

La nueva Ley de Educación (LOMLOE) ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y el reto de la COVID-19

/

The new Spanish educational law (LOMLOE) before the 2030 Sustainable Development Goals Agenda and the COVID-19 challenge

Miguel Ángel Negrín Medina

Inspector de Educación de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y
Deportes del Gobierno de Canarias

Profesor Asociado de la Universidad de La Laguna

Juan José Marrero Galván

Profesor de la Facultad de Educación, Universidad de La Laguna

DOI

<https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.709>

Resumen

El objetivo de este trabajo ha sido analizar la génesis de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) mediante los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 y el impacto que la pandemia de COVID-19 ha tenido en su implantación. Se han analizado referencias documentales sobre los ODS procedentes de fuentes internacionales (ONU, UNESCO, etc.) y nacionales para su implementación y desarrollo en España. El análisis documental y la reflexión realizada permite concluir que en cumplimiento del ODS-4 (educación), así como

para la lucha del cambio climático, la LOMLOE parece sustentarse en el tratamiento de estos aspectos. Esto parece llevarse a cabo mediante la introducción de la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía global (EDS-ECG), nuevas competencias transversales, nuevos desarrollos curriculares y una mayor inclusión, por lo que su desarrollo será básico en la época post-COVID. En este contexto, la Inspección Educativa debería jugar un papel esencial en este proceso.

Palabras clave: Agenda 2030, Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), ODS-4, COVID-19, Educación para el Desarrollo Sostenible y para la Ciudadanía Global (EDS-ECG), LOMLOE-LOE, inspección de educación.

Abstract

The objective of this work has been to analyse the genesis of Organic Law 3/2020, of December 29, which modifies Organic Law 2/2006, of May 3, on Education (LOMLOE) through the 2030 Sustainable Development Goals Agenda and the impact of Covid-19 pandemic on the implementation of these goals. Documentary references on the SDGs from international (UN, UNESCO, etc.) and national sources have been analysed for their implementation and development in Spain. From this analysis and a carried-out reflection, it is possible to conclude that LOMLOE seems to be based on this objective in compliance with SDG-4 (education), as well as for the fight against climate change. This is conducted through the introduction of education for sustainable development and for global citizenship (EDS-ECG), new transversal competences, new curricular developments, and a greater inclusion. The development of these, will be essential in the post-COVID era. In this context, the Educational Inspection should play an essential role in this process.

Key words: 2030 Agenda, Sustainable Development Goals (SDGs), SGD-4, COVID-19, Education for Sustainable Development and for Global Citizenship (ESD-EGC), Spanish education law (LOMLOE-LOE), educative inspectorate.

1. Introducción

En el entorno actual de excepcionalidad en la que nos encontramos, la Inspección de Educación, como institución con más de 170 años de historia oficial, podría encontrar las condiciones para su modernización al darse dos circunstancias de impacto en los centros educativos que obliga a debatir y reflexionar su papel: la pandemia de COVID-19 causada por el virus SARS-CoV-2 y la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible (en adelante ODS) de la Agenda 2030 con los que el Gobierno de España se comprometió desde el año 2015 (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015a). La primera circunstancia, evidentemente, está supeditada a las decisiones tomadas por las autoridades sanitarias y a cuyo compás han ido las autoridades educativas (central y autonómicas), realizando cambios en distintos ámbitos del proceso educativo, sin que, a primera vista, se haya contado con la participación del resto de actores del proceso, incluida la Inspección de Educación. Evidentemente que esta circunstancia, incide sobre la segunda: así, sin entrar a debatir las decisiones tomadas en este sentido, la situación de pandemia, además de su impacto en el ámbito de interacción de los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, afecta y está afectando a la implantación y consecución de los ODS en España del que la recientemente aprobada Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340 de 30/12/20) (en adelante LOMLOE) no es ajena.

Es evidente que las instrucciones que para el curso escolar 2020-2021 han dictado las autoridades educativas y sanitarias autonómicas, en consonancia con el Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, iban encaminadas a que los centros educativos centraran su esfuerzo en el desarrollo y aplicación de un plan de contingencia específico a su realidad para hacer frente al virus SARS-CoV-2, generador de la enfermedad COVID-19, con el fin de que fuesen espacios seguros desde el punto de vista sanitario; este plan ha pasado a formar parte de la programación anual del centro (PGA), al igual que planes de acogida y de recuperación de los aprendizajes no trabajados durante el tercer trimestre del curso 2019-2020 por el alumnado, así como el ajuste de las programaciones didácticas llevadas a cabo por los centros. Todos estos aspectos han sido sometidos a observación, supervisión y posible

evaluación por parte de los Inspectores e Inspectoras de zona dentro del plan de trabajo de la Inspección Educativa en este curso escolar.

Otra cuestión distinta es la implantación de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de la Agenda 2030 en el sistema educativo español a los cuales, como se dijo anteriormente, nuestro país se adhirió, al igual que los 192 países restantes de las Naciones Unidas, en el año 2015, entrando en vigor el 01 de enero de 2016, y cuyo desarrollo a nivel planetario está seriamente afectado por la pandemia de COVID-19. Los ODS son amplios y plantean un cambio de estrategia para la mejora de la calidad de vida del ser humano, sin dejar atrás a ninguno, que incluyen desde la eliminación de la pobreza y el hambre hasta acciones en la lucha contra el cambio climático, la educación, la salud, la igualdad de la mujer, la defensa medioambiental e incluso para el diseño de futuras ciudades o la sostenibilidad de las actuales. En este sentido, las administraciones educativas, en sus instrucciones de funcionamiento, han incluido los ODS como elemento a desarrollar en los centros educativos, mediante acciones concretas en planes o proyectos, enmarcados en la denominada Educación para el Desarrollo Sostenible (en adelante EDS)¹, además del plan de contingencia citado que, también, está relacionado con uno de los objetivos de la Agenda 2030 como es la salud. Todo lo anterior pone de relieve que con la firma de la Agenda 2030 en el año 2015, nuestro país puso, en nuestra opinión, fecha de caducidad a la redacción de la LOE en los términos establecidos por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), al manifestar su voluntad de impregnar el sistema educativo con los ODS y, con ello, introducir la EDS, como una de las posibles causas de la génesis de la LOMLOE, independientemente de los aspectos políticos e ideológicos de su promulgación.

Como quiera que la LOMLOE, al modificar la LOE, se constituye en el instrumento jurídico para la entrada de los ODS en el ámbito educativo en España, hemos querido revisar con este trabajo la conformación de la LOMLOE a través de los ODS de la Agenda 2030 y de los documentos institucionales para su implantación en nuestro país, teniendo en cuenta, además, el efecto que ha tenido la pandemia sobre el despliegue de éstos, poniendo el acento sobre el ODS-4, referido a la

¹ Estas siglas no deben ser confundidas con las siglas “EDS” referidas a las “Estrategias para el Desarrollo Sostenible” en el marco de la Agenda 2030 y los ODS que está desarrollando el Gobierno de España en la actualidad (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2020a).

educación, responsable de que la LOMLOE introduzca la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) en nuestro sistema educativo. Por último, se reflexiona sobre el posible papel a jugar por la Inspección de Educación en la implementación de los ODS, a través de la LOMLOE, en los centros educativos.

2. Los ODS y Educación

Los ODS fueron diseñados e implementados con el fin de garantizar una vida sana, sostenible, pacífica, próspera y equitativa en el planeta para todas las personas, independientemente de su edad, ahora y en el futuro (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015a; UNESCO, 2017). El paradigma de la equidad en estos objetivos tienen su base en las dimensiones sociales y ambientales en los que se sustentan, sin perjuicio de la dimensión económica, con el fin de tener una visión holística de los problemas actuales y a cómo enfrentarlos, en la búsqueda de soluciones mediante la interacción de estas dimensiones con el propósito de dejar a las generaciones futuras un planeta gestionado de manera sostenible mediante un entramado de nodos indivisibles, interdependientes y sin jerarquías (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015a). Para ello es necesaria la implicación de gobiernos, organizaciones de carácter público y privado, las ONG, las empresas, la totalidad de la sociedad civil y cada ser humano, independientemente de su origen y clase social que participan, independientemente del nivel de desarrollo de la sociedad donde se desenvuelvan pues incluso, entre las más desarrolladas, existen asimetrías en el progreso en el territorio que gestionan (Bórquez y Lopicich, 2017).

En este marco, la educación, como cuarto ODS (ODS-4), juega un papel fundamental en el desarrollo del resto de objetivos al posibilitar la movilidad entre tramos socioeconómicos, favoreciendo, en gran medida, salir de la pobreza (UNESCO, 2017). Incluir la dimensión educativa dentro de los ODS debería permitir desarrollar nuevas competencias y desarrollos curriculares, así como un nuevo enfoque organizacional educativo para promover el conocimiento, las habilidades y destrezas, los valores y las actitudes (desarrollo y adquisición de competencias enfocadas hacia la sostenibilidad) que permitan a la ciudadanía tomar decisiones basadas en información contrastada y veraz, así como realizar acciones

responsables en pro de la sostenibilidad medioambiental, la viabilidad económica y una sociedad basada en la justicia social (Leicht et al., 2018, p. 38).

2.1. La Educación en el marco de los ODS y su interrelación

El 23 de julio de 2013 el Grupo de Trabajo Abierto (OWG) para los ODS de la Asamblea General de las Naciones Unidas, puso de manifiesto en su informe que:

La Educación ocupa, absolutamente, una posición central en cualquier agenda para el desarrollo sostenible. No sólo es una inversión esencial, sino que, además, constituye una base importante para el enriquecimiento humano a través del aprendizaje permanente. (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2013).

A partir de los diferentes informes que este grupo de trabajo abierto fue evacuando respecto al papel esencial de la educación en la puesta en marcha y éxito de los ODS, es por lo que se crea un objetivo único, el ODS-4, dedicado a la educación que se integra en otros ODS de la Agenda 2030, como mecanismo que ayude a la inclusión y aplicación de esos objetivos (UNESCO, 2013), dado que una educación de calidad es fundamental para el logro del resto de objetivos, pues se pone el énfasis, entre otros aspectos, en la igualdad de género, la salud, la nutrición y la sostenibilidad medioambiental (Leicht et al., 2018, p. 30).

Partiendo de estos trabajos, así como los acuerdos posteriormente concretados en la Agenda de Acción de Addis Abeba de la Tercera Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015b), el Acuerdo de París en virtud de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (Naciones Unidas, 2015) y la Agenda Urbana Hábitat III 2016 de Quito (Naciones Unidas, 2017), es por lo que el 25 de septiembre de 2015 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba el documento denominado “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, suscrito desde sus inicios por el Gobierno de España, en cuyo preámbulo indica que:

Este plan será implementado por todos los países y partes interesadas mediante una alianza de colaboración. Estamos resueltos a liberar a la humanidad de la tiranía de la pobreza y las privaciones y a sanar y proteger

nuestro planeta. Estamos decididos a tomar las medidas audaces y transformativas que se necesitan urgentemente para reconducir al mundo por el camino de la sostenibilidad y la resiliencia. Al emprender juntos este viaje, prometemos que nadie se quedará atrás. (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015a, p. 1)

En ese documento se definieron y desarrollaron cada uno de los 17 ODS al que, además, se añadieron un conjunto de metas que, como mínimo, incluyen como fines la educación, el aprendizaje, la capacitación, o, al menos, la sensibilización sobre cuestiones fundamentales para el desarrollo sostenible. Los 17 ODS y sus 169 metas acompañantes, se describen mediante 232 indicadores cuantificables que sirven como mecanismo de seguimiento a escala nacional, regional y global ante Naciones Unidas. (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2014).

A continuación, se relaciona cada ODS con el ODS-4 (educación), mediante, en su caso, la meta correspondiente del ODS (tomado y adaptado de: Asamblea General de las Naciones Unidas, 2014 y 2015; ICSU e ISSC, 2015):

ODS-1. Fin de la pobreza: la educación es fundamental para sacar de la pobreza a las personas; es importante la movilización de recursos que pongan en práctica programas y políticas económicas, sociales y educativas encaminadas a que las personas puedan superar la pobreza y salir de ella (meta 1.a).

ODS-2. Hambre cero: la educación desempeña un papel clave para ayudar a las personas a avanzar hacia métodos agrícolas sostenibles y entender la nutrición; el acceso al conocimiento de pequeños productores agrícolas y ganaderos se estima que podría duplicar su producción y, por tanto, sus ingresos (meta 2.3).

ODS-3 Salud y bienestar: la educación puede marcar la diferencia en cuestiones básicas para la salud como evitar la mortalidad infantil, mejorar la salud reproductiva, la propagación de enfermedades, el fomento de estilos de vida saludables y de bienestar; el acceso a una educación de calidad debe ayudar al acceso universal a los servicios de salud sexual y reproductiva (meta 3.7).

ODS-5 Igualdad de género: se encuentra de forma implícita en todo el objetivo (principio y fin de la educación). La generalización de la educación entre las mujeres adultas y las niñas es particularmente importante para lograr la alfabetización básica, mejorar las actitudes y aptitudes participativas y en el acceso de la mejora en la

calidad de vida. Las leyes y políticas educativas deben ser diseñadas para promover la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas en todos los niveles (meta 5.c).

ODS-6 Agua limpia: la educación aumenta la actitud y la capacidad para utilizar los recursos naturales de manera más sostenible, promoviendo la higiene personal; la formación permitiría una mayor participación de las comunidades locales en la mejora de la gestión del agua y su saneamiento (meta 6.b).

ODS-7 Energía asequible y no contaminante: Los programas educativos, de manera particular las vías formativas no formales e informales, pueden promover una mejor conservación de la energía y el uso de fuentes energéticas renovables.

ODS-8. Trabajo decente y crecimiento económico: la vinculación existente entre el nivel educativo y la fortaleza económica, el espíritu emprendedor (empresarial), las actitudes hacia el mercado de trabajo son claras y directas.

ODS-9 Industria, innovación e infraestructuras: la educación es básica en la adquisición de las competencias necesarias para la construcción de infraestructuras con elevada resiliencia y una industrialización más sostenible.

ODS-10 Reducción de las desigualdades: de forma implícita en todo el objetivo (principio y fin de la educación). Cuando la accesibilidad a la educación se facilita, se ha demostrado su influencia en la mejora de la situación económica personal y de desigualdad social.

ODS-11 Ciudades y comunidades sostenibles: la educación debe proporcionar las competencias y habilidades participativas para que las personas puedan ayudar en la configuración y el mantenimiento de ciudades sostenibles y lograr resiliencia ante situaciones de desastre; la educación permitiría a las personas desarrollar criterios y capacidades para intervenir en la planificación y gestión participativa, integrada y sostenible de los asentamientos humanos (meta 11.3).

ODS-12 Producción y consumo responsables: la educación debe constituir el pilar que marque de manera crítica las pautas de comportamiento que deben existir para alcanzar una producción de bienes e insumos sostenibles (pe. desarrollo de una economía circular) y para que los consumidores comprendan que esa producción permite una mejor gestión de los residuos; la educación debe incidir

sobre la manera de evitar el despilfarro alimentario, realizar actividades de prevención, reducción, reciclaje y reutilización de desechos y residuos, dando formación para un verdadero desarrollo sostenible (metas 12.3, 12.5 y 12.8).

ODS-13 Acción por el clima: la educación constituye la actividad humana clave para la comprensión del impacto del cambio climático sobre el planeta y, por tanto, sobre el ser humano, ayudando a la adaptación y mitigación de sus efectos, sobre todo a nivel local; la educación debe mejorar y ayudar en la sensibilización y la capacidad personal, comunitaria e institucional respecto a la mitigación de las consecuencias del cambio climático, en la manera de adaptarnos a ello, la reducción de sus efectos y los mecanismos para la alerta temprana (meta 13.3).

ODS-14 Vida submarina: la importancia de la educación en la creación de conciencias sobre el medio marino es fundamental, así como para el desarrollo y creación de consensos activos sobre el uso racional y sostenible de sus recursos.

ODS-15 Vida de ecosistemas terrestres: la educación debe incrementar las competencias y capacidades para desarrollar formas de vida sostenibles para la conservación de los recursos naturales y la diversidad biológica, en particular en entornos vulnerables amenazados por la presión humana; debe ayudar en la lucha contra la caza furtiva y el tráfico ilegal de especies, capacitando a las comunidades locales en la promoción y desarrollo de entornos que permitan la subsistencia sostenible (meta 15.c, entre otras).

ODS-16 Paz, justicia e instituciones sólidas: el acceso a una educación de calidad debe facilitar el aprendizaje social como medio para lograr sociedades más participativas, inclusivas y justas, con el fin de alcanzar la coherencia social; el proceso educativo debe garantizar la protección de las libertades y derechos fundamentales y el acceso público y libre a la información (meta 16.10).

ODS-17 Alianzas para lograr los objetivos: el aprendizaje permanente a lo largo de la vida debe desarrollar capacidades para comprender y promover políticas y prácticas para el desarrollo sostenible; el acto educativo debe promover el uso y desarrollo de tecnologías racionales, desde el punto de vista ecológico, facilitando su divulgación, difusión y transferencia (meta 17.7).

Todos estos compromisos de la educación con el resto de ODS necesitan nuevos enfoques que hagan repensar la educación como motor de empuje en la mejora del

bienestar humano y el desarrollo global sostenible (UNESCO, 2016). Para aprovechar el potencial de la educación como agente transformador, es necesario que los sistemas educativos evolucionen, adoptando el desarrollo sostenible y los procesos innovadores para una educación para la sostenibilidad ambiental y social como elementos curriculares básicos y puntos de encuentro para el desarrollo de nuevas competencias educativas para alcanzar los ODS.

2.2. Nuevas “competencias educativas clave” en el marco de los ODS

De acuerdo con lo anterior, la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) constituiría el eje central sobre la que se tienen puestas las esperanzas para la consecución de los ODS establecidos en la Agenda 2030. En este sentido, el objetivo principal de la EDS que no debe ser confundida con la Educación Ambiental (EA)², consistiría, según Rieckmann (2018, p. 39), en el desarrollo de competencias básicas que permitan y empoderen a las personas para que reflexionen sobre sus propias actuaciones en el entorno y sobre el impacto que estas tienen en lo social, lo cultural, lo económico y sobre el medioambiente tanto en la actualidad como en el futuro, partiendo de la perspectiva local que se extiende hacia lo global. Para ello, según el autor, se necesita que el ser humano actúe de forma sostenible en situaciones de complejidad creciente con el fin de agudizar el ingenio y la innovación, proponiendo nuevas ideas y enfoques que ayuden a movilizar a la sociedad en la que se desarrollan a través de su participación activa en la lucha por el cambio social de paradigma que les lleve de manera progresiva hacia el desarrollo sostenible. La EDS tendría, entonces, como meta preferente el poder capacitar al alumnado para que sea capaz de emprender acciones de responsabilidad y contribuir con ello a la transformación social, ayudando a crear sociedades sostenibles cuyo horizonte trasciende la actualidad, proyectándose hacia el futuro.

La literatura consultada proporciona un buen número de referencias que han estudiado las conexiones entre la EDS y sus competencias asociadas que son claves para que las personas transformen sus estilos de vida actuales en otros más sostenibles (Rychen, 2003; De Haan, 2010; Glasser y Hirsh, 2016; Rieckmann, 2012

² En este trabajo entendemos, siguiendo a Benayas y Marcén, 2019, p. 26), que tanto la EDS y la EA son términos sinónimos ya que entendemos que en ambas se persigue un fin con un espectro más amplio que es que los programas educativos puedan centrarse en cualquiera de los 17 ODS, superando la clásica acepción de la EA centrada en programas educativos relacionados estrictamente con los ODS de contenido más ambiental (agua, energía, cambio climático, ecosistemas marinos o terrestres).

y 2018; Wiek, Withycombe y Redman, 2011; Wiek et al., 2016). Según Rieckmann (2016), entre las competencias para la sostenibilidad asociadas a la EDS que más consenso internacional suscita (UNESCO, 2017), por desarrollar habilidades de pensamiento y hábitos de actuación para el desarrollo sostenible, tenemos:

Competencia de pensamiento sistémico: provee la capacidad para entender un sistema, sus partes, sus interrelaciones y comprender como enfrentarse y solucionar los problemas que se presenten con alguna de sus partes.

Competencia anticipatoria: permite analizar y estudiar los diferentes escenarios que pueden presentarse (futuro posible, probable o deseable) con el fin de evaluar las decisiones tomadas, partiendo del principio de precaución que permite valorar riesgos y consecuencias.

Competencia normativa: permite comprender que las decisiones o acciones que se tomen deben estar fundamentadas en normas y valores que nos dan la capacidad de negociación necesaria para enfrentarse para el logro de acciones sostenibles a los conflictos de intereses, las concesiones entre las partes, las incertidumbres y las contradicciones.

Competencia estratégica: permite que de forma colectiva se desarrollen e implementen innovaciones para la sostenibilidad, tanto a nivel local como en niveles administrativos superiores (comarcal, provincial, etc.).

Competencia interpersonal o de colaboración: permite aprender de los demás, desarrollando procesos de empatía hacia ellos y el ejercicio del liderazgo empático para poder abordar colectivamente los problemas y conflictos, facilitando la resolución participativa y colaborativa de los mismos.

Competencia personal o de autoconsciencia: permite analizar el papel que juega cada uno dentro de la comunidad o escala en la que se encuentra, impulsando y evaluando nuestras acciones o realizaciones, en lucha perenne con los sentimientos y deseos personales.

Pensamiento crítico: permite que podamos poner en duda normas, prácticas y opiniones, reflexionando sobre lo que se puede aportar mediante los valores, opiniones y decisiones propias, sirviendo de base para tener criterio propio ante acciones que se realicen en aras de la sostenibilidad.

Competencia integrada para la resolución de problemas: permite afrontar la resolución de problemas de sostenibilidad complejos desde distintos frentes, ideando soluciones basadas en la equidad con el fin de estimular y fomentar el desarrollo sostenible, aunando el resto de competencias mencionadas.

Para la UNESCO (2017), las anteriores competencias clave se transforman en transversales y necesarias para el alumnado, independientemente del lugar del mundo donde se encuentren. Esto pone de manifiesto que la multifuncionalidad e independencia de las mismas ya que, cualquiera que sea el contexto donde se adquieran, no sustituyen a las competencias específicas (necesarias para ciertos procesos y situaciones), teniendo un alcance y una trascendencia mucho más amplia que éstas últimas (Rychen, 2003; UNESCO, 2017). Evidentemente, este tipo de “nuevas competencias” también han tenido cabida en la LOMLOE.

3. Impacto de la COVID-19 sobre los ODS: Salud y Educación

Tal y como se indicó anteriormente, la Agenda 2030 pone el énfasis en que el éxito de los ODS depende del equilibrio entre las tres patas (dimensiones) sobre las que se sostiene el desarrollo sostenible: el crecimiento económico, la inclusión social y la protección ambiental. Para la sostenibilidad global es necesario que las necesidades de quienes poblamos el planeta actualmente alcancen el equilibrio con la capacidad de generaciones futuras para satisfacer sus necesidades. Sin embargo, a pesar de los avances existentes en los cinco años anteriores en algunos de los ODS, la pandemia de COVID-19 ha roto todas las previsiones pues al afectar a escala planetaria, ha habido una caída muy importante de los PIB nacionales (McKibbin y Fernando, 2020), por lo que la pobreza y el hambre han incrementado, la salud personal y comunitaria se encuentran en riesgo y las desigualdades educativas se han exacerbado (Iwuoha y Jude-Iwuoha, 2020).

De acuerdo con el último informe de Naciones Unidas sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la pandemia “interrumpió abruptamente la implementación de muchos de los ODS y, en algunos casos, generó un retroceso de décadas de progreso” (Naciones Unidas, 2020a, p. 3); esto significa que el impacto del virus SARS-CoV-2 sobre los ODS ha sido brutal, cebándose la COVID-19 con los más

pobres y vulnerables de manera desproporcionada. Respecto al ODS-3 (Salud y Bienestar), Heggen, Sandset y Engebretsen (2020) ponen de manifiesto que:

La pandemia COVID-19 demuestra que el desarrollo sostenible va más allá de las estrategias nacionales. Cada individuo necesita tomar decisiones sobre la salud que satisfagan sus necesidades personales, así como las necesidades de la comunidad en general, como es el uso de mascarillas en el transporte público, la observación de los consejos de distanciamiento social y la auto-cuarentena cuando sea necesario. Estas decisiones pueden ayudar a frenar la transmisión y reducir las enfermedades, las muertes y los impactos económicos. (p. 646).

Para las Naciones Unidas (2020a, p. 9, 32-33) el efecto de la pandemia sobre el ODS-4 (Educación de Calidad) ha sido devastador: si de por sí las estimaciones para el 2030 indicaban que 200 millones de niñas y niños no irían a la escuela pues el ritmo de logro para alcanzar la inclusividad y la equidad educativa había sido muy lento entre el 2015-2019, a consecuencia de la pandemia las desigualdades educativas crecieron de forma exacerbada pues el cierre de los centros educativos provocó la desescolarización del 90% del alumnado; además la falta de recursos para la teleformación (brecha digital) fue un factor importante de exclusión para millones de estudiantes (sin distinción de países), provocando que las tasas de titulación disminuyeran drásticamente en los países pobres.

A todo lo anterior habría que sumar que la COVID-19 puso de manifiesto las bajas condiciones de salubridad de las escuelas para su prevención, el impacto emocional y mental en el alumnado por la suspensión de la actividad escolar en todos los niveles y que las cualificaciones que éstos debían recibir, en muchos casos o fueron inexistentes o sustituidas por otras de inferior calidad (Burgess y Sievertsen, 2020). Por último, señalar los problemas financieros que sufre una parte del estudiantado pues para sufragar sus estudios superiores, tuvieron que recurrir a préstamos de difícil devolución (UNESCO, 2020, p. 8), dejándolos en situación de vulnerabilidad.

En este sentido Naciones Unidas, en un informe de políticas de agosto de 2020, recomendaba que con el fin de mitigar los efectos de la pandemia sobre la educación y los sistemas que la sostiene, los gobiernos debían poner el énfasis sobre la planificación minuciosa de la reapertura de los centros educativos, la

protección de la financiación de la educación, la creación de sistemas educativos resilientes que permita a la escuela enfrentarse a nuevas crisis y repensar la educación mediante el cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante nuevas vías formativas que le permitan enfrentar nuevas crisis, pues en la actual se realizó ímprobos esfuerzos en corto período de tiempo para responder al reto que supuso el impacto de la pandemia de la COVID-19 sobre los sistemas educativos (Naciones Unidas, 2020b, p. 3-4).

Sin embargo, un año después de la pandemia, la apertura plena de los centros educativos en los niveles de educación primaria y secundaria no parece haberse logrado de manera plena en un número importante de países, a pesar de que la escuela presencial sigue siendo esencial durante los primeros años de escolarización y para el alumnado menos favorecido (OCDE, 2021).

Nos hemos centrado en el impacto sobre dos aspectos básicos dentro de los ODS como son la salud y la educación, pero la pandemia de la COVID-19 ha afectado significativamente a su totalidad. Sin embargo, a pesar de la crisis sanitaria, los avances en los logros de los ODS son urgentes con el fin de prepararnos para futuras pandemias, para recuperarnos y enfrentarnos a nuevas crisis, así como para cumplir con el Acuerdo de París sobre el cambio climático una vez que se supere la era COVID (Min y Perucci, 2020). En este sentido, los principios sobre los que se establecieron los ODS siguen siendo válidos, pues se centran no sólo en el crecimiento económico, sino también en la inclusión, la equidad y la sostenibilidad y en ellos, la educación tiene mucho que decir y para ello el marco básico educativo español, a través de la LOMLOE, debe establecer.

4. España: Objetivos de la Agenda 2030. ODS-4

4.1. Años previos a la COVID-19

A pesar de que nuestro país suscribe desde el principio el acuerdo sobre la Agenda 2030, no es hasta el 28 de septiembre de 2017 cuando se produce la reunión de la Comisión Delegada del Gobierno para Asuntos Económicos que adopta el acuerdo para crear el Grupo de Alto Nivel para la Agenda 2030 (Resolución de 13/10/2017,

de la Secretaría de Estado de Cooperación Internacional y para Iberoamérica y el Caribe, BOE núm. 259 de 27/10/2017).

En reunión del Consejo de Ministros de 29 de junio de 2018, se aprueba el Plan para la Implementación de la Agenda 2030 «Hacia una estrategia española de desarrollo sostenible» (DGPOLDES, 2019a), previa deliberación y visto bueno del Informe de España para el examen nacional voluntario Agenda 2030 (Gobierno de España, 2018), para dar un impulso a la gobernanza de apoyo a la Agenda 2030 en el país, razón por la cual:

I) El Consejo de Ministros de 15 de febrero de 2019 da su visto bueno al Informe de Gobernanza sobre mecanismos e instrumentos de coordinación para la implementación de la Agenda 2030 (Alta Comisionada para la Agenda 2030, 2019) en el que se propone, y se da luz verde, a:

a) Modificar el Grupo de Alto Nivel para la Agenda 2030 en su composición y funciones del Grupo de Alto Nivel para la agenda 2030.

b) Crear la Comisión Nacional para la Agenda 2030, como órgano de cooperación en materia de Agenda 2030 entre el Estado y las Comunidades Autónomas y las Ciudades de Ceuta y Melilla, con la participación de las administraciones locales.

c) Crear el Consejo de Desarrollo Sostenible como órgano asesor y de colaboración para la participación de la sociedad civil.

II) La Comisión Delegada del Gobierno para Asuntos Económicos el 21/03/2019, adopta el acuerdo que refuerza la gobernanza para la Agenda 2030 al incluir la modificación del Grupo de Alto Nivel para la Agenda y la creación del Grupo de Trabajo Interministerial (Orden PCI/383/2019, de 02/04/2019, BOE núm. 80, de 03/04/2019). El Alto/a Comisionado/a para la Agenda se integra en el Grupo de Alto Nivel, junto con el Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil y el Embajador en Misión Especial para la Agenda, presidiendo el Grupo de Trabajo.

Por otro lado, el 18/07/2018 se emiten el Informe de España para el examen nacional voluntario y el Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030 (Gobierno de España, 2018; DGPOLDES, 2019a). Respecto a la educación para el desarrollo sostenible y para la sostenibilidad estos informes indican:

- a) La necesidad de medidas para la implantación de los procesos de EDS y la Educación para la Ciudadanía Global (ECG), la educación intercultural y la educación para la comprensión internacional.
- b) La consideración de la educación (ODS-4) como herramienta básica para el desarrollo del resto de ODS.
- c) La definitiva incorporación del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros, dotándolos de los apoyos suficientes para su inclusión efectiva superando la normalización e integración actual (Negrín y Marrero, 2018).
- d) La implantación de una nueva modalidad de Formación Profesional Dual.
- e) La reducción de la brecha de género en las carreras científicas y/o técnicas, con medidas para la promoción de la formación de niñas y mujeres en carreras de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas.
- f) La inclusión en el currículo de competencias vinculadas a valores éticos (sostenibilidad social, ambiental y económica), incorporando la ECG y EDS.

En este sentido, las medidas y metas trazadas para alcanzar el ODS-4 serían:

- Incorporar la EDS en la enseñanza obligatoria y en resto del sistema educativo.
- Incorporar en todos los grados y postgrados en este 2021 la formación en la Agenda 2030 y los ODS (desarrollo sostenible y ciudadanía mundial).
- Incorporar para 2022 al sistema de acceso para la función docente (incluida la universitaria) los conocimientos y destrezas para la EDS y la Agenda 2030.
- En 2025, todo el personal docente de la enseñanza no universitaria y universitaria debería haber recibido cualificación en la Agenda 2030.

- g) El compromiso para alcanzar en el 2025 la meta 4.7 del ODS-4:

El 100% del alumnado en España adquiere los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la EDS y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (...) (DGPOLDES, 2019a, p. 147).

Posteriormente el 20/09/2019 se publica el Informe “La implementación de la Agenda 2030 en España” (DGPOLDES, 2019b) donde se ponen de manifiesto avances y metas por alcanzar. En el campo de la educación destacamos:

- El desarrollo del proyecto de educación en gobierno abierto, con la realización de experiencias en centros escolares para fomentar competencias en el ejercicio de una ciudadanía democrática entre docentes y alumnado no universitario.
- El impulso de la LOMLOE pues propone la inclusión de la ECG en el sistema educativo; la Disposición adicional sexta de la ley se centra en la EDS y la ECG, recogiendo los compromisos establecidos sobre la formación del profesorado.
- El desarrollo de la LOMLOE en lo concerniente a: (i) el diseño de un nuevo currículo centrado en competencias esenciales; (ii) la reforma de la profesión docente y (iii) el impulso de los requisitos mínimos de calidad de los centros y programas del 1º ciclo de educación infantil.
- El desarrollo de Programas de Cooperación Territorial (PCT) como el PROA+, los Planes Estratégicos de Convivencia Escolar, etc.
- La reformulación de las políticas en materia de becas y ayudas al estudio
- En el ámbito universitario, la adopción de una nueva Ley Orgánica de Universidades que abarcaría: (i) un nuevo sistema de gobernanza universitario, (ii) revisión de los mecanismos de evaluación y acceso a la carrera docente, (iii) la internacionalización y el acercamiento de las universidades a la sociedad y (iv) la creación del denominado Sexenio de Transferencia de Conocimiento.
- Para todo el sistema, la inclusión de la dimensión de género.
- Respecto a la Formación Profesional (FP), asegurar mediante la LOMLOE y el Plan Estratégico de la FP dual, la adecuación de las cualificaciones profesionales a la rápida dinámica del mercado de trabajo.
- Establecer el marco para que la educación a lo largo de la vida sea un derecho.

A pesar del esfuerzo realizado, los resultados obtenidos por el país en el informe mundial de cumplimiento de los ODS del 2018 y 2019 (SDG Index & Dashboards³;

³ En España lo realiza la Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS) que constituye la antena en España de la Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible (SDSN) y que se centra en nuestro país en cuatro áreas prioritarias: energía, agua, biodiversidad y género

Sachs et al., 2018 y 2019), indican cierta mejora (pasando del puesto 25 del ranking al 21), pero sin obtener ningún código verde (mayor grado de cumplimiento de los ODS). España mantiene una valoración notable en algunos objetivos sociales como la pobreza, sanidad, educación e igualdad, aunque empeorando respecto al hambre. Los objetivos de contenido ambiental se valoran con un código rojo, mejorando algunos (consumo responsable y vida marina), pero no con los relacionados con el cambio climático y los ecosistemas terrestres.

Respecto al ODS-4, la puntuación sube del 88,1 % al 95,4%; sin embargo, el rendimiento del alumnado en ciencias debe mejorar ya que el 18% rinde por debajo del nivel 2 (<409,54 puntos). La mejora en este campo se hace necesaria para revertir el escaso interés que muestra el alumnado por la ciencia, provocando escasez de vocaciones y para lo cual se debería mejorar la formación inicial del profesorado que la imparte (Negrín y Marrero, 2020a).

4.2. Llegada de la pandemia de la COVID-19

4.2.1. ¿Qué nos trajo?

La pandemia de la COVID-19 durante el año 2020 trajo consigo, a nivel global, un empeoramiento de los índices de cumplimiento en los ODS (Sachs et al., 2020), trastocando completamente la Agenda 2030 por la dificultad de recogida de datos de cumplimiento de los objetivos debido a los esfuerzos de los gobiernos para detener la propagación del coronavirus (Naciones Unidas, 2020a) y, en este sentido, nuestro país no fue la excepción (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2020b). Sin entrar en los efectos de la pandemia en lo sanitario, económico, educativo y social, para las Naciones Unidas (2020a) las causas que promovió la Agenda y sus ODS siguen siendo válidas en estos momentos y para cuando sea superada esta crisis sanitaria.

Para entender el efecto causado por el virus SARS-CoV-2 sobre el grado de cumplimiento de los ODS solo hace falta observar el BOE (Tabla 1). En el período que abarca desde el 1/1/2016 y el 31/12/2020 el boletín oficial publica (bien en su encabezado o en el texto correspondiente) 683 referencias con el término “Agenda 2030”, 217 con el término “Objetivos de desarrollo sostenible” y 136 con el término “ODS”, mientras que con el término COVID-19 en el período comprendido entre el

01-01-2020 y el 31-12-2020, el BOE publica 1699 entradas con ese término y 114 empleando SARS-CoV-2. Este despliegue normativo, es indicativo del traumático impacto de la pandemia de la COVID-19 sobre todos los sectores de nuestra sociedad, a pesar de las costuras sociales y económicas (con sus virtudes y defectos) del sistema con que España se ha dotado en democracia.

Tabla 1.

Número de referencias en el Boletín Oficial del Estado (BOE) correspondientes a las palabras claves Agenda 2030, Objetivos de Desarrollo Sostenible, ODS, SARS-CoV-2 y COVID-19 en el período comprendido entre el 1/1/2016 y 1/1/2021 para las tres primeras y entre el 1/1/2020 y 1/1/2021 para las dos últimas

Entrada	RF.	JE.	Ley	RD.	Orden	Res.	Otras	Educ.
Agenda 2030								
T-BOE	40	0	0	13	3	20	3	0
BOE	683	15	3	108	90	393	89	17
Objetivos de Desarrollo Sostenible								
T-BOE	5	0	0	0	0	4	1	0
BOE	217	4	2	28	16	141	30	3
ODS								
T-BOE	2	0	0	0	0	0	2	0
BOE	136	0	0	11	6	102	17	2
SARS-CoV-2								
T-BOE	37	0	0	0	1	16	20	0
BOE	114	4	0	20	6	17	57	0
COVID-19								
T-BOE	560	15	2	122	189	128	119	7
BOE	1699	38	2	243	422	767	265	89

Nota. Abreviaturas: RF: referencias; JE: Jefatura del Estado; RD: Real Decreto; Res: Resolución; Educ: Educación; T-BOE: en el título del BOE; BOE: en todo el BOE.

Es interesante señalar que con el término “Educación” (ODS-4) sólo se encontraron 22 referencias (ninguna en los títulos normativos) en los 5 años estudiados que corresponden con la vigencia de la Agenda 2030, mientras que en el año de la pandemia (2020), se encontraron 89 referencias que relacionaban la COVID-19 con educación. Esto quiere decir que, en el ámbito educativo, independientemente del impacto de la pandemia, el impulso de las ODS en los centros también se vio retrasado por la tardanza del ejercicio de la gobernanza para su implantación en todos los niveles por parte del Gobierno Central, quien debe coordinar las acciones para la Agenda en todo el estado, máxime con el grado de descentralización administrativa existente en España, y es esta administración la responsable de rendir cuentas ante Naciones Unidas (Gobierno de España, 2018).

4.2.2. Informes internacionales: España frente a la COVID-19

Diversos informes internacionales han puesto de manifiesto las fortalezas y debilidades de los diferentes sistemas educativos a nivel global, incluido el español, a causa de la pandemia de la COVID-19. Así, Hernández (2020), en el blog de UNICEF-España, pone el foco en la manera en que los docentes españoles estaban enfrentando la crisis sanitaria durante el confinamiento y cierre de los centros educativos decretado a nivel nacional en marzo de 2020, destacando entre otros aspectos susceptibles de mejora, la formación docente para mejorar la calidad de la educación a distancia, el acceso del alumnado a las tecnologías (brecha digital) y sus competencias para un aprendizaje autónomo, la capacidad de las familias para realizar un adecuado seguimiento del alumnado y su comunicación con los centros, la adaptación a esta nueva realidad de los procesos de enseñanza para el alumnado con necesidades educativas especiales y el proceso evaluador para la continuidad escolar.

Todo lo anterior está en concomitancia con lo expresado por la UNESCO (2020b) respecto a otras consecuencias que para el alumnado más vulnerable ha podido traer el cierre de los centros educativos, sin que nuestro país haya podido ser una

excepción, como puede ser la malnutrición, horarios laborales de los padres incompatibles con el cuidado de los hijos teniendo que dejarlos solos o una elevada probabilidad de absentismo laboral para su cuidado, aumento de las tasas de abandono escolar, mayor exposición a la violencia y explotación (incluida la sexual y laboral), el aislamiento social, etc.

En este sentido, en un informe elaborado por UNICEF sobre nuestro país referido al impacto de la crisis de la COVID-19 en la infancia pone de manifiesto que las graves desigualdades que ya existían debido a la crisis del año 2008 se han agravado, con un rápido empobrecimiento de las familias (sobre todo aquellas familias de baja formación académica, con empleos de baja cualificación) que ha originado, entre otros, un incremento de (UNICEF, 2020, p. 18-31):

a) La brecha educativa al afectar a niños y niñas de alta vulnerabilidad como pueden ser aquellos que presentan discapacidad funcional o necesidades educativas especiales, así como en familias monoparentales o migrantes.

b) La violencia contra los niños, niñas y adolescentes (tanto física como psicológica) en el seno de las familias, aunque también se pone de relieve el incremento los casos de violencia de género, abuso sexual y abandono.

c) El deterioro de los hábitos de salud en los más vulnerables, visibilizando problemas de salud física (como el incremento del sedentarismo y tiempo de pantallas, el acceso a alimentos saludables, la falta de horas de sueño, etc.) y mental, con una exacerbación de la sintomatología en patologías previas.

De acuerdo con este informe la hoja de ruta que debe orientar los esfuerzos de España para superar esta crisis económica, social, educativa y sanitaria es la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (UNICEF, 2020, p. 38), en la que, para este organismo, la educación (ODS-4) debe jugar un papel preponderante (meta 4.1: atajar el fracaso y el abandono escolar temprano).

Por otro lado, el informe anual 2020 que sobre la educación hizo público la OCDE, *Education at a Glance 2020*, pone de manifiesto que las autoridades educativas de nuestro país se mostraron reacias a permitir que el alumnado volviera a los centros educativos antes del inicio del curso académico 2020-2021, como consecuencia de la pandemia, prefiriendo asegurar la continuidad pedagógica a través del aprendizaje en línea (OCDE, 2020a, p. 374); sin embargo, el Acuerdo de la Conferencia Sectorial

de Educación de 15/04/2020 entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional y 12 de las 17 comunidades autónomas españolas (Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por el COVID-19, BOE núm. 114, de 24/04/2020) tuvo como una de sus directrices que la actividad lectiva desarrollada durante el tercer trimestre del curso 2019-2020 tenía que adaptarse, mediante la combinación de manera integrada de actividades a distancia y presenciales que pudiesen llevarse a cabo, según evolucionara la situación sanitaria.

En el documento que sobre este informe también publicó la OCDE en español, destaca tres acciones llevadas a cabo en nuestro país en el ámbito educativo en este año de pandemia (OCDE, 2020b, p. 12, 15 y 18):

(1) Las transmisiones televisivas llevadas a cabo para ciertas materias o asignaturas del currículo durante el confinamiento.

(2) La incorporación parcial y voluntaria del alumnado, a pesar del cierre de los centros, en el mes de junio de 2020, haciendo énfasis en el refuerzo educativo para el alumnado de los cursos terminales de secundaria obligatoria y bachillerato (4º ESO y 2º de Bach), en consonancia con el acuerdo de la Conferencia Sectorial de 15/04/2020.

(3) La opción de aprendizaje a distancia o en línea desde casa para el alumnado considerado vulnerable a la COVID-19 al reanudarse la actividad lectiva presencial en los centros educativos durante el curso 2020-2021.

Señalar, además, que el informe no da cuenta del esfuerzo realizado por España para la conformación de grupos burbuja en educación primaria en el curso 2020-2021 y reducir la ratio en las aulas en la etapa de secundaria, en consonancia con las medidas y recomendaciones sanitarias que llevó a la contratación extraordinaria de docentes por las administraciones educativas autonómicas para adaptar la enseñanza presencial a esas medidas, con el fin de compensar las carencias en el aprendizaje del alumnado como consecuencia del confinamiento (Consejo Escolar del Estado, 2021) bajo el amparo del Real Decreto-Ley 31/2020, de 29 de septiembre, por el que se adoptó medidas urgentes en el ámbito de la educación no universitaria (BOE núm. 259, de 30/09/2020).

Finalmente indicar que de acuerdo a un reciente informe de la OCDE (marzo de 2021), relativo al estado de la educación escolar (formal) a un año del inicio de la pandemia de la COVID-19 (OCDE, 2021), nuestro país se encuentra entre los mejor situados desde que se tomó la decisión de la reapertura de los centros educativos. Del informe se puede destacar lo siguiente:

a) La normalidad existente en la reapertura de los centros: a fecha de marzo de 2021, la práctica totalidad de los centros educativos están abiertos y realizando su labor plenamente presencial en los casos de la educación infantil, primaria, secundaria obligatoria y bachillerato y con presencialidad condicionada en ciertos títulos de formación profesional por razones sanitarias como la imposibilidad de mantener la distancia interpersonal.

b) La disminución del número de alumnas y alumnos en clase: la conformación de grupos de convivencia estable en los centros de educación infantil y primaria (con desdoble de grupo en caso de sobre-ratio) y disminución de la ratio máxima en los centros de secundaria.

c) Las medidas sanitarias de contención de la COVID-19 en los centros: relacionado con la eficacia de los planes de contingencia puestos en marcha en los centros educativos, adaptando las recomendaciones y medidas de las autoridades sanitarias que han evitado los cierres de estas instituciones por brotes de COVID-19 (salvo confinamiento de grupos de convivencia estable por orden sanitaria o confinamiento de alumnado por contacto estrecho con positivo del coronavirus).

d) El incremento de la plantilla docente a consecuencia de la pandemia.

e) La prioridad en la vacunación: la consideración de los y las docentes como colectivo prioritario para la vacunación contra la COVID-19.

4.2.3. Mirando hacia la era post-COVID

El informe de Progreso 2020 “Reconstruir lo común” (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2020b) pone de manifiesto que para salir de la pandemia de COVID-19, reforzando la educación -ODS-4- como eje vertebrador del sistema educativo que garantiza la excelencia y equidad en los aprendizajes, nuestro país debería:

- a) Universalizar la primera etapa de la educación infantil (de 0 a 3 años) para luchar contra la pobreza y a favor de la equidad.
- b) Apoyar al alumnado más vulnerable garantizando el derecho a la educación, atendiendo a la igualdad de oportunidades y trabajando la digitalización educativa.
- c) Potenciar las acciones de educación científica con referentes femeninos.
- d) Reformar el Catálogo de Cualificaciones Profesionales: nuevas titulaciones de FP en Redes 5G, ciberseguridad, especialización digital en mantenimiento industrial, fabricación inteligente, desarrollo de videojuegos e inteligencia artificial.
- e) Desarrollar estrategias educativas que permitan adaptar las enseñanzas a las nuevas circunstancias dadas por la pandemia, adecuando el currículo (impulsando la EDS y la ECG) favoreciendo el acompañamiento a los estudiantes con más dificultades y manteniendo el hábito de estudio y adecuando las evaluaciones.
- f) Digitalizar la educación (cerrando la brecha de acceso digital de los centros educativos y de las familias), impulsar las becas para el estudio, la inversión educativa y los programas de refuerzo y orientación educativa para la mejora de los aprendizajes (PROA+).

Relacionado con lo anterior, en diciembre de 2020 se publica la Guía para la localización de la Agenda 2030 (Valera, Álvarez y Cortés, 2020) que señala que para impulsar el ODS-4 en el sistema educativo español también se deberá:

- Promover iniciativas complementarias de EDS en espacios locales formales, no formales e informales de educación para integrar los ODS.
- Facilitar la comprensión de las metas locales para facilitar y cumplir su función educativa en el cambio cultural hacia la sostenibilidad y transformar las causas generadoras de pobreza, desigualdad y discriminación.
- Como mecanismo de recuperación y resiliencia, en el marco de las transiciones digital y ecológica, deben realizarse acciones para reciclar y perfeccionar profesionales, adaptando el sistema educativo para apoyar las competencias digitales y la educación y formación profesional a todas las edades.
- Los centros educativos (incluidas las universidades) deben convertirse en agentes de conocimiento y difusión de los ODS a través de su investigación, buscando soluciones y nuevos enfoques innovadores, educando y promoviendo valores para

un desarrollo sostenible e inclusivo con el fin de movilizar, implicar y empoderar a la infancia y a la juventud, creando consciencia para una ciudadanía responsable.

5. La Agenda 2030 en la LOMLOE

La LOMLOE, ley que entró en vigor el 19/01/2021, revoca los términos en que la LOMCE en el 2013 modificó la LOE e introduce en el sistema educativo español el espíritu de la Agenda 2030, y con ella la necesidad perentoria de que la educación (ODS-4) ocupe el papel central para el impulso del desarrollo sostenible en España, a nueve años para el 2030, mediante la implantación en los centros educativos de los ODS y de la EDS-ECG, sirviendo, además, como uno de los instrumentos con el que superar la pandemia de la COVID-19.

En su articulado, esta ley orgánica debe recoger para el ámbito educativo lo establecido en Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030 (DGPOLDES, 2019a), con las puntualizaciones indicadas en el Informe de Progreso 2020 que se hizo eco del demoledor efecto del virus SARS-CoV-2 sobre la implantación de la Agenda 2030, y las pautas de la hoja de ruta a seguir (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2020a y 2020b). En este sentido, los términos relacionados con la Agenda 2030, referidos a los documentos citados, se encuentran claramente reflejados en la ley:

- **Agenda 2030.** Término que la LOMLOE recoge en siete ocasiones: preámbulo y en las disposiciones adicionales cuarta, quinta y sexta.
- **Cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible.** Recogido en tres ocasiones: preámbulo y disposiciones adicionales cuarta y sexta.
- **Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial.** Se recoge este término nueve veces entre el preámbulo, la modificación de los artículos 18 y 25 de la LOE y la disposición adicional sexta.
- **Desarrollo Sostenible.** Excluyendo la expresión anterior, el término lo recoge la Ley en 12 ocasiones: en el preámbulo e incluyéndose en las modificaciones de los artículos de la LOE 18, 19, 33, 42, 66 y 121.
- **Educación para la salud.** Este término es recogido en la LOMLOE en seis ocasiones: preámbulo y en la nueva redacción de los artículos 14, 19, 24 y 25. Como

Promoción de la salud en el ámbito educativo, se cita en una sola ocasión (preámbulo), mientras que el adjetivo saludable ha sido citado hasta en once ocasiones (preámbulo y las modificaciones introducidas en los artículos 17, 22, 33, 66, 127 y disposición adicional 46ª de la LOE).

- **Ambiente.** Se recoge a través de los términos sostenibilidad ambiental, sostenibilidad medioambiental, medio ambiente, condiciones ambientales, riesgos medioambientales y crisis ambientales hasta en 12 ocasiones: preámbulo, en los artículos modificados de la LOE 1, 2, 23, 42, 66, 110 y la disposición final 4ª de la LOMLOE. El término Educación Ambiental no está recogido en esta modificación de la LOE pues parece ser entendida en el marco de la EDS y en la educación para la transición ecológica.

- **Educación para la transición ecológica.** Es recogida en la LOMLOE dos veces: preámbulo y la nueva redacción del artículo 1 de la LOE.

- **Cambio climático.** La LOMLOE lo recoge en cuatro ocasiones en el preámbulo y la nueva redacción de los artículos 33, 66 y 111 de la LOE.

- **Consumo responsable.** Es recogido este término en la Ley hasta en cinco ocasiones: preámbulo, en los artículos modificados de la LOE 14, 19 y 33 y en su disposición final 4ª.

- **Igualdad de género.** Aparece en la Ley en seis ocasiones: preámbulo y en la nueva redacción de los artículos 13, 18, 19, 24 y 25 de la LOE.

- **Igualdad efectiva de mujeres y hombres.** Se refleja en la Ley en cinco apartados de la LOMLOE: preámbulo y los artículos 1, 42 y 127 y disposición adicional 25ª de la LOE que incluye el impulso en “*el incremento de la presencia de alumnas en estudios del ámbito de las ciencias, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas, así como en las enseñanzas de formación profesional con menor demanda femenina*”. El término “Aprendizaje de la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres” aparece en una ocasión en el preámbulo de la Ley.

En los textos originales de la LOE y la LOMCE los términos igualdad de género, cambio climático, educación para la salud o transición ecológica no aparecían recogidos. La LOE original recogía en una ocasión los términos consumo o desarrollo sostenible, en otras cinco el término ambiente, mientras que la LOMCE no

recogía ninguno de ellos y, por tanto, se mantuvieron inalterados respecto a la LOE original (el término sostenibilidad o sostenible en la LOMCE se refería a hacer sostenible económicamente el sistema). El término “Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres” en la LOE se recogía como “Igualdad Efectiva entre Hombres y Mujeres” en el artículo 1 y en su Disposición Adicional 25ª que ha sido ampliada de manera ostensible en la LOMLOE, mientras que en la LOMCE se incluyó en la modificación de los artículos 1, 40 y 127 (la Disposición Final 2ª de la LOE que modificaba la LODE en lo referente a la igualdad entre mujeres y hombres en los centros privados concertados no ha sido modificada en lo sustancial, salvo las adaptaciones terminológicas de la LOMCE y la LOMLOE).

Teniendo en cuenta lo reflejado en el preámbulo y en el articulado de la LOMLOE respecto a los términos citados y el análisis anterior sobre la implantación en España de los ODS de la Agenda 2030, podemos indicar que la modificación de la LOE parece recoger el espíritu de la misma, así como los ODS donde intervine la educación e integrando la EDS-ECG en el sistema educativo, recuperando la transversalidad curricular y nuevas competencias transversales.

Finalmente señalar que el proyecto de Ley de Cambio Climático y Transición Energética, remitido por el Gobierno a las Cortes durante el año 2020, recoge en su artículo 31 aspectos del Acuerdo de París de 2015 sobre el Clima que afectan al sistema educativo y que refuerzan las que se ven reflejadas en la LOMLOE:

- a) La implicación de la sociedad frente al cambio climático, reforzando su conocimiento e implicación, así como su capacitación para que la actividad técnica y profesional sea baja en carbono y resiliente al cambio climático y en la adquisición de la responsabilidad personal y social frente a este desafío.
- b) El tratamiento del cambio climático en el currículo básico de las enseñanzas del sistema educativo, incluyendo los elementos necesarios para la EDS, garantizando la formación del profesorado en esta materia.
- c) La actualización del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales, así como las ofertas formativas en Formación Profesional para capacitar perfiles profesionales para la sostenibilidad medioambiental y el cambio climático.

d) La incentivación de la acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral y vías no formales de formación para el fomento de la educación y la capacitación en la lucha contra el cambio climático.

Estas dos últimas cuestiones, previstas en la LOMLOE y reflejadas en el I Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema Educativo (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020), indican un nuevo marco dentro de la FP, derivada de la Agenda 2030 y de sus ODS, que ha llevado al Ministerio de Educación y Formación Profesional a anunciar una ley específica para la FP, posiblemente a consecuencia de que la LOMLOE hace suya la formación continua y los procesos de inserción y reinserción laboral en FP, en concordancia con el ODS-4 y el resto de objetivos de la Agenda 2030.

6. Papel de la Inspección de Educación

Uno de los aspectos que llama la atención de los documentos ministeriales analizados es la falta de la presencia de la Inspección Educativa en los mismos. Solo se ha detectado su presencia a través de la participación de un inspector como experto por la Comunidad Valenciana en el proceso de elaboración del documento titulado “Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad (PAEAS)” (Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico, 2020), cuyos instrumentos base fueron los ODS de la Agenda 2030 de Naciones Unidas y el Acuerdo de París sobre Cambio Climático, con el fin de actualizar y sustituir al Libro Blanco de la Educación Ambiental en España (Ministerio de Medioambiente, 1999). Para este documento participaron 300 personas expertas, de las cuales 20 pertenecían al sector educativo, y que contempla unas quince acciones que afectan a las administraciones educativas, al profesorado y a los centros educativos, sin que en todo ello se haya tenido en consideración a la Inspección de Educación.

Esto parece confirmar lo que han indicado algunos autores sobre la pérdida de relevancia de la Inspección Educativa ante la administración y los centros educativos (Castán, 2016; Sarasúa, 2019), así como en su función evaluadora y como agente de formación (Segura, Gairín y Silva, 2018). A pesar de que la figura del inspector e inspectora sigue siendo referencia tanto para los centros como para el profesorado para garantizar la igualdad, la calidad y la equidad, la inclusión de los ODS de la

Agenda 2030 en la LOMLOE refuerza la idea de que es necesaria la reformulación de los dos ámbitos competenciales de elevada especialización que es ejercida por la Inspección Educativa, como son la supervisión y la evaluación (Rodríguez, 2019). Estos ámbitos de competencia, parecen salir reforzados en la nueva redacción de la LOE dado que la LOMLOE modifica los artículos 151 y 153 referidos, respectivamente, a las funciones de la Inspección Educativa y las atribuciones de los inspectores e inspectoras, destacando:

El art. 151 a) Supervisar, **evaluar** y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, así como los proyectos y programas que desarrollen, **con respeto al marco de autonomía que esta Ley ampara.**

El art. 153 a) Conocer, **supervisar y observar** todas las actividades que se realicen en los centros, tanto públicos como privados, a los cuales tendrán libre acceso.

Así, mientras que para las funciones se recupera “la evaluación” para ser realizada, entre otras, sobre proyectos y programas que desarrollen los centros, para las atribuciones de los inspectores lo hace “la supervisión y la observación” sobre las actividades que realicen. Ambos aspectos, relacionados entre sí, a través de los verbos evaluar, supervisar y observar introducen posibilidades de intervención y acompañamiento a los centros, no sólo en los aspectos clásicos de trabajo como los organizativos, curriculares, docentes, etc.

Por otro lado, mediante la observación y la supervisión, las inspectoras e inspectores, teóricamente y a nivel general en todas las administraciones educativas, tendrían la capacidad para supervisar y evaluar programas que desarrollen el ODS-4 en el marco de la LOMLOE, sin menoscabo del resto de ODS. La LOMLOE relaciona el ODS-4 con el resto de objetivos de la Agenda 2030 mediante el impulso de la equidad (ODS 1, 2, 5, 10 y 11), indisolublemente asociada a la mejora de la calidad del proceso educativo (resto de ODS), en aras de promover las oportunidades para el aprendizaje permanente.

En este sentido y siguiendo este hilo argumental, se puede señalar que la LOMLOE parece dotar a la Inspección Educativa de instrumentos para ser un elemento a considerar en la implantación de los ODS de la Agenda 2030 en el sistema educativo, por su penetración y accesibilidad a los centros escolares para que, de

manera específica, pueda realizar la observación, el acompañamiento, la supervisión y evaluación en la puesta en marcha del ODS-4 y, por tanto, la EDS y la ECG consagradas en la LOMLOE en los centros educativos, así como en el nuevo marco que la ley obliga para la profesión docente en lo que se refiere a la formación inicial y continua, donde los inspectores e inspectoras tendrían mucho que aportar (Negrín y Marrero, 2020b).

Todo lo anterior será posible, en tanto en cuanto las administraciones educativas autonómicas realicen un esfuerzo, en el marco de la implementación prioritaria de los ODS en sus respectivos territorios, para que en los planes de trabajo que regulan la actuación de la Inspección de Educación figuren los instrumentos y acciones necesarias para que los inspectores e inspectoras puedan realizar el acompañamiento, el asesoramiento y la evaluación que conlleva la implementación e impulso del ODS-4, y con ello de la LOMLOE, en los centros educativos de nuestro país.

En este sentido, para finalizar, hemos revisado planes directores plurianuales, de actuación o de trabajo que han sido aprobados y publicados para la Inspección Educativa en 13 comunidades autónomas (Andalucía, Asturias, Canarias, Castilla La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia, Madrid, Murcia, Navarra, País Vasco y Comunidad Valenciana) encontrando en solo tres de ellas –Canarias, Castilla y León y Extremadura- referencias sobre la Agenda 2030:

- **Castilla y León:**

El punto 4 del plan bianual 2019-2020 y 2020-2021 que se recoge en la Orden EDU/928/2019, de 4 de octubre, por la que se aprueba el Plan de Actuación de la Inspección Educativa de Castilla y León para los cursos académicos 2019-2020 y 2020-2021 (BOCYL núm. 200 de 19/10/2019), indica solo en este punto que la consecución de los objetivos operativos propuestos en el plan anual de actuación de la Inspección buscan alcanzar la inclusión, la equidad y la calidad en el sistema educativo con el fin de promover las oportunidades de éxito educativo para todos, en línea con la Agenda 2030.

- **Extremadura:**

La Resolución de 10 de julio de 2020, de la Secretaría General de Educación, por la que se aprueba el Plan Director de Actuación de la Inspección de Educación de

Extremadura para el trienio 2020-2023 (DOE núm. 143 de 24/07/2020), recoge en solo en los antecedentes y fundamentos jurídicos una referencia de la Agenda 2030 en el Plan Director mediante la contribución de la UNESCO a la misma:

La Inspección de Educación de Extremadura no puede ser ajena a los objetivos y metas que se plantean en los países del entorno, a través de la Estrategia de la UNESCO 2030, cuyo objetivo cuarto aboga por “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida”, por lo que el presente Plan Director recoge las líneas estratégicas de trabajo que contribuyan a satisfacer dichos objetivos. (p. 26406).

- **Canarias:**

El Plan de Trabajo Anual de la Inspección Educativa para el curso escolar 2020-2021 (aprobado mediante la Resolución núm. 6 de 27/01/2021 de la Viceconsejería de Educación , Universidades y Deportes) contempla, a través de los objetivos estratégicos de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes (CEUCD) del Gobierno de Canarias, los objetivos del documento “Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030” (DGPOLDES, 2019a), poniendo el énfasis en los objetivos 4 y 5, que tienen que ver con una educación inclusiva y equitativa de calidad, promoviendo las oportunidades de aprendizaje permanente para todos, y con la igualdad de género y el empoderamiento de mujeres y niñas (Inspección General de Educación de Canarias, 2021, p. 2).

De acuerdo con el plan de trabajo, estos objetivos estratégicos de la CEUCD para la Agenda 2030, agrupado en el eje denominado Calidad, Equidad e Inclusión, se han concretado para la Inspección de Educación en dos objetivos operativos:

a) **Objetivo estratégico 2:** Aumentar la línea de mejora de la calidad, que se concreta en la reducción de la tasa de abandono escolar temprano, el incremento de las tasas de promoción y titulación de las diferentes enseñanzas y etapas educativas y, consolidando la adquisición de competencias que permitan el logro de los objetivos 2030, alcanzando previamente para ello los indicadores no alcanzados de la ET2020 (*Education and Training 2020*) establecidos para la Comunidad Autónoma Canaria.

Objetivo Específico IE: Contribuir en la reducción de la tasa de abandono escolar temprano, el incremento de las tasas de promoción y titulación de las diferentes enseñanzas y etapas educativas consolidando la adquisición de competencias que permitan el logro de los objetivos 2030.

b) Objetivo estratégico 5: Promover a través de aprendizajes competenciales la Educación para el Desarrollo Sostenible, haciendo partícipe a toda la comunidad educativa, de acuerdo con la Agenda 2030 y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (...).

Objetivo Específico IE: Fomentar, a través de la planificación escolar, aprendizajes competenciales para el Desarrollo Sostenible, haciendo partícipe a toda la comunidad educativa.

Los objetivos específicos anteriores se enmarcan en el plan de trabajo mediante las líneas de intervención de las Inspectoras e inspectores respecto a la información, el asesoramiento, la comprobación y la supervisión en lo referente a la Agenda 2030 y su penetración en los centros educativos, fomentando su inclusión en los documentos institucionales y en sus planes de mejora.

Como se observa en estos tres casos, la actuación de las inspectoras e inspectores respecto a los objetivos de la Agenda 2030 se enmarcan fundamentalmente en el marco de la inclusión, la equidad y la calidad educativa, cuestiones que de una o de otra manera han estado ahí en los planes de trabajo de la Inspección Educativa. Toca, entonces, dar un paso más en la actualización y modernización estos planes de trabajo y en la forma de actuación que deben realizar las Inspectoras e Inspectores respecto a la Agenda 2030, sus objetivos y la puesta en marcha de la EDS y la ECG en los centros educativos mediante el desarrollo de la LOMLOE que permita una nueva práctica en los quehaceres de las Inspección de Educación.

7. Conclusiones

La firma por parte del Reino de España del acuerdo internacional de la Agenda 2030 y, con ella, los ODS que le acompañan en el año 2015, supuso que nuestro país se comprometía de manera inequívoca con las metas que trazaba. España empezaba con un margen de aceptable cumplimiento en alguno de éstos objetivos y con cierto retraso en otros, existiendo asimetrías entre ellos en los distintos territorios del

Estado (Gobierno de España, 2018). Respecto al ODS-4 (Educación), a pesar de que constituye uno de los objetivos de mayor cumplimiento por parte de nuestro país, algunas de las metas e indicadores de este objetivo necesitaban ser introducidos o mejorados en nuestro ordenamiento educativo básico, como la EDS y la ECG, lo que ponía fecha de caducidad a una parte importante de la redacción de la LOE dada por la LOMCE y, por tanto, abría la puerta a la LOMLOE.

La inestabilidad política en España y la irrupción de la pandemia de la COVID-19 producida por el virus SARS-CoV-2 retrasó tanto el desarrollo de los ODS de la Agenda 2030 y, por tanto, del ODS-4 como elemento vertebrador de la LOMLOE, finalmente aprobada en diciembre de 2020. En este sentido, las consecuencias de la pandemia de la COVID-19 merece, tal y como indican los documentos de las Naciones Unidas, que los ODS sean impulsados de una manera definitiva, tanto en España como a nivel planetario en la era post-COVID, para intentar superar su brutal impacto y que sobre el ODS-4 pivote, en gran medida, el éxito de una parte importante del resto de objetivos, a pesar de que para el año 2030 quede solo nueve años y que la brecha entre países parece agrandarse.

Del análisis de la documentación oficial estudiada, procedente tanto de organismos internacionales (Naciones Unidas, UNESCO, UNICEF, OCDE, etc.) como del Gobierno de España, así como de la bibliografía consultada, permite concluir, independientemente de su trasfondo ideológico, que una parte importante de la LOMLOE se sustenta en las metas e indicadores del ODS-4 y, por extensión, del resto de los ODS de la Agenda 2030, incluyendo los aspectos educativos del Acuerdo de París sobre el Clima del año 2015 y que se refieren a la lucha contra el cambio climático.

La LOMLOE pone de manifiesto nuevas competencias transversales que emanan del ODS-4 y que complementan las competencias claves inherentes a la propia LOE, necesarias todas ellas en la era post-COVID; esto abre la puerta para un nuevo enfoque curricular en todos los niveles de la enseñanza y a que el proceso de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales sea una realidad, reforzando la equidad y la calidad educativa que son promotoras de oportunidades para el aprendizaje permanente para todos. Procede entonces que el desarrollo normativo de la LOMLOE sea consecuente con el logro de las metas de estos objetivos en los centros educativos, donde una nueva Inspección de Educación, con

planes de trabajo más acordes con los convulsos tiempos que vivimos, debe jugar su papel haciendo valer lo que mejor sabe hacer: observar, acompañar, asesorar y evaluar.

Financiación

Sin financiación expresa.

Conflicto de interés

Ninguno.

Referencias bibliográficas

Alto Comisionado para la Agenda 2030 (2019). *Informe de Gobernanza sobre los mecanismos e instrumentos de coordinación para la implementación de la Agenda 2030 en España*. Madrid: Gobierno de España. Recuperado de: https://www.agenda2030.gob.es/recursos/docs/INFORME_DE_GOBERNANZA_AC2030.pdf

Asamblea General de las Naciones Unidas (2013). *Progress report of the open working group on sustainable development goals (A/67/941)*. Recuperado de: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/67/941&Lang=E

Asamblea General de las Naciones Unidas (2014). *Progress report of the open working group on sustainable development goals (A/68/970)*. Recuperado de: https://www.iom.int/sites/default/files/UN_Documents/69th_Session/A_68_970.pdf

Asamblea General de las Naciones Unidas (2015a). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (A/RES/70/1)*. Recuperado de: https://www.agenda2030.gob.es/recursos/docs/APROBACION_AGENDA_2030.pdf

Asamblea General de las Naciones Unidas (2015b). *Agenda de Acción de Addis Abeba de la Tercera Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo (Agenda de Acción de Addis Abeba) (A/RES/69/313, publicada*

- nuevamente en agosto del 2016 por razones técnicas*). Recuperado de: https://www.agenda2030.gob.es/recursos/docs/AGENDA_ADDIS_ABEBA.pdf
- Benayas, J. & Marcén, C. (2019). De la Educación Ambiental a la Educación para la Sostenibilidad. En J. Benayas J. y C. Marcén (Coord.), *Hacia una Educación para la Sostenibilidad: 20 años después del Libro Blanco de la Educación Ambiental en España* (13-30). Madrid: Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS). Recuperado de: <https://reds-sdsn.es/2-informe-educacion-ambiental>
- Bórquez, B. & Lopicich, B. (2017). La dimensión bioética de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Revista de Bioética y Derecho*, 41, 121-139. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1886-58872017000300009&lng=es&tlng=es
- Burgess, S. & Sievertsen, H.H. (2020). *Schools, Skills, and Learning: The Impact of COVID-19 on Education*. VOX & CEPR Portal. Recuperado de: <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>
- Castán, J. (2016). El reto de la Inspección de Educación en España. *Avances en Supervisión Educativa*, (25). doi: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i25.561>
- Consejo Escolar del Estado (2021). *Situación actual de la educación en España a consecuencia de la pandemia. Avance-15 de enero*. Madrid: Consejo Escolar del Estado y Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d6fb3623-2fee-47b3-899b-f9c47ae48ab8/situacion-educacion-covid--avance-15-ene-.pdf>
- Dirección General de Políticas de Desarrollo Sostenible (DGPOLDES) (2019a). *Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. Recuperado de: https://cooperacionspanola.es/sites/default/files/plan_de_accion_para_la_implementation_de_la_agenda_2030.pdf
- Dirección General de Políticas de Desarrollo Sostenible (DGPOLDES) (2019b). *Informe de Progreso: La implementación de la Agenda 2030 en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. Recuperado de:

https://www.agenda2030.gob.es/recursos/docs/INFORME_PROGRESO_AGEN DA_2030_ESPANA.pdf

ICSU e ISSC (2015). *Review of Targets for the Sustainable Development Goals: The Science Perspective*. Paris (Francia): International Council for Science (ICSU). Recuperado de: <https://council.science/wp-content/uploads/2017/05/SDG-Report.pdf>

De Haan, G. (2010). The development of ESD-related competencies in supportive institutional frameworks. *International Review of Education*, 56, 315-328.

Glasser, H. & Hirsh, J. (2016). Toward the development of robust learning for sustainability core competencies. *Sustainability: The Journal of Record*, 9, 121-134.

Gobierno de España (2018). *Informe de España para el examen nacional voluntario 2018*. Madrid: Gobierno de España. Recuperado de: https://www.agenda2030.gob.es/recursos/docs/INFORME_DE_ESPANNA_PARA_EL_EXAMEN_NACIONAL_VOLUNTARIO_2018.pdf

Heggen, K., Sandset, T. & Engebretsen, E. (2020). COVID-19 and sustainable development goals. *Bulletin of the World Health Organization*, 98, 646. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.2471/BLT.20.263533>

Hernández, A. (2020). *¿Cómo están afrontando los docentes la crisis del COVID-19?* UNICEF-España. Recuperado de: <https://www.unicef.es/educa/blog/docentes-frente-al-coronavirus>

Inspección de Educación de Canarias (2021). *Plan de Trabajo Anual de la Inspección Educativa, Curso 2020/2021*. Recuperado de: https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/servicios/inspeccion_educativa/documentos/2020_21/plan-trabajo-inspeccion-educacion2020-2021-anexos.pdf

Iwuoha, J. & Jude-Iwuoha, A. (2020). Covid-19: Challenge to SDG and Globalization. *Electronic Research Journal of Social Sciences and Humanities*, 2, 103-115. Recuperado de: <http://www.eresearchjournal.com/wp-content/uploads/2020/07/10.-Covid-19-Challenge-to-SDG-and-Globalisation-1.pdf>

- Leicht, A., Combes, B., Byun, W. & Agbedahin, A. (2018). From Agenda 21 to target 4.7: the development of ESD. En A. Leicht, J. Heiss y W. Byun (Eds.), *Issues and Trends in Education for Sustainable Development* (25-38). París (Francia): UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261445>
- McKibbin, W. & Fernando, R. (2020). The economic impact of Covid-19. En R. Baldwin y B. Weder (Eds.), *Economics in the Time of COVID-19* (45-51). Londres (UK): CEPR. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/339780440>
- Min, Y. & Perucci, F. (2020). Impact of COVID-19 on SDG progress: a statistical perspective. *UN/DESA Policy Brief*, (81). Recuperado de: <https://digitallibrary.un.org/record/3881166>
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2020a). *Hoja de ruta para la definición de la Estrategia de Desarrollo Sostenible 2030*. Madrid: Gobierno de España. Recuperado de: https://www.agenda2030.gob.es/recursos/docs/Hoja_de_Ruta_EDS_2030.pdf
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2020b). *Informe de Progreso 2020: Reconstruir lo común, la implementación de la Agenda 2030 en España*. Madrid: Gobierno de España. Recuperado de: https://www.agenda2030.gob.es/recursos/docs/Informe_de_Progreso_2020_Reconstruir_lo_Comun_.pdf
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *I Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema Educativo*. Madrid: Gobierno de España. Recuperado de: <https://www.todofp.es/dam/jcr:163978c0-a214-471e-868d-82862b5a3aa3/plan-estrategico--enero-2020.pdf>
- Ministerio de Medioambiente (1999). Libro Blanco de la Educación Ambiental en España. Madrid: Servicio de Publicaciones, Ministerio de Medioambiente. Recuperado de: https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/blanco_tcm30-77431.pdf
- Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico (2020). *Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad (PAEAS)*. Madrid: Centro

- Nacional de Educación Ambiental. Recuperado de:
https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/plan-accion-educacion-ambiental/documento-aportaciones-expertos-paeas_tcm30-511563.pdf
- Naciones Unidas (2015). *Conferencia de las partes: Convención Marco sobre el Cambio Climático de París (FCCC/CP/2015/L.9)*. Recuperado de:
https://www.agenda2030.gob.es/recursos/docs/ACUERDO_DE_PARIS.pdf
- Naciones Unidas (2017). *Nueva Agenda Urbana, Hábitat III. Declaración de Quito sobre ciudades y asentamientos humanos sostenibles para todos*. Quito (Ecuador): UN. Recuperado de:
<https://www.agenda2030.gob.es/recursos/docs/HABITAT.pdf>
- Naciones Unidas (2020a). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020*. New York (USA): UN. Recuperado de:
https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf
- Naciones Unidas (2020b). *Informe de Políticas: La Educación Durante la COVID-19 y Después de Ella*. New York (USA): UN. Recuperado de:
https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf
- Negrín M. A. & Marrero, J. J. (2018). Evolución en la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en el sistema educativo español: conceptualización, síntesis histórica y papel de la Inspección Educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, (29). Recuperado de:
<https://doi.org/10.23824/ase.v0i29.596>
- Negrín, M. A. & Marrero, J. J. (2020a). Intergenerational collaboration between teachers. Actions that improve teaching in initial training programmes for experimental science teachers. En R. Dorczak y A. Portela (Eds.), *Generational diversity and intergenerational collaboration among teachers; perspectives and experiences* (105-123). Cracovia (Polonia): Monographs and Studies of the Jagiellonian University, Institute of Public Affairs. Recuperado de:
<https://isp.uj.edu.pl/documents/2103800/139368467/Generational+diversity+and+intergenerational+collaboration+among+teachers/>

- Negrín, M. A. & Marrero, J. J. (2020b). La Inspección de Educación y la formación del profesorado: fases de la carrera docente, colaboración voluntaria de inspectores jubilados y fomento de vocaciones científicas. Propuesta participativa en la enseñanza de las ciencias experimentales. *Avances En Supervisión Educativa*, (34). Recuperado de: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i34.684>
- OCDE (2020). *El impacto del COVID-19 en la educación – Información del Panorama de la Educación (Education at a Glance) 2020*. París (Francia): OCDE. Recuperado de: https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/EAG2020_COVID%20Brochure%20ES.pdf
- OCDE (2021). *The State of School Education. One Year into the COVID Pandemic*. París (Francia): OCDE. Recuperado de: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/201dde84-en.pdf?expires=1617487179&id=id&accname=guest&checksum=5D403BBEF96D7517A567A8ACC40C044C>
- Sarasúa, A. (2019). La Inspección de educación, un futuro incierto. *Aula*, (25), 91-104. doi:10.14201/aula20192591104
- Sachs, J., Schmidt-Traub, G., Kroll, C., Lafortune, G. & Fuller, G. (2018). *Sustainable Development Report 2019*. New York: Bertelsmann Stiftung and Sustainable Development Solutions Network (SDSN). Recuperado de: https://s3.amazonaws.com/sustainabledevelopment.report/2018/2018_sdg_index_and_dashboards_report.pdf
- Sachs, J., Schmidt-Traub, G., Kroll, C., Lafortune, G. & Fuller G. (2019). *Sustainable Development Report 2019*. New York (USA): Bertelsmann Stiftung and Sustainable Development Solutions Network (SDSN). Recuperado de: https://s3.amazonaws.com/sustainabledevelopment.report/2019/2019_sustainable_development_report.pdf
- Sachs, J., Schmidt-Traub, G., Kroll, C., Lafortune, G., Fuller, G. & Woelm, F. (2020). *The Sustainable Development Goals and COVID-19*. Sustainable Development Report 2020. Cambridge (UK): Cambridge University Press. Recuperado de:

https://s3.amazonaws.com/sustainabledevelopment.report/2020/2020_sustainable_development_report.pdf

Segura, J., Gairín, J. & Silva, P. (2018). Percepciones de la Inspección educativa catalana sobre su situación y necesidades, a partir de la aprobación del Decreto de autonomía de centros (2010). *Avances en Supervisión Educativa*, (30). doi: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i30.627>

Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*, 44, 127-135.

Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: key competencies in Education for Sustainable Development. En A. Leicht, J. Heiss, y W. Byun (Eds.), *Issues and Trends in Education for Sustainable Development* (39-59). París (Francia): UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261445>

Rodríguez, M. (2019). La especialización de la inspección educativa: un paso hacia la modernización. *Avances en Supervisión Educativa*, (32). doi: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i32.659>

Rychen, D. (2003). Key competencies: meeting important challenges in life. En D. Rychen y L. Salganik (Eds.), *Key Competencies for a Successful Life and Well-functioning Society* (63-107). Cambridge, MA (USA): Hogrefe and Huber.

UNESCO (2013). *Funding Proposal to Support the Implementation of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) by UNESCO*. París (Francia): UNESCO.

UNESCO (2016). *Global Education Monitoring Report. Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*. París (Francia): UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248526>

UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. París (Francia): UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>

UNESCO (2020a). *How many students are at risk of not returning to school?* París (Francia): UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992>

UNESCO (2020b). *Impacto del COVID en la Educación. Adverse consequences of school closures.* Recuperado de: <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

UNICEF (2020). *Impacto de la Crisis por Covid-19 sobre los Niños y Niñas más Vulnerables.* Madrid: UNICEF España. Recuperado de: https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/recursos/informe-infancia-covid/covid19-infancia_vulnerable_unicef.pdf

Valera, F., Álvarez B. & Cortés, J. (2020). *Guía para la localización de la Agenda 2030.* Madrid: Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. Recuperado de: https://www.agenda2030.gob.es/recursos/docs/Guia_Localizacion_Agenda_2030.pdf

Wiek, A., Withycombe, L. & Redman, C. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6, 203-218.

Wiek, A., Bernstein, M., Foley, R., Cohen, M., Forrest, N., Kuzdas, C., Kay, B. & Withycombe, L. (2016). Operationalising competencies in higher education for sustainable development. En M. Barth, G. Michelsen, I. Thomas, y M. Rieckmann (Eds.), *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development* (241-260). Londres (UK): Routledge.

Referencias normativas

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE n.º 106, de 4 de mayo).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE n.º 295, de 10 de diciembre).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE n.º 340, de 30 de diciembre).

Real Decreto-Ley 31/2020, de 29 de septiembre, por el que se adoptó medidas urgentes en el ámbito de la educación no universitaria (BOE núm. 259, de 30/09/2020).

Orden PCI/383/2019, de 2 de abril, por la que se publica el Acuerdo de la Comisión Delegada del Gobierno para Asuntos Económicos de 21 de marzo de 2019, relativo al refuerzo de la gobernanza para la Agenda 2030 (BOE núm. 80, de 03/04/2019).

Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por el COVID-19 (BOE núm. 114, de 24/04/2020).

Resolución de 13 de octubre de 2017, de la Secretaría de Estado de Cooperación Internacional y para Iberoamérica y el Caribe, por la que se publica el Acuerdo de la Comisión Delegada del Gobierno para Asuntos Económicos por el que se crea el Grupo de Alto Nivel para la Agenda 2030 (BOE núm. 259 de 27/10/2017).

Orden EDU/928/2019, de 4 de octubre de 2019, por la que se aprueba el Plan de Actuación de la Inspección Educativa de Castilla y León para los cursos académicos 2019-2020 y 2020-2021 (BOCYL núm. 200 de 19/10/2019).

Resolución de 10 de julio de 2020, de la Secretaría General de Educación, por la que se aprueba el Plan Director de Actuación de la Inspección de Educación de Extremadura para el trienio 2020-2023 (DOE núm. 143 de 24/07/2020)

Resolución núm. 6 de 27 de enero 2021, de la Viceconsejería de Educación, Universidades y Deportes del Gobierno de Canarias por la que se aprueba el Plan de Trabajo Anual de la Inspección de Educación para el curso escolar 2020-2021.

Recuperado de:

https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/normativa-internas/resol6-2021-veud-plan-trabajo-anual-inspeccion2020-21.pdf