

Justicia Social y Desarrollo Sostenible en la Legislación Educativa Española

Social Justice and Sustainable Development in the Spanish Educational Legislation

Fátima Rosado-Castellano * y Cruz Flores-Rodríguez

Universidad de Extremadura, España

DESCRIPTORES:

Justicia social
Desarrollo sostenible
Política educativa
Democracia
Calidad

RESUMEN:

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) suponen una nueva forma de afrontar los retos contemporáneos de la humanidad. Con su declaración, se establece una variable irrenunciable que debe acompañar al crecimiento: la justicia social. En el presente artículo se exploran las implicaciones que esto supone para el desarrollo económico y humano, así como su impacto sobre la legislación educativa española. El objetivo es identificar la inclusión de descriptores afines al desarrollo sostenible y la justicia social, nacidos de las metas de los ODS, en las tres últimas leyes educativas españolas. Para ello, se realiza un estudio comparativo de carácter longitudinal empleándose las cinco dimensiones que Colom (1998) utiliza para definir el desarrollo sostenible. Se contemplan posteriores actualizaciones conceptuales para adecuarlas a las necesidades actuales. Los resultados muestran cómo la legislación educativa española ha venido incorporando y actualizando contenidos y sensibilidades acerca del desarrollo sostenible. Asimismo, y teniendo en cuenta el carácter pluridimensional de la justicia social, la educación española ha sabido abordar desde diversos flancos sus retos. No obstante, la legislación educativa española tiene margen de mejora en cuanto a su capacidad de atender los desafíos presentes.

KEYWORDS:

Social justice
Sustainable development
Educational policy
Democracy
Quality

ABSTRACT:

The Sustainable Development Goals (SDG) represent a new way of addressing contemporary challenges. With their declaration, a variable that must accompany growth is established: social justice. This article explores the implications of this for economic and human development, as well as its impact on Spanish educational legislation. The objective is to identify the inclusion of descriptors related to sustainable development and social justice, born from the SDG targets, in the last three Spanish educational laws. Therefore, a longitudinal comparative study will be carried out, using the five dimensions that Colom (1998) used to defined the sustainable development. It includes subsequent conceptual updates to adapt them to current needs. The results show how Spanish educational legislation has been incorporating and updating contents and sensitivities about sustainable development. Likewise, and considering the multidimensional nature of social justice, Spanish education has been able to address its challenges from different angles. However, Spanish educational legislation has room for improvement in terms of its capacity to meet the current challenges.

CÓMO CITAR:

Rosado-Castellano, F. y Flores-Rodríguez, C. (2023). Justicia social y desarrollo sostenible en la legislación educativa española. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 125-140.
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.007>

1. Introducción

La creciente preocupación por el desarrollo sostenible y la justicia social alcanza la cumbre institucional con la declaración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la 70ª Asamblea de las Naciones Unidas, celebrada el 25 de septiembre de 2015 (Naciones Unidas, 2015). Estos recogen 17 objetivos y 169 metas que deben guiar el progreso social, ambiental y económico de las políticas mundiales en los próximos 15 años. Esta resolución es sensible a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), de los cuales se reconoce su importancia para delimitar los planes futuros, estableciendo un marco para el desarrollo que ha propiciado importantes progresos. De hecho, buena parte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible están inspirados en los retos que quedaron pendientes (Naciones Unidas, 2015).

Esta preocupación ha alcanzado a las distintas naciones, que han incorporado los ODS a sus agendas particulares. Esta inclusión supone una forma de dirigir las tendencias nacionales, cuya capacidad de adaptación estará relacionada con la propia naturaleza de las agendas que ya dirigen el progreso local. Es decir, los ODS encontrarán mejor acomodo y tendrán más éxito allí en donde las políticas nacionales están ya marcadas por una sensibilidad similar (Reverte, 2021). En este sentido, cabe destacar que, a diferencia de los ODM, los Objetivos de Desarrollo Sostenible apuestan por una visión multidisciplinar, apelando no solo a las causas más urgentes, sino también a las consecuencias, aludiendo tanto a países en desarrollo como a países desarrollados. Los ODM se establecieron sin tener en cuenta las posibilidades materiales de los países más pobres, así como la influencia que las grandes potencias económicas despliegan sobre estas comunidades (Sarvajayakesavalu, 2015). Este cambio, se visibiliza a través de la evolución del número de países firmantes desde 1990 hasta la actualidad, alcanzando los 193 en 2015 (Naciones Unidas, 2015).

Con el objeto de superar las limitaciones pasadas, los ODS instan de manera directa a las principales potencias a repensar la forma en que se desarrollan en el presente y en el futuro (Naciones Unidas, 2015). Este cambio de perspectiva ya no establece como objetivos los estados finales a los que aspira, sino las circunstancias económicas, políticas, sociales y ambientales que intermedian en su consecución. Se trata de planes de actuación que permitan al mundo seguir creciendo sin perder de vista la justicia social y la urgencia medioambiental. Este es el espíritu que sostiene la Resolución Promover la Economía Social y Solidaria para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su 66ª reunión plenaria del 18 de abril de 2023 (Naciones Unidas, 2023). En este sentido, la ley educativa debe recoger estas cuestiones para garantizar no solo el desarrollo económico y social de una nación, sino además que dicho desarrollo debe tener en cuenta las necesidades y demandas de la ciudadanía mundial. La forma en que la educación y los ODS se relacionan ha sido un motivo de preocupación en la investigación educativa. Esta relación suele saldarse con el mismo resultado: propuestas de mejora de implantación de los ODS a través de la formación, tomando a la escuela como una mera transmisora de contenidos, y obviando sus potencialidades inmanentes para abordar estos retos (Alonso-Sáinz, 2021).

Ello se asume desde la creación de modos de vida sostenibles en los que se deben unir lo educativo con la sociedad, combinando ambas realidades y considerándose el sistema educativo como un subsistema donde llevar a cabo los cambios necesarios para que la ciudadanía pueda adaptarse a las nuevas necesidades. La educación no es un fin, sino el medio *sine qua non* las condiciones de habitabilidad del planeta no se orientarán

hacia la justicia social y la sostenibilidad. Una idea compartida de manera amplia por el profesorado europeo, pero sin un gran motor detrás que estimule la expansión del pensamiento crítico, el conocimiento de temas sociales y el aprendizaje de estrategias que conduzcan al cuestionamiento reflexivo (Leite et al., 2022). El alumnado del presente, es ciudadano de hoy y del futuro.

2. Revisión de la literatura

2.1. *Los ODS por la justicia social y desarrollo sostenible*

Los ODS no aspiran simplemente a proporcionar un marco normativo en el que el crecimiento económico quede supeditado a mejorar el planeta y la calidad de vida de sus habitantes. En realidad, los ODS pretenden establecer un nuevo concepto de desarrollo sostenible, menos descriptivo y más activo (Naciones Unidas, 2015). La sostenibilidad forma pareja con el desarrollo para resaltar algo que viene preocupando desde la década de 1980: un crecimiento económico que no atienda a las limitaciones materiales impuestas por la naturaleza está condenado a detenerse (United Nations, 1987). En este sentido, la sostenibilidad se alza como un mecanismo interno de defensa que permite lograr un desarrollo económico sostenido en el tiempo. Sin embargo, los ODS pretenden superar esta visión pragmática, heredada de los ODM, para incorporar una dimensión activa y cualitativa. Es decir, se establece un nuevo estándar de crecimiento, que implica que el desarrollo de una nación no venga solo determinado por su crecimiento económico, sino también por cómo redunda en la ciudadanía dicho crecimiento.

En esencia, el desarrollo sostenible ya contiene una cara cualitativa inmanente, la sostenibilidad, que implica que el crecimiento asociado al desarrollo no se entienda en exclusiva en términos económicos o cuantificables. O, tal y como apuntaría Colom (1998), se trataría de la unión entre un parámetro económico, el desarrollo, y uno actitudinal, la sostenibilidad. Y, a este respecto, la sostenibilidad no viene determinada en exclusiva por las reglas que impone la naturaleza, sino que debe atender además a cuestiones económicas, políticas, culturales y humanas (Colom, 1998). Es decir, la sostenibilidad es una propiedad del sistema a la que se apela para garantizar su continuidad y permanencia, y supone respeto por las limitaciones naturales, capacidad de satisfacer las necesidades y demandas de toda la ciudadanía (a nivel biológico y político) y garantías de redistribución de la riqueza de forma sostenida en el tiempo. Por eso, Colom (1998) propone abordar el desarrollo sostenible como un poliedro conformado por cinco caras: el desarrollo biológico, económico, político, cultural y humano. Cinco dimensiones codependientes en el camino hacia la sostenibilidad. Esto nos permite, por un lado, tener en cuenta la dimensión cualitativa del desarrollo; por otro, poner nombre a esas dimensiones.

Si bien es importante tener en cuenta la multiplicidad contextual a la que se refiere el término sostenibilidad, es importante poner el foco sobre el ámbito medioambiental. A partir de la celebración de la Conferencia de Río en 1992, tras la cual las Naciones Unidas publicarían la Declaración de Río sobre Medio Ambiente y el Desarrollo (United Nations, 1992), se ligaría con firmeza el desarrollo y la naturaleza. Desde entonces, el desarrollo sostenible plantea una exigencia medioambiental, que demanda un uso equilibrado y renovable de los recursos naturales, al tiempo que reivindica el derecho de las generaciones venideras a disfrutar de los mismos para satisfacer sus necesidades básicas (Vega y Álvarez, 2005).

El desarrollo sostenible, vista desde la perspectiva de las cinco dimensiones propuestas por Colom (1998), acababa de incorporar una nueva faceta relacionada con la justicia social. Y a este respecto, cabe señalar lo que esta inclusión ha supuesto para el desarrollo en general: una faceta activa (Murillo y Hernández, 2011). Es decir, se pretende trascender la visión prescriptiva que indicaba las casillas prohibidas por las que el desarrollo socioeconómico no debe progresar, para abrir nuevas vías que impliquen acciones concretas en los procesos de crecimiento. Para ello, Murillo y Hernández (2014) realizan una amplia revisión sobre el concepto de justicia social, identificando nuevas dimensiones que implican la redistribución de la riqueza, el reconocimiento cultural, social y personal, y la representación y participación política. El concepto de justicia social de las tres 'R' (redistribución, reconocimiento y representación) puede ampliarse también incluyendo conceptos como el de justicia ambiental (Carneros et al., 2018; Schlosberg, 2007). Esta es la multidimensionalidad que debemos tener presente a la hora de abordar lo que Mazzucato (2023) llama *wicked challenges* (p. 32) entre los que se encuentran la salud, la redistribución de riquezas o el cambio climático y para los que se requiere no solo un cambio productivo, sino social.

2.2. La educación frente a los retos planteados por los ODS

En el fomento de los valores asociados a la justicia social y el desarrollo sostenible, la escuela interpreta un papel institucional significativo. No solo por la función legitimadora del Estado de dichos valores, sino además por su función reproductora y depuradora de la cultura (Dewey, 2001). A este respecto, la escuela debe tener en cuenta la dimensión política que la conforma sin perder de vista su función educadora, relacionada con la transmisión de saberes y conocimientos. Esta no es solo una exigencia ética de la comunidad, sino una responsabilidad moral, que posee su espacio en la Carta Social Europea de 1996 y su posterior ratificación: la niñez y la juventud tienen derecho a la educación, y los Estados deben velar por su cumplimiento (BOE 2021). Una prescripción que sintoniza con el Artículo 27 de la Constitución Española (BOE, 1978). Como vemos, durante la segunda mitad del Siglo XX se materializan las ambiciones de Dewey y de la Escuela Nueva en general, cuando las democracias liberales comienzan a abordar los retos sociales y políticos desde nuevos flancos.

Estos desafíos pueden afrontarse desde distintas dimensiones, y en todas ellas se apela a la escuela como motor de cambio. Como decimos, no se trata sólo de incorporar al currículum contenidos democráticos, sino además de modificar y reestructurar la cultura escolar, adaptándola a las dinámicas democráticas. Para ello, Belavi y Murillo (2020) apuestan por reforzar las cinco dimensiones, relacionadas entre sí, para mejorar la práctica educativa en este sentido: redistribución de oportunidades y beneficios de la educación, reconocimiento de valores culturales y diversidad social, gobernanza democrática escolar, currículum crítico y participativo y cultura escolar democrática. Es fundamental prestar especial atención a estas dimensiones en la construcción de escuelas más justas, que sirvan además para fomentar una ciudadanía más democrática.

Los ODS, como objetivos para un desarrollo social y humano más justo, suponen una nueva forma de emprender el progreso humano. En consecuencia, la escuela debe abordar este cambio de paradigma desde su posición, integrando contenidos, objetivos y métodos afines, fomentando una cultura basada en la justicia y reconfigurando sus dinámicas internas. Todo con el objetivo de abrirse a procesos de gobernanza, que Feu y otros (2016) describen como estructuras y procedimientos orientados a la toma de decisiones marcadas por la participación, la pluralidad y el reconocimiento. Esto supone dejar atrás los modelos tradicionales de gobierno, pero advirtiendo que el cambio no puede realizarse de cualquier forma, sino que debe estar fundamentado en

las necesidades y demandas contemporáneas, y que vienen recogidas en los ODS. Y siempre teniendo en cuenta las capacidades y retos de cada territorio a fin de lograr mediante la educación un futuro más justo y sostenible (Mesa, 2019).

Del mismo modo, la formación de los docentes que van a integrarse a la comunidad escolar se ha visto alterada por los desafíos presentes, tal y como señala Robles-Moral (2021). La incorporación de los ODS a las agendas nacionales, así como a los propios currículos educativos, están dando lugar a necesidades educativas emergentes para las que maestros, maestras y profesorado deben estar preparados. En este sentido, es fundamental su conocimiento en profundidad, así como su abordaje didáctico, para lo que es necesario fomentar contenidos de materias científicas y económicas en el profesorado en formación (Robles-Moral, 2021). Esta base conceptual permitirá al futuro docente abordar con mayor conocimiento los ODS en las aulas.

Solo a través de los procesos educativos que atraviesan a la ciudadanía será posible enfrentar los viejos valores con los nuevos, planteando nuevas propuestas y nuevas soluciones ante los retos contemporáneos. Pero todo esto pasa por empoderar a los agentes políticos para que los diálogos tengan en cuenta la diversidad que conforma la sociedad (Díaz et al., 2019; Gómez y Gómez, 2011). Los ODS, en este sentido, sirven de rosa de los vientos para guiar la participación en la consecución de estos objetivos comunes, para garantizar que el crecimiento beneficie a todos. Y la educación es el medio no solo para promover, sino también para sostener sociedades más justas (Sancho, 2018).

3. Método

Esta investigación parte de un proceso hermenéutico (García y Martín-Sánchez, 2013; Planella, 2005) que comienza con una revisión de la bibliografía obrante con respecto al desarrollo sostenible, la justicia social y el papel que tiene la educación en su desarrollo. A la par, se consideran las recomendaciones y actuaciones internacionales, emitidas por parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y Naciones Unidas desde 1987 hasta nuestros días, y la legislación educativa española: la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y 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 (LOMLOE). Desde una perspectiva comparativa y longitudinal, donde está presente lo descriptivo, se ejecuta un estudio pormenorizado mediante unidades de comparación nacionales e internacionales, teniendo como eje vertebrador la justicia social, el desarrollo sostenible y la educación. Esta última, considerada como condición sin la cual no es posible el logro de una sociedad justa, entendida desde la satisfacción de las necesidades del ser humano en armonía con el equilibrio social, biológico y medioambiental.

Por otra parte, se han analizado las diferentes acciones internacionales, como la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas de 1989, la Reunión de París de 1990, La Declaración del Milenio por Naciones Unidas del año 2000, la 47ª conferencia Internacional de Educación convocada por la UNESCO en 2004, la Conferencia de Río+20 sobre el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas o la 70ª Asamblea General de las Naciones Unidas de 2015 o la Resolución aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 18 de abril de 2023.

Esta información nos sirve para identificar los conceptos más comunes y significativos de entre las 169 metas que integran los 17 ODS (Naciones Unidas, 2015). Para ello, también recurrimos a los indicadores propuestos con posterioridad (United Nations,

2017), con el objeto de establecer descriptores asociados a cada ODS. A continuación, se establecen las 5 dimensiones de desarrollo sostenible basadas en justicia social con las que relacionar los distintos descriptores. Para establecer estas cinco dimensiones, partimos de los preceptos básicos establecidos hace décadas por Colom (1998) para acogernos a una visión multidimensional del desarrollo sostenible. Estas dimensiones, si bien conforman un poderoso precedente, no han salido indemnes de posteriores revisiones y actualizaciones (Murillo y Hernández, 2011, 2014). Fruto de esta prospección, se ha tenido a bien sustituir el ‘desarrollo biológico’ por ‘desarrollo medioambiental’. Esto nos permite tener en cuenta nuevas sensibilidades y ofrecer un análisis más plural, que atienda no solo a las vicisitudes propias de los seres vivos, sino que además tenga en cuenta el impacto de sus relaciones. Los descriptores seleccionados para cada ODS, así como su relación con cada una de las cinco dimensiones de desarrollo sostenible pueden ser consultadas en el Cuadro 1.

Cuadro 1

Objetivos de Desarrollo Sostenible y descriptores extraídos de sus metas

ODS	Descriptores	Dimensiones
1	Pobreza; Vulnerabilidad; Cooperación; Accesibilidad universal; Reducción y compensación de las desigualdades; Derechos Humanos.	D. político D. humano
2	Cooperación; Cambio climático; Sostenibilidad; Desarrollo sostenible; Biodiversidad; Crecimiento económico y medioambiental; Medioambiente/medio ambiente.	D. medioambiental D. humano.
3	Derechos Humanos; Hábitos saludables; Reducción y compensación de las desigualdades.	D. medioambiental D. humano
4	Gratuidad; Obligatoriedad; Equidad; Coeducación; Educación de calidad; Educación para el desarrollo sostenible; Educación medioambiental; Atención a la diversidad; Aprendizaje a lo largo de la vida; Accesibilidad universal; Emprendimiento; Formación del profesorado; Cultura de paz y no violencia; Igualdad; Competencia digital.	D. cultural D. humano
5	Igualdad de género/efectiva/entre hombres y mujeres/mujeres y hombres/de oportunidades; Igualdad; Reducción y compensación de las desigualdades; Participación y representación ciudadana; Empoderamiento; Violencia de género; Brecha digital; Derechos Humanos.	D. humano
6	Reducción y compensación de las desigualdades; Respeto hacia el medioambiente; Colaboración y alianza entre instituciones; Sostenibilidad.	D. medioambiental D. económico
7	Crecimiento económico y medioambiental; Ciencia y tecnología para la sostenibilidad y el desarrollo; Accesibilidad universal; Transición ecológica; Emergencia climática.	D. medioambiental D. económico
8	Investigación e innovación; Crecimiento económico y medioambiental; Inclusión; Emprendimiento; Igualdad.	D. económico D. humano
9	Crecimiento económico y medioambiental; Medioambiente/Medio ambiente; Inclusión; Competencia digital; Brecha digital; Sostenibilidad; Investigación e innovación.	D. medioambiental D. económico
10	Derechos Humanos; Igualdad; Inclusión; Reducción y compensación de las desigualdades.	D. político D. humano
11	Derechos Humanos; Inclusión; Sostenibilidad; Patrimonio cultural y natural; Participación y representación ciudadana; Accesibilidad universal.	D. medioambiental D. cultural
12	Educación para el desarrollo sostenible; Educación medioambiental; Crecimiento económico y medioambiental; Ciencia y tecnología para la sostenibilidad; Sostenibilidad.	D. medioambiental D. económico

13	Cambio climático; Emergencia climática; Transición ecológica; Educación medioambiental; Respeto hacia el medioambiente.	D. medioambiental
14	Patrimonio cultural y natural; Reducción y compensación de las desigualdades; Sostenibilidad; Respeto hacia el medioambiente.	D. medioambiental D. económico
15	Patrimonio cultural y natural; Reducción y compensación de las desigualdades; Sostenibilidad; Respeto hacia el medioambiente.	D. medioambiental D. económico
16	Cultura de paz y no violencia; Libertades fundamentales; Participación y representación ciudadana; Derechos Humanos; Colaboración y alianza entre instituciones; Inclusión.	D. político
17	Colaboración y alianza entre instituciones; Cooperación; Desarrollo sostenible; Participación y representación ciudadana; Desarrollo cultural; Ciudadanía mundial o global.	D. político

Nota. Elaboración propia a partir de las dimensiones de desarrollo propuestas por Colom (1998), sus posteriores revisiones y Naciones Unidas (2015, 2017).

Una vez han sido extraídos los descriptores, y sabemos con qué ODS se corresponde cada uno de ellos, procedemos a identificarlos en las distintas leyes educativas. Este proceso exploratorio nos ha llevado a la LOE, LOMCE y LOMLOE, a través de sus diferentes secciones, con la vista puesta en indicadores concretos y específicos nacidos del análisis previo mediante una búsqueda en cada uno de los documentos a través del análisis de contenido. De esta forma, podremos comprobar si la legislación educativa española ha tenido en cuenta las distintas dimensiones que conforman el desarrollo sostenible, y en qué grado se ha atendido a cada una de ellas. Además, podremos extraer estos resultados de cada Ley de manera individual, lo que nos permitirá identificar particularidades y tendencias. Los resultados pueden comprobarse en el siguiente apartado. Sin embargo, dada la naturaleza del presente estudio, se hace necesario interpretar, desde un punto de vista pedagógico, estos resultados (Colom y Rodríguez, 1996). De esta forma, es posible ofrecer una perspectiva que explique su presencia, desarrollo y carencias, sin renunciar a los criterios de validez propios de una disciplina científica como la pedagogía (García y García, 1996). Este contenido podrá ser consultado en el apartado de discusión y conclusiones. Asimismo, conscientes de que los ODS nacieron en 2015 y que dos de las leyes analizadas son anteriores, se ha tenido en cuenta, como se ha mencionado, otra normativa y recomendaciones previas vinculadas al desarrollo sostenible y la justicia social, así como la evolución terminológica que ha tenido lugar a lo largo de estos años.

A modo de resumen, se muestra la secuencia seguida:

- Estudio de:
 - ✓ Dimensiones de desarrollo (Colom, 1998) y posteriores actualizaciones de Murillo y Hernández (2011, 2014).
 - ✓ Normativa nacional e internacional vinculada al desarrollo sostenible y la justicia social (Constitución Española de 1978; Reporte de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo de 1987; Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas de 1989; Reporte de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo de 1992; La Declaración del Milenio por Naciones Unidas del año 2000; Carta Social Europea de 1996, revisada y aprobada en 2021; Resolución sobre economía social aprobada por la Asamblea General en 2023).

- ✓ Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015).
- ✓ Metas ODS (Naciones Unidas, 2015).
- ✓ Indicadores ODS (United Nations, 2017).
- Establecimiento de descriptores, basados en los ODS y las Metas.
- Vinculación de las dimensiones de desarrollo con los ODS y las Metas (basados en los descriptores establecidos previamente).
- Identificación de dimensiones de estudio dentro de la legislación española (etapas educativas, fines y principios, papel de la Administraciones educativas, aspectos clave, calidad, etc.) mediante análisis de contenido.
- Comparativa entre dimensiones establecidas para el desarrollo sostenible (desarrollo medioambiental, económico, político, cultural y humano) y la legislación educativa (LOE, LOMCE y LOMLOE).

4. Resultados

Analizados los documentos anteriormente citados y considerando los cinco planos de desarrollo de Colom (1998), el estudio arroja los siguientes resultados.

4.1. Desarrollo medioambiental

En primer lugar, en cuanto al desarrollo medioambiental, teniendo en cuenta los descriptores asociados, podemos afirmar que en las tres leyes se recogen términos afines, aunque aún no existe un amplio desarrollo de la educación medioambiental y para el desarrollo sostenible. Por ejemplo, si nos centramos en los términos medioambiente/medio ambiente (n=7), educación para el desarrollo sostenible (n=9), educación medioambiental (n=0), respeto hacia el medioambiente (n=4), transición ecológica (n=2), emergencia climática (n=1), desarrollo sostenible (n=22) o sostenibilidad (n=8) están presentes en las tres leyes, aunque de manera desigual, siendo la LOMLOE (86,8 %), seguida de la LOE (11,3 %), en las que mayor presencia tienen, y la LOMCE (1,9 %) la que, sin duda, menos eco se hace de estas cuestiones. Además de la cooperación, la LOE aboga por el respeto de los derechos y libertades fundamentales, la práctica de la tolerancia y de la libertad, la formación para la paz y la cohesión social. De esta manera, se busca la sostenibilidad y el desarrollo comunitario mientras que se atiende a aspectos de respeto al entorno. No obstante, tendremos que esperar hasta la LOMLOE para que se empiece a hablar realmente de la emergencia climática que asola al planeta, y se incluyan conceptos como biodiversidad (n=1) o cambio climático (n=5).

4.2. Desarrollo económico

En segundo lugar, el desarrollo económico, estrechamente vinculado con lo anterior, está presente en las tres leyes estudiadas. En 2006 ya se ponía en valor una economía basada en el conocimiento, con un carácter más competitivo y dinámico, guiada por la evolución de la ciencia y la tecnología para la sostenibilidad y el desarrollo (n=9) y el emprendimiento (n=5). De esta forma, se realiza una apuesta en favor de la investigación e innovación (n=3). En la ley de 2013, se considera el instrumento principal para la movilidad social, ayudando a romper posibles barreras económicas y sociales del alumnado. Estos términos también se encuentran presentes, reduciéndose dos puntos cada uno de ellos a excepción del emprendimiento, que se incrementará

(n=7). En 2020, vuelve a ratificarse lo ya indicado en la LOE, e incluso, se hace mayor mención de dos de los descriptores (ciencia y tecnología para la sostenibilidad n=11 e investigación e innovación n=4), aunque disminuye en un punto el descriptor de emprendimiento. Además, se invita a la reflexión sobre el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la economía, siendo necesario el desarrollo de la competencia digital (n=14) como medio para un desarrollo sostenible, rompiendo cualquier tipo de brecha digital (citada en una ocasión en la LOMLOE). El desarrollo económico de la sociedad interpela al desarrollo académico del alumnado, basado en el derecho a recibir una educación financiada por parte del Estado (accesibilidad universal n=14). Para ello, se incrementará la inversión educativa (especial mención en la LOMLOE) a la par que, de manera individualizada, el alumnado tendrá derecho a recibir ayudas y apoyos que compensen las desigualdades (reducción y compensación de las desigualdades n=19) que surjan debido a cualquier tipo de circunstancias, ya sean de carácter personal, social o económico, asumiendo una distribución territorial equilibrada de los recursos económicos (colaboración y alianza entre instituciones=10).

4.3. Desarrollo político

En tercer lugar, el desarrollo político en materia educativa ha sido notable en este tiempo, no solo a través de estas tres grandes leyes, sino que podemos localizar otras acciones tanto en el contexto español como en el internacional, como es la propia Agenda 2030, en las que se procura que el derecho a la educación sea para todos, sin ningún tipo de discriminación y se atienda a los Derechos Humanos (n=22) y libertades fundamentales (n=4). En su caso, se busca la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de las personas a través de la educación (inclusiva e igualitaria), superando desigualdades por razón de nacimiento, sexo, origen étnico, religión, identidad sexual, discapacidad, cultural, económica, entre otras, e, incluso, por cuestiones geográficas dentro del contexto español. El descriptor que aparece en más ocasiones en la legislación es igualdad, con un total de 143 menciones, siendo la LOMLOE (n=68) la que en mayor medida cita este descriptor, seguida de la LOE (n=50) y, por último, de la LOMCE (n=25). Este término ocupa un 17 % del conjunto de los mismos.

Se parte de la inclusión (n=44), para pasar posteriormente, a través de la reducción y compensación de las desigualdades (n=19), a la accesibilidad universal de la educación (n=14), la atención a la diversidad (n=24) y, en última instancia, a la personalización de la enseñanza en la ley del 2020. Todo ello, partiendo de políticas que refuerzan una educación equitativa en un entorno de cultura de paz y no violencia (n=13). Además, la LOMLOE va más allá y propone que en la enseñanza básica se garantice una educación común para todos adoptando una educación inclusiva en la que el diseño universal de aprendizaje y la personalización de las enseñanzas desempeñen un papel relevante. Se busca que la educación sea más accesible para todos mediante la ampliación de la gratuidad a toda la etapa de educación infantil. Para ello, la cooperación (n=46) es fundamental. Por último, cabe señalar la progresiva importancia prestada a la participación y la representación ciudadana. Ya en la LOE (n=6) y LOMCE (n=5) recibe una atención modesta, siendo la LOMLOE la que mayor presencia acogerá (n=8).

4.4. Desarrollo cultural

El desarrollo cultural, tal y como apuntaba Colom, está relacionado tanto con las garantías de acceso a los recursos culturales de una comunidad (incluido el educativo),

como con el fomento del conocimiento y del respeto a otras culturas (Colom, 1998). La LOE recoge esta doble dimensión, aludiendo a la importancia de apreciar la diversidad cultural y lingüística de las diferentes Comunidades Autónomas. Por su parte, la LOMCE no modifica ni añade aspectos nuevos. Es la LOMLOE la que amplía el foco al conocimiento y, por consiguiente, al respeto y la difusión de la cultura de las minorías étnicas que conviven en España. El cómputo total de veces citado en las tres leyes es de 32, situándose entre los descriptores más mencionados. Asimismo, la LOMLOE apuesta por la valoración de la diversidad cultural, esta última basada en la Agenda 2030. Se reconoce la capacidad que tiene la educación de transmitir y renovar la cultura. No obstante, es tan solo la LOE la que menciona el conocimiento y cuidado del patrimonio cultural y natural. Las demás se atienen a su contenido, sin realizar modificaciones. Centrándonos en la accesibilidad universal como garantía de equidad, la gratuidad (n=27) y obligatoriedad (n=8) se encuentran citadas en la legislación, como así lo está la coeducación (n=4) y el aprendizaje a lo largo de la vida (n=15). Estos elementos, junto a la formación del profesorado (que ha ido disminuyendo a lo largo de estas leyes n=7, 3, 3) condicionan que la educación sea de calidad y, por tanto, se produzca un desarrollo cultural.

4.5. Desarrollo humano

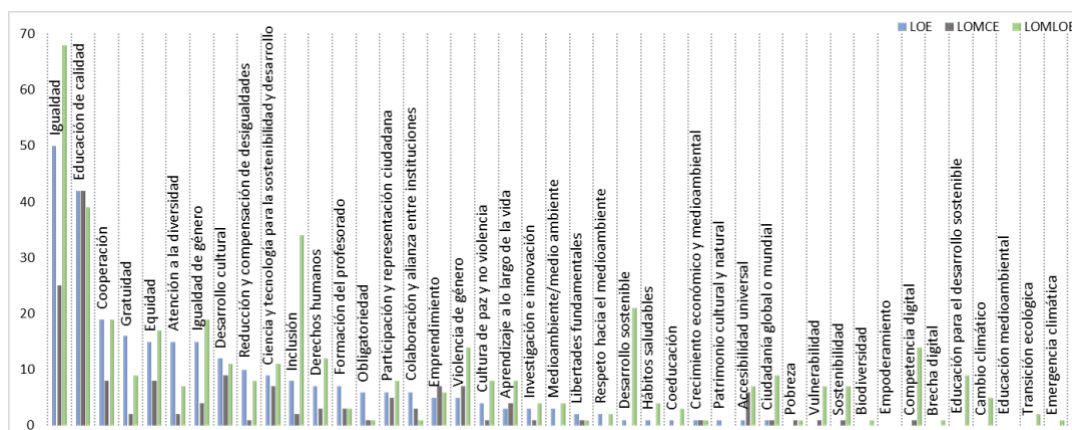
En quinto lugar, el desarrollo humano, que tiene su origen en los anteriores, también tiene una presencia significativa en la legislación, aunque no de manera homogénea. Para su análisis se establecen diferentes grupos de estudio, dada su amplitud. Comenzando con el ODS 1 (fin de la pobreza), tal y como ya se ha indicado, la legislación educativa española apela a la importancia de una educación para todos sin distinción, ejecutando medidas que compensen situaciones de vulnerabilidad del alumnado a la hora de acceder al sistema educativo por diversos motivos, recurriendo a la cooperación interterritorial para abordarlas. A pesar de ello, el término pobreza pasa desapercibido en la legislación y tan solo aparece en dos ocasiones entre la LOMCE y la LOMLOE, como así ocurre con el de vulnerabilidad, que tendremos que esperar a la última ley para que tenga mayor representación (n=7) ya que en la LOE no está y en la LOMCE se cita en una sola ocasión. En relación al segundo ODS (hambre cero), el respeto a los Derechos Humanos está plasmado en la legislación, especialmente en la LOMLOE, que se hace eco de lo que supone una ciudadanía democrática enmarcada en un contexto global. Es decir, una ciudadanía global o mundial (n=11) orientada al desarrollo sostenible en el plano local y global. En tercer lugar, relativo al ODS 3 (salud y bienestar), se atiende al desarrollo humano desde el ámbito de la salud y la educación, apostando por un enfoque multidimensional. De esta manera, se pretende lograr que el alumnado tenga una vida más saludable, con independencia de factores exógenos como pueden ser los hábitos familiares o el nivel socioeconómico. De nuevo, el número de veces que se registran descriptores afines a esta cuestión es mayor en la LOMLOE. Por ejemplo, hábitos saludables aparece en la LOE (n=1) y en la LOMLOE (n=4), no teniendo presencia en la LOMCE. Los descriptores del ODS 4 (educación de calidad) aparecen desarrollados en la legislación, ya que se hace cargo de aspectos como la atención a la diversidad, la equidad, etc., y se hace alusión directa a la educación de calidad, siendo el segundo de los descriptores más citados en las tres leyes, sumando entre ellas más de un centenar de veces. En relación al ODS 5, la igualdad de género es una de las máximas en la legislación educativa española. De hecho, este término aparece en sexto lugar por encima de la media del conjunto de términos, concretamente con una media de 12,7. Desde la LOE ya se atendía a cuestiones vinculadas a la violencia de género (n=5) aspecto que ha ido in crescendo al incluir una perspectiva inclusiva y no sexista (n=7 en LOMCE, que se

duplicará en la LOMLOE). A pesar de ello, términos como brecha digital de género no aparece hasta la LOMLOE o el de empoderamiento femenino que no tiene presencia en la legislación.

Por su parte, el ODS 8 (trabajo decente y crecimiento económico) apenas está en la legislación. No se contempla el trabajo decente ni de calidad; tan solo se hace mención a que se debe procurar un trabajo en condiciones de seguridad y salud tanto en la LOE como en la LOMCE, y que la educación favorece el crecimiento económico, siendo el medio para el desarrollo individual y social de las personas. Se insiste en que se fomentará el espíritu emprendedor para el desarrollo de iniciativas sociales y empresariales, especialmente en la LOMCE (n=7). También se sitúa a la ciencia y la tecnología como medio para el logro de la sostenibilidad y el desarrollo (n=27, existiendo altibajos en su citación, ya que en la LOMCE disminuye dos puntos con respecto a la ley de 2006 y en la LOMLOE se incrementará en cuatro con respecto a esta), estando estrechamente vinculado al medioambiente, como ya se registró anteriormente. Por último, los descriptores del ODS 10 (reducción de las desigualdades) recogen lo que podría ser un compendio de todo lo anterior. Es decir, la reducción de desigualdades por diferentes razones, rompiendo con situaciones de vulnerabilidad (n=8) y pobreza (n=2), donde el desarrollo sostenible (n=22) sea el objetivo. Los descriptores que se encuentran por encima de la media del resto están estrechamente relacionados con la reducción de desigualdades, siendo su mayor representante la igualdad ($\bar{X}=47,7$).

A modo de síntesis, en la Figura 1 se puede observar la evolución de estos términos a lo largo de la legislación analizada, con una muestra total de 43 indicadores, los cuales han sido citados en 842 ocasiones. Claramente, se aprecia cómo es la última ley la que posee más descriptores relacionados con el desarrollo en los cinco planos propuestos por Colom (1998). Concretamente, la LOMLOE alberga un 48,3 %, frente al 32,9 % de la LOE y el 18,8 % de la LOMCE. Asimismo, el descriptor más empleado en cada una de ellas varía. En la LOE (18 %) y la LOMLOE (16,7 %) es igualdad el que más veces aparece. En la LOMCE es educación de calidad el que mayor protagonismo tiene, con un 26,6 %.

Figura 1
Evolución terminológica según legislación (LOE, LOMCE y LOMLOE)

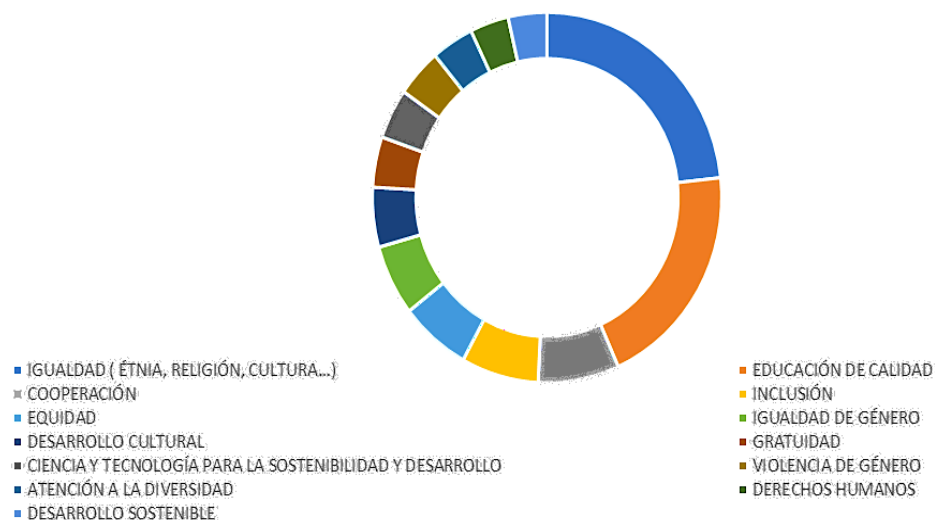


Teniendo en cuenta todos estos descriptores, se ha considerado la media de citación de los mismos. El promedio de aparición es de 6,5, teniendo un 30,2 % de los descriptores por encima de la media frente a un 69,8 % que se sitúa por debajo, tal y como puede observarse en la Figura 2. Los criterios de igualdad ($\bar{X}=47,7$) y educación de calidad ($\bar{X}=41$) son los dos que presentan una media moderadamente mayor frente

a otros como, por ejemplo, inclusión ($\bar{X}=14,7$), reducción y compensación de desigualdades ($\bar{X}=6,3$), transición ecológica ($\bar{X}=0,7$) o biodiversidad ($\bar{X}=0,3$).

Figura 2

Media de aparición de los descriptores en la legislación española (LOE, LOMCE y LOMLOE)



Finalmente, en base a las evidencias localizadas, se puede afirmar que existe sensibilidad hacia la consecución de una educación libre de desigualdades y, por consiguiente, de una sociedad más justa y equitativa, ya que entre los principios fundamentales de la educación se encuentran: a) cumplimiento de la normativa vinculada a los derechos de la infancia en el plano internacional; b) calidad de la educación para todos y equidad; c) puesta en práctica de valores que favorezcan una sociedad más libre y justa desde el respeto; d) adecuación de la educación a las necesidades del alumnado; e) la cooperación interterritorial; f) la educación para la transición ecológica basada en la sostenibilidad ambiental, social y económica como criterios de justicia social (BOE, 2020).

5. Discusión y conclusiones

La primera conclusión que se desprende de este estudio es que las cinco dimensiones de desarrollo, relacionadas con el concepto de justicia social de Colom (1998), han tenido un impacto significativo en la legislación educativa de España. Sin embargo, este impacto ha sido desigual, lo que da buena cuenta de la necesidad de introducir un nuevo concepto de desarrollo sostenible global e integrador. Lo que sí es común a las tres leyes estudiadas es el interés constante por preocupaciones compartidas a lo largo del tiempo, así como la importancia reconocida al ámbito de la educación de la ciudadanía para tratar de atajarlos mediante la mejora constante de su sistema de valores. En esta estrategia entran en juego numerosas cuestiones que nos llevarían a discutir desde el origen mismo del concepto de ciudadanía global, hasta la conveniencia del establecimiento de un *ethos* común. Y en ese proceso no podríamos olvidar el debate sobre si la escuela hace a la ciudadanía, o viceversa. Si tuviésemos en cuenta esta pluralidad de cuestiones alcanzaríamos una diversidad de conclusiones -muchas incompatibles entre sí- que caminan en contra del sentido del objetivo establecido para este estudio. Por ello, y para no perdernos, nos gustaría destacar dos pilares que sostienen la necesidad y la esperanza de generar un nuevo mañana, más sostenible y justo. Estos dos pilares son el reconocimiento de la escuela como agente de cambio significativo, y la urgencia de enfrentar los problemas más acuciantes de nuestro

planeta. Unos problemas que han trascendido el ámbito de lo político, un lugar marcado por la desigualdad, para alcanzar el terreno medioambiental, en donde todos somos iguales ante nuestra condición biológica (Colom, 1998; United Nations, 1987).

Como decimos, es de consenso que la escuela ocupa un lugar privilegiado para tratar de dar respuesta, desde su posición, a estas urgencias. Esto no solo se debe a su capacidad de ofrecer y emprender estrategias multidimensionales. Si la escuela fuese un lugar neutro y aséptico, nadie le presupondría una capacidad transformadora. La cuestión no es si es capaz de emprender los procesos que dan lugar a los cambios, sino qué tipo de cambios queremos emprender. Y a partir de ahí, intervenir sobre los procesos. Por eso, consideramos fundamental acercarnos a las líneas maestras que van a dirigir los cambios que produce la escuela. Tan urgente es reforzar los conocimientos asociados a los ODS ya presentes en la legislación educativa española, como empoderar a la escuela para que integre y asuma como suyos los objetivos que aún quedan fuera.

Con el rigor y el espíritu crítico suficiente, es posible extraer las oportunidades educativas que los ODS ofrecen en su aplicación. Esto supone una ambición mayor que la simple generalización de objetivos comunes, y aspira a construir un concepto holístico del desarrollo sostenible que atraviese el currículum desde la educación infantil hasta la de adultos. España tiene el capital material, cultural y humano suficiente para abordar estos objetivos de forma eficiente y con éxito (Reverte, 2021; Instituto Nacional de Estadística, 2021). Pero siempre teniendo en cuenta que la educación ha de ser planteada desde la igualdad y la equidad, pues “no se puede construir un sistema educativo más justo en una sociedad donde crecen las desigualdades” (Bolívar, 2012, p. 41).

La legislación española tiene (y ha tenido) en cuenta las tres ‘R’: redistribución, reconocimiento y representación (Murillo y Hernández, 2011). Sin embargo, aún tiene pendiente ahondar en los conceptos de justicia ecológica, intergeneracional o cognitiva. No se trata solo de estar presente (que lo están) y de ser enseñados y aprendidos conceptualmente, sino de ser comprendidos en el contexto en el cual están enmarcados. No podemos concebir el desarrollo, ajenos a esta dimensión cualitativa, que afecta a las vicisitudes humanas y que, cada vez con mayor frecuencia, va a condicionar nuestras vidas diarias.

En este mismo plano se situaría la atención a las necesidades del alumnado, un asunto indisoluble del concepto de justicia social, y que la ley ha abordado de diferentes formas. Asimismo, la diversidad de casos particulares ha dado lugar a numerosos enfoques y opiniones. Así, autores como Echeita (2021) argumentan que la legislación apenas ha variado a lo largo de los años al seguir perpetuando la diferenciación entre unos y otros. Sin embargo, la opinión más generalizada apunta a que la LOMLOE ha supuesto un avance importante hacia la equidad del sistema educativo, desde el punto de vista legislativo (Álvarez-Rementería et al., 2022). Coll y Martín (2021) señalan, además, que la LOMLOE ha conseguido situarse en un plano más inclusivo con la educación comprensiva, la personalización del aprendizaje y el enfoque competencial como ejes vertebradores, donde las competencias clave quedan circunscritas a los ODS. No obstante, aunque nuestro análisis nos conduce a conclusiones similares fruto de la evolución en la citación de los descriptores (32,9 % en LOE frente a 48,3 % en LOMLOE), no podemos obviar cómo la legislación ya era sensible a estas cuestiones antes del surgimiento de los ODS, fruto de otras iniciativas como los ODM. Esta es la trayectoria a seguir por parte de las Administraciones competentes mediante su inclusión en la futura normativa educativa, así como en los propios currículos y en la formación de los diferentes agentes educativos.

Lo que está claro es que la legislación es consciente de los medios y los fines de la educación. Además, trabaja en ambos ámbitos de manera profunda y concisa. Sirvan como ejemplo los dos descriptores más comunes, Igualdad (relacionado con los fines) y Educación de calidad (relacionado con los medios). Con respecto al primero, la legislación apuesta por una educación que garantice un acceso igualitario, a la vez que fomenta una educación por la igualdad, que sirva para compensar las desigualdades culturales de base. Su presencia es alta en la LOE, se reduce de manera sensible en la LOMCE y vuelve a ser el protagonista en la LOMLOE. Educación de calidad es el segundo descriptor más común. Aparece con la misma frecuencia en la LOE y LOMCE, aunque se contrae en la LOMLOE. Este descriptor, sin embargo, encierra un debate “que incorpora valores sobre los que no existe un consenso general” (Gimeno, 2014, p. 39). Es decir, estamos ante un descriptor que, vista su naturaleza subjetiva, se determina por la forma en que se materializa, pero no posee una identidad objetiva universal. Y si bien son discutibles los valores que sostienen a la calidad, no lo son tanto los fines universales de la educación, y que determinan, en consecuencia, los medios para lograrlos. Por ejemplo, no tendría sentido aspirar a una educación democrática en una escuela autoritaria. Así, podríamos afirmar que son los descriptores aquí analizados los que van a determinar qué es una educación de calidad.

En general, la legislación educativa española, con sus retrocesos y avances, ha conseguido plasmar lo que las iniciativas internacionales han propuesto a través de los ODM y los ODS. Lo que sugerimos aquí no es solo una atención mayor de la ley educativa, pues, como hemos podido comprobar, la legislación educativa está en sintonía con el espíritu general que mueve estos proyectos. De hecho, el descriptor Cooperación ya aparece 19 veces en la LOE, 8 en la LOMCE y, de nuevo, 19 en la LOMLOE. Lo que planteamos es un cambio de posición, un movimiento hacia la vanguardia en el que los ODS pasen de ser contenidos conceptuales integrados en la agenda gubernamental para convertirse en una sola sensibilidad. De esta forma, se establece una nueva relación entre la institución educativa y sus medios y fines, que empuja a la escuela a continuar en su labor formativa ciudadana y laboral, no ya teniendo en cuenta la sostenibilidad, sino siendo sostenibles. Se trata de un concepto holístico que, en cada etapa educativa, sofisticue los grados de significación para que la información se transforme en conocimiento útil para la vida. Un concepto integrador, que genere un sistema de valores más sólido, más compartido y, sobre todo, más justo. Un nuevo concepto que, en definitiva, inste a la escuela a repensarse y readaptarse para dar cabida a esta nueva sensibilidad. El desarrollo sostenible no es un *deus ex machina* que promete atajar las urgencias de la humanidad sin detener el progreso; más bien, se trata del dedo de la naturaleza que, con lucidez científica, señala los límites del desarrollo económico e industrial de la humanidad, y nos empuja a reconocernos en un nuevo progreso más respetuoso y justo.

Referencias

- Alonso-Sáinz, T. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: Una visión crítica desde la pedagogía. *Revista Complutense de la Educación*, 32(2), 249-259. <https://doi.org/10.5209/rced.68338>
- Álvarez-Rementeira, M., Darretxe, L. y Gaintza, Z. (2022). Historia legislativa de la respuesta educativa a la diversidad en el estado español: Desde la ley Moyano hasta la LOMLOE. *Foro Educativo*, 38, 155-183. <https://doi.org/10.29344/07180772.38.3026>
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>

- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Colom, A. J. (1998). El desarrollo sostenible y la educación para el desarrollo. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 2, 31-50.
- Colom, A. J. y Rodríguez, M. P. (1996). Teoría de la educación y ciencias de la educación: Carácter y ubicación. *Teoría de la Educación*, 8, 43-54.
- Coll, C. y Martín, E. (2021). La LOMCE, una oportunidad para la modernización curricular. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 35, 731-745.
<https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.731>
- Dewey, J. (2001). *Democracia y educación*. Morata.
- Díaz, L. M., Plaza, N. E. y González, J. J. (2019). Educación y postconflicto: Bajo una mirada de pedagogía crítica, empoderamiento y emancipación. *Revista Electrónica TicALS*, 1(5), 148-168.
- Echeita, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 35, 721-745.
<https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>
- Feu, J., Simó, N., Serra, C. y Canimas, J. (2016). Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 449-465.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400024>
- García, J. y García, A. (1996). Epistemología pedagógica (II). *Teoría de la Educación*, 8, 5-42.
- García, W. y Martín-Sánchez, M. A. (2013). Hermenéutica y pedagogía: La práctica educativa en el discurso sobre la educación. *Pulso: Revista de Educación*, 36, 55-78.
<https://doi.org/10.58265/pulso.5059>
- Gimeno, J. (2014). La LOMCE. ¿Una ley más de educación? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(3), 31-44.
- Gómez, J. R. y Gómez, L. (2011). Elementos teóricos y prácticos de la pedagogía crítica: Más allá de la educación, metáfora, escena y experiencia. *Praxis*, 66, 181-190.
- Instituto Nacional de Estadística. (2021). *Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Instituto Nacional de Estadística.
- Leite, C., Monteiro, A., Barros, R. y Ferreira, N. (2022). Curricular practices towards sustainability and a transformative pedagogy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4), 107-125. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.006>
- Mazzucato, M. (2023). Inclusive and sustainable growth. A mission-driven multi-stakeholder approach, *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (107), 27-35.
<https://doi.org/10.7203/CIRIEC-E.107.26371>
- Mesa, M. (2019). La educación para la ciudadanía global: Una apuesta por la democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 15-26. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1>
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Asamblea General de Naciones Unidas.
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Asamblea General de Naciones Unidas.
- Naciones Unidas. (2023). *Resolución aprobada por la asamblea general el 18 de abril de 2023*. Asamblea General de Naciones Unidas.
- Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie36122739>
- Reverte, C. (2021). La importancia de las diferencias institucionales entre países en el nivel de consecución de los ODS: Un estudio empírico a escala mundial. *Revista de Fomento Social*, 76(1), 115-159. <https://doi.org/10.32418/rfs.2021.299.4583>

- Robles-Moral, F. J. (2021). Learning about sustainability and SDG with future primary education teachers in initial training. *Social Sciences*, 10, 409-421. <https://doi.org/10.3390/socsci10110409>
- Sancho, J. (2018). Sin educación no hay justicia social. En P. Rivera-Vargas, J. Muñoz-Saavedra, R. Morales-Olivares y S. Butendieck-Hijerra (Eds.), *Políticas públicas para la equidad social* (pp.103-112). Universidad de Santiago de Chile. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34994.50886/1>
- Sarvajayakesavalu, S. (2015). Addressing challenges of developing countries in implementing five priorities for sustainable development goals. *Ecosystem Health and Development*, 1(17), 1-4. <https://doi.org/10.1890/EHS15-0028.1>
- Schlosberg, D. (2007). *Defining environmental justice: Theories, movements, and nature*. OUP Oxford.
- United Nations. (1987). *Development and international co-operation: Environment*. United Nations General Assembly.
- United Nations. (1992). *Report of the United Nations conference on environment and development*. United Nations General Assembly.
- United Nations. (2000). *United Nations millennium declaration*. United Nations General Assembly.
- United Nations. (2017). *Work of the statistical commission pertaining to the 2030 agenda for sustainable development*. United Nations General Assembly.
- Vega, P. y Álvarez, P. (2005). Planteamiento de un marco teórico de la educación ambiental para un desarrollo sostenible. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 4(1), 187-208.

Breve CV de las autoras

Fátima Rosado-Castellano

Diplomada en Educación Social por la Universidad de Extremadura, Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional de Educación a Distancia y Máster Universitario en Investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas por la Universidad de Extremadura. Actualmente cursando estudios de Doctorado. Entre sus líneas de investigación se encuentran la Historia de la educación, Política educativa y el estudio del sistema educativo español desde una perspectiva comparativa. Email: mfrosado@unex.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3051-0792>

Cruz Flores-Rodríguez

Graduado en Magisterio de Educación Primaria (mención en lenguas extranjeras) y Máster Universitario en Investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas por la Universidad de Extremadura. Doctorado en 2021 con la tesis "Fundamentación teórica y política de la educación democrática occidental contemporánea" por la Universidad de Extremadura. Desde entonces, ha venido desarrollando líneas de trabajo e investigación relacionadas con la política educativa, la educación democrática y la participación del alumnado y la comunidad educativa en general. Es autor del libro "educación y democracia contemporánea. ¿Por qué se cuestiona la democracia en tiempos de crisis?", publicado en 2022 por la Editorial Dykinson. Email: cruzflores@unex.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4871-6166>