



VOL.24, Nº3 (Noviembre, 2020)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

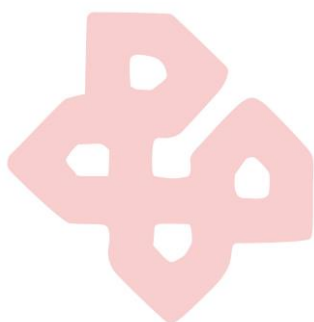
DOI: 10.30827/profesorado.v24i3.15361

Fecha de recepción: 16/05/2020

Fecha de aceptación: 31/10/2020

LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE, UN RETO PARA LA ESCUELA Y EL LIDERAZGO ESCOLAR

Sustainable Development Goals, a challenge for school and school leadership



Reyes Hernández-Castilla¹, Charles Slater² y Jon Martínez-Recio¹

¹Universidad Autónoma de Madrid

²California State University Long Beach

E-mail: reyes.hernandez@uam.es;

charles.slater@csulb.edu;

jon.martinezr@estudiante.uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3431-641X>;

<https://orcid.org/0000-0001-6721-4415>;

Resumen:

En el contexto actual, el concepto de justicia social basado en la redistribución de recurso, el reconocimiento de identidades y la representación debe ser releído aportando nuevas dimensiones, como la ambiental, la cognitiva y universalista. Esta relectura se enmarca en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU. La escuela tiene un papel imprescindible en su consecución, siendo la garante de uno de los objetivos por un lado y por su papel en la lucha contra las desigualdades. Este artículo tiene como objetivo iniciar esa relectura necesaria del concepto de Justicia Social, relacionándolo con los ODS como horizonte hacia el que debe avanzar la educación. Además, se revisa la importancia que el liderazgo tiene en este modelo de educación, aportando también propuestas para desarrollar un perfil de liderazgo adecuado.



Palabras clave: ciudadanía; desarrollo sostenible; dirección escolar; justicia social; liderazgo.

Abstract:

In the current context, a concept of social justice based on the redistribution of resources, the recognition of identities and representation must be reevaluated, providing new dimensions, such as environmental, cognitive and universalistic ones. This reevaluation can be linked with the UN Sustainable Development Goals (SDGs). School has an essential role in achieving them, being responsible for one of the goals and because of its role in the fight against inequalities. This article aims to initiate that necessary reevaluation of the concept of Social Justice, relating it to the SDGs as a horizon towards which education must walk. In addition, the importance of leadership in this education model is reviewed, also offering proposals to develop an appropriate leadership profile.

Key Words: citizenship; leadership; social justice; school principals; sustainable development.

1. Introducción

“La crisis de esta pandemia deberá abrir nuestra mente tras este largo confinamiento en lo inmediato”, escribe el filósofo y sociólogo transdisciplinar Edgar Morin (2020). Esta crisis mundial nos sacude, cuestionando nuestra forma de vida, nuestras necesidades reales que han estado enmascaradas por las alienaciones de la vida cotidiana, por lo urgente, sin pensar en lo importante.

“Nuestras aspiraciones han estado enmascaradas en las alienaciones de la vida cotidiana, para marcar la diferencia entre el entretenimiento pascaliano que nos aleja de nuestras verdades, por el contrario, la felicidad que encontramos al leer, escuchar o contemplar las obras maestras que nos hacen mirar de frente nuestro destino. Y, sobre todo, debería abrir nuestras mentes que durante mucho tiempo han estado confinadas en lo inmediato, lo secundario y lo frívolo frente a lo esencial: el amor y la amistad para nuestra realización individual, la comunidad y la solidaridad de nuestro “yo” en “nosotros”, el destino de la Humanidad del cual cada uno de nosotros es una partícula. En resumen, el confinamiento físico debería alentar el “desconfinamiento de las mentes”. Edgar Morin “le Monde”, 19 de abril 2020

El planeta se enfrenta a una de las mayores crisis de su historia reciente. La pandemia de la COVID-19 y la crisis económica aparejada, provocada por la paralización de la vida social y económica, dibujan un escenario de extrema incertidumbre. Nos cuestionamos si ¿la salida de la crisis contribuirá a superar los aspectos negativos de nuestra sociedad o por el contrario contribuirá a agravarlas? En este contingente panorama que se dibuja sabemos que el colapso no va a impactar homogéneamente en todos los grupos sociales. La población más vulnerable ha recibido un gravísimo golpe que profundiza su exclusión. Los discursos de unos y otros se han radicalizado, apareciendo populismos y nuevos fascismos, que fomentan la percepción de que las personas empobrecidas y marginadas son el enemigo. Adela Cortina (2017) ha calificado este fenómeno como *aporofobia*: miedo a los pobres. La crisis económica reciente nos ha permitido observar algunos de sus efectos: el desempleo, el aumento de las desigualdades sociales, la ejecución de los desahucios, el hambre, el aumento

de las personas sintecho, la pérdida del valor adquisitivo de las pensiones, las coberturas médicas, el resurgimiento del racismo, la xenofobia o la aporofobia (García, Raymond y Roig, 2014).

En este escenario, aún en evolución, que fuerza cambios rápidos e impensables meses atrás, nos hemos de replantear incluso el paradigma de la educación. La justicia social puede ser un buen referente desde el cuál mirar los nuevos desafíos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. La convicción de que la educación es un motor de cambio de la sociedad de manera que empodere y contribuya a lograr una sociedad más justa.

El objetivo del presente artículo es el de realizar una revisión temática sobre el concepto de Justicia social, atravesado por los objetivos de la Agenda 2030 de la ONU, y sobre el papel que la escuela, en general, y los perfiles de liderazgo, en particular, pueden tener en su consecución. Es decir, el planteamiento es explorar el papel de los directores y directoras de las escuelas en la construcción de la Justicia Social y la Agenda 2030. Para ello, se repasará el concepto de justicia social y de escuela socialmente justa y sostenible, desde una perspectiva internacional y actualizada y en relación con la Agenda 2030. También se hará una revisión sobre el papel de la dirección y cuál es el modelo de liderazgo más adecuado en contextos socioeconómicamente desafiantes, para promover la justicia social.

2. Remirada a la Justicia Social

La sociedad global actual sigue inequívocamente desigual. La crisis sanitaria (COVID-19) del 2020 es una evidencia de ello: ha afectado de diferentes maneras en las diferentes regiones y, dentro de las mismas, a los diferentes grupos de población. Es por ello imprescindible trabajar para alcanzar una sociedad más justa. Sin embargo, al ser la Justicia Social un término tan amplio y subjetivo, a la hora de estudiarlo es prioritario definirlo claramente.

Tal como Rizvi (2002) ya planteaba, es un concepto que está compuesto por diferentes discursos históricamente contruidos. Los distintos contextos suponen distintas perspectivas y diferentes posiciones políticas, incluso contrarias, en función de la proximidad o lejanía con los grupos dominantes o con los grupos oprimidos (Santos, 2011). Proponemos la necesidad de una visión amplia de la justicia social que incluya la Redistribución, de bienes y recursos, basada en las ideas de Rawls en 1971, el Reconocimiento de personas y culturas (Fraser, 2016; Ben Habib, 2006), y la Representación o participación social (Murillo y Hernández-Castilla, 2014). Esta idea tridimensional de la Justicia Social proporciona un nuevo marco para la ordenación de una Educación para la Justicia Social (Blackmore, 2016; Keddie, 2012; McGregor, Mills, Te Riele, Baroutsis y Hayes, 2017; Mills, McGregor, Hayes y TeRiele, 2015; Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

Cribb y Gewirtz (2003) describieron tres tipos de justicia social: *justicia distributiva*, o económica, para garantizar la igualdad de oportunidades y un nivel de

vida mínimo; *justicia cultural*, que incluye el reconocimiento de una persona individualmente y como miembro de un grupo étnico; y *justicia asociativa*, que se refiere a fomentar la participación de todos. Woods y Roberts (2013) agregaron un cuarto tipo de justicia social al marco de Cribb y Gewirtz, la justicia del desarrollo, lo que significa un compromiso para desarrollar las capacidades plenas de las personas.

Tomando como base la propuesta multidimensional de la justicia social de tres 'R' (Redistribución, Reconocimiento y Representación), y recordando que la injusticia tiene un marcado componente estructural, Murillo y Hernández-Castilla (2014) reivindican además el carácter *activo* de la Justicia social, como verbo, es decir un proceso en el sentido de que no es algo estático dado que se define en función del contexto cultural, de la sociedad, del momento histórico; pero también indica que no se alcanza nunca, es un horizonte que se pretende lograr pero es inacabado.

Por otro lado, se considera que, aunque se consiguiera la Justicia Social y económica, seguiría pendiente la drástica y dramática necesidad de una *Justicia ecológica*. Esta justicia, descrita ya hace algunas décadas por Bosselmann (2006), plantea a su vez tres tipos de Justicia: *Intrageneracional* (dentro de una misma generación), *Intergeneracional* (futuras generaciones) e *Interespecies* (vegetales y animales). *La Justicia Social y Ambiental* consiste en conseguir asumir el reconocimiento, la participación y la distribución de recursos materiales, culturales y ambientales (tanto perjudiciales como beneficiosos) de forma plena y equitativa, bajo un criterio intrageneracional, intergeneracional, interespecies e internacional que permita el desarrollo de una vida digna (Carneros, Murillo y Moreno-Medina, 2018). La Justicia Ambiental es un elemento inexcusable, y ahora, tras esta crisis global, emerge como evidente que la Justicia Social no puede ir sino de la mano de ella.

Por último, tampoco podemos obviar la Justicia Cognitiva (Santos, 2011; Angulo Rasco, 2016). La justicia cognitiva “constituye la responsabilidad de sociocultural interna y externa sobre el conocimiento situado para actuar sobre el ordenamiento vital y social” (Nates-Cruz, 2020, p.2). Una justicia Cognitiva que se plantea como una forma alternativa a las formas tradicionales de conocimiento y que es impulsado desde el concepto de las Epistemologías del Sur. Aborda un nuevo planteamiento de la injusticia, como el procedimiento o el modo de acceso al conocimiento y la investigación. Un novedoso modo de valoración de los conocimientos admitidos, a partir de las prácticas de los grupos sociales que han sufrido opresión por el capitalismo, el colonialismo y las naturalizaciones de la desigualdad. Desde el colonialismo moderno hay una profunda injusticia que impregna toda las demás que hemos conocido (generacional, histórica, racial, sexual, socioeconómica, etc.), la injusticia en la forma de percibir el mundo o “injusticia cognitiva”. Siguiendo esta visión, el universalismo europeo es un particularismo evidenciado en esta “nueva realidad”. En este sentido Santos (2011) no propone teorías de vanguardia, sino que nos habla de las *teorías de retaguardia*, de acompañamiento a los movimientos sociales y de un conocimiento y una educación que atiende de modo prioritario a la esencia y no a la urgencia.

En resumen, un concepto actualizado de Justicia Social debe tener en cuenta todas estas dimensiones, más allá de la definición de la triple R. Debe incluir la dimensión ambiental y dejar de lado la posición eurocéntrica como punto de partida para la construcción social y cultura. Por último, el mismo concepto de Justicia Social empuja a la acción para conseguirla, y no solo a una definición teórica de cómo debería ser la sociedad y cómo conseguir esa sociedad.

3. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible

En relación con esta mirada más compleja y completa de la Justicia Social, desde la Organización de las Naciones Unidas (ONU) se reconocen tres grandes dimensiones de acción en este campo: económica, social y ambiental. Estas dimensiones están en los cimientos de los diferentes programas que ha desarrollado para la mejora de la calidad de vida de la población mundial.

En el año 2000, la Asamblea General de las Naciones Unidas acordó la Declaración del Milenio, en el que estas dimensiones se concretaron en ocho objetivos, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Estos objetivos servían como marco mundial para mejorar la calidad de vida de toda la población mundial, sobre todo de las personas con pocos recursos, con una fecha límite de consecución de estos objetivos en el año 2015 (Declaración del Milenio, ONU, 2000). En la última revisión de estos, en el año 2014, se valoró que, si bien se había conseguido mucho gracias a la colaboración entre gobiernos, la comunidad internacional, la sociedad civil y el sector privado para erradicar la pobreza, todavía era necesario intensificar los esfuerzos para la consecución de las metas (ONU, 2014; Cantillo 2014), a pesar de que no existe una evaluación “exhaustiva y minuciosa del cumplimiento político y técnico de estos acuerdos” (Gil, 2018, p. 109).

En este contexto, la ONU se replantea la manera de abordar las grandes problemáticas globales. Para ello, en septiembre de 2015, dirigentes de Naciones Unidas y entidades civiles se reunieron en la 70ª Asamblea General de la ONU donde aprobaron la agenda para el desarrollo después de 2015: la Agenda 2030 (ONU, 2015). Es una agenda universal para el desarrollo sostenible de, por y para las personas. Sin lugar a duda, son unas metas claramente más ambiciosas que los precedentes, porque buscan dar solución definitiva a injusticias hasta ahora presentes. Ya no se pretende mitigar la pobreza sino erradicarla. La agenda se concreta en 17 objetivos (los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ODS) y 169 metas. Son objetivos transdisciplinarios, que miran la cultura, las ciencias naturales, las ciencias sociales y humanas, la comunicación e información, y como no puede ser de otra forma, la educación como saberes interconectados que conjuntamente han de dar respuesta a los nuevos retos del milenio. Están integrados y se diseñan como un todo indivisible, equilibrando las tres dimensiones del desarrollo sostenible y se concretan en cinco ejes: *Personas (People)*, *Planeta (Planet)*, *Prosperidad (Prosperity)*, *Paz (Peace)* y *Alianzas (Partnership)* (ONU, 2015).

Los ODS enfatizan la implicación que el desarrollo tiene sobre todos los agentes implicados en él, destacando los efectos que los países más desarrollados tienen sobre los países empobrecidos y el planeta. Una consecución de estos objetivos puede mejorar profundamente la calidad de vida de todos los habitantes del planeta, mejorando el mundo. Estos objetivos trazan un itinerario claro y concreto para poder desarrollar las capacidades básicas que las doctrinas morales han propuesto para concretar la búsqueda del bien común, en un marco de libertad (Guzmán-Cáceres y Ortiz-Flores, 2019). Es decir, establecen una hoja de ruta para una sociedad comprometida y dispuesta a enfrentar los problemas globales.

Este modelo de ciudadanía, Ciudadanía Global (o Mundial o Sostenible, según los autores), posee valores y actitudes clave de una ciudadanía mundial responsable, que participa de manera informada en el debate sobre las cuestiones que afectan al desarrollo y que apoya a los organismos que actúan decididamente a favor de la justicia global (Boni, Belda-Miquel, Calabuig-Torno, Millán-Franco y Talón Villacañas, 2019). Huckle y Wals (2015) definen cuatro dimensiones en las que evaluar la ciudadanía global (dimensión de escala, dimensión ética, dimensión relacional y dimensión política). De manera paralela, Banks (2017) definió diferentes niveles de ciudadanía, según el acceso a la toma de decisiones. Estos niveles, cuatro, serían: *ciudadanía fallida*, individuos marginados y excluidos socialmente; *ciudadanía reconocida*, en la que, si bien los derechos legales están reconocidos, apenas hay participación política; *ciudadanía participativa*, en la que hay participación, derecho a voto y elegibilidad; y *ciudadanía transformadora*, que reconoce la opresión y las maneras en las que las injusticias afectan a la población para transformarlas. Este último nivel de ciudadanía entronca con la visión de ciudadanía global que hemos comentado, así como con la de Ciudadanía Mundial de la UNESCO, basada a su vez en la meta 4.7 de los ODS, que “aspira a ser un factor de transformación, inculcando los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes que los educandos necesitan para contribuir a un mundo más inclusivo, justo y pacífico” (UNESCO, 2015, p.5).

Como vemos, los ODS y la Justicia Social son dos términos que no se pueden separar y que van intrínsecamente unidos entre sí, aportándose mutuamente. La Justicia social aporta una reflexión sobre las causas estructurales de injusticia global y los ODS aportan la direccionalidad y la hoja de ruta para acabar con esa injusticia.

4. El papel de la educación

La educación tiene un papel clave en la consecución de los ODS. Esto no es debido solamente a que uno de los objetivos haga una referencia clara a ella (**ODS4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos**) sino porque afecta a la concepción de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG), que Mesa (2019) define como un proceso de aprendizaje abierto a los cambios, capaz de incorporar nuevas visiones y enfoques en el ámbito global y local. Según Dieste, Coma y Blasco Serrano (2019), la ECG es un medio para poder organizar y trabajar hacia una sociedad más justa, solidaria y

equitativa. Debe determinar qué saberes deberían adquirirse y cómo deberían tratarse en las escuelas.

Pero esta relación entre educación y desarrollo sostenible no es un concepto nuevo. Mucho antes de haber definido el desarrollo sostenible en los términos actuales, ya en 1937, Dewey publicó un artículo titulado *Educación y Cambio Social*, en el que denominó a la escuela como el "factor condicionante". Para él, las escuelas deben contribuir a la generación de una sociedad diferente, nueva (lo que actualmente podríamos denominar Desarrollo Sostenible); está convencido de que "la escuela debe llevar un papel importante en la producción del cambio social" (p. 188).

La escuela, por un lado, es el instrumento que reproduce las injusticias a través de su competencia para otorgar y denegar títulos (Connell, 1997), pero, por otro lado, ha quedado demostrada su capacidad para compensar las diferencias de partida y contribuir a la movilidad social. La equidad del sistema educativo, aun siendo imprescindible, no es suficiente. La escuela ha de contribuir a transformar la sociedad para lograr que sea más justa.

El concepto de Justicia Social se fundamenta en la propuesta de Amartya Sen (1995, 1997; Sen y Villa, 2010) y Murillo y Hernández-Castilla (2011): la redistribución de competencias, la defensa del reconocimiento y la participación son elementos necesarios para la Justicia Social. Por eso la mirada de las escuelas también tiene este triple enfoque. Sen propone promover la igualdad de capacidades, es decir, de aquellas habilidades y potencialidades de ser o hacer. Esto supone estar de acuerdo con asegurar el acceso tanto a los bienes y como a los servicios que lo permiten, además de incidir en los mecanismos y en los procedimientos para transformar los "estados del ser y del hacer". No se puede olvidar la dimensión política para lograr la igualdad, y, en este sentido, la inexcusable condición de una sociedad democrática que ponga límites al debilitamiento social y a su fragmentación, mediante el reconocimiento y la participación.

El papel clave de la educación en la consecución de la Justicia Social ha quedado demostrado por la investigación sobre mejora y eficacia escolar (Cochran-Smith y Lytle, 2009; Petrou, Angelides y Leigh, 2009). La escuela es la unidad educativa fundamental y la educación es un instrumento fundamental para luchar contra la exclusión. Si la escuela cuenta con una comunidad educativa comprometida y con los objetivos en favor de promover la Justicia Social claramente explícitos (Smith, 2011, 2012), los docentes se comprometen con la escuela y con el entorno. Se convierten en seres críticos con las relaciones de poder, en intelectuales críticos (Giroux, 1990). En las investigaciones sobre formación de profesores (p. ej., Baldwin, Buchanan y Rudisill, 2007) o sobre profesores en ejercicio (p. ej., Applebaum, 2004; Cochran-Smith, 2005) se observa la relación entre el concepto de Justicia Social y la forma de abordarlo en la escuela. También se evidencia la atribución de los docentes acerca de la incidencia de sus actitudes y sus conductas en el fracaso de los estudiantes. La investigación se ha centrado en la necesidad de transformar los procesos de enseñanza (p.e. Ayers, Hunt y Quinn, 1998; Banks, 2004; Kroll, 2013), lo que incide directamente en la formación de los docentes (Cochran-Smith y Lytle, 2009; Irving, 2010).

Además, una de las dimensiones que la educación de calidad debe desarrollar en los educandos es la de aprender a lo largo de toda la vida (Lifelong Learning). Este aprendizaje coincide con la meta 4.1 del objetivo relacionado directamente con la educación (*Asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje permanentes y efectivos*, ONU, 2015). Destrezas básicas como la alfabetización y la aritmética son indispensables, no solo para conseguir el objetivo propio de la educación, sino también los otros dieciséis, resultando decisivas para disminuir la vulnerabilidad humana y para aumentar la sostenibilidad (Frank-Oputu y Oghenekohwo, 2017). Los individuos con mejores herramientas para el aprendizaje a lo largo de la vida tienen empleos en mejores condiciones, disfrutan de una mejor salud, están más involucrados en sus comunidades y practican una ciudadanía más activa (English y Carlsen, 2019; Boeren, 2019)

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) es otra mirada hacia esta misma realidad. La EDS busca aportar la capacidad crítica, el pensamiento, la empatía y la acción para obtener la ciudadanía global que definíamos antes. Esta ciudadanía es crítica, competente en la sostenibilidad y con un compromiso activo (Guzmán Cáceres y Ortiz Flores, 2019). Rendón López, et al. (2018) remarcan la importancia de tener en cuenta todas las dimensiones del desarrollo sostenible en la educación (social, económica, ecológica y cultural), tanto a nivel local como global. Algo similar establecieron Lukman y Glavič (2007) al diferenciarla de la educación ambiental, por su profundidad y su extensión a más dimensiones que a la meramente ecológica. Sea como sea, es importante que la EDS reciba aportaciones de agentes públicos, privados y sociales (Rendón López, 2018). Según la UNESCO, la EDS

“habilita a los educandos para tomar decisiones fundamentadas y adoptar medidas responsables en favor de la integridad del medio ambiente y la viabilidad de la economía. A través de estos contenidos, la EDS pretende lograr la justicia social para las generaciones actuales y venideras, respetando al mismo tiempo la diversidad cultural. Se trata de un aprendizaje a lo largo de toda la vida y forma parte integrante de una educación de calidad, integral y transformativa que atañe al contenido y el entorno y los resultados del aprendizaje, como también la pedagogía. Logra su propósito transformando a la sociedad. (UNESCO, 2014, p.12)

La EDS empieza a definirse en la Recomendación de la UNESCO “sobre la Educación para Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales” (UNESCO, 1974), pero no es hasta 2005 cuando toma una relevancia importante al ser declarado el Decenio de las Naciones Unidas por la Educación para el Desarrollo Sostenible. Los resultados de este decenio no fueron los esperados. En un análisis a la consecución de la ciudadanía global, siguiendo diferentes indicadores, Huckle y Wals (2015) vieron que resultó en un “más de lo mismo” en cuanto a la crítica al sistema neoliberal y al desarrollo de la ciudadanía global.

Como vemos, hay un paralelismo claro entre la educación para la justicia social y la educación para el desarrollo sostenible, de igual manera que existe entre la

justicia social y la Agenda 2030. Son dos miradas que se complementan, con un mismo objetivo.

4. El liderazgo escolar

Las escuelas desfavorecidas se enfrentan a privaciones socioeconómicas y generalmente están llenas de estudiantes con diversos orígenes étnicos, culturales y raciales y bajos niveles de alfabetización. Este contexto dificulta enormemente la consecución de las metas propias del ODS4. Las familias de los estudiantes afrontan situaciones de desempleo, situaciones derivadas de la inmigración y de rupturas familiares, lo que refleja una poderosa amalgama de problemas sociales y económicos (Lupton, 2003; Mulford, 2007). Estas escuelas normalmente tienen tasas más altas de fracaso, la calidad de su experiencia de aprendizaje es menor y también tienen expectativas más bajas con respecto a las posibilidades de éxito de los estudiantes (Lalas y Morgan, 2006; Shields, 2003). Por otra parte, el currículo es menos significativo, la calidad del profesorado es baja y se ejerce un menor liderazgo educativo (Darling-Hammond, 2007).

El liderazgo escolar es un aspecto tremendamente relevante en la lucha contra estas desigualdades (Dantley y Tillman, 2006; Wang, 2016). Los ODS, si bien no lo hacen de manera explícita, sí que valoran la importancia que tiene en esa lucha. Por ejemplo, el ODS4 (referido a educación) no solo pone el foco en las políticas públicas que permitan y faciliten el acceso a la educación, sino que también explicita el tipo de educación de calidad que los educandos deben recibir y cómo son las mismas escuelas las que deben ser las garantes de esta calidad. Esto queda claro en las metas 4.7 (*Asegurar los conocimientos necesarios para promover el desarrollo sostenible*) y en la meta 4.a (*Adecuar las instalaciones educativas para que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros y eficaces*). Por otro lado, el ODS16 (*Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas*) hace también hincapié en el papel de los líderes a la hora de dirigir las instituciones. Si bien es cierto que la mirada de este objetivo podría parecer muy general a las instituciones, también es cierto que busca crear instituciones eficaces y transparentes que rindan cuentas (meta 16.6) y garantizar en todos los niveles la adopción de decisiones inclusivas, participativas y representativas (meta 16.7). De manera paralela, Firestone y Riehl (2005) se planteaban “¿Cómo pueden los líderes educativos incrementar el aprendizaje de los alumnos, y cómo pueden hacerlo para fomentar la equidad en los resultados educativos?”.

La investigación sobre liderazgo para la Justicia Social busca desarrollar un modelo teórico-práctico que luche contra las desigualdades (p.e., Bogotch, Beachum, Blount, Brooks y English, 2008; Jean-Marie, Normore y Brooks, 2009; Marshall y Oliva, 2006; Shoho, Merchang y Lugg, 2005). Esta mirada hacia el liderazgo y la Justicia Social está fuertemente desarrollada en el ámbito anglosajón, donde la existencia de numerosos estudios prácticos evidencia una clara preocupación por ella (p.e. Hytten, 2006; Hytten y Bettez, 2011; North, 2006). En el caso del Desarrollo Sostenible, la EDS necesita que la organización escolar incorpore la lógica de la sostenibilidad a su

quehacer diario (Guzmán Cáceres y Ortiz Flores, 2019), demandando un liderazgo escolar acorde con ellos.

Claramente, el rol que asumen los líderes escolares es fundamental para que se trabaje en favor de la Justicia Social y el Desarrollo Sostenible, en la medida que contribuyen a crear la cultura y los valores compartidos. El director o directora de la escuela tiene, por lo tanto, un papel crítico en la construcción de la cultura necesaria en los procesos de mejora, para que todos los estudiantes se desarrollen y aprendan al máximo de sus capacidades. Sabemos que la capacidad de una escuela para mejorar depende de forma significativa de líderes que dinamicen, apoyen y animen a su centro a desarrollarse (Bolívar, López-Yáñez y Murillo, 2013). Si una escuela para la Justicia Social es un imperativo ético, de manera que se garantice un pleno aprendizaje, la participación y una educación equitativa, no podemos dejar al azar que esto ocurra. Por supuesto, es una estrategia horizontal de la escuela en su conjunto, pero también en la investigación se está volviendo la mirada hacia los equipos directivos con una nueva gobernanza de la educación como modo privilegiado para la mejora de la escuela (Wang, 2016).

Para definir un modelo de liderazgo alineado a estas metas, Gurr, Drysdale y Goode (en prensa) revisaron la investigación de las principales redes internacionales que han estudiado el liderazgo escolar durante más de una década. También confirmaron el marco de Leithwood y Jantzi (2006), quienes identificaron cuatro elementos de liderazgo, que fueron importantes en todos los países: “construyendo visión y estableciendo dirección, entendiendo y desarrollando a las personas, rediseñando la organización y administrando el programa de enseñanza y aprendizaje” (Gurr et al., P. 19). Al mismo tiempo, dieron igual énfasis a la importancia del compromiso y la adaptación al contexto local.

Por esta razón, los directores y directoras han de tener clara su misión, partiendo de una visión de conjunto de la escuela y de la educación (Abukar, Ghanbari, Nariman, Jenkins-Martin, Thompson y Viaud; 2018). Ellos, y su equipo, pueden adoptar medidas que promuevan la inclusión y la cohesión de la comunidad escolar, impulsando prácticas que emprendan la Justicia Social (Hernández-Castilla, Euán e Hidalgo, 2013) y la Agenda 2030. El proyecto del centro escolar ha de recoger los principios y valores que estén explícitos y orientados a la consecución de este fin. Las desigualdades en la sociedad tienden a replicarse en la escuela, y en muchos casos, incluso pueden aumentarlas (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández-Castilla, 2010).

Murillo y Hernández-Castilla (2014) escribieron sobre las responsabilidades de un líder de justicia social para desarrollar una visión, promover una cultura escolar de justicia social, colaborar con las familias y expandir el capital social estudiantil. Este énfasis en la justicia social es similar al trabajo de Carolyn Shields (2016) que amplió el campo al agregar una dimensión crítica al liderazgo transformacional, llamándolo liderazgo transformador. En este modelo, el líder no se preocupa de aspectos más superficiales, sino que se asegura de que los estudiantes dispongan de ambientes de aprendizaje más equitativos y que se desarrollen prácticas pedagógicas adecuadas.

Consecuentemente, es importante estudiar los roles que los directores de centros con diversas problemáticas tienen y la manera en la que ejercen el liderazgo escolar. Slater et al. (2019) analizaron directores y maestros de escuelas en México, Nueva Zelanda y España. Estos directores lideraban escuelas con problemáticas similares de coexistencia de culturas diferentes, con diferentes lenguas y costumbres. En el caso del centro estudiado en México, por ejemplo, uno de los problemas recaía en la falta de conocimiento de los estudiantes de la lengua vehicular (el español) y de los docentes en la lengua indígena materna de gran parte de los estudiantes. En el caso de Nueva Zelanda, el choque cultural era entre la cultura eurocéntrica y la maorí, mientras que en el caso de España era entre la población autóctona y la migrante, que había crecido de manera exponencial en los últimos 15 años.

Las divergencias culturales suelen explicar el aprovechamiento diferencial que tenían los estudiantes, y a la larga, su inserción en la sociedad. Hemos de recordar que es prioritario que tanto la educación para la justicia social como la educación para el desarrollo sostenible transmitan la confianza y destrezas básicas para que los individuos puedan participar en la sociedad al más alto nivel. Esta meta también la comparte el ODS 4, al buscar que todo el alumnado adquiera los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible (ONU, 2105). La meta 4.7 “se refiere a las finalidades sociales, humanísticas y morales de la educación” (UNESCO, 2017), ya que se hace cargo de las aspiraciones de la Agenda 2030 para conseguir transformar la sociedad.

Al estudiar los casos de los directores, Slater et al. (2019) vieron cómo las prácticas de liderazgo podían ayudar a que los individuos pudieran pasar de un nivel de ciudadanía a otro (niveles definidos por Banks, 2017) y contribuir al desarrollo de la ciudadanía global. Prácticas como el trabajo coordinado para el bienestar, un diagnóstico del fracaso y las estrategias para evitarlo permiten pasar a una ciudadanía reconocida. Tanto los profesores como los directores analizados dejaban claro que lo primero que realizaban, en cualquiera de los tres contextos, era asegurar estos mínimos de bienestar y logros académicos. Un siguiente nivel, en el que los estudiantes se sienten valorados, existe una estrecha comunicación y solidaridad con las familias y se desarrollan modelados de comportamiento válidos es el que permite que los individuos alcancen una conciencia de mayor implicación por la causa común y se responsabilicen de la actividad política. Diferentes prácticas realizadas en los centros ponen de manifiesto esto, como los planes de educación emocional para la formación del profesorado español, el sistema no punitivo de reconducción del comportamiento en el colegio neozelandés o la implicación de las familias en la construcción del colegio mexicano.

De manera complementaria, en un estudio realizado con directores de colegios en áreas desfavorecidas de Inglaterra y Costa Rica, se demostró la importancia del respeto por las individualidades de los estudiantes y la demanda a que la Administración apoyara estas escuelas (Slater, Potter, Torres y Briceno, 2014). Si bien los contextos eran similares en cuanto ambientes desfavorecidos y a tasas altas de fracaso, y las prácticas concretas podían variar, coincidían en la importancia de poner

el foco en los estudiantes y en valorarlos. Unas relaciones de afecto y respeto, basadas en el diálogo y la mejora continua podían ayudar en la inclusión de los estudiantes.

De hecho, la justicia social significa desarrollar confianza y habilidades para que los estudiantes participen en la sociedad e inculcar una conciencia crítica para imaginar un futuro más justo. En otra investigación, Hernández-Castilla et al. (2017) remarcan la importancia de la implicación en la escuela y del entusiasmo por la docencia en el aula, para un liderazgo exitoso, que se traduce en una mejora de los resultados escolares.

Estudios realizados en España han examinado el liderazgo escolar desde el punto de vista del director. Silva, Antúnez y Slater (en prensa) examinaron la justicia social desde la perspectiva de los directores de las escuelas, los maestros y los padres. Creaban confianza en sus escuelas, trabajaban por la cohesión social y desafiaban formas arraigadas de hacer las cosas. Sin embargo, solo ocasionalmente practicaban liderazgo transformador, es decir, no reflexionaban sobre la conexión entre los problemas cotidianos en la escuela y más amplios en la sociedad.

5. Recomendaciones

Actualmente vivimos un momento en el que las diferencias se están agravando y se está aumentando la brecha existente entre los ricos y los empobrecidos. La crisis sanitaria y económica va a tener diferentes consecuencias según la situación inicial de los diferentes grupos sociales, siendo más draconiana con los grupos más desfavorecidos. En este contexto es necesario que se haga un replanteamiento a los objetivos que debe tener la educación y cómo debe ser el papel que esta tenga.

Por un lado, el concepto de Justicia Social debe ser revisado, incluyendo dimensiones ecologistas y ambientales y dimensiones de respeto a las diferentes culturas que existen. De manera paralela, los Objetivos de Desarrollo Sostenible diseñan una hoja de ruta y un modelo de ciudadanía global, comprometida con la construcción de la Justicia Social y el Desarrollo Sostenible, que completan el modelo de Justicia Social y Ambiental.

La educación tiene un papel primordial en la consecución de estos objetivos. La escuela es una de las palancas para revertir las injusticias. Los docentes deben ser capaces de conocer la realidad social en profundidad, para poder actuar sobre ella. Hace falta una formación continua, pero no basada solamente en técnicas, gestión o legislación. Debe proveer, además, de herramientas de reflexión e indignación ante las situaciones en las que se esté agrediendo a la justicia. Este modelo de educación ayuda a desarrollar la ciudadanía global.

Pero los docentes necesitan guías que les ayuden a conseguir esas metas. El papel de los líderes recae ahí, en ser capaces de dinamizar, animar y apoyar el proceso de transformación social. Esta labor requiere un perfil de liderazgo concreto, cuyo desarrollo debe ser definido y apoyado. Revisando las diferentes propuestas que los

autores hacen con relación a las líneas estratégicas que debe tener este perfil de liderazgo, estas se pueden aglutinar en torno a cuatro grandes ejes:

- a) Favorecer una cultura y valores compartidos, que sirvan a todo el cuerpo docente y ayuden y apoyen los procesos transformadores.
- b) Favorecer ambientes de aprendizaje adecuado, profundos y que generen individuos críticos
- c) Favorecer la participación en la escuela.
- d) Analizar la situación y el nivel de ciudadanía en el que se encuentra el contexto y ayudar a la consecución del nivel más alto.

El mundo entero ha experimentado el miedo y el encierro como una cueva de la epidemia de COVID 19. Es necesario un liderazgo sabio para encontrar el camino moral para salir de la cueva. Las escuelas pueden promover el pensamiento crítico y la democracia. Edgar Morin nos haría cultivar líderes educativos que abrirán nuestras mentes a lo esencial, el amor y la amistad, la comunidad y la solidaridad para una humanidad común (Metzger, 2020).

Referencias bibliográficas

- Abukar, S., Ghanbari, S., Nariman, N., Jenkins-Martin, T., Thompson, P. y Viaud, K. M. (2018). Weekend Warriors Unite: Six Women's Personal and Professional Growth in Social Justice Leadership. *NASPA Journal About Women in Higher Education*, 11(2), 211-224.
- Angulo Rasco, J. F. (2016) Las justicias de la Escuela Pública. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 37-47
- Applebaum, B. (2004). Social justice education, moral agency, and the subject of resistance. *Educational theory*, 54(1), 59-72.
- Ayers, W., Hunt, J. A. y Quinn, T. (1998). *Teaching for Social Justice. A Democracy and Education Reader*. New York, EE.UU.: New Press.
- Baldwin, S. C., Buchanan, A. M. y Rudisill, M. E. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-327
- Banks, J. A. (2004). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *The educational forum*, 68(4), 296-305.
- Banks, J. A. (2017). Failed citizenship and transformative civic education. *Educational Researcher*, 46(7), 366-377.
- Benhabib, S. (2006). Democratic iterations: The local, the national, and the global. *Another cosmopolitanism*, 41, 41-44.
- Blackmore, J. (2016). *Educational leadership and Nancy Fraser*. Routledge.

- Boeren, E. (2019). Understanding Sustainable Development Goal (SDG) 4 on “quality education” from micro, meso and macro perspectives. *International Review of Education*, 65(2), 277-294.
- Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138-156.
- Bolívar, A., López Yáñez, J. y Murillo Torrecilla, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. *Revista fuentes*, 14, 15-60.
- Boni, A., Belda-Miquel, S., Calabuig-Tormo, C., Millán-Franco, M. A. y Talón-Villacañas, A. (2019). Adaptando los ODS a lo local mediante la Educación para el desarrollo: La experiencia de la estrategia de la ciudad de Valencia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 8(1), 117-134.
- Bosselmann, K. (2006). Ecological justice and law. En B. J. Richardson y S: Woods (Ed.) *Environmental law for sustainability: A critical reader*. Hart Publishing.
- Cantillo, V. (2014). La cooperación internacional post 2015: La transición de los ODM a los ODS. *Revista internacional de cooperación y desarrollo*, 1(2), 249-261
- Carneros, S., Murillo Torrecilla, F. J. y Moreno-Medina, I. (2018). Una aproximación conceptual a la educación para la justicia social y ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 17-36.
- Cochran-Smith, M. (2005). Studying teacher education. What we need to know. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 301-306
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2009). Teacher research as stance. En S. E. Noffket y B (Ed.), *The SAGE handbook of educational action research*. (pp. 39-49). SAGE
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Ediciones Morata.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre*. Editorial Paidós.
- Cribb, A. y Gewirtz, S. (2003). Towards a sociology of just practices: an analysis of plural conceptions of justice. En C. Vincent, (Ed.), *Social justice, education and identity*. (pp. 15-30). Routledge.
- Dantley, M. E. y Tillman, L. C. (2006). Social justice and moral transformative leadership. En C. Marshall y M. Oliva (Ed.) *Leadership for social justice: Making revolutions in education*, (pp 16-30). Pearson.
- Darling-Hammond, L. (2007). Race, inequality and educational accountability: The irony of ‘No Child Left Behind’. *Race Ethnicity and Education*, 10(3), 245-260.
- Dewey, J. (1937). Education and social change. *Bulletin of the American Association of University Professors (1915-1955)*, 23(6), 472-474.
- Dieste, B., Coma, T. y Blasco-Serrano, A. C. (2019). Inclusión de los objetivos de desarrollo sostenible en el currículum de Educación primaria y secundaria en escuelas rurales de Zaragoza. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 8(1), 97-115.

- English, L. M. y Arne Carlsen, A. (2019) Lifelong learning and the Sustainable Development Goals (SDGs): Probing the implications and the effects. *International Review of Education*, 65, 205-211.
- Firestone, W. A. y Riehl, C. (Eds.). (2005). *A new agenda for research in educational leadership*. New York, EE.UU.: Teachers College Press.
- Frank-Oputu, E. A. y Oghenekohwo, J. E. (2017). Literacy education and sustainable development in developing societies. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 5(2), 126-131.
- Fraser, N. (2016). Contradictions of capital and care. *New left review*, 100(99), 117.
- García, G. A., Raymond, J. L. y Roig, J. L. (2014). Distribución de la renta y ciclo económico: España 2003-2011. *Investigaciones Regionales-Journal of Regional Research*, (30), 53-77.
- Gil, C. G. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, (140), 107-118.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Gurr, D., Drysdale, L. y Goode, H. (2019 - *in press*) Global Research on Principal Leadership. En R. Papa (Ed.), *Oxford Encyclopedia of Educational Administration*. New York, EE.UU.: Oxford University Press).
- Guzmán Cáceres, M. y Ortiz Flores, L. O. (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 (RIEJS)*.
- Hernández-Castilla, R., Euán Ramírez, R. y Hidalgo Farran, N. (2013). Prácticas del liderazgo escolar implicado en la promoción de la justicia social: estudio de un caso en educación secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 263-280.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J. y Farran, N. H. (2017). Lecciones aprendidas del estudio del liderazgo escolar exitoso. Los casos de España en el Proyecto Internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499-518.
- Huckle, J. y Wals, E.J.A. (2015) The UN Decade of Education for Sustainable Development: business as usual in the end. *Environmental Education Research*, 21(3), 491-505
- Hytten, K. (2006). Education for social justice: Provocations and challenges. *Educational Theory*, 56(2), 221-236.
- Hytten, K. y Bettez, S. C. (2011). Understanding Education for Social Justice. *Educational foundations*, 25, 7-24.
- Irving, B. A. (2010). Making a difference? Developing career education as a socially just practice. *Australian journal of career development*, 19(3), 15-23.
- Jean-Marie, G., Normore, A. H. y Brooks, J. S. (2009). Leadership for social justice: Preparing 21st century school leaders for a new social order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-31.

- Keddie, A. (2012). *Educating for diversity and social justice*. Routledge.
- Kroll, L. R. (2013). Early childhood teacher preparation: Essential aspects for the achievement of social justice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(1), 63-72.
- Lalas, J. W. y Morgan, R. D. (2006). Training School Leaders Who Will Promote Educational Justice: What, Why, and How?. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 18, 21-34.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 201-227.
- Lukman, R., y Glavič, P. (2007). What are the key elements of a sustainable university? *Clean Technologies and Environmental Policy*, 9(2), 103-114.
- Lupton, R. (2003). Neighbourhood effects: can we measure them and does it matter?. *LSE STICERD Research Paper No. CASE073*.
- Marshall, C. y Oliva, M. (2006). Building the capacities of social justice leaders. *Leadership for social justice: Making revolutions in education*, 1-15.
- McGregor, G., Mills, M., Te Riele, K., Baroutsis, A., & Hayes, D. (2017) *Re-imagining Schooling for Education*. Palgrave Macmillan.
- Mesa, M. (2019). La Educación para la Ciudadanía Global y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una Agenda para la Transformación Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 8(1), 7-11.
- Metzger, O. (2020, 19 abril). Edgar Morin: “Cette crise nous pousse à nous interroger sur notre mode de vie, sur nos vrais besoins masqués dans les aliénations du quotidien.” *Le Monde*.
- Mills, M., McGregor, G., Hayes, D. y te Riele, K. (2014). 10 ‘Schools are for us’. En K. Trimmer, A. L. Black y S. Riddle (Ed.), *Mainstreams, Margins and the Spaces In-between: New possibilities for education research* (pp 150-167). Routledge.
- Mulford, B. (2007). Building social capital in professional learning communities: Importance, challenges and a way forward. *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*, 166-180.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Murillo, J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo escolar para la Inclusión y la Justicia. *Social. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186.

- Nates-Cruz, B. (2020). El Derecho al territorio como base de la justicia cognitiva. Disparidades. *Revista de Antropología*, 75(1), e004.
- North, C. E. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning (s) of “social justice” in education. *Review of educational research*, 76(4), 507-535.
- ONU (2000) Declaración del Milenio. *Resolución de la Asamblea General A/RES/55/2* Recuperado de <https://undocs.org/es/A/RES/55/2>
- ONU (2014) The Millennium Development Goals Report. Recuperado de [https://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20\(July%201\).pdf](https://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20(July%201).pdf)
- ONU (2015) Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. *Resolución de la Asamblea General A/RES/70/1* Recuperado de <https://undocs.org/es/A/RES/70/1>
- Petrou, A., Angelides, P. y Leigh, J. (2009). Beyond the difference: From the margins to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), 439-448.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Rawls. The Belknap.
- Rizvi, F. (2002). Some thoughts on contemporary theories of social justice. En S. Kemmos, P. Weeks y B. Atweh (Ed.) *Action Research in Practice* (pp. 73-82). Routledge.
- Santos, B. D. S. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y praxis latinoamericana*, 16(54), 17-39.
- Sen, A. (1995). Rationality and social choice. *American economic review*, 85(1), 1-24.
- Sen, A. (1997). *Choice, welfare and measurement*. Harvard University Press.
- Sen, A. y Villa, H. V. (2010). *La idea de la justicia*. Taurus.
- Shields, C. (2016). *Transformative leadership primer*. Peter Lang.
- Shields, C. M. (2003). *Good intentions are not enough: Transformative leadership for communities of difference*. Scarecrow Press.
- Shoho, A. R., Merchant, B. M. y Lugg, C. A. (2005). Seeking a common language. En F. W. English (ed.) *Handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice*, (pp. 47-68). Corwin Press.
- Silva, P., Antúnez, S. y Slater C.L. (in press). Towards Social Justice in Highly Complex Schools in Catalonia, Spain. *Educational Management Administration and Leadership*.
- Slater, C., Potter, I., Torres, N. y Briceno, F. (2014). Understanding social justice leadership: An international exploration of the perspectives of two school leaders in Costa Rica and England. *Management in Education*, 28(3), 110-115.
- Slater, C.L., Silva, P., Lopez Gorosave, G., Morrison, M. Antúnez, S., Corrales Maytorena, B.M., McNae, R. (2019). Leadership for Social Justice in Schools in Mexico, New Zealand, and Spain. En P. Angelle and D. Torrance (Ed.). *Cultures*

- of justice: International studies of social justice enactment*. Palgrave Publishers, Ltd.
- Smith, R. (2011). *Doing justice to young people: Youth crime and social justice*. Routledge.
- Smith, R. (2012). *Why participatory research? Exploring principles and practice*. Routledge.
- Truong, N. (19 de abril de 2020). Edgar Morin: «Cette crise nous pousse à nous interroger sur notre mode de vie, sur nos vrais besoins masqués dans les aliénations du quotidien». *Le Monde*. Recuperado de <https://www.lemonde.fr/>
- UNESCO (1974) Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114040.locale=es>
- UNESCO (2014). Hoja de ruta para la ejecución del programa de acción mundial de educación para el desarrollo sostenible. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514.locale=es>
- UNESCO (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (2017) Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2016: La Educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248526.locale=es>
- UNESCO. (2017). *Educación para los objetivos de desarrollo sostenible: objetivos de aprendizaje*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Wang, T. (2016). School leadership and professional learning community: Case study of two senior high schools in Northeast China. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 202-216.
- Woods, P. y Roberts, A. (2013). Distributed Leadership and Social Justice: A case study investigation of distributed leadership and the extent to which it promotes social justice and democratic practices (UK). *School Leadership as a driving force for equity and learning*.

Cómo citar este artículo:

- Hernandez-Castilla, R., Slater, C. y Martínez Recio, Jon. (2020). Los objetivos de desarrollo sostenible, un reto para la escuela y el liderazgo escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 9-26. DOI: 10.30827/profesorado.v24i3.15361