

Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía

Tania Alonso-Sainz¹

Recibido: Marzo 2020 / Evaluado: Abril 2020 / Aceptado: Mayo 2020

Resumen. INTRODUCCIÓN. El paradigma de la sostenibilidad y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son desde el año 2015 un foco atención prioritaria en las agendas internacionales, así como en la investigación educativa, tratando de hacer realidad los ODS. El objetivo de este artículo es descubrir el tratamiento de la Educación para el Desarrollo Sostenible en la investigación educativa española, prestando especial atención a la falta de una visión crítica en su aproximación. **MÉTODO.** Se realiza una revisión de la investigación educativa sobre Educación para el Desarrollo Sostenible en el panorama español a partir de la base de datos de DialnetPlus, entre 2015 y 2019, atendiendo a la temática de los artículos, a su enfoque y a su metodología. **RESULTADOS.** A partir de los criterios de selección, encontramos 34 artículos, de los cuales la mayoría abordaba las temáticas de ODS y formación universitaria y escolar, orientados a propuestas de mejora de la implementación del marco de los ODS mediante la formación. La perspectiva de la mayoría de los artículos era teórica y de enfoque descriptivo, esto es, asumían el marco de los ODS como paradigma que lograr. **DISCUSIÓN.** A la luz de los resultados consideramos que: (i) la investigación educativa tiende a renombrar y adjetivar la educación, en este caso “educación para el desarrollo sostenible”, olvidando el valor intrínseco de la educación como desarrollo humano y (ii) la investigación educativa se comporta a menudo como *fashion victim* de las tendencias de los Organismos Internacionales, asumiendo sus agendas de un modo acrítico. **CONCLUSIONES.** Parece adecuado repensar los ODS como una herramienta al servicio de la educación y sus bienes inmanentes, en vez de reducir la educación a una suerte de instrumento para el logro de los ODS, cristalizándola en objetivos y estándares.

Palabras clave: educación global; investigación educativa; organizaciones internacionales; teoría de la educación; objetivos de la educación.

[en] Education for Sustainable Development: A critical approach from Pedagogy

Abstract. INTRODUCTION. The sustainability paradigm and the Sustainable Development Goals (SDGs) have been a priority focus on international agendas, as well as in educational research, trying to achieve the SDGs. The aim of this article is to discover the treatment of Education for Sustainable Development in Spanish educational research, paying special attention to the lack of a critical vision in its approach. **METHODOLOGY.** A literature review of educational research in the Spanish panorama is carried out from the DialnetPlus database, between 2015 and 2019, taking into account the topics of the articles, their approach and their methodology. Then a critical analysis of the question is made. **RESULTS.** From the selection criteria, 34 articles have been found, of which the majority dealt with the themes of the SDGs and university and school and teacher education, aimed at proposals to improve the implementation of the SDGs framework through training. The perspective of most of the articles was theoretical and descriptive in approach, that is, they assumed the SDGs framework as a paradigm to achieve. **DISCUSSION.** In the light of the results, it is discussed that: (i) educational research tends to rename and adjectivate education, in this case “education for sustainability”, forgetting the intrinsic value of education as human development and (ii) research education often behaves as a fashion victim of the tendencies and trend from the International Organizations, assuming their agendas in an uncritical way. **CONCLUSION.** It seems appropriate to rethink the SDGs as a tool at the service of education and its immanent assets, instead of reducing education to a kind of instrument for the achievement of the SDGs, because it has the risk to crystallize education into goals and standards.

Keywords: global education; educational research; international organisations; educational theory; aims of education.

Sumario. 1. Introducción. Un breve alegato por un mundo sostenible. 2. Metodología. 3. Revisión argumental e histórica de la literatura sobre Educación para el Desarrollo Sostenible. 4. Discusión. 4.1. La investigación educativa renombrando y adjetivando la educación. 4.2. La investigación educativa como *fashion victim* de los Organismos Internacionales. 5. Conclusiones. De una Pedagogía al servicio ODS, a unos ODS al servicio de la Pedagogía. 6. Limitaciones y Prospectiva. 7. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Alonso-Sainz, T. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 32 (2): 249-259.

¹ Universidad Europea de Madrid (España)
e-mail: tania.alonso@universidadeuropea.es

1. Introducción. Un breve alegato por un mundo sostenible

Asistimos a una continua aceleración de los cambios del planeta y de la humanidad, con ritmos de vida y de trabajo intensificados, que nos conducen a una emergencia planetaria, en la que la educación parece tener algo que decir y hacer (Cutanda, 2017). La sociedad cambiante, compleja, globalizada e interconectada, que contrasta con la lenta evolución biológica, resulta insostenible. A su vez, la desaceleración de estos ritmos se nos presenta tan utópica como necesaria (Boff, 2013; Fernández Herrería y Martínez-Rodríguez, 2019 y Hedlund-de Witt, 2013). De acuerdo con esto, y con cierta paradoja interna, observamos una velocidad extrema de producción de textos académicos (Buela-Casal *et al.*, 2011; Pérez y Naidorf, 2015) que abogan –precisamente– por el desarrollo sostenible, cuya definición clásica era la satisfacción de las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades (ONU, 1987) y que se ha deslizado en las últimas décadas hacia una comprensión más amplia, integradora y ambiciosa de mejora de la vida de todos, sin dejar a nadie atrás (ONU, 2019).

En septiembre del año 2000, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Resolución 55/2 referente a la Declaración del Milenio, estableciendo los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (en adelante, ODM), que debían cumplirse antes del 2015 por los 189 países firmantes, los cuales asumían compromisos tan amplios como: reducir la pobreza extrema, reducir la propagación del SIDA y garantizar el acceso a una educación primaria. Cuando se hizo la revisión en 2015 del alcance del cumplimiento de los ODM, el propio Secretario General de las Naciones Unidas, Ban Ki-Moon, explicaba que, a pesar de los logros, quedaban muchos esfuerzos por realizar, pues las desigualdades persistían y el progreso en aquellos años había sido desigual, anunciando así la nueva Agenda 2030 (ONU, 2015, p.3) para el Desarrollo Sostenible.

Esta nueva Agenda ha duplicado los objetivos, de 8 ODM a 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante, ODS). En lo que respecta a la educación, el paso se da de la instrucción y escolarización a la educación en un sentido más amplio y actual. “Lograr la enseñanza primaria universal” (ODM2) se transforma ahora en “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ODS4). Como apuntan Carrillo, Prats y Prieto (2018) “la educación formulada en el Objetivo 4 se adjetiva, incorpora en su lenguaje tendencias pedagógicas actuales y exigencias más economicistas, con [los] interrogantes y contradicciones que ello pueda generar” (p. 7). La terminología actual del ámbito educativo está en perfecta sintonía con el ODS4: inclusión, calidad, equidad, oportunidades de aprendizaje y aprendizaje para toda la vida (*lifelong learning*).

Pero la Agenda 2030 y su paradigma asociado no solo tienen protagonismo en los informes supranacionales, sino también en la cotidianidad del ámbito universitario que conforma el “aire social” en el que se realiza la investigación académica. Es sencillo encontrar propuestas universitarias como concursos de vídeos sobre movilidad sostenible o yincanas universitarias por la movilidad sostenible, y asistir a congresos cuya temática combina la educación, la sostenibilidad y/o los ODS.

Esta abundante presencia del discurso de la sostenibilidad en la educación nos abre varios interrogantes que abordamos en este trabajo, y que constituyen nuestro problema de investigación: si el desarrollo sostenible es un objetivo educativo tan esencial para el desarrollo humano ¿Cómo es posible que desde la investigación no la hayamos considerado antes? ¿Son los Organismos Internacionales (en adelante, OI) los que mejor divisan los objetivos de la formación humana y quienes, por tanto, han de establecer la agenda educativa? Como ya se han preguntado otros (García-Esteban y Murga-Menoyo, 2015; Murga-Menoyo, 2014, 2015a, 2015b; Torres-Porras y Arrebola, 2018; Vilches, 2016), ¿Cuál ha de ser el alcance de estos nuevos ODS en la formación de los profesionales de la educación? A lo que añadimos, ¿Es realmente la educación la mejor herramienta para alcanzar los ODS o estamos volcando sobre ella, como en tantas ocasiones, las últimas demandas sociales?

En lo que sigue, no se discutirá la bondad (evidente) de estos objetivos, sino que la aportación principal de este artículo al conocimiento pedagógico reside en revisar el tratamiento de la Agenda 2030 y del paradigma de la sostenibilidad en la investigación educativa del ámbito académico español, atendiendo a los criterios selectivos que se detallan a continuación, con el fin de contestar a nuestras preguntas de investigación.

2. Metodología

En este trabajo se ha optado por una perspectiva teórica de análisis crítico de la revisión de la literatura desde la Teoría de la Educación, preguntándonos por los fines de la educación y su relación con los ODS. El tipo de revisión bibliográfica llevada a cabo es *argumental e histórica* al revisarse la literatura “selectivamente para apoyar o rechazar un argumento o problema teórico” en “un periodo de tiempo determinado” (Navarro, Jiménez, Rappoport y Thoilliez, 2017, p. 95). A partir de esta selección de categorías de análisis (temática, enfoque y metodología), se ha realizado un análisis sistemático de la literatura disponible. Se trata de una investigación a partir de fuentes secundarias.

La base de datos con la que se ha trabajado ha sido DialnetPlus por ser un repositorio científico español exhaustivo y actualizado. El criterio de búsqueda mediante la pestaña “búsqueda documentos” se ha realizado introduciendo

las palabras² “educación”, “desarrollo sostenible” y “sostenibilidad” y aplicando los siguientes criterios de selección: (1) Tipo de documento: artículos de revista³; (2) Textos completos: Sí; (3) Materias Dialnet: Psicología y Educación; (4) Submateria: Educación; (5) Rango de años: 2015-2019: pues nos interesa especialmente establecer cómo se aborda esta novedad en el mundo académico español al ser este año en el que se aprueban los ODS; (5) Idiomas: español; (6) Actas de Congreso: No; (7) Países: España, excluyéndose revistas editadas fuera del territorio español; (8) Editores: Universidades o centros de investigación educativa.

Aplicados los criterios intencionales y selectivos de inclusión y exclusión, se obtuvieron un total de 34 referencias (ver Anexo 1). Atendiendo al estudio de su contenido se definieron 3 categorías analíticas, excluyentes entre sí, y de tipo inductivo, construyéndose a lo largo del proceso de lectura y análisis de los textos.

Pasamos a describirlas brevemente. (1) Dentro de la categoría de *temática*, se identifican 5 subcategorías de artículos: (T1) Educar en la Sostenibilidad en Educación Infantil, Primaria y Secundaria; (T2) Formar en la Sostenibilidad a Educadores, Maestros, Profesores, Futuros Maestros y Profesores, y a Profesores Universitarios; (T3) Casos/Experiencias/Propuestas de implementación y evaluación de los ODS; (T4) Derechos Humanos y Educación para una Ciudadanía Planetaria y Sostenible y (T5) Revisión y Análisis Histórico de la Educación Sostenible y/o de las Agendas. (2) Para la categoría de *enfoque*, se identifican 3 subcategorías de artículos: (C) Crítico: cuestionamiento del marco de los ODS (no solo de algún aspecto del marco, o de sus retos futuros). Enfoque que problematiza los ODS desde la Pedagogía, la Sociología, la Filosofía o la Política Educativa; (DE) Descriptivo-Explícito: presenta los ODS y el paradigma de la sostenibilidad como marco del que partir para su investigación; y (DI) Descriptivo-Implícito: no parte del marco de los ODS, pero sí la bibliografía en la que se apoya, por lo que los asume implícitamente como marco al que tender. (3) En la categoría de *metodología*, se han llegado a identificar 4 subcategorías: (T) Teórico; (CT) Cuantitativo; (CL) Cualitativo; (M) Mixtos.

3. Revisión argumental e histórica de la literatura sobre Educación para el Desarrollo Sostenible

Tras el análisis de los 34 artículos (2015-2019) se han obtenido los resultados que se presentan a continuación, cuantificando el volumen de artículos por temática (ver Gráfico 1, Gráfico 2 y Gráfico 3), y describiendo dichos resultados.

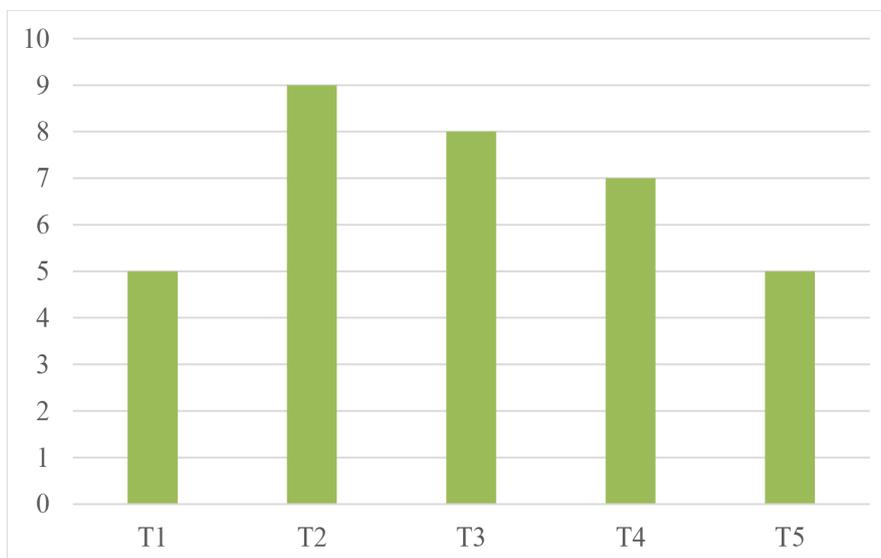


Gráfico 1. Distribución de artículos según su temática

Atendiendo a la temática, como vemos en el Gráfico 1, la más recurrente (T2) se refiere a la necesidad de intensificar la formación en ODS, pues tras evaluar las competencias en sostenibilidad de los docentes se detectan carencias que deberían reforzarse en la formación inicial y continua (Bautista-Cerro y Díaz, 2017; Díaz, 2015; Escámez y López, 2019; García, 2019; García-Esteban y Murga-Menoyo, 2015; García-González, Jiménez-Fontana, Navarrete y Azcárate, 2015; Martínez, 2018; Matas, 2019; Solís-Espallargas y Valderrama-Hernández, 2015; Tornero, Sathwani y Mato, 2017). Estos artículos elaboran propuestas para que los centros universitarios organicen su agenda según las recomendaciones de los ODS, promoviendo la sensibilización y la formación del personal docente e investigador de las universidades.

² Estas palabras eran, dentro de las disponibles en DialnetPlus, las que más se ajustaban a la pregunta de investigación.

³ Se han escogido solo artículos por ser el formato de investigación que más impacto tiene en el desarrollo del conocimiento sobre una temática.

Por otro lado, vemos que la investigación educativa (T3) tiene una orientación decidida a la generación de propuestas, bien sean de diseño para su implementación o de evaluación de experiencias ya realizadas sobre sostenibilidad que persigan alcanzar la Agenda 2030 (Antúnez, Gomera y Villamandos, 2017; Calafell y Junyent i Pubill, 2017; Coronado-Marín y Murga-Menoyo, 2018; Guzmán y Ortiz, 2019; Moreno y Bolarín, 2015; Navarro, Pérez y Perpiñán, 2015; Sadio-Ramos y Ortiz, 2018; Vázquez, 2015).

La importancia de estudiar y promover la relación entre los derechos humanos y una educación para una ciudadanía planetaria y sostenible (T4) también se pone en valor en la investigación educativa de los últimos años (Aznar y Barrón, 2017; Caride, 2017; Collado, 2017; Gil y Vilches, 2017; Murga-Menoyo y Novo, 2017; Murga-Menoyo, 2018; Mesa, 2019). En esta línea, la investigación española también se ha preocupado (T1) por los modos de educar en la sostenibilidad en la educación obligatoria (Barrón y Muñoz, 2015; O'Malley, 2016; Rojano y Jiménez, 2017; Portet, 2019). Mientras tanto, otros hacen historiografía de los ODS (T5) elaborando una revisión y análisis histórico de la evolución y desarrollo de los retos sobre sostenibilidad y educación sostenible a la luz de los continuos cambios sociales (Meira, 2015; Murga-Menoyo, 2015a, 2015b; Molina y Novo, 2017; Villarruel-Fuentes, 2018).

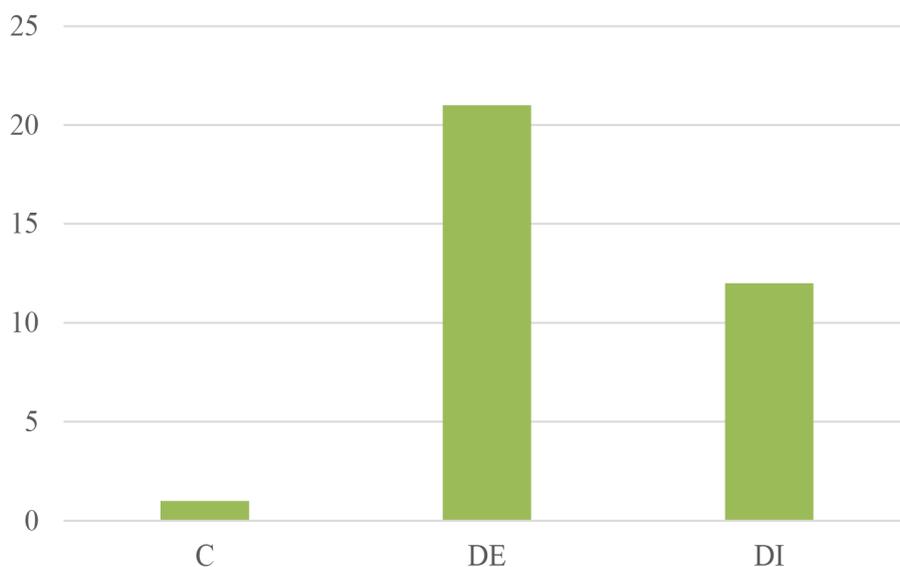


Gráfico 2. Distribución de artículos según su enfoque

En cuanto al enfoque, observamos en el Gráfico 2 que la mayoría de los artículos asumen el marco de los ODS (DE) explícitamente para sus análisis y propuestas de mejora (Antúnez *et al.*, 2017; Aznar y Barrón, 2017; Bautista-Cerro y Díaz, 2017; García-Esteban y Murga-Menoyo, 2015; Moreno y Bolarín, 2015; Murga-Menoyo, 2015a, 2015b; Solís-Espallargas y Valderrama-Hernández, 2015; Vázquez, 2015; O'Malley, 2016).

También un gran volumen de la producción científica asume un marco propio o lo toman de la revisión bibliográfica sin mencionar los ODS (Barrón y Muñoz, 2015; Calafell y Junyent i Pubill, 2015; Díaz, 2015; García-González *et al.*, 2015; Mesa, 2017; Molina y Novo, 2017; Murga-Menoyo y Novo, 2017; Navarro *et al.*, 2015; Portet, 2017; Sadio-Ramos y Ortiz, 2017; Tornero *et al.*, 2017; Villarruel-Fuentes, 2018). Sin embargo, lo asumen como punto de partida implícito, ya que trabajan con artículos que se enmarcarían en la categoría anterior (DE).

De los 34 artículos seleccionados, uno de ellos (Meira, 2015) abordó la cuestión críticamente (C) exponiendo que, con el paso de los ODM a los ODS, no se ha cuestionado el modelo hegemónico neoliberal de producción y consumo, que pone la educación ambiental al servicio de las necesidades productivas y reproductivas del mercado, en vez de construir una educación ambiental “crítica y transformadora (...) que sirva para impulsar un giro político y cognitivo, un cambio paradigmático en la manera de entender la educación” (p. 71).

Por su parte, el método más utilizado (ver Gráfico 3) es el teórico (T), es decir, estudios que profundizan hermenéuticamente en las ideas de la sostenibilidad con variantes y distintas relaciones (Aznar y Barrón, 2017; Caride, 2017; Díaz, 2015; Gil y Vilches, 2017; Meira, 2015; Moreno y Bolarín, 2015; Murga-Menoyo, 2015a, 2018; Molina y Novo, 2017; Murga-Menoyo y Novo, 2017; O'Malley, 2016; Tornero *et al.*, 2017). Seguidos de estos, los preferidos para abordar la educación sostenible son los estudios de corte cualitativo (CL), estudio de casos, investigación-acción, etnografías, o investigaciones biográfico-narrativas (Antúnez *et al.*, 2017; Barrón y Muñoz, 2015; Calafell y Junyent i Pubill, 2017; Collado, 2017; Coronado-Marín y Murga-Menoyo, 2018; García-Esteban y Murga-Menoyo, 2015; Murga-Menoyo, 2015; Sadio-Ramos y Ortiz, 2018; Vázquez, 2015). En menor medida, se diseñan estudios exclusivamente cuantitativos (CN) cuasiexperimentales pre-test post-test (García, 2019; Solís-Espallargas, 2015), a diferencia de las técnicas mixtas, que fueron más abundantes (Bautista-Cerro y Díaz, 2017; Escámez y López, 2019; García-González *et al.*, 2015; Guzmán y Ortiz,

2019; Martínez, 2018; Matas, 2019; Mesa, 2019; Navarro *et al.*, 2015; Portet, 2019; Rojano y Jiménez, 2017; Villarruel-Fuentes, 2018).

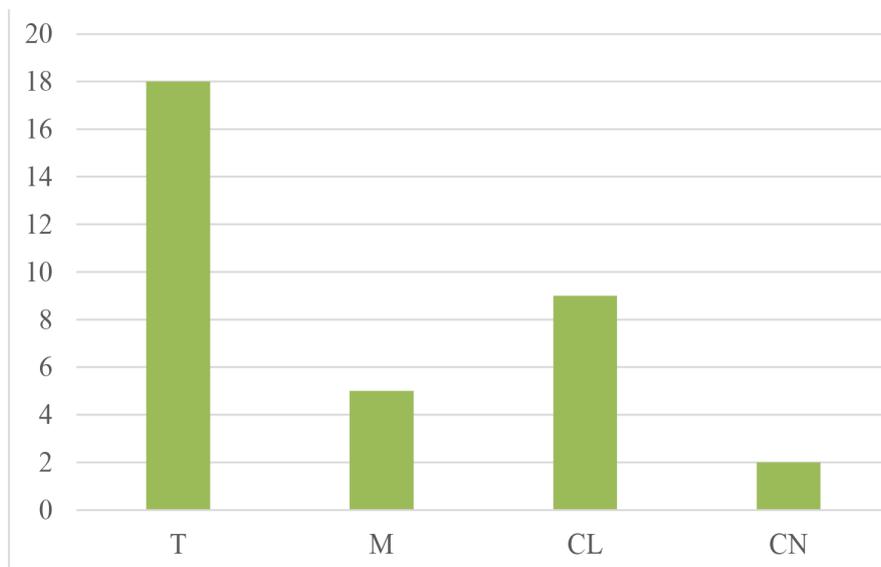


Gráfico 3. Distribución de artículos según su metodología

4. Discusión

Queremos poner ahora estos resultados en diálogo y relación con dos cuestiones: (4.1.) las implicaciones de renombrar y adjetivar la educación; y (4.2.) la investigación educativa como *fashion victim* de los Organismos Internacionales. La tesis transversal a ambas cuestiones es que la incorporación de los ODS sin un análisis pedagógico previo de su valor educativo puede favorecer una postura acrítica y distraída de la formación humana como fin en sí misma.

4.1. La investigación educativa renombrando y adjetivando la educación

Hemos comprobado que casi el 62% de los artículos tienen un enfoque descriptivo, ya sea implícito o explícito, esto es, no problematizan el marco de los ODS en el ámbito educativo. Lo cual no quiere decir que no emitan críticas y juicios de valor, pero todas ellas van en la línea de mejorar algún aspecto del marco, asumirlo de un modo más correcto o pensar en una mejor implantación de la Educación para el Desarrollo Sostenible.

Con todo, adjetivar la educación no es algo que deba sorprendernos. Como ha explicado el profesor Gil (2018), la Pedagogía es un saber peculiar por muchas razones, una de ellas es que nuestra ansia de mejora de la acción educativa nos lleva a consumir e incorporar al pensamiento pedagógico todo tipo de novedades que, a su vez, nos empujan a adjetivarla creyendo así que le damos más peso, más importancia, en fin, como si la hiciéramos más pedagógica por tener más apellidos.

Pues bien, hay que tener en cuenta que todos los apellidos de la educación surgen, en realidad, por vía negativa, como resultado de los análisis de la situación mundial, es decir: es insostenible el hambre en el mundo, es injusto que no todos gocen de una educación de calidad, es individualista pensar que uno crece solo, o es desigual que no seamos tratados con la misma dignidad y derechos. Así surgen, en consecuencia, la Educación para el Desarrollo Sostenible, la Educación Inclusiva, la Educación Social o la Educación para la Igualdad. En realidad, es ya un fracaso que tengan que existir porque quiere decir que se ha olvidado o maltratado algún principio, fundamento o carácter de la educación (a secas) y ahora hay que explicitarlo para que no vuelva a descuidarse.

En cuanto a la temática, casi el 65% de nuestra muestra ha investigado sobre cómo intensificar la formación en ODS, generar propuestas de implementación y afinar en los retos de la Educación para el Desarrollo Sostenible. En este sentido, en la investigación contemporánea anglosajona ha comenzado una fuerte corriente de trabajos que van en la línea de recuperar la atención a los bienes inmanentes de la educación (a secas) y no a su relación instrumental con fines extrínsecos. Esta corriente encuentra su origen en la publicación del *Manifiesto por una Pedagogía Post-Crítica* (Hodgson, Vlieghe y Zamojski, 2017, 2020) cuya tesis principal consistía en una vuelta al presente de la educación, dejando de lado posturas críticas cínicas con el pasado y pesimistas con el futuro. Esta pedagogía post-crítica anima a la investigación educativa a prestar atención al valor intrínseco de las acciones educativas que realizamos, denunciando a la vez el trato actual de la educación, como instrumentalizada y privada de su significado.

Esto puede provocar la consecuencia negativa de que desviemos la atención desde los núcleos de significado conceptual históricamente labrados a través de siglos en torno al campo semántico de la educación, hacia la moda del decenio. Es decir, no adjetivar supone defender la educación por el bien de la educación: “la educación como el estudio o iniciación en un tema por su valor intrínseco, educativo, más que instrumental, para que la nueva generación pueda retomarlo y hacerlo nuevo” (Hodgson, Vlieghe y Zamojski, 2017, pp. 18-19), comprendiendo el poder transformador que tiene la educación en sí misma (sin apellidos).

En cambio, en la formulación de Educación para el Desarrollo Sostenible y otras similares (para la justicia social, para la ciudadanía), el cuidado por el mundo está enmarcado en términos instrumentales, con los que estamos transmitiendo nuestra noción particular de mundo futuro que la próxima generación ha de construir. De este modo, en vez de transmitir el mundo presente para que sea renovado de una manera no prevista por nosotros, se transmite el mundo futuro que el educador ya se ha apropiado, por la adjetivación de la educación, de manera que esta se convierte en un instrumento para nuestros fines externos a la educación.

Esta instrumentalización, además, en este caso, conlleva un aspecto particular de especial calado, que es el deslizamiento de la conceptualización de la educación como derecho universal hacia una categorización de la educación como objetivo (ODS4, en concreto). Y no es lo mismo, pues el ámbito de reflexión de la educación como derecho humano tiene más densidad, alcance y vinculación con la idea nuclear del desarrollo humano que cualquiera de los objetivos. De hecho, en la bibliografía seleccionada de los ODS hemos observado cómo, poco a poco, se ha ido detectando la necesidad imprescindible de relacionar esos objetivos con los derechos humanos (Aznar y Barrón, 2017; Caride, 2017; Collado, 2017; Gil y Vilches, 2017; Mesa, 2019; Murga-Menoyo, 2018; Murga-Menoyo y Novo, 2017), no para mejorar la idea de estos derechos, sino precisamente para mejorar el alcance sustantivo de la Educación para el Desarrollo Sostenible.

Esto es así porque, ulteriormente, los derechos protegen a las personas mientras que las declaraciones de objetivos no amparan jurídicamente. Y es que, en realidad, los ODS son *soft policy*, es decir, política blanda de carácter operativo, cuyo nivel de concreción alcanza estándares de logro medibles y evaluables, lo que reduce su posibilidad de debate ciudadano, pues solo cabe su mayor o menor cumplimiento cuantitativo, pero no un debate cualitativo sobre su significado y alcance educativo.

Cuando atendemos a la temática de nuestros resultados, vemos que casi el 53% de ellos son teóricos y publicados en revistas que promueven este tipo de investigación. Sin embargo, este conjunto de artículos sigue asumiendo en su totalidad un enfoque DE o DI de los ODS. Utilizan un “vocabulario de rendimiento e implicación, de habilidades, de competencias y de definición de *objetivos*, [que] le da un aire de aparente legitimidad profesional, cuando, en realidad, está suprimiendo la riqueza inherente a los actos humanos de enseñar y de aprender” (Standish, 2016, p.112, cursiva añadida), que requiere un juicio pedagógico *phronético* constante (Burbules, 2019), y siempre contextualizado de lo que es más deseable en cada momento. En cambio, no es de extrañar el atractivo de este vocabulario, que se ubica en el discurso de la gestión riesgos, de la cultura de la auditoría y de evitar contratiempos.

Que algo permita lograr una meta no justifica el valor educativo de esa meta. O, dicho de otro modo, no es lo mismo que los educadores ejerciten su capacidad de reflexionar y justificar el valor educativo de un ODS, a que sepan establecer los medios o requisitos para lograr ese ODS dado. A la luz de nuestros resultados, la segunda práctica es mucho más frecuente que la primera.

4.2. La investigación educativa como *fashion victim* de los Organismos Internacionales

Los resultados han mostrado (ver Gráfico 1) que la investigación educativa de nuestra muestra ha prestado generosa atención a los ODS y al paradigma de la sostenibilidad desde 2015.

Los ODS, al no ser una propuesta generada en el campo de la educación con la comunidad y los agentes educativos, sino que emana de los OI, ofrecen poco margen de discusión, por lo que no sorprende que las publicaciones de educación y sostenibilidad, ya sean de corte cuantitativo, cualitativo, mixto o teórico (ver Gráfico 3 y Anexo 1) aborden con más frecuencia temáticas de formación en ODS en escuelas y universidades, y de propuestas de implantación en educación sostenible, que aquellas más reflexivas y críticas (ver Gráfico 1). No parece casualidad que la mayor producción de este marco de ODS, que de algún modo ya nace cerrado en objetivos e indicadores, no provoque mucha discusión, sino asunción y vías sobre cómo posibilitar una mayor y mejor implementación de estos (ver Gráfico 2).

Los docentes e investigadores universitarios vivimos diariamente el asunto de las tendencias educativas supranacionales (Alonso-Sainz y Thoilliez, 2020). Como mencionábamos en la introducción, uno puede ver crecer su bandeja de entrada con asuntos como yincanas universitarias sostenibles, el *mindfulness* o la *flipped classroom*. Nos podemos ver incitados incluso a publicar sobre ciertos temas. Cabe preguntarse si estamos ante un convencimiento pedagógico o ante el látigo del famoso *publish or perish* por el cual se financian más fácilmente proyectos de I+D de temas que son tendencia porque colaboran en la Agenda 2030, y que a su vez producen publicaciones de este tema de tendencia para poder conseguir un nuevo I+D financiado de un tema de tendencia, y así sucesivamente (ver al respecto Menéndez, 2005; Saura y Bolívar, 2019).

Este protagonismo de los OI en las tendencias pedagógicas, en los vaivenes de unos objetivos educativos por otros, en el incremento de los apellidos de la educación, en definitiva, esta desprofesionalización pedagógica (Ach-

instein y Ogawa, 2006; Anderson y Cohen, 2015) que aparta a los profesionales de la educación de tener una voz autorizada en la sociedad, ha empezado ya a ser investigada con el fin de discutir cuál debe ser el papel de los OI y, sobre todo, para denunciar la des-democratización de las políticas educativas supranacionales (Thoilliez, 2018), pues en vez de incrementar las voces del debate acerca del significado de la tarea educativa, reducen drásticamente la participación a través de una delegación de este encargo a expertos. No cabe duda de que hay cierto interés en que la investigación educativa deje de estar “animada por la fuerza de la crítica, la exploración o la construcción” (idem, p.224) y pasemos a ser, como apunta el título de este apartado, unos *fashion victims* de las tendencias supranacionales. Supuestamente acuñado por el diseñador Óscar de la Renta, una “víctima de la moda” (*fashion victim*) es alguien vulnerable a las modas pasajeras porque está a merced de los prejuicios sociales, o alguien que es vulnerable al materialismo, es decir a intereses comerciales de la industria. Pues bien, con los límites propios de una metáfora como esta, trataremos de abordar brevemente cómo pueden ocurrir ambas en nuestra muestra seleccionada.

a) Vulnerabilidad de la investigación educativa ante los prejuicios sociales

El pensamiento educativo actual tiende a identificar lo bueno con lo nuevo, con lo más actual, con lo moderno (ver al respecto Montanero, 2019). Innovar, más que evocar un proceso de discernimiento, se define como una “transformación que produce cambios significativos en distintos objetivos educativos: resultados de aprendizaje de los alumnos (medidos mediante pruebas), participación de los alumnos, equidad, rentabilidad, bienestar laboral de los docentes” (Vincent-Lancrin, Urgel, Kar y Jacotin, 2019, p. 18). En este sentido, ser moderno en educación consiste, entre otros imperativos, en seguir las recomendaciones de los OI. Por eso, los artículos revisados comienzan su justificación a partir de ellos.

Para no demonizar las propuestas de los OI, ni acoger acriticamente todo lo que se presenta como novedoso, conviene tener como horizonte la reflexión de Camps (1990) sobre los fallos que impiden que la educación sea progresista y responsable. En ella se nos recuerda que “la innovación no significa esa nietzscheana transmutación de todos los valores. (...) Innovar no es destruir, sino *discernir* qué hay en lo aprendido que convenga conservar y de qué manera hay que hacerlo” (idem., p. 117, cursiva en el original). En este sentido, frente a la vulnerabilidad ante los prejuicios sociales, el discernimiento pedagógico se presenta como antídoto al maniqueísmo.

b) Vulnerabilidad al materialismo o la financiación en el campo de la educación

Resulta importante para entender el éxito de ciertas tendencias pedagógicas, conocer sus fuentes de financiación. De hecho, en el ámbito de la educación –que no se caracteriza por sus grandes fondos económicos– este factor explica gran parte de la realidad. Sin duda, la financiación de proyectos de investigación e innovación es una estrategia económica por parte de los OI que parece estar siendo muy exitosa para sus fines (ver al respecto Martínez-Rodríguez, 2019; Saura y Bolívar, 2019). A diferencia de lo que ocurrió con los ODM, los ODS tienen una partida presupuestaria concreta por parte de la ONU, que llega directamente a las universidades. Así lo explicita la Guía para el Desarrollo Sostenible en las Universidades: “Comprometerse con los ODS también beneficiará en gran medida a las universidades, (...), permitirá acceder a nuevas fuentes de financiación y definirá a la universidad como institución comprometida” (Kestin, Van Den Belt, Denby, Ross, Thwaites y Hawkes, p. 2).

Anteriormente, con los ODM, la financiación era preferentemente para los países en vías de desarrollo. En este nuevo escenario tendrán más posibilidades de éxito los proyectos con enfoque sostenible, como bien anunciaban las convocatorias nacionales cuyos retos estatales están inspirados y armonizados con la Agenda 2030. La previsión es que sea así, según el marco de trabajo para la financiación de los proyectos europeos Horizon (2021-2027), cuya visión es apoyar proyectos que promuevan un futuro sostenible y ayuden a lograr los ODS impulsando la competitividad y el crecimiento económico de la Unión Europea (European Commission, 2019). Un futuro de la Unión Europea que, según el comisionado europeo, ha de ser “fuerte, sostenible y competitivo” (idem, p. 45), situando la sostenibilidad como reto prioritario y orientador de la financiación de las investigaciones europeas hasta 2027.

5. Conclusiones. De una Pedagogía al servicio ODS, a unos ODS al servicio de la Pedagogía

Al hilo de los resultados y su discusión llegamos a la conclusión de interrogarnos ¿Por qué no ponemos los ODS al servicio de la Pedagogía en vez de poner la Pedagogía al servicio de los ODS? Lo importante de estos objetivos, desde una perspectiva pedagógica, no son ellos mismos, sino que mejoren la formación integral de los sujetos y esto requiere un nivel de reflexión que no está en los mismos ODS, salvo que mantengamos erróneamente que el concepto de educación y de persona educada se agota en la descripción de objetivos y estándares de logro. Pues bien, de los 34 artículos (ver Anexo 1) tan solo uno problematiza esta cuestión, lo cual sorprende más al observar el carácter de reflexión teórica de algunas de las revistas en las que se publican estos trabajos, de las cuales cabe esperar preguntas acerca de la deseabilidad del contenido y forma de los ODS. En este sentido, nuestra sugerencia es que es más pertinente y pedagógico que la investigación educativa estudie si los ODS pueden o no acentuar el desarrollo humano y por qué, alejándose de otras vías más mecanicistas que ven en la educación sólo un instrumento de transmisión de los ODS. En definitiva, lo relevante de los ODS no son ellos mismos ni tan siquiera su logro, sino que participen en mejorar la idea y la práctica de la educación como desarrollo humano (Reyero y Gil, 2019). Esto implica que erradicar la pobreza (ODS1), el hambre (ODS2), o la mejora de la alimentación de los niños (ODS3) no son objetivos

de la educación. Todo esto, por supuesto, posibilita la educación, pero no es educación, y confundirlo responde al empeño de “pedagogizar” los problemas sociales y políticos (Labaree, 2008).

6. Limitaciones y prospectiva

La principal limitación de este trabajo reside en la base de datos DialnetPlus, elegida por ser exhaustiva y muy utilizada en el ámbito educativo, pero que, sin embargo, ha demostrado tener sesgos en la selección de artículos mediante la herramienta de aplicación de filtros, impidiendo observar el universo poblacional de la temática. Asimismo, al incluir distintos artículos de un mismo autor no cabe esperar grandes cambios en su propio enfoque. Debido a este posible sesgo, los resultados no son generalizables a toda la investigación educativa española sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible de 2015 a 2019, ni nos podemos referir a toda la comunidad científica, sino a los 34 artículos, con los criterios explicitados en la metodología.

Sería interesante realizar futuros trabajos a partir de los artículos publicados en revistas españolas de investigación educativa indexadas en JCR y SJR en vistas de comparar y, si procede, generalizar los resultados. No obstante, esperamos que este trabajo haya podido aportar algunas pistas de lo que está en juego en la asunción acrítica del marco de los ODS.

7. Referencias bibliográficas

- Achinstein, B. y Ogawa, R. (2006). (In) fidelity: What the resistance of new teachers reveals about professional principles and prescriptive educational policies. *Harvard Educational Review*, 76(1), 30-63. doi: 10.17763/haer.76.1.e14543458r811864
- Alonso-Sainz, T., & Thoilliez, B. (2020). Acceso a la profesión docente en Francia: una historia de ‘Résistance’ nacional contra algunas tendencias supranacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 35, 173-196. doi: 10.5944/reec.35.2020.25169
- Anderson, G. y Cohen, M. I. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. *Education Policy Analysis Archives*, 23(85). doi: doi.org/10.14507/epaa.v23.2086
- Antúnez, M., Gomera, A., y Villamandos, F. (2017). Sostenibilidad y currículum: Problemática y posibles soluciones en el contexto universitario español. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 21, 4, 197-214. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/48991>
- Aznar, P., y Barrón, Á. (2017). El desarrollo humano sostenible: un compromiso educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29, 1, 25-53. doi: 10.14201/teoredu20172912553
- Barrón, Á., y Muñoz, J. M. (2015). Los huertos escolares comunitarios: fraguando espacios socioeducativos en y para la sostenibilidad. *Foro de Educación*, 19, 213-239. 10.14516/fde.2015.013.019.010. doi: 10.14516/fde.2015.013.019.010
- Bautista-Cerro, M.J., y Díaz, M. J. (2017). La sostenibilidad en los grados universitarios: presencia y coherencia. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 29, 1, 161-187. doi: 10.14201/teoredu2017291161187
- Boff, L. (2013). *La sostenibilidad*. Santander: SalTerrae
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M. P., Sierra, J. C., Quevedo-Blasco, R., Castro, Á. y Guillén-Riquelme, A. (2011). Ranking de 2010 en producción y productividad en investigación de las universidades públicas españolas. *Psicothema*, 23, 4, 527-536.
- Burbules, N. (2019). Thoughts on phronesis. *Ethics and Education*, 14, 2, 126-137. doi: 10.1080/17449642.2019.1587689
- Calafell, G., y Junyent i Pubill, M. (2017). La idea vector y sus esferas: una propuesta formativa para la ambientalización curricular desde la complejidad. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 29, 1, 189-216. doi: 10.14201/teoredu2017291189216
- Camps, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Caride, J. A. (2017). Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 29, 1, 245-272. doi: 10.14201/teoredu2017291189216
- Carrillo, I.; Prats, E., y Prieto, M. (2018). Una pedagogía ética para un desarrollo sostenible. En XXXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación “Educación en la Sociedad de Conocimiento y el Desarrollo Sostenible”. La Laguna 11 al 14 noviembre 2018. Universidad de La Laguna. Consultado el 2 de octubre de 2019. Recuperado de <http://eventos.ull.es/15013/files/xxxvii-seminario-interuniversitario-de-teoria-de-la-educacion.html>
- Collado, J. (2017). Biomimesis: un abordaje transdisciplinar a la educación para la ciudadanía mundial. *RIDAS. Revista iberoamericana de aprendizaje servicio: Solidaridad, ciudadanía y educación*, 3, 2017, 35-54. doi: 10.1344/RIDAS2017.3.4
- Coronado-Marín, A., y Murga-Menoyo, M. A. (2018). Aprendizaje comunitario en el marco del desarrollo endógeno orientado a la sostenibilidad. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 53, 61-84. Recuperado a partir de <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/343>
- Cutanda, A. (2017). *Relatos tradicionales y “Carta de la Tierra”: Hacia una educación en la visión del mundo sistémico-compleja* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/45390>
- Díaz, J. A. (2015). La dimensión de la sostenibilidad en la enseñanza de las ingenierías en Cuba. *Foro de Educación*, 19, 241-262. doi: 10.14516/fde.2015.013.019.011
- Escámez, J., y López, E. (2019). La formación del profesorado universitario para la educación en la gestión de la sostenibilidad. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49, 1, 53-62. doi:10.30827/publicaciones.v49i1.9852

- European Commission (2019). *Horizon Europe. The next EU Research & Innovation Investment Programme (2021-2027)*. Recuperado de https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/research_and_innovation/strategy_on_research_and_innovation/presentations/horizon_europe_en_investing_to_shape_our_future.pdf
- Fernández-Herrería, A. y Martínez-Rodríguez, F. M. (2019). THE Earth Charter as a New Worldview in a Post-Neoliberal World: Chaos Theory and Morphic Fields as Explanatory Contexts. *World Futures*, 75, 8, 1-19. doi: 10.1080/02604027.2019.1634417
- García, A. (2019). Inclusión de la sostenibilidad en la formación inicial y continua del profesorado a través del cuento musicado. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 16, 47-63. doi: 10.30827/dreh.v0i16.8593
- García-Esteban, F. E., y Murga-Menoyo, M. A. (2015). El profesorado de educación infantil ante el desarrollo sostenible. *Necesidades formativas. Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 33, 1, 121-142. doi: 10.14201/et2014331121142
- García-González, E.; Jiménez-Fontana, R.; Navarrete, A.; y Azcárate, P. (2015). La metodología docente como estrategia para promover la sostenibilidad en las aulas universitarias. Un estudio de caso en la Universidad de Cádiz. *Foro de Educación*, 13 (19), 85-124. doi: 10.14516/fde.2015.013.019.005
- Gil, D., y Vilches, A. (2017). Educación para la sostenibilidad y educación en derechos humanos: dos campos que deben vincularse. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 29, 1, 179-100. doi: 10.14201/teoredu201729179100.
- Gil, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 29-51. doi:10.14201/teoredu3012951
- Guzmán, M., y Ortiz, L. (2019). El Moderno Prometeo: El Director Escolar como Líder Mediador para la Justicia Social y el Desarrollo Sostenible. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 8, 1, 63-78. doi: 10.15366/riejs2019.8.1.004
- Hedlund-de Witt, A. (2013). Worldviews and their significance for the global sustainable development debate. *Environmental Ethics*, 35(2), 133-162. doi:10.5840/enviroethics201335215
- Hodgson, N., Vlieghe, J. y Zamojski, P. (2017). *Manifiesto for a Post-Critical Pedagogy*. London: Punctum Books.
- Hodgson, N., Vlieghe, J. y Zamojski, P. (2020). Manifestaciones de lo post-crítico: de principios compartidos a nuevos caminos pedagógicos. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 32, 2, 13-23. doi: 10.14201/teri.22576.
- Kestin, T., Van Den Belt, M., Denby, L., Ross, K., Thwaites, J. y Hawkes, M. (2018). *Cómo empezar con los ODS en las universidades. Una guía para las universidades, los centros de educación superior y el sector académico*. Australia: SDN. Recuperado de: <http://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2017/02/Guia-ODS-Universidades-1800301-WEB.pdf>
- Labaree, D. F. (2008). The winning ways of a losing strategy: Educationalizing social problems in the United States. *Educational Theory*, 58(4), 447-460. Recuperado de: https://web.stanford.edu/~dlabaree/publications/Educationalization_Paper_EdTheory_11-08.pdf
- Martínez, M. (2018). La Enseñanza de la Justicia Ambiental en el Marco de la Educación para el Desarrollo Sostenible en la Universidad. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, 7, 1, 53-68. doi: 10.15366/riejs2018.7.1.003.
- Martínez Rodríguez, M. (2019). Precariedad e investigación educativa: una realidad inexplorada en las revistas españolas de educación indexadas en JCR y SJR. *Revista de Sociología de la Educación – RASE*, 12(3),413-428. doi: 10.7203/RASE.12.3.15781.
- Matas, R. (2019). La educación no formal en colectivos sociales, como vía para implementar el Plan de Acción Global de Educación para el Desarrollo Sostenible en Canarias. *Revista de Educación Social*, 28, 44-58. Recuperado de: <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=1192>
- Meira, P. A. (2015). De los Objetivos de Desarrollo del Milenio a los Objetivos para el Desarrollo Sostenible: el rol socialmente controvertido de la educación ambiental. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 61, 58-73. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/303808/393502>
- Menéndez, L. (2005). Universidad e investigación: la financiación competitiva de los proyectos de I+D, con especial referencia a las Ciencias Sociales y Económicas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 109, 181-218. Recuperado de: <http://docserver.ingentaconnect.com/deliver/connect/cis/02105233/v109n1/s6.pdf?expires=1587934640&id=0000&titleid=72010582&checksum=F8688BA088FF2F2E1282020F1D1F399A>
- 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. doi: 10.15366/riejs2019.8.1.001
- Molina, D., y Novo, M. (2017). Propuesta de una revisión del “enfoque de capacidades” desde la educación ambiental. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 51, 123-134. Recuperado de: <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/109/90>
- Montanero, M. (2019). Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo ¿qué hay realmente de innovación? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31, 1, 5-34. doi: 10.14201/teri.19758
- Moreno, M. A., y Bolarín, M. J. (2015). Análisis de los procesos educativos y organizativos para la sostenibilidad: una propuesta de cambio. *Foro de Educación*, 19, 35-53. doi: 10.14516/fde.2015.013.019.003
- Murga-Menoyo, M. Á. (2014). Learning for a Sustainable Economy: Teaching of Green Competencies in the University. *Sustainability*, 6, 2974-2992. doi:10.3390/su6052974
- Murga-Menoyo, M. Á. (2015a). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 19, 55-83. doi: 10.14516/fde.2015.013.019.004
- Murga-Menoyo, M. Á. (2015b). La utopía de la sostenibilidad: realidades, mitos y controversias. Charla con María Novo y Pilar Aznar. *Foro de Educación*, 19, 409-426. doi: 10.14516/fde.2015.013.019.018
- Murga-Menoyo, M. Á. (2018). La Formación de la Ciudadanía en el Marco de la Agenda 2030 y la Justicia Ambiental. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, 7(1), 37-52. doi: 10.15366/riejs2018.7.1.002
- Murga-Menoyo, M. Á., y Novo, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo «glocal» y ciudadanía planetaria. Referentes de una Pedagogía para el desarrollo sostenible. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), 55-78. doi: 10.14201/teoredu20172915578
- Navarro, E., Jiménez, E., Rappoport, S., y Thoilliez, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. La Rioja: UNIR Editorial.

- Navarro, J. J., Pérez, J. V., y Perpiñán, S. (2015). El proceso de socialización de los adolescentes postmodernos: entre la inclusión y el riesgo. Recomendaciones para una ciudadanía sostenible. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 25, 145-170. doi: 10.7179/PSRI_2015.25.07
- O'Malley, S. (2016). Relacionando la percepción infantil del entorno natural con la resolución de problemas medioambientales. *Revista Internacional de Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 9, 144-158. Recuperado de: <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/EGR09-07-OMalley-Castellano.pdf>
- ONU (1987). *Informe de la Comisión del medio ambiente y el desarrollo " nuestro futuro común*. Nairobi: ONU Publishing. Recuperado de: http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_Lecture_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf
- ONU (2015). *El camino hacia la dignidad para 2030: acabar con la pobreza y transformar vidas protegiendo el planeta*. Recuperado de http://www.hic-gs.org/content/SGONU_A69700.pdf
- ONU (2019). *Página principal de la Naciones Unidas*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Pérez, R. y Naidorf, J. (2015). Las actuales condiciones de producción intelectual de los académicos. *Sinéctica*, 44, 1-16. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000100008&lng=es&tlng=es
- Pérez-Rodríguez, U., Varela-Losada, M., Lorenzo-Rial, M. A., & Vega-Marcote, P. (2017). Tendencias actitudinales del profesorado en formación hacia una Educación Ambiental transformadora. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 60-68. doi: 10.1016/S1136-1034(17)30045-X
- Portet, J. (2019). Del tráfico al acceso. De la educación vial a la educación para la movilidad. *Revista de Educación Social*, 28, 114-134. Recuperado de: <http://www.eduso.net/res/winarcodoc.php?id=1195>
- Reyero, D. y Gil, F. (2019). La educación que limita es la que libera. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (273), 213-228. doi: 10.22550/REP77-2-2019-01
- Rojano, S., y Jiménez, M. A. (2017). Propuesta didáctica de espacios ambientales en las aulas de Educación Infantil. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 3 (1) 66-74. doi: 10.24310/innoeduca.2017.v3i1.2039
- Sadio-Ramos, F.J., y Ortíz, M.A. (2018). ContiTuna: Intervención sociocultural por medio de la práctica musical popular. *Modulema: Revista científica sobre diversidad cultural*, 2, 7-29. Recuperado de: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/48355/1/SADIO-RAMOS%20-%20ORTIZ-MOLINA%20ContiTuna.pdf>
- Saura, G. y Bolívar, A. (2019). Sujeto Académico Neoliberal: Cuantificado, Digitalizado y Bibliometrificado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 9-26. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001>
- Solis-Espallargas, C., y Valderrama-Hernández, R. (2015). La educación para la sostenibilidad en la formación de profesorado. ¿Qué estamos haciendo? *Foro de Educación*, 19, 165-192. doi: 10.14516/fde.2015.013.019.008
- Standish, P. (2016). Teaching Exposed: Education in Denial. *Revista de Educación*, 373, 109-129. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2016-373-323
- Thoilliez, B. (2018). El papel de los organismos internacionales (y de sus expertos, asesores y consultores) en la des-democratización de las políticas educativas. En, H. Monarca (Coord.) *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 45-65). Madrid: Dykinson. Recuperado de: <https://www.dykinson.com/libros/calidad-de-la-educacion-en-iberoamerica-discursos-politicas-y-practicas/9788491487203/>
- Tornero, T., Sathwani, J. J., y Mato, M. C. (2017). Sostenibilidad y educación ambiental en las universidades. *El Guiniguada, Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 26, 89-103. doi: 10.20420/ElGuiniguada.2017.139
- Torres-Porras, J., y Arrebola, J. C. (2018). Construyendo la ciudad sostenible en el Grado de Educación Primaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(2), 1-14. doi: 10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i2.2501.
- Vázquez, V. (2015). El aprendizaje-servicio: una estrategia para la formación de competencias en sostenibilidad. *Foro de Educación*, 19, 193-212. doi: 10.14516/fde.2015.013.019.009
- Vilches, A. (2016). La Educación para la Sostenibilidad: Una componente esencial en la formación del profesorado, en Ramiro Sánchez y Ramiro (Coords.), *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo 2015* (pp. 613-618). Granada: Universidad de Granada.
- Villarruel-Fuentes, M. (2018). Educar para la sostenibilidad: el nuevo mantra de la educación agrícola en América Latina. *IJERI: International journal of Educational Research and Innovation*, 9, 316-332. Recuperado de: <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2551/2240>
- Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S. y Jacotin, G. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom? Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing. doi: https://www.oecd-ilibrary.org/education/table-c-12-innovation-in-teacher-professional-development-and-collaborative-practices_4e950f40-en
- Vlieghe, J. y Zamojski, P. (2017). *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World*. Switzerland: Springer.

Agradecimientos

Agradezco al profesor Fernando Gil Cantero su lectura atenta y sus valiosos comentarios a versiones previas de este artículo; y a los compañeros del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES-UAM), por sus interesantes consideraciones al incipiente borrador, presentado en el marco del Seminario de Investigación de noviembre de 2018.

Anexo 1. Investigación educativa española sobre ODS (2015-2019)

AUTOR/A/ES/AS	AÑO	TEMÁTICA					MÉTODO				ENFOQUE		
		1	2	3	4	5	T	M	CL	CN	C	DE	DI
Barrón, Á., y Muñoz, J. M.	2015	■							■				■
Díaz, J. A.	2015		■				■						■
García-Esteban, F. E., y Murga-Menoyo, M. A.	2015	■							■			■	
García-González, E.; Jiménez-Fontana, R.; Navarrete, A.; y Azcárate, P.	2015		■					■					■
Meira, P. A.	2015					■	■				■		
Moreno, M. A., y Bolarín, M. J.	2015			■			■					■	
Murga-Menoyo, M. A.	2015					■			■			■	
Murga-Menoyo, M. A.	2015a					■	■					■	
Navarro, J. J., Pérez, J. V., y Perpiñán, S.	2015			■				■					■
Solís-Espallargas, C., y Valderrama-Hernández, R.	2015		■							■		■	
Vázquez, V.	2015			■						■		■	
O'Malley, S.	2016	■						■				■	
Antúnez, M., Gomera, A., y Villamandos, F.	2017			■						■		■	
Aznar, P., y Barrón, Á.	2017				■			■				■	
Bautista-Cerro, M.J., y Díaz, M. J.	2017		■						■			■	
Calafell, G., y Junyent i Pubill, M.	2017			■						■			■
Caride, J. A.	2017				■			■				■	
Collado, J.	2017				■					■		■	
Gil, D., y Vilches, A.	2017				■			■				■	
Molina, D., y Novo, M.	2017					■	■						■
Murga-Menoyo, M. Á., y Novo, M.	2017				■		■						■
Rojano, S., y Jiménez, M. A.	2017	■							■			■	
Torero, T., Sadhwani, J. J., y Mato, M. C.	2017		■					■					■
Coronado-Marín, A. y Murga-Menoyo, M. A.	2018			■						■		■	
Martínez, M.	2018		■						■			■	
Murga-Menoyo, M. A.	2018				■			■				■	
Sadio-Ramos, F. J., y Ortiz, M.A.	2018			■						■			■
Villarruel-Fuentes, M.	2018					■		■					■
Escámez, J., y López, E.	2019		■						■			■	
García, A.	2019		■							■		■	
Guzmán, M., y Ortiz, L.	2019			■					■			■	
Matas, R.	2019		■						■			■	
Mesa, M.	2019				■				■				■
Portet, J.	2019	■							■				■

Fuente: elaboración propia.