la aplicación del protocolo de tratamiento, convirtiéndose en una herramienta muy útil para facilitar la elaboración de los procesos traumáticos en situaciones de maltrato, pero también en los casos de menores víctimas de violencia de género con graves secuelas.

4.2. Desarrollo de un videojuego, Virtual Fortin (VF), para promover las fortalezas de carácter en adolescentes en riesgo psicosocial

En los últimos años ha crecido el interés científico por comprender y promover el desarrollo positivo de las personas. En este contexto, el enfoque basado en la promoción de las fortalezas del carácter está siendo clave, convirtiéndose en un indicador de bienestar general y desarrollo óptimo (Park y Peterson, 2009). Así lo avalan diversas investigaciones que señalan que cultivar las fortalezas de carácter promueve un desarrollo psicológico saludable a nivel general, relacionado con el bienestar, la satisfacción con la vida y la percepción de la felicidad (p. ej., García-Álvarez y Soler, 2019; Wagner *et al.*, 2020; Weber, 2021), así como la mejora de quejas somáticas y síntomas físicos (Molina-Hernández y García-León, 2021). Además, las fortalezas del carácter se han asociado con una disminución en los comportamientos problemáticos, como la violencia, el abuso de drogas y alcohol, la depresión y las ideas suicidas; y puede tener un efecto amortiguador contra el estrés (Benson *et al.*, 2012; Ovejero *et al.*, 2016).

Por otra parte, el aprendizaje basado en juegos (*Game Based Learning-GBL*) se concibe como el uso de juegos en diferentes ambientes con una intencionalidad educativa (Steiner *et al.*, 2009). Además, el juego crea un entorno virtual que recrea situaciones propias de la realidad (simuladores) y los usuarios aprenden a desenvolverse en un contexto sin riesgo, pero con normas, interactividad y retroalimentación (Kapp, 2012).

Los GBL también han implementado habilidades y competencias interpersonales (comunicación y escucha activa; liderazgo; planificación y gestión del tiempo; flexibilidad; toma de decisiones, etc.), aunque ese no fuera su objetivo principal como se puede apreciar en diversos estudios (p. ej., Shemran *et al.*, 2017; Yamamoto *et al.*, 2016); y han tenido un efecto en el dominio comportamental, como intentar voluntariamente autorregular el desarrollo de los logros y su comportamiento hacia el proceso educativo, si bien tampoco fue una finalidad primaria de las investigaciones llevadas a cabo (p. ej., Goehle, 2013).

En base a la evidencia empírica publicada, el equipo de investigación GUIIA-PC de la Universidad de Murcia en colaboración con la Fundación Integra, se propuso que podría ser beneficioso el desarrollo de una herramienta virtual, en formato de videojuego, para poder descubrir, reconocer, expresar, y, en su caso, promover las fortalezas personales en población adolescente en riesgo psicosocial. Dichas fortalezas están integradas en cinco virtudes (coraje, justicia, humanidad-templanza, sabiduría y trascendencia), trabajadas a lo largo de los cinco universos que conforman el videojuego (Aridium, Megápolis, Selvialia, Ciencinia y Cuspidum) (Figura 2).



Figura 2. *Virtual Fortin.*

Fuente: Imagen del juego *Virtual Fortin*.

En un estudio piloto, se aplicó el VF a dos grupos (G1, n=15 menores, que se encontraban en tratamiento a través del servicio SAPMEX, por haber estado expuestos a violencia de género, y presentar diversa sintomatología; todos los menores residían con sus madres y mantenían visitas con los padres, al estar separados/divorciados los progenitores; G2=14 menores, que habían estado expuestos a diferentes tipos de maltrato y se encontraban tutelados por la Administración regional (Consejería de Política Social, Familia e Igualdad de la Región de Murcia). Así mismo, se hallaban en tratamiento, por presentar diversa sintomatología, en el Proyecto de Evaluación, Diagnóstico y Tratamiento de menores Tutelados por la Administración Regional (PEDIMET), dependiente de la misma administración comentada previamente, en colaboración con la UMU (a través del grupo de investigación GUIIA-PC).

Los resultados, señalaron que la propuesta que se hace a través del VF, presentando diversos universos en los que se plantean dilemas que les permiten ir detectando, reconociendo y expresando sus fortalezas, les ha posibilitado reflexionar y poner en valor sus recursos y fortalezas interiores. Además, un porcentaje elevado de

adolescentes sugirió que el uso de este tipo de videojuegos puede ser útil para favorecer la adherencia en los procesos de tratamiento psicológico, revelando una satisfacción alta en su uso.

Por tanto, parece confirmarse la idea de que el uso de videojuegos y la experiencia inmersiva como herramienta para la potenciación de las fortalezas interiores o cualquier otra variable positiva, puede ser muy beneficioso en los procesos de tratamiento de menores en riesgo, como es el caso de los menores, víctimas de violencia de género, ya que favorece la motivación, la adherencia y la satisfacción general con el mismo.

4.3. Programa de Mejora de la Autorregulación para Menores Online (MAM@)

La elaboración del protocolo de intervención MAM@ está basado en el protocolo de tratamiento del Programa de Evaluación, Diagnóstico e Intervención en Menores Tutelados (PEDIMET) mencionado previamente y ha sido financiada por la Fundación Séneca (Prueba de Concepto 2022). Desarrolla un módulo de autorregulación emocional, dirigido a población infanto-juvenil en situación de riesgo psicosocial, que presenten diversas alteraciones emocionales y/o comportamentales, relacionadas con situaciones de estrés (maltrato, exposición a eventos traumáticos, consecuencias psicopatológicas derivadas del confinamiento, conflictos familiares y otras experiencias adversas), centrándose en el reconocimiento y expresión emocional, a través de varios componentes del programa (introducción, alegría, tristeza, enfado, miedo, culpa, afecto y empatía).

El desarrollo técnico del programa MAM@, su plataforma web, videos, imágenes, interfaz, sonidos, juegos, avatares, gráficos, etc., fueron diseñados y elaborados en colaboración con el Laboratorio de Psicología y Tecnología (Labpsitec) de la Universitat de València (Figura 3).



Figura 3. Componentes del Programa MAM@.
Fuente: <https://labpsitec.wixsite.com/emociones>.

En un estudio inicial, cuyo objetivo fue analizar la eficacia del programa *online* de Mejora de la Autorregulación Emocional en Menores en situación de riesgo psicosocial (MAM@), se encontraron reducciones en la sintomatología clínica y mejoras en la regulación emocional de los menores tras la aplicación del programa.

Por tanto, el programa MAM@ se ha mostrado eficaz en la reducción de la sintomatología clínica y la mejora de la regulación emocional, sin embargo, al haber sido administrado de forma paralela a tratamientos psicológicos habituales, no disponemos de evidencia suficiente para afirmar que consiga reducir la sintomatología clínica por sí mismo. No obstante, es una herramienta prometedora para fomentar aspectos de resiliencia en población infanto-juvenil en riesgo psicosocial y puede constituir un complemento adecuado en la atención a menores expuestos a violencia de género.

5. APLICACIÓN DE TERAPIA ASISTIDA POR ANIMALES (TAA) A MENORES Y A SUS MADRES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO

A principios del siglo **xxi** se produjo la gran expansión de las terapias asistidas por animales (en adelante TAA) convirtiéndose en objeto de estudio como terapia coadyuvante en multitud de situaciones (Fontalba, 2013). Diversos autores mencionan a la organización estadounidense Delta Society, que definió en 1996 la terapia asistida por animales como una forma de tratamiento en el que un animal que cumple determinados criterios es parte esencial del proceso terapéutico.

El propósito inicial es mejorar el funcionamiento físico, social, emocional y/o cognitivo de los individuos. Se puede llevar a cabo en una gran variedad de entornos y contextos, pudiendo realizarse tanto de manera individual como grupal. Resulta esencial que el proceso sea documentado y evaluado por un profesional de la salud, estableciendo unos objetivos específicos para el tratamiento (Muñoz, 2013; Oropesa-Roblejo *et al.*, 2009). Actualmente, la TAA es un método de tratamiento y rehabilitación que se ha venido implementando en distintas enfermedades y condiciones (Bernabei *et al.*, 2013). Los animales más comúnmente utilizados en este tipo de intervenciones son los perros, seguidos por los caballos, los gatos, los delfines y los animales de granja; si bien no se han encontrado diferencias sustanciales en los efectos del tratamiento en relación con el tipo de animal (Muela *et al.*, 2019).

Por otro lado, Levinson (1969) consideró que los animales podían servir como "objetos transicionales", en el sentido de proporcionar ayuda a los niños para establecer primero relación con el animal, después con el terapeuta y, posteriormente, generalizarlo a otros niños o adultos. Enfatizó la importancia de establecer criterios rigurosos para seleccionar, entrenar y utilizar a los animales en contextos terapéuticos, lo que marcó un momento crucial en el avance y consolidación

de las TAA, estableciendo así los fundamentos y bases, describiendo el progreso, las técnicas, métodos y beneficios de éstas en sus publicaciones (Muñoz, 2013; Peña, 2022).

Los beneficios principales que se han documentado, basados en estudios correlacionales, experimentales y cuasiexperimentales y diversos programas de tratamiento, indican cambios positivos a nivel de salud física, psicológica y social (Gutiérrez *et al.*, 2007; Muñoz, 2013). La investigación, por tanto, ha demostrado que estar en presencia o interactuar con los animales puede reducir los síntomas de ansiedad y depresión, y mejorar marcadores fisiológicos concretos relacionados con el estrés y el bienestar. Concretamente, se ha asociado con una reducción de los niveles de cortisol, menor presión sanguínea, menores niveles de epinefrina y norepinefrina y decrecimiento de la presión cardiopulmonar, además de un incremento en la secreción de oxitocina (Muela *et al.*, 2019). Asimismo, muestran que la compañía de un animal puede tener una gran influencia en la disminución de la sensación de aislamiento y soledad. Esto puede suponer que los animales son un vehículo particularmente útil de apoyo social (Mills y Hall, 2014). Por otro lado, llevar a cabo las tareas de cuidado del animal puede conllevar sensaciones de mérito como efectos directos, así como una distracción de procesos negativos como efectos indirectos (Fontalba, 2013).

A pesar de todo ello, es obligado advertir que las TAA no son un sustituto de los tratamientos farmacológicos, las terapias convencionales o los programas educativos. Es un complemento a las terapias tradicionales y se debe tener claro que su impacto se potencia al combinarla con otro tipo de intervenciones (Schaefer, 2002).

En niños y adolescentes con distintas dificultades los resultados muestran mejoras en: ansiedad y depresión (Muela *et al.*, 2019), ansiedad y calidad de las relaciones cercanas (Kang *et al.*, 2018); ansiedad y autoeficacia (Hoagwood *et al.*, 2021); regulación emocional, autoeficacia y autoestima percibida (Souilm, 2023); impulsividad, habilidades sociales, autocuidado y autonomía (Monfort y Sancho-Pelluz, 2020);

y bienestar general (Trujillo *et al.*, 2020). Por otro lado, en trastornos del aprendizaje y generalizados del desarrollo Kashden *et al.* (2020), observaron una disminución de la sintomatología, así como la mejora en el estado de ánimo. Winsor *et al.* (2022) incluyendo diagnósticos como el síndrome de Down, parálisis cerebral o TEA, vieron cómo la TAA servía de catalizador para la motivación y la atención en las sesiones de terapia ocupacional, fomentando así la participación en las terapias tradicionales.

Además, los resultados sugieren que la inclusión de animales mejora la motivación y adherencia al tratamiento, lo que es un aspecto clave con pacientes que han sufrido experiencias traumáticas, los cuales tienen mayores tasas de abandono, especialmente niños y adolescentes. Entre éstos, los estudios exponen una mejora en los síntomas clínicos del trastorno por estrés postraumático (TEPT), depresión y ansiedad, así como una mejora en la adaptación psicosocial y la resiliencia (Muela *et al.*, 2019; Schultz *et al.*, 2007).

En este sentido, son numerosos los estudios que apuntan a una mejora en los síntomas del TEPT en adultos, destaca la revisión sistemática y meta-análisis sobre TAA (con caballos) en el trabajo de Palomar-Ciria y Bello (2023), en el que se muestra una disminución en los síntomas del TEPT, además de una mejora en las habilidades sociales y la calidad de vida. Germain *et al.* (2018), en otro meta-análisis sobre TAA para reducir el impacto del trauma encontraron que los programas de TAA son eficaces para disminuir los síntomas del TEPT, mostrando diferencias estadísticamente significativas en las medidas pre-post además de en trauma, en depresión y en ansiedad.

Por otro lado, desde el año 2018, una especialista del equipo de la Asociación para el Desarrollo de la Salud Mental en Infancia y Juventud, "Quiero Crecer", e investigadora del grupo de investigación GUIIA-PC de la Universidad de Murcia, ha desarrollado dos programas específicos para complementar la terapia tradicional que se lleva a cabo en el Servicio de atención psicológica a hijos/as de mujeres víctimas de violencia de género (SAPMEX). Por un lado, el programa "Toma las

riendas” de terapia asistida con caballos dirigido a madres víctimas de violencia de género; y, por otro, el programa “Toy” de intervención con menores que se encuentran en el centro de emergencias para víctimas de violencia de género. Ambos programas tienen el objetivo de complementar la terapia tradicional y llevar a cabo una intervención en un contexto más facilitador, con animales y en la naturaleza.

El programa “Toma las riendas” va más allá de una terapia dialéctica, es un programa experiencial en el que se trabaja a través de distintas actividades con el caballo, que promueven formas de conciencia acerca de las estrategias de afrontamiento y de la dinámica familiar. Está formado por grupos de aproximadamente 6 mujeres atendidas en el servicio SAPMEX. A través de las 8 sesiones con periodicidad semanal y 2 horas de duración, comparten la experiencia que han tenido con sus hijos/as y realizan actividades pie a tierra y de volteo terapéutico para desarrollar la comunicación; los patrones de relación, claves para entender el comportamiento de los niños; los roles en la familia; la conciencia de los estados emocionales y la confianza en sí mismas. Uno de los objetivos principales es que entiendan la importancia del impacto que ha tenido en los niños haber estado expuestos a las situaciones de violencia de género que han sufrido y cómo pueden ayudarles a recuperarse. El proyecto crea un vínculo entre el caballo y la mujer en el que ésta puede aprender maneras diferentes de enfrentarse a las complicadas situaciones que padece y gestionar de una manera más adecuada las dificultades con sus hijos/as. Se realiza un protocolo de evaluación pre-post para evaluar los cambios en ansiedad, depresión, estrés postraumático, inadaptación e inteligencia emocional.

Por otro lado, el programa “Toy” se lleva a cabo en el centro de emergencias. Las madres y los niños se encuentran allí debido al alto riesgo contra la integridad física de las mujeres y/o sus hijos por parte de sus parejas o exparejas. En este caso se trata de una intervención asistida por perros, ya que no tiene objetivos previamente prefijados ni se evalúa, depende de las características de los menores que se

encuentren en el centro y del tiempo que estén en el mismo. En este proyecto se desarrollan unas sesiones abiertas cuyos objetivos son inducir emociones positivas a través del contacto con el perro y la realización de diferentes juegos que fomentan la expresión emocional, la relajación, la adquisición de habilidades sociales y el aumento del apoyo social entre los participantes. Se realiza una sesión semanal de 2 horas de duración, a través de la cual se lleva a cabo el club de lectura perruno, haciendo especial hincapié en las emociones, el salón de cuidados "guau", donde se realizan tareas de *grooming*; los paseos y juegos de adiestramiento para trabajar autoeficacia y autoestima; así como el espacio pe-relájate donde se llevan a cabo actividades de relajación. Por último, el espacio termina con un tiempo destinado a la expresión artística a través de dibujos con diferentes materiales. Durante la sesión se tiene en cuenta la necesidad de movimiento de los menores y se adaptan las actividades al mismo.

Por último, la asociación busca un contacto directo entre madre e hijo para aquellos casos en los que la relación se ha visto muy deteriorada debido a la violencia de género, así está previsto poner en marcha el proyecto "Nana". Una intervención que propondrá varios espacios de trabajo dependiendo de las características de la familia, o bien terapia con perros o con caballos para que, a través de distintas actividades de contacto con el animal, se recupere y/o mejore el vínculo y la comunicación, creando un espacio compartido positivo para ambos.

6. CONTRIBUCIÓN A LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS)

La atención psicológica especializada a menores víctimas de violencia de género se alinea con varios Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030:

ODS 3 - Salud y bienestar: al trabajar en la salud mental y emocional de los niños y sus madres.

ODS 5 - Igualdad de género: al reconocer el impacto diferenciado de la violencia sobre mujeres e hijos/as, y promover entornos libres de violencia.

ODS 3 - Salud y bienestar: al intervenir sobre la salud mental infantil, con programas basados en la evidencia.

ODS 9 - Industria, innovación e infraestructura: por el uso de tecnologías aplicadas al tratamiento psicológico.

ODS 10 - Reducción de las desigualdades: al apoyar a las madres y sus hijos, que pueden ser un colectivo vulnerable, por las dificultades tanto emocionales, sociales y económicas que la violencia de género ha podido tener en su desarrollo vital.

ODS 16 - Paz, justicia e instituciones sólidas: al fortalecer sistemas de protección y prevenir nuevas formas de violencia intergeneracional.

7. CONCLUSIONES

Los menores expuestos a violencia de género son víctimas directas, cuyos derechos fundamentales han sido históricamente vulnerados. El reconocimiento legal e institucional es un paso esencial, pero debe ir acompañado de políticas públicas que aseguren una atención integral, sostenida, basada en la evidencia científica y respetuosa con su desarrollo. Los programas de intervención desarrollados en el servicio SAPMEX por parte de los profesionales del equipo de Quiero Crecer, con la inclusión del uso de las TIC, terapias asistidas por animales y protocolos innovadores, constituyen una respuesta esperanzadora, ya que no solo ofrece apoyo integral a una población vulnerable, sino que actúa como un medio concreto para avanzar en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, promoviendo un desarrollo más justo, inclusivo y sostenible. Además, este tipo de intervenciones reconoce que los niños y niñas expuestos a violencia de género tienen derecho a ser protegidos, escuchados y acompañados de forma

integral, tal y como establece la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (España, 2021). No obstante, es necesario ampliar su cobertura, garantizar su sostenibilidad y seguir investigando sobre su eficacia a largo plazo.

BIBLIOGRAFÍA

- AFIFI, T. O., ENNS, M. W., COX, B. J., ASMUNDSON, G. J., STEIN, M. B. Y SAREEN, J. (2008). Population attributable fractions of psychiatric disorders and suicide ideation and attempts associated with adverse childhood experiences. *The American Journal of Public Health*, 98(5), 946-52. <http://dx.doi.org/10.2105/AJPH.2007.120253>
- ALCÁNTARA, M.V. (2010). *Víctimas invisibles: los hijos de las mujeres víctimas de la violencia de género*. [Tesis doctoral Universidad de Murcia]. <https://digitalum.um.es/digitalum/handle/20.500.12696/13319>
- ALCÁNTARA, M.V., LÓPEZ-SOLER, C., CASTRO, M. Y LÓPEZ, J. J. (2013). Alteraciones psicológicas en menores expuestos a violencia de género: Prevalencia y diferencias de género y edad en el CBCL. *Anales de Psicología*, 29(3), 741-747.
- ALCÁNTARA, M. V., CASTRO, M., MARTÍNEZ, A., FERNÁNDEZ, M. V. Y LÓPEZ-SOLER, C. (2017). El sistema de realidad virtual EMMA-Child para el tratamiento del trauma infantil: experiencias iniciales. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(3), 26-34.
- ALISIC, E., ZALTA, A. K., VAN WESEL, F., LARSEN, S. E., HAFSTAD, G. S., HASSANPOUR, K. Y SMID, G. E. (2014). Rates of post-traumatic stress disorder in trauma-exposed children and adolescents: Meta-analysis. *The British Journal of Psychiatry*, 204, 335-340. <http://dx.doi.org/10.1192/bjp.bp.113.131227>

- ARMOUR, C. Y SLEATH, E. (2014). Assessing the co-occurrence of intimate partner violence domains across the life-course: Relating typologies to mental health. *European Journal of Psychotraumatology*, 5, 24620. <http://dx.doi.org/10.3402/ejpt.v5.24620>
- BENSON, P. L., LEFFERT, N., SCALES, P. C. Y BLYTH, D. A. (2012). Beyond the "village" rhetoric: Creating healthy communities for children and adolescents. *Applied Developmental Science*, 16(1), 3-23. http://dx.doi.org/10.1207/s1532480xads0203_3
- BERNABEI, V., DE RONCHI, D., LA FERLA, T., MORETTI, F., TONELLI, L., FERRARI, B., FORLANI, M. Y ATTI, A. R. (2013). Animal-assisted interventions for elderly patients affected by dementia or psychiatric disorders: A review. *Journal of Psychiatric Research*, 47(6), 762-773. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.12.014>
- BOTELLA, C., SERRANO, B., BAÑOS, R. M. Y GARCÍA-PALACIOS, A. (2015). Virtual reality exposure-based therapy for the treatment of post-traumatic stress disorder: a review of its efficacy, the adequacy of the treatment protocol, and its acceptability. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 11, 2533- 2545. <https://doi.org/10.2147/NDT.S89542>
- CARTER, B., PARANJOTHY, S., DAVIES, A. Y KEMP, A. (2022). Mediators and effect modifiers of the causal pathway between child exposure to domestic violence and internalizing behaviors among children and adolescents: a systematic literature review. *Trauma, Violence y Abuse*, 23(2), 594-604. <https://doi.org/10.1177/1524838020965964>
- CLOITRE, M., STOLBACH, B. C., HERMAN, J. L., VAN DER KOLK, B., PYNOOS, R., WANG, J. Y PETKOVA, E. (2009). A developmental approach to complex PTSD: Childhood and adult cumulative trauma as predictors of symptom complexity. *Journal of Traumatic Stress*, 22(5), 399-408. <http://dx.doi.org/10.1002/jts.20444>

- CONVENCIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO (1989, 20 de noviembre) <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- DE LOS SANTOS, T. F. Y SANMARTÍN, J. (2005). Menores víctimas de violencia de género. En L. Ezpeleta, *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo* (pp. 257-290). Masson.
- DELEGACIÓN DEL GOBIERNO CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO (2020a). *Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2019*. Ministerio de Igualdad. <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/Macroencuesta2019/home.html>
- DELEGACIÓN DEL GOBIERNO CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO (2020b). *Menores y violencia de género*. Ministerio de Igualdad. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2020/pdfs/Estudio_menores_final1.pdf
- ESPAÑA. (2021). *Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia*. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 134, 5 de junio de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/con>
- ESPINOSA, M.A., OCHAITA, E. Y ORTEGA, I. (2003). *"Manual formativo sobre prevención de la no violencia entre niños, niñas y adolescentes."* Volumen I y II.- Plataforma de organizaciones de Infancia. Madrid. www.plataformadeinfancia.org
- FICTORIE, V., JONKMAN, C., VISSER, M., VANDENBOSCH, M., STEKETEE, M. Y SCHUENGEL, C. (2022). Effectiveness of a high-intensive trauma-focused, family-based therapy for youth exposed to family violence: study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, 23(1), 46. <https://doi.org/10.1186/s13063-021-05981-4>
- FISHER, J. (2019). Sensorimotor psychotherapy in the treatment of trauma. *Practice Innovations*, 4(3), 156-165. <https://doi.org/10.1037/pri0000096>

- FOA, E. B., GILLIHAN, S. J. Y BRYANT, R. A. (2013). Challenges and successes in dissemination of evidence-based treatments for posttraumatic stress: Lessons learned from prolonged exposure therapy for PTSD. *Psychological Science in the Public Interest, Supplement*, 14(2), 65-111. doi: 10.1177/1529100612468841
- FONTALBA, J. L. (2013). *Evaluación de la influencia de la Terapia Asistida por Animales en Salud Mental* [Tesis de Doctorado, Universidad de Málaga]. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/12752>
- GARCÍA-ÁLVAREZ, D. Y SOLER, M. J. (2019). Programa Creciendo Fuertes: Evidence of its effectiveness and satisfaction. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 16(36), 1-19. <https://doi.org/10.31206/rmdo142019>
- GARTLAND, D., CONWAY, L. J., GIALLO, R., MENSAH, F. K., COOK, F., HEGARTY, K., ... Y BROWN, S. J. (2021). Intimate partner violence and child outcomes at age 10: a pregnancy cohort. *Archives of disease in childhood*, 106(11), 1066-1074. <http://dx.doi.org/10.1136/archdischild-2020-320321>
- GERMAIN, S. M., WILKIE, K. D., MILBOURNE, V. M. K. Y THEULE, J. (2018). Animal-assisted Psychotherapy and Trauma: A Meta-analysis. *Anthrozoos*, 31(2), 141-164. <https://doi.org/10.1080/08927936.2018.1434044>
- GOEHLE, G. (2013). Gamification and web-based homework. Primus: problems, resources & issues in mathematics. *Undergraduate Studies*, 23(3), 234-246. <https://doi.org/10.1080/10511970.2012.736451>
- GUTIÉRREZ, G., GRANADOS, D. R. Y PIAR, N. (2007). Interacciones humano-animal: características e implicaciones para el bienestar de los humanos. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 163-184.

- HEBER, E., EBERT, D. D., LEHR, D., CUJJERS, P., BERKING, M., NOBIS, S. Y RIPER, H. (2017). The Benefit of Web- and Computer-Based Interventions for Stress: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Medical Internet Research*, 19(2), e32. <https://doi.org/10.2196/jmir.5774>
- HOAGWOOD, K. E., ACRI, M., MORRISEY, M., PETH-PIERCE, R., SEIBEL, L., SEAG, D. E. M., VINCENT, A., GUO, F., HAMOWITCH, E. K. Y HORWITZ, S. (2021). Adaptive Riding Incorporating Cognitive-Behavioral Elements for Youth with Anxiety: An Exploratory Randomized Controlled Study. *Human-Animal Interaction Bulletin*, 9(3), 60-78. <https://doi.org/10.1079/hai.2021.0038>
- HOLDEN, G. W. (2003). Children exposed to domestic violence and child abuse: Terminology and taxonomy. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(3), 151-160. <http://dx.doi.org/10.1023/a:1024906315255>
- HOLDEN, G. W. (2010). *Parenting: A dynamic perspective*. Sage Publications, Inc.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (2024, septiembre). *Estadística de Violencia Doméstica y Violencia de Género (EVDVG) - Año 2023* (Nota de Prensa) <https://www.ine.es/dyngs/Prensa/es/EVDVG2023.htm>
- KANG, K. D., JUNG, T. W., PARK, I. H. Y HAN, D. H. (2018). Effects of Equine-Assisted Activities and Therapies on the Affective Network of Adolescents with Internet Gaming Disorder. *THE JOURNAL OF ALTERNATIVE AND COMPLEMENTARY MEDICINE*, 00(00), 1-9. 1 <https://doi.org/0.1089/acm.2017.0416>
- KAPP, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Wiley.

- KASHDEN, J., LINCOLN, C. R. Y FINN-STEVENSON, M. (2020). Curriculum Based Animal Assisted Therapy in an Acute Outpatient Mental Health Setting. *Journal of Contemporary Psychotherapy* 51(1), 77-83. <https://doi.org/10.1007/s10879-020-09470-8>
- KITZMANN, K. M., GAYLORD, N. K., HOLT, A. R. Y KENNY, E. D. (2003). Child witnesses to domestic violence. A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(2), 339-352.
- LEVINSON, B. M. (1969). *Pet-Oriented Child Psychotherapy*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas. (Traducción castellana: Psicoterapia infantil asistida por animales. Fundación Purina, 1995.
- LINDSTROM JOHNSON, S., ELAM, K., ROGERS, A. A. Y HILLEY, C. (2018). A Meta-Analysis of Parenting Practices and Child Psychosocial Outcomes in Trauma-Informed Parenting Interventions after Violence Exposure. *Prevention Science: the Official Journal of the Society for Prevention Research*, 19(7), 927-938. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0943-0>
- LÓPEZ-SOLER, C. (2008). Las reacciones postraumáticas en infancia y adolescencia maltratada: El trauma complejo. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 13(3), 159-174. <http://dx.doi.org/10.5944/rppc.vol.13.num.3.2008.4057>
- LÓPEZ-SOLER, C., CASTRO, M., ALCÁNTARA, M. Y BOTELLA, C. (2011). Sistema de realidad virtual Emma-Infancia en el tratamiento psicológico de un menor con estrés postraumático. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 16(3), 189-206. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.16.num.3.2011.10361>
- LÓPEZ-SOLER, C., ALCÁNTARA, M., CASTRO, M. Y MARTÍNEZ, A. (2017). *Menores expuestos a la violencia de género*. Ediciones Pirámide.

- MAVRANEZOULI, I., MEGNIN-VIGGARS, O., DALY, C., DIAS, S., STOCKTON, S., MEISERSTEDMAN, R., TRICKEY, D. Y PILLING, S. (2020). Research review: psychological and psychosocial treatments for children and young people with post-traumatic stress disorder: a network meta-analysis. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 61(1), 18–29. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13094>
- MENON, S. V., COHEN, J. R., SHOREY, R. C. Y TEMPLE, J. R. (2018). The impact of intimate partner violence exposure in adolescence and emerging adulthood: A developmental psychopathology approach. *Journal of Clinical Child y Adolescent Psychology*, 47(1), S497-S508. <https://doi.org/10.1080/15374416.2018.1437736>
- MILLS, D. Y HALL, S. (2014). Animal-assisted interventions: making better use of the human-animal bond. *The Veterinary record*, 174(11), 269–273. <https://doi.org/10.1136/vr.g1929>
- MOLINA-HERNÁNDEZ, J. Y GARCÍA-LEÓN, A. (2021). Effects of personal strength training on adolescent physical symptoms. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica, RIDEP*, 60(3), 105-116. <https://doi.org/10.21865/RIDEP60.3.09>
- MONFORT, M. Y SANCHO-PELLUZ, J. (2020). Animal-Assisted Therapy in the Residential Treatment of Dual Pathology. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 120. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010120>
- MUELA, A., AZPIROZ, J., CALZADA, N., SOROA, G. Y ARITZETA, A. (2019). Leaving A Mark, An Animal-Assisted Intervention Programme for Children Who Have Been Exposed to Gender-Based Violence: A Pilot Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 16. <https://doi.org/10.3390/ijerph16214084>
- MUÑOZ, B. (2013). *Terapia Asistida por Animales de Compañía aplicada en una residencia geriátrica en el medio rural* [Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/36172>

- NICE. (2018). *Guidelines for post-traumatic stress disorder*. NICE guideline (NG116). Retrieved: <https://www.nice.org.uk/guidance/ng116>
- ORDÓÑEZ, M. Y GONZÁLEZ, P. (2012). Las víctimas invisibles de la Violencia de Género. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 5(1), 30-36. <https://dx.doi.org/10.4321/S1699-695X2012000100006>
- OROPESA-ROBLEJO, P., GARCÍA, I., PUENTE, V. Y MATUTE, T. (2009). Terapia asistida con animales como fuente de recurso en el tratamiento rehabilitador. *MEDISAN*, 13(6). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1029-30192009000600015&script=sci_arttext
- OSOFSKY, J.D. (1999). The Impact of Violence on Children. *The Future of Children: Domestic Violence and Children*, 9(3), 33-49.
- OVEJERO, M. M., CARDENAL, V. Y ORTIZ-TALLO, M. (2016). Fortalezas humanas y bienestar biopsicosocial: Revisión sistemática. *Escritos de Psicología*, 9(3), 4-14. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2016.2311>
- PALOMAR-CIRIA, N. Y BELLO, H. J. (2023). Equine-Assisted Therapy in Post-Traumatic- stress disorder: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Equine Veterinary Science* 128. <https://doi.org/10.1016/j.jevs.2023.104871>
- PARK, N. Y PETERSON, C. (2009). Character strengths: Research and practice. *Journal of college and character*, 10(4), 1-10. <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1042>
- PATRÓ HERNÁNDEZ, R. Y LIMINIÑANA GRAS, R. M. (2005). Víctimas de violencia familiar: Consecuencias psicológicas en hijos de madres maltratadas. *Anales de Psicología*, 21(1), 11-17.
- PEDREIRA, J. L. (2003). La infancia en la familia con violencia: Factores de riesgo y contenidos psicopatológicos. *Psiquiatría*, 7(4).

- PEÑA, D. (2022). *Intervención asistida con animales, bienestar, estrés y habilidades sociales en estudiantes universitarios* [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://docta.ucm.es/entities/publication/a392d672-36cc-4cd2-b85e-541def4b9b4c>
- REY, B., MONTESA, J., ALCAÑIZ, M., BAÑOS, R. Y BOTELLA, C. (2005). A preliminary study on the use of an adaptive display for the treatment of emotional disorders. *PsychNology Journal*, 3(1), 101–112. <https://doi.org/10.1080/03069880902957064>
- RIZO, C. F., MACY, R. J., ERMENTROUT, D. M. Y JOHNS, N. B. (2011). A review of family interventions for intimate partner violence with a child focus or child component. *Aggression and Violent Behavior*, 16(2), 144–166. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2011.02.004>
- SANDÍN, B., GARCÍA-ESCALERA, J., VALIENTE, R. M., ESPINOSA, V. Y CHOROT, P. (2020). Clinical Utility of an Internet-Delivered Version of the Unified Protocol for Transdiagnostic Treatment of Emotional Disorders in Adolescents (iUP-A): A Pilot Open Trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), E8306. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228306>
- SCHAEFER, K. (2002). Human-animal interactions as a therapeutic intervention. *Counseling and Human Development*, 34(5), 1-18.
- SCHULTZ, P., REMICK-BARLOW, G., Y ROBBINS, L. (2007). Equine-assisted psychotherapy: A mental health promotion/intervention modality for children who have experienced intra-family violence. *Health and Social Care in the Community*, 15(3), 265–271.
- SHEMRAN, R. P., CLARK, R. M., BILEC, M. M., LANDIS, A. E. Y PARRISH, K. (2017). Developing a framework to better engage students in STEM via game design: Findings from year 1. ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings, 2017-June.

- SOUILM, N. (2023). Equine-assisted therapy effectiveness in improving emotion regulation, self-efficacy, and perceived self-esteem of patients suffering from substance use disorders. *BMC Complementary Medicine and Therapies*, 23(363). <https://doi.org/10.1186/s12906-023-04191-6>
- STEINER, C.M., KICKMEIER-RUST, M.D. Y ALBERT D. (2009). Little big difference: gender aspects and gender-based adaptation in educational games. In Chang, M., Kuo, R., Kinshuk- Chen, G.D. e Hirose, M. (eds), *Learning by playing. Game-based education system design and development*. Edutainment (pp.150-161). Lecture Notes in Computer Science, 5670. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-03364-3_20
- TRUJILLO, K. C., KUO, G. T., HULL, M. L., INGRAM, A. E. Y THURSTONE, C. C. (2020). Engaging Adolescents: Animal Assisted Therapy for Adolescents with Psychiatric and Substance Use Disorders. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 307-314. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01590-7>
- VAN DER KOLK B. A. (2015). *The body keeps the score: mind, brain and body in the transformation of trauma*. Penguin Books.
- VAN DER PUT, C. E., ASSINK, M., GUBBELS, J. Y BOEKHOUT VAN SOLINGE, N. F. (2018). Identifying Effective Components of Child Maltreatment Interventions: a Meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 21(2), 171–202. <https://doi.org/10.1007/s10567-017-0250-5>
- WAGNER, L., GANDER, F. PROYER, R.T. Y RUCH, W. (2020). Character strengths and PERMA: Investigating the relationships of character strengths with a multidimensional framework of well-being. *Applied Research in Quality of Life*, 15, 307–328. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9695-z>

- WEBER, M. (2021). Relations between character strengths and subjective well-being in children and adolescents: A brief overview. *Medical Research Archives*, 9(6), 1-9. <https://doi.org/10.18103/mra.v9i6.2427>
- WINSOR, K., SILVERSTEIN, J., THEODORE, L. A., NAIK, A. Y SHYMAN, E. (2022). Assessing the Impact of Animal-Assisted Occupational Therapy on Attention in Preschoolers. *Human-Animal Interaction Bulletin*, 13(1), 1-13. <https://doi.org/10.1079/hai.2022.0007>
- YAMAMOTO, T., SASAKI, T. Y HAYASHIDA, S. (2016). *MOOC Based Educational Model for Pre-University Writing Program*. International Symposium on Grids and Clouds 2015, 13, <https://doi.org/10.22323/1.239.0013>

ISBN: 978-84-1396-301-3



9 788413 963013



CRECIENDO CON SOSTENIBILIDAD. INFANCIA, ADOLESCENCIA Y DESARROLLO INTEGRAL

INMACULADA GÓMEZ BECERRA Y MARIBEL RAMÍREZ ÁLVAREZ (eds.)

Colección Infancia y Adolescencia

La infancia y la adolescencia son etapas fundamentales del ciclo vital y este libro ofrece una mirada integral, crítica y comprometida, concebidas como etapas decisivas en el desarrollo humano. Lejos de un enfoque meramente asistencialista, la obra articula teoría, práctica y políticas públicas desde un claro posicionamiento ético: el respeto a los derechos de la infancia y la adolescencia como principio rector. Uno de sus principales aciertos es el abordaje multidisciplinar y multisectorial, alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). La diversidad de capítulos —que van desde la sostenibilidad en contextos educativos hasta la situación de menores en zonas de conflicto armado o víctimas de violencia de género— permite comprender la complejidad de los factores que condicionan el pleno desarrollo de niños, niñas y adolescentes. El análisis crítico se complementa con propuestas concretas de intervención y transformación estructural, lo que convierte al libro en una herramienta útil tanto para investigadores como para profesionales del ámbito educativo, social y jurídico. El enfoque de interseccionalidad y justicia social atraviesa toda la obra, enriqueciendo el diagnóstico y fortaleciendo las estrategias propuestas. En definitiva, se presenta una valiosa aportación al campo de los estudios sobre infancia y adolescencia, y refuerza el papel de la universidad pública como agente de cambio social. Su lectura no solo informa, sino que interpela y moviliza.



CÁTEDRA DE INFANCIA
y ADOLESCENCIA
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA



Fundación
Iniciativa Social
Educación y Familia



Universitat Politècnica de València

