

LECCIONES DE UNA DÉCADA

Joseba Martínez Huerta

Abril 2014

Joseba Martínez Huerta

Profesor de Educación Secundaria y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Autor de numerosos artículos y publicaciones, trabaja como asesor en Ingurugela (Centro de Educación e Investigación Didáctico Ambiental, dependiente del Gobierno Vasco) dinamizando proyectos de educación para la sostenibilidad.

Esta publicación no hace necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados por sus colaboradores. Queda autorizada la reproducción de este artículo, siempre que se cite la fuente, quedando excluida la realización de obras derivadas de él y la explotación comercial de cualquier tipo.

El CENEAM no se responsabiliza del uso que pueda hacerse en contra de los derechos de autor protegidos por la ley. El Boletín Carpeta Informativa del CENEAM, en el que se incluye este artículo, se encuentra bajo una Licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0](#)

La sostenibilidad plantea un reto de innovación que nos invita a repensar cómo organizamos nuestras vidas y nuestro trabajo de tal forma que encontremos soluciones que mejoren la calidad de vida de la gente sin degradar el medio ambiente, acumular problemas para el futuro o transferirlos a otras partes del mundo. Necesitamos construir, de forma colectiva, una nueva cultura de la sostenibilidad, y para ello la educación debe jugar un papel clave. Por eso Naciones Unidas impulsó el Decenio de la educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014. Ahora, que este toca a su fin, tenemos la oportunidad de reflexionar sobre la práctica llevada a cabo, para extraer lecciones que nos ayuden a plantear futuras actuaciones. Así, entre lo que hemos aprendido, podemos señalar algunas cuestiones que pasamos a considerar brevemente.

CAPACITAR PARA LA ACCIÓN

Desarrollar la educación para la sostenibilidad no consiste en realizar la mayor cantidad posible de acciones, sino en promover conciencia, aprendizaje y compromiso mediante estas acciones. El verdadero aprendizaje se consigue involucrando a las personas en actividades de resolución de problemas, tomando decisiones, reflexionando sobre los efectos, los riesgos y las posibles alternativas. A diferencia de un problema teórico, que se resuelve cuando se conoce la solución, un problema práctico se resuelve cuando ponemos la solución en marcha, que suele ser lo difícil, porque es entonces cuando aparecen los intereses enfrentados, los prejuicios, los miedos... Pero como reza un proverbio sufí *"la única magia es hacer"*. Hemos de aprender a hacer, con el fin de adquirir competencias que permitan afrontar diferentes situaciones, algunas imprevisibles, y de facilitar el trabajo en equipo. Aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a las personas, bien espontáneamente en su contexto social, bien formalmente gracias a la enseñanza reglada (Al Mufti, et al., 1996).

Entendemos la educación para la sostenibilidad, por lo tanto, como capacitación para la acción consciente, cuyo objetivo es aprender para cambiar, y que encuentra su mejor estrategia en la participación en proyectos reales de transformación y cambio. Debemos ayudar a implicar, y no sólo sensibilizar, a las personas y a los grupos sociales (Solano, 2008). La conciencia, por sí sola, no produce cambios, aunque sí puede facilitar la participación en los procesos que conducen a ellos. Procesos que deben ser también de cambio social. Esto significa generar propuestas claras de trabajo y lograr el compromiso social para capitalizarlas. La educación para la sostenibilidad puede lograr que las personas sepan cómo hacer las cosas y se comprometan a hacerlas. Pero este saber hacer y este compromiso sólo se materializarán si existe una propuesta de trabajo que la gente haga suya y la concrete en su ámbito de acción: el hogar, el centro de trabajo, la escuela u otros (Martínez Huerta, 2010).

Adquirir la capacidad de actuar no es consecuencia de actividades puntuales. Requiere una inmersión en ambientes que ponen en práctica lo que predicán. Es preciso que la comunidad participe en esta labor identificando problemas, generando propuestas, tomando decisiones y aplicándolas. Las competencias para la acción llevan consigo el conocimiento, no sólo del problema y sus síntomas, sino también de sus raíces y sus posibles soluciones: cómo impacta en la vida de la gente, qué formas hay de enfocarlo y cómo diferentes tipos de soluciones sirven a diferentes intereses (Fien, 2003).

GESTIONAR EL CAMBIO

Hacer operativo el concepto de sostenibilidad no es fácil, entre otras cosas porque pone en tela de juicio las prácticas y las relaciones de poder existentes. Actualmente somos incapaces de organizarnos para solucionar los grandes problemas a los que nos enfrentamos como humanidad -conflictos bélicos, pobreza y desigualdades, degradación de la biosfera, etc.-. Cuando un sistema no puede resolver sus problemas vitales, se degrada y desaparece, o consigue crear las condiciones de su propia metamorfosis, y se transforma (Morin, 2011).

La metamorfosis es improbable, pero posible, y la educación debe contribuir a crear las condiciones para que ocurra. A lo largo de la historia encontramos numerosos ejemplos de cómo surge lo inesperado, de cómo pequeñas variaciones en los sistemas pueden ampliarse exponencialmente -lo que se conoce como *"efecto mariposa"*- provocando cambios drásticos e invalidando muchas predicciones. Cuando pensamos que, en cada etapa de ese pasado, la etapa siguiente era inconcebible, imposible de imaginar y de predecir, ¿cómo no pensar que en el futuro ocurrirá lo mismo? (Morin, 2011). Mientras tanto, como sugiere Paulo Freire, no esperaremos sin más, estaremos preparando su llegada, como el jardinero prepara el jardín para la rosa que se abrirá en la primavera.

Cambiar es difícil, pero posible, y si la educación sola no transforma la sociedad, sin ella tampoco ésta cambia (Freire, 2006). Por ello, la educación para la sostenibilidad ha de hacer hincapié en el cambio de



modelos, estilos de vida y estructuras sociales de poder para, aprendiendo de nuestras experiencias, examinar cómo avanzar hacia la sostenibilidad (Tilbury y Ross, 2006).

MANTENER LA COHERENCIA ENTRE DISCURSO Y PRÁCTICA

Aprendemos lo que es la democracia viviendo en democracia, conocemos la participación participando, avanzamos hacia la sostenibilidad construyendo las condiciones que la hacen posible. En demasiadas ocasiones, sin embargo, no existe correspondencia entre los valores que decimos defender y la conducta que adoptamos. Aceptamos con sospechosa frecuencia esta falta de correspondencia -que en opinión de Thomson y Hoffman (2003) ha alcanzado proporciones epidémicas en la sociedad en la que vivimos-, desarrollando buenos discursos, pero malas prácticas.

Reducir la brecha entre lo que se dice, o se pretende hacer, y aquello que se está llevando a cabo, requiere coherencia y honestidad, tanto en el ámbito personal como en el social. La coherencia, y el ejemplo que de ella se desprende, es una potente herramienta educativa. Más vale un ejemplo que cien sermones. En este sentido, Célestin Freinet nos advierte: *“no podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si vosotros ya no creéis en esos sueños; no podéis prepararlos para la vida, si no creéis en ella; no podríais mostrar el camino, si os habéis sentado, cansados y desalentados en la encrucijada de los caminos”*.

Suele ser habitual, por ejemplo, que la población de los países industrializados, como es nuestro caso, se considere preocupada por los problemas sociales, ambientales y de desarrollo, y que así lo indiquen las encuestas. Esta preocupación no conlleva, sin embargo, cambios sustanciales en los estilos de vida o las opciones de consumo. Es decir, los comportamientos y hábitos no son coherentes con lo que se dice que se cree, se siente o se sabe.

Si queremos avanzar hacia la sostenibilidad hemos de actuar en consecuencia, tomando decisiones -individuales y colectivas- que la favorezcan desde diferentes ámbitos (social, económico, educativo...), organizando de forma sostenible nuestra casa, nuestro trabajo, nuestras vidas.

IMPULSAR COMUNIDADES QUE APRENDEN

Sabemos que no sólo se aprende en la escuela. Aprendemos a lo largo de la vida, en las interacciones cotidianas, en la familia, en el centro de trabajo, viendo la televisión, usando el ordenador, observando, experimentando, aprendiendo de los errores... La responsabilidad educativa, por tanto, incumbe a la sociedad entera; todas las personas -además de las que tienen esa misión- deben encontrar el lugar que les corresponde en el proceso educativo. Educamos todos y todas, con nuestras palabras y nuestros silencios, con nuestros actos y nuestras omisiones. Es más, nos educamos unos a otros. Formamos, consciente o inconscientemente una comunidad educativa. En este contexto, adquiere pleno sentido el proverbio africano que afirma que hace falta toda una aldea para educar a un niño.

Las competencias ligadas a la sostenibilidad se enseñan, pero sobre todo se aprenden y se modelan mediante pautas, a veces inconscientes, de vida y relaciones, y se incorporarán, o no, a los hábitos individuales y colectivos mediante multitud de pequeñas decisiones y actividades diarias (Martínez Huerta, 2009).

El aprendizaje es un proceso que interactúa con la forma en la que la gente piensa, siente y actúa. Aprendemos, interactuando con los demás y con el entorno, a través de experiencias a lo largo de toda la vida. Por lo tanto, el aprendizaje para la sostenibilidad es un proceso, un viaje, que dura toda la vida, influenciado por el contexto social y ambiental en el que tiene lugar.

El aprendizaje, por otra parte, no se limita a la esfera individual, sino que también debe desarrollar la capacidad de colaborar con otras personas para provocar un cambio en las instituciones y estructuras sociales. Ha de promover, por lo tanto, la participación personal y grupal en la búsqueda de pautas de organización y en la experimentación de cambios sociales, en un esfuerzo por encontrar los mecanismos y las estructuras más idóneas para avanzar hacia la sostenibilidad.

En la medida que trabajamos en colaboración -para que la nuestra sea una organización que aprende y mejora la práctica- entramos en un proceso de mejora continua: una espiral de planificación, acción, reflexión y aplicación del aprendizaje realizado.

FOMENTAR EL PENSAMIENTO COMPLEJO

En opinión de Morin (2011), no hemos llegado a la sociedad del conocimiento, como creemos, sino a la sociedad de los conocimientos separados unos de otros. Esto nos impide relacionarlos para concebir los problemas fundamentales y globales, tanto de nuestras vidas personales como de nuestros destinos colectivos. Necesitamos desarrollar un pensamiento complejo -complejo significa "lo que está entrelazado"- para relacionar los conocimientos, de lo contrario solo veremos los hilos del tapiz, siendo incapaces de identificar el dibujo en su conjunto. Por ello, hemos de pasar de una enseñanza que parcela los conocimientos en disciplinas separadas a otra que, alimentándose de ellas, se centre en los problemas fundamentales de la vida. Sólo un pensamiento complejo puede darnos herramientas para preparar la metamorfosis -individual y social-, ya que permite desarrollar la aptitud para reaccionar de forma pertinente ante una situación nueva. *"Los analfabetos del siglo XXI no serán los que no sepan leer ni escribir, sino los que no puedan aprender, desaprender y reaprender"*.

Por otra parte, muchos discursos defienden, implícita o explícitamente, que la educación debe resolver los problemas; sin embargo, para lograr cambios reales deben conjugarse diferentes herramientas, de las cuales la educación sólo es una de ellas. *"Las reformas políticas, económicas, educativas y vitales, por sí solas, han estado, están y estarán condenadas a la insuficiencia y al fracaso. Cada reforma sólo puede progresar si progresan las demás. Las vías reformadoras son correlativas, interactivas e interdependientes"* (Morin, 2011).

Calvo y Gutiérrez (2007) hablan del espejismo que se produce cuando la llamada a la educación se hace para resolver los problemas sin cambiar sus causas, como una reiterada fantasía de políticos y gestores, destinada a escolares o a ese público en general, indeterminado, que debe poner los residuos en su sitio y cerrar el grifo cuando se lava los dientes.

PRESTAR ATENCIÓN A LAS EMOCIONES

Venimos al mundo equipados con una serie de reacciones inconscientes, las emociones básicas y universales, que constituyen un mecanismo con el que la naturaleza ha planificado la supervivencia de la especie. Nos sirven para tomar rápidamente decisiones sobre la forma más adecuada de reaccionar. Estamos descubriendo la importancia del aprendizaje emocional, en el que la primera habilidad a destacar sería la del reconocimiento de las emociones. Ser conscientes de lo que ocurre nos permite mejorar nuestra capacidad de regularlas. Sabemos que las emociones y las habilidades relacionadas con su manejo afectan a la salud mental y física, a la calidad de las relaciones sociales y a los procesos de aprendizaje. Aprender a gestionar las emociones nos proporciona herramientas para tomar decisiones, afrontar situaciones adversas, desarrollar la empatía, hacer frente a la información fuertemente emocionalizada -como ocurre con la publicidad-... y, en definitiva, alcanzar un mayor bienestar personal y social (Bisquerra, 2011).

Aprendemos y recordamos mejor aquello que nos toca emocionalmente, y el deseo de actuar en un sentido determinado está relacionado con la interacción social que se produce al compartir sentimientos y emociones. El sentimiento de culpabilidad nunca será capaz de movilizar y de motivar a la gente (Maniates, 2013). Actuar en un determinado sentido mantiene una estrecha relación con la existencia de grupos sociales capaces de desarrollar ambientes emocionalmente estimulantes, en los que los individuos encuentren ventajas en actuar.

Miguel de Unamuno afirmaba que lo que caracteriza al ser humano es que se trata de un animal afectivo, *"y acaso lo que de los demás animales le diferencia sea más el sentimiento que no la razón"*. Edgar Morin, por su parte, nos recuerda la verdad pedagógica principal, formulada por Platón: *"para enseñar hace falta Eros"*. Hace falta amor al conocimiento, pero también a personas a las que se intenta ayudar (Morin, 2011). La educación, como la poesía, "es un arma cargada de futuro" que apunta al pecho¹.

FORTALECER LA CULTURA DE LA EVALUACIÓN

Hemos de reconocer que la cultura de evaluación de numerosas organizaciones es frágil. Hablan de evaluar y dicen que quieren que se haga, pero la evaluación acaba convirtiéndose habitualmente en una actividad secundaria, que sólo aparece cuando existe algún tipo de presión, problemas u órdenes

¹ La poesía es un arma cargada de futuro. Gabriel Celaya.



explícitas. Así, resulta primordial abordar la cuestión de qué podemos hacer para convertir la evaluación en parte de la vida cotidiana de las organizaciones (Sanders, 2002).

La evaluación desarrolla una importante función de valoración de la calidad de los procesos y los resultados de los programas educativos. Así, la entendemos, fundamentalmente, como una exigencia interna de perfeccionamiento que implica la participación voluntaria de quienes actúan y desean conocer la naturaleza, las consecuencias y los efectos de su acción (Pérez Gómez, 1989).

Evaluar significa dialogar para comprender y transformar. La evaluación, entendida como instrumento y práctica de mejora, enlaza con los procesos de investigación en la medida que sus resultados fundamentan planes y proyectos de acción transformadora. La valoración de los planes y de los procesos deberá evidenciar los puntos fuertes y aquellos aspectos que deben ser mejorados, a partir de la detección de nuevas incertidumbres o nuevos síntomas por parte de la propia comunidad. Así pues, la evaluación nos permite conocer de una forma más clara la realidad de nuestra práctica, y es uno de los factores que más pueden influir en su evolución.

Con frecuencia se utilizan metodologías de evaluación sofisticadas que tienden a mitificarla, confunden a quienes participan en el programa y conducen a la escasa utilización de los resultados (Aubel, 2000). Se impone, en nuestro caso, la necesidad de adoptar una perspectiva participativa y orientada a la acción, en coherencia con los cambios necesarios para impulsar una educación orientada a la sostenibilidad.

Este tipo de evaluación surge de planteamientos propios del paradigma crítico. Queremos, no solamente explicar y comprender la realidad que vivimos, sino también, transformarla y mejorarla. Se desarrolla a partir de enfoques y herramientas que tienen en común la implicación activa y significativa de los diferentes agentes -personas y/o grupos- interesados en el diseño, desarrollo, análisis y revisión crítica de las actividades de seguimiento y evaluación (Allen, Kilvington y Horn, 2002).

En esencia, se trata de un proceso mediante el cual las personas se reúnen y desarrollan conocimiento conducente a la acción y el cambio. Puede ser algo tan elemental como responder a un puñado de preguntas: ¿qué estamos tratando de lograr?, ¿cómo vamos?, ¿cómo podríamos mejorar? (Checkoway y Richards-Schuster, 2003).

FAVORECER LA PARTICIPACIÓN

La principal agenda de la educación para la sostenibilidad debe ser la construcción de nuevas maneras de ver nuestro futuro común, de experimentar nuestro planeta y de participar en la resolución de los problemas y temas sociales. Así, además de ocuparse de aspectos relacionados con la calidad ambiental y el acceso a los recursos naturales ahora y en el futuro, trabaja asuntos de participación, equidad y justicia social, que son perspectivas esenciales para implicarse en la búsqueda de la sostenibilidad (Breiting, Mayer y Mogensen, 2005).

En efecto, sabemos por experiencia que para que el proceso hacia la sostenibilidad sea exitoso y duradero debe estar respaldado por la población implicada. Esta implicación, además, supone una forma de acción que tiene gran poder educativo, ya que lo que aprendemos es, fundamentalmente, resultado de la participación en contextos significativos. La participación ciudadana en las decisiones y acciones comunitarias no es un lujo, sino un imperativo, no solo desde la perspectiva democrática sino también desde su propia relevancia, eficacia y sostenibilidad.

Ya en 1972, el Informe de la Comisión Internacional para el desarrollo de la educación, titulado *"Aprender a ser"*, advertía que la gente tiene más información y conocimientos que en el pasado, pero las riendas del poder, cada vez más, se deslizan fuera de su control real. Su participación en el proceso de toma de decisiones está preñada de obstáculos (Faure et al., 1987).

Para hacer real la participación, hay que ejercerla, creando canales para que la gente opine y decida sobre los asuntos que le afectan. También en el caso de niños, niñas y adolescentes. Con frecuencia caemos en lo que Stoneman (1988) llama *"adultismo"* -supuesto según el cual las personas adultas son mejores que la gente joven y pueden controlar sus vidas sin su aprobación-. El resultado es que las personas adultas se resisten u oponen a las iniciativas de la gente joven, y que ésta se cuestiona a sí misma, duda de sus propias habilidades y rehúsa participar. Para combatirlo, debemos incitar, capacitar y ayudarles a sentirse parte de una experiencia educativa que se construye individual y, al tiempo, colectivamente, incluso cuando sus actitudes y comportamientos puedan contribuir a la exclusión (Nieto, 2008). Es importante, además, que tomen conciencia de que los obstáculos constituyen un elemento normal del proceso de cambio y participación, ya que de no ser así podrían frustrarse y abandonar el esfuerzo, en vez de hacer frente a los obstáculos para lograr sus objetivos. En este contexto, Hart (2001) presenta numerosas experiencias de participación infantil y destaca el potencial infravalorado de

niños y niñas, así como las resistencias del mundo adulto para considerarlos sujetos intelectualmente independientes, capaces y merecedores de ejercer su derecho a la participación.

DESARROLLAR RESILIENCIA

Por resiliencia se entiende la capacidad de un individuo, o una comunidad, para hacer frente a las adversidades, adaptarse, recuperarse e, incluso, salir de ellas fortalecido. La resiliencia no es algo que una persona o un colectivo tenga o no tenga, sino que implica una serie de actitudes y habilidades que pueden ser aprendidas y desarrolladas.

Ante el contexto actual, y futuro, de incertidumbre, esta puede ser, sin duda, una estrategia educativa para fortalecer la identidad y los valores de las personas y los grupos sociales frente a las situaciones de crisis. Ser resiliente significa resistir -es preciso fortalecer las capacidades de las personas para resistir frente a la publicidad consumista, las consignas sectarias o las promesas ilegítimas-, pero va más allá, supone tener capacidad de anticipación, prever las perturbaciones y, cuando llegan, sobreponerse a ellas sin perder la propia identidad. Implica flexibilidad para afrontar los embates que ponen en juego nuestros valores, para saber reorganizarse, para permanecer cambiando (Novo, 2006).

El Informe del Grupo de alto nivel del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la sostenibilidad mundial, titulado *Gente resiliente en un planeta resiliente: un futuro que vale la pena elegir*², reconoce que la educación es un medio eficiente de promover el empoderamiento individual y sacar a generaciones de la pobreza, produciendo beneficios importantes para el desarrollo de las personas jóvenes, especialmente mujeres. Afirma, asimismo, que las redes de protección y seguridad social son herramientas esenciales para reducir las dificultades durante periodos difíciles y pueden contribuir decisivamente a fomentar la resiliencia en general en momentos de mayor riesgo.

Pensar en términos de resiliencia, en definitiva, nos exige transformar nuestras relaciones, entre los seres humanos y con el medio natural. Si queremos superar con éxito las conmociones y sorpresas que el futuro nos depare hemos de invertir en las capacidades de la gente para, entre otras cosas, revertir la metástasis de la pobreza y de la desigualdad (Mazur, 2013).

CLARIFICAR Y POTENCIAR LOS VALORES ASOCIADOS A LA SOSTENIBILIDAD

En nuestra civilización, advierten Hessel y Morin (2011), el bienestar se ha reducido a su sentido material, lo que implica comodidad y posesión de bienes, pero no comporta lo propio del buen vivir: el desarrollo personal, las relaciones amorosas y de amistad, el sentido de comunidad. El buen vivir, incluye el bienestar material, pero huye de una concepción cuantitativa centrada en el *"cada vez más"*. "Significa calidad de vida, no cantidad de bienes. Engloba ante todo el bienestar afectivo, psíquico y moral". La política del buen vivir debe combatir no solo las miserias materiales, sino también las miserias morales, la soledad, la humillación, el desprecio, el rechazo y la incompreensión.

Con el objetivo de empezar a negociar y construir nuevos valores el primer paso es ser consciente de los valores que estamos construyendo, porque nos convertimos en aquello que hacemos, cumpliendo el viejo dicho de que *"si no actúas como piensas, acabarás pensando como actúas"* (Novo, 2006). Por eso, debemos abordar el problema de la toma de decisiones, reconociendo los valores que en ellas subyacen. Ello nos ayudará a seleccionar aquellos que han de servirnos de guía, para comprometernos con ellos, porque los valores se aprenden poniéndolos en práctica.

Sabemos que, a lo largo de la evolución humana, la ayuda mutua nos ha hecho más fuertes para resistir las adversidades. Esto nos da una base sólida para plantear alternativas que toman la construcción del bien común como base para la organización social. Podemos hablar, desde esta perspectiva, de la búsqueda del bien común como la dimensión política de la buena vida (Riechmann, 2011), porque el buen vivir es una crítica ostensible a las ideas del desarrollo convencional, que celebra la mercantilización de la naturaleza, y está obsesionado con el crecimiento económico y la acumulación material. El bienestar de las personas constituye una preocupación central, sin esperar a que resulte del crecimiento de la economía (Gudynas, 2010).

² Informe presentado en 2012. Accesible en:

http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/66/700&referer=/english/&Lang=S



En educación, como en la vida, la meta no puede ser la de acumular -conocimientos, objetos, títulos, dinero, poder, honores...- sino llegar a interiorizar, para experimentar en la práctica cotidiana -más allá del discurso- unos valores éticos que persigan el bienestar de las personas y de las comunidades. Como decía Aristóteles, lo importante no es saber lo que es bueno, sino ser bueno.

BIBLIOGRAFÍA

- Al Mufti, I.** ... (et al.) (1996). *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana - Unesco. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors.
- Allen, W., Kilvington, M. y Horn, C.** (2002). *Using Participatory and Learning-Based Approaches for Environmental Management to Help Achieve Constructive Behaviour Change*, Wellington, Ministry for the Environment. Accesible en: http://www.landcareresearch.co.nz/publications/researchpubs/mfe_0102-057.pdf.
- Aubel, J.** (2000). *Manual de Evaluación Participativa del Programa. Involucrando a los participantes del programa en el proceso de evaluación*, Calverton, Maryland, Catholic Relief Services-Child Survival Technical Support. Accesible en: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACH758.pdf.
- Breiting, S., Mayer, M. y Mogensen, F.** (2005). *Quality Criteria for ESD-Schools. Guidelines to enhance the quality of Education for Sustainable Development*, Viena, Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture. Accesible en: <http://www.ensi.org/media-global/downloads/Publications/208/QC-GB.pdf>.
- Bisquerra, R. (coord.)** (2011). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*, Espulgues de Llobregat (Barcelona), Hospital Sant Joan de Déu. Accesible en: <http://faros.hsjdbcn.org/es/cuaderno-faro/como-educar-emociones-inteligencia-emocional-infancia-adolescencia>.
- Calvo, S. y Gutiérrez, J.** (2007). *El espejismo de la educación ambiental*, Madrid, Morata.
- Checkoway, B. y Richards-Schuster, K.** (2003). *Facilitator's Guide for Participatory Evaluation with Young People*, University of Michigan. Accesible en: <http://ssw.umich.edu/public/currentProjects/youthAndCommunity/pubs/guidebook.pdf>.
- Faure, E.** ... (et al) (1987). *Aprender a ser, Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación*, Madrid, UNESCO-Alianza Editorial.
- Fien, J.** (2003). "Education for a Sustainable Future: Achievements and Lessons from a Decade of Innovation, from Rio to Johannesburg", in *International Review for Environmental Strategies*, Vol 4, nº 1, Institute for Global Environmental Strategies.
- Freire, P.** (2006). *Pedagogía de la indignación*, Madrid, Morata.
- Gudynas, E.** (2010). "Buen Vivir: un relanzamiento necesario", *Sin Permiso*, 19 de diciembre de 2010. Accesible en: <http://www.sinpermiso.info/textos/index.php?id=3796>
- Hart, R. A.** (2001). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*, Barcelona, P.A.U Education.
- Hessel, S. y Morin, E.** (2011). *El camino de la esperanza. Una llamada a la movilización cívica*, Barcelona, Destino.
- Maniates M.** (2013). "Educar para tiempos turbulentos", en E. Assadourian y T. Prugh (dir.). *¿Es aún posible lograr la sostenibilidad? La situación del mundo 2013. Informe anual del Worldwatch Institute sobre la sostenibilidad*, Barcelona, FUEM Ecosocial- Icaria.
- Martínez Huerta, J.** (2009). Educación para la sostenibilidad, en *Manual de Educación para la sostenibilidad*, Bilbao, Unesco Etxea. Accesible en: http://www.unesco.org/ext/manual_EDS/unesco.html.
- Martínez Huerta, J.** (2010). *Viaje a la sostenibilidad. Una guía para la escuela*, Madrid, Los Libros de la Catarata.

Mazur, L. (2013). "Cultivar la resiliencia en un mundo peligroso", en E. Assadourian y T. Prugh (dir.) *¿Es aún posible lograr la sostenibilidad? La situación del mundo 2013. Informe anual del Worldwatch Institute sobre la sostenibilidad*, Barcelona, FUHEM Ecosocial- Icaria.

Morin, E. (2011). *La Vía. Para el futuro de la humanidad*, Barcelona, Paidós.

Nieto, J.M. (2008). "Promover la participación de los estudiantes en su educación escolar". *Organización y Gestión Educativa OGE*, nº 6.

Novo, M. (2006). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*, Madrid, Pearson Educación.

Pérez Gómez, A. (1989). "Modelos contemporáneos de evaluación", en E. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (eds.) (1989), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.

Riechmann, J. (ed.) (2011). *¿Cómo vivir? Acerca de la vida buena*, Madrid, Los Libros de la Catarata.

Sanders, J.R. (2002). "Presidential address: On mainstreaming evaluation". *American Journal of Evaluation*, 27 (3), 253-259.

Solano, D. (2008). *Estrategias de Comunicación y Educación para el Desarrollo Sostenible*, Santiago de Chile, UNESCO - Fundación YPF - Japanese Funds-in Trust. Accesible en: http://www.oei.es/decada/estretagias_comunicacion_educacion_desarrollo_sostenible.pdf

Stoneman, D. (1988): *Leadership Development: A handbook from the Youth Action Build USA and the Youth Action Program*, Nueva York. Accesible en: <https://youthbuild.org/>.

Tilbury, D. y Ross, K. (2006): *Living Change: Documenting good practice in Education for Sustainability in NSW*, Sydney, Macquarie University and Nature Conservation Council, NSW. Accesible en <http://minerva.mq.edu.au:8080/vital/access/manager/Repository/mq:2756>.

Thomson, G. y Hoffman, J. (2003). Measuring the Success of Environmental Education Programs, CPWS-Sierra Club of Canada. Accesible en: http://macaw.pbworks.com/f/measuring_ee_outcomes.pdf.