

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE, ¿NADA NUEVO BAJO EL SOL?: CONSIDERACIONES SOBRE CULTURA Y SOSTENIBILIDAD

María José Hernández Ramos, Daniella Tilbury *

SÍNTESIS. Desde su surgimiento, la educación para el desarrollo sostenible (EDS) ha suscitado críticas por parte de algunos sectores vinculados con el campo de la educación ambiental (EA) en América Latina, quienes argumentan que no hay aportes novedosos de este enfoque para la EA. A través de la exploración de la relación entre educación, cambio cultural y sostenibilidad, en este artículo se argumenta que la EDS sí tiene aspectos novedosos que podrían impactar de manera positiva en el desarrollo conceptual y en la práctica de la EA en Latinoamérica. Específicamente se considera que, aunque la EA en Latinoamérica ha abordado aspectos del ámbito sociocultural ignorados por la EA de otras regiones, la manera en la que la EDS considera la cultura es novedosa, y podría generar nuevas formas de plantear los problemas ambientales y de trabajar hacia un futuro más sostenible.

99

SÍNTESE: Desde seu surgimento, a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) suscitou críticas por parte de alguns setores vinculados com o campo da educação ambiental (EA) na América Latina, que argumentam que não há colaborações inovadoras deste enfoque para a EA. Através da exploração da relação entre educação, mudança cultural e sustentabilidade, neste artigo se argumenta que a EDS tem aspectos inovadores que poderiam causar impacto de maneira positiva no desenvolvimento conceitual, e na prática da EA na Latinoamérica. Especificamente se considera que, ainda que a EA na Latinoamérica abordou aspectos do âmbito sócio-cultural ignorados pela EA de outras regiões, a maneira na que a EDS considera a cultura é inovadora, e poderia gerar novas formas de projetar os problemas ambientais e de trabalhar visando um futuro mais sustentável.

* Graduate School of the Environment, Macquarie University, Sydney, Australia.

1. INTRODUCCIÓN

La educación para el desarrollo sostenible (EDS) es una propuesta educativa que pretende contribuir a los necesarios procesos de cambio sociocultural para construir un futuro sostenible (UNESCO, 2002). Este movimiento surge en el ámbito global, lo que significa que su desarrollo conceptual y su agenda han sido promovidos en conferencias y en foros internacionales por agencias multilaterales tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Unión Mundial para la Naturaleza (UICN) (Hopkins y McKeown, 2002; Tilbury y Calvo, 2005). Desde que surgió, el concepto de EDS ha incrementado su influencia en la práctica y en las políticas educativas de todo el mundo (Lotz-Sisitka, 2004).

El movimiento de la EDS no es homogéneo; sus significados, sus expresiones conceptuales y sus prácticas varían, y no siempre sin tensiones (Huckle y Sterling, 1996). Sin embargo, hay elementos que han sido fundamentales desde su origen, y que siguen siendo promovidos y desarrollados por sus principales exponentes. Uno de esos elementos es la práctica crítica, entendida como una pedagogía que integra la reflexión y la acción (Tilbury, 2003).

La propuesta de la EDS ha suscitado controversias y críticas por parte de algunos sectores vinculados con el campo de la educación ambiental (Berryman, 1998; González-Gaudiano, 2003b; Jickling, 2000; Sauvé, 1998), controversias que se han reactivado a partir de la entrada en vigor del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) (ANEA, 2005). Las críticas que se le hacen a la EDS son de índole muy variada: pueden dirigirse al proceso a través del cual se desarrolló (González-Gaudiano, 2003b), a su base conceptual (Sauvé, 1998; Jickling, 2000), a la falta de pertinencia en la introducción de un nuevo concepto en determinados contextos (Arias, 1998; González-Gaudiano, 2003a, 2003b, 2004; Sauvé, 1998), o, inclusive, a la consideración de la falta de aportes novedosos de este enfoque para la EA (Arias, 1998).

Uno de los aspectos que se señala frecuentemente como problemático dentro de la EDS es el concepto de desarrollo sostenible o algún otro relacionado con él, tal como es el caso de la sostenibilidad. Por un lado, ciertos autores plantean que la diversidad de definiciones relacionadas con la sostenibilidad puede dificultar la posibilidad de llegar a acuerdos y a entendimientos comunes sobre los cuales trabajar

(Jickling, 2000). Dichos señalamientos no consideran que esa diversidad de definiciones sea común dentro de diferentes áreas; por ejemplo, al concepto de cultura se le ha contabilizado un alto número de definiciones (Smith, 2001), sin que ello amenace la existencia y la comunicación dentro de las distintas disciplinas que la abordan. Eso también sucede con otros conceptos, como democracia o justicia, de los cuales sería improbable encontrar una definición consensuada, pero que guían esfuerzos e inspiran acciones (Hopkins y McKeown, 2002; Tilbury y Cooke, 2005). La misma noción de educación ha ido evolucionando, sin que esa circunstancia ponga en duda su utilidad. Por otro lado, los citados señalamientos ignoran que en los debates especializados el desarrollo sostenible y la sostenibilidad se han entendido, no como un producto hacia el cual hayamos de aspirar o como un camino por el cual todos debamos transitar, sino como procesos de cambio que pueden ser conducidos por ciertos principios, pero que tienen que ser construidos localmente con base en procesos de reflexión crítica y de acuerdo con los diferentes contextos (Huckle y Sterling, 1996; UNESCO, 2002).

También hay autores que, para socavar la noción de la EDS, se centran en unas cuantas definiciones de desarrollo sostenible que no necesariamente reflejan la amplitud de las actuales discusiones. Por ejemplo, están los casos de los que sólo consideran las connotaciones economicistas o desarrollistas con las que se entiende el término dentro de algunos sectores (Lotz-Sisitka, 2004), los de quienes eligen citar la definición de desarrollo sostenible proporcionada por el Informe Brundtland, o los de quienes critican la representación esquemática de desarrollo sostenible compuesta por círculos que se intersectan representando las dimensiones económica, ambiental y social (Sauvé, 1998). Los mencionados autores, sin embargo, no están considerando que, dentro del debate de la EDS, tales perspectivas y tales esquemas simplificadores del desarrollo sostenible ya han sido abordados de manera crítica (Fien y Tilbury, 2002; Tilbury y Cooke, 2005). Así, quienes critican a la EDS con base en los problemas relacionados con la noción de desarrollo sostenible, están ignorando, por un lado, que éste es un concepto en constante evolución, que la EDS reconoce la necesidad de abordarlo críticamente, y, por otro, la gran riqueza de las discusiones que hoy se están generando, y no sólo desde el campo de la educación (Fien y Tilbury, 2002).

En algunos países en vías de desarrollo han surgido voces que expresan preocupación por la pérdida del capital simbólico de la educación ambiental dentro de sus contextos, ante el impulso que está

recibiendo la EDS a nivel internacional, y, sobre todo, en el marco de la Década de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (Arias, 1998; González-Gaudiano, 2003a, 2004; Sauvé, 1998). Por una parte, dicha preocupación puede reflejar que la resistencia a la perspectiva de la EDS incluye motivos que distan de ser problemas conceptuales, y que reflejan conflictos relacionados con el contexto (institucional, social, cultural, etc.) en el que se inserta la EA. Por otra parte, también refleja una visión dentro de la disciplina que no considera –o que considera como marginales– a las llamadas educaciones adjetivales, tales como la *educación para el ejercicio democrático*, la *educación para los derechos humanos*, la *educación para la salud*, o la *educación multicultural* (González-Gaudiano, 2003a). Estas comparten ciertos objetivos y ciertas áreas de acción y pueden resultar muy beneficiadas, tanto en términos conceptuales como en el impulso a sus respectivas agendas, con el planteamiento de un enfoque educacional integrador como es de la EDS.

Uno de los problemas que señalan los que se inscriben dentro de la perspectiva de la EDS es el de que la práctica de la EA se ha centrado por lo general en el estudio de la naturaleza, y que en la práctica hay pocos casos en los que se manifieste una educación ambiental con las perspectivas «críticas» y con la visión integradora necesaria para contribuir a los cambios que la actual situación mundial requiere (Huckle, 1988; Fien y Tilbury, 2002). Algunos exponentes de la EA aceptan este problema (Sauvé, 1998); sin embargo, en Latinoamérica quienes reconocen esto son los menos (Sánchez Cortés, 2001), ya que se argumenta que esas críticas sólo son aplicables al contexto de la EA en los países del norte, que el desarrollo de la EA en América Latina estuvo siempre vinculado a la esfera social, y que tocó únicamente los temas de pobreza, de inequidad, de política, etc., dentro de sus orientaciones (Arias, 1998).

El conocimiento relativo al ambiente y a la sostenibilidad es muy variado, y responde a los contextos locales (Medellín Milán y Nieto Caraveo, 2000), por lo que no es de extrañar que la EA en Latinoamérica haya enfrentado problemáticas locales que contribuyeron a que su desarrollo tocara aspectos ignorados por la EA tal como es concebida en los países industrializados. Por otro lado, el desarrollo teórico de Latinoamérica ha tenido características propias que influyen en la EA impulsada en esta región (González-Gaudiano, 2003b). Eso no implica, sin embargo, que en su evolución conceptual y en la práctica, la EA en Latinoamérica haya abordado la dimensión sociocultural desde todas las perspectivas que pueden contribuir a lograr un futuro sostenible.

Los discursos globales de la EDS han estado replanteando las relaciones entre la dimensión cultural y la sostenibilidad (o insostenibilidad) de las sociedades (UNESCO, 1997, 2002, 2004). Tal situación podría generar nuevas formas de interpretar los problemas, de encontrar soluciones y de hacer educación. Específicamente, si la EA en Latinoamérica ha incorporado la dimensión sociocultural en su trabajo, ello no implica que las propuestas sobre el particular hagan que la EDS no tenga algo que aportarle.

A continuación argumentamos que, a pesar de que la EA en Latinoamérica ha sido más efectiva en abordar aspectos del ámbito sociocultural ignorados por la EA en otras regiones, la propuesta de la EDS sí tiene nuevos aspectos que podrían impactar de manera positiva en el desarrollo conceptual y en la práctica de la EA. Nos centramos en concreto en la relación entre la cultura y el cambio hacia la sostenibilidad, por considerar que se construye de manera novedosa dentro de los discursos globales de la EDS.

2. UNA PREGUNTA

103

Dentro de algunos discursos de la EDS, la cultura ha sido colocada como fundamental para el logro de unos procesos que nos lleven a un desarrollo sostenible (UNESCO, 1997, 2002, 2004; UNESCO y Griffith University, 2002). La cultura no se utiliza en un sentido único dentro de la EDS; sus significados pueden ser variados, e, inclusive, ambiguos y contradictorios. No obstante, hay señalamientos importantes que pueden dar lugar al planteamiento de nuevas preguntas que permitan avanzar hacia una educación más efectiva en su contribución para el desarrollo sostenible. Algunas perspectivas de la EDS vinculan la cultura con los sistemas de creencias, con los valores, con las relaciones sociales y con las instituciones que se generan en los grupos sociales, para conectar de esta manera la crisis global con una crisis cultural (UNESCO, 1997). En ese sentido, la cultura deja de ser un elemento relevante en el proceso de desarrollo sostenible, y se convierte en la dimensión que lo subyace, en la dimensión sobre la cual y a través de la cual se construirán los cambios necesarios (UNESCO, 1997, 2004), confiriéndole nuevas posibilidades a los procesos educativos.

Lo dicho nos ofrece una oportunidad para plantear nuevas preguntas y para analizar de forma crítica el papel que la EA en

Latinoamérica le ha asignado a la cultura en los procesos dirigidos a lograr un futuro más sostenible. Así, y con base en las propuestas de la EDS, formulamos una pregunta que nos servirá de guía para explorar cómo la EA ha abordado el campo de la cultura, y para señalar algunos aportes que la EDS podría tener para la EA.

La centralidad del concepto de cultura, aunado a la perspectiva crítica de los principales enfoques de la EDS y al contexto global de su desarrollo, han dado como resultado propuestas novedosas que subrayan la necesidad de abordar diferentes aspectos de la cultura dentro del ejercicio crítico que la educación debe facilitar (Bonnet, 2002; Stevenson, 2002; Tilbury y Wortman, 2004; Tilbury, 2003; UNESCO y Griffith University, 2002). Estas propuestas nos inspiran una pregunta que pone a la cultura en el centro de la práctica educativa. Situándonos dentro de una práctica crítica y en un contexto de globalización que muchas veces genera cambios culturales hacia prácticas y hacia valores insostenibles dentro las comunidades, ¿cómo puede abordar la educación los procesos de cambio cultural de tal manera que contribuyan a generar cambios hacia la sostenibilidad?

3. PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

En general, dentro de la perspectiva de la EA en Latinoamérica, la cultura es relevante en los procesos educativos. Sin embargo, ese interés no siempre ha entendido a la cultura como generadora de las problemáticas relacionadas con la insostenibilidad, ni como matriz de cambio hacia la sostenibilidad. Si bien se reconoce a la cultura como parte de los contextos en los que se generan las problemáticas, no se han propuesto formas prácticas para crear los cambios necesarios a partir de su tratamiento. A continuación se exponen algunas de las vertientes que se pueden encontrar en el tratamiento de la cultura en la EA.

Gran parte de la EA comunitaria se inscribe dentro de unas perspectivas en las que las dinámicas y las problemáticas ambientales se entienden en relación con las dinámicas socioculturales, lo que hace que la cultura cobre importancia. Un principio que subyace muchos de los acercamientos de la EA a la cultura es el de la consideración de que la diversidad biológica se relaciona con la diversidad cultural, lo que se traduce en perspectivas que destacan la preservación, la revalorización, el rescate y el aprovechamiento de ciertos elementos culturales, tales

como saberes, prácticas, valores, etc. (Fernández, Percossi, Rebollo y Vaccaro, 2000; Mosonyi, 2000; Pérez Peña y Velázquez Bedoy, 2003; Reyes Ruiz, 2000; Torres Carrasco, 2001). Debido a este enfoque de la cultura, más centrado en la conservación que en el cambio, no se estudia la manera en la que la cultura puede ser limitante de los procesos de desarrollo sostenible, o la de cómo el cambio cultural puede contribuir a la sostenibilidad. Algunas limitaciones de este enfoque, y la necesidad de abordar la cultura desde nuevas perspectivas, ya ha sido señalada (Pérez Peña y Velázquez Bedoy, 2003).

Por lo común, cuando se habla en términos de cambio cultural se hace desde el marco de la transformación hacia una «cultura ambiental» (González-Gaudiano, 1994; Figueroa Hernández (sin fecha); Estévez, 2000). Sin embargo, con algunas excepciones (González-Gaudiano, 1994), no suele especificarse cómo va a entenderse esta «cultura», qué conlleva el término, cómo se relaciona con la cultura de las comunidades con las que se trabaja, ni cómo se enlaza con una pedagogía crítica. En ocasiones parece que su uso incide en el problema generalizado que encuentra el empleo de la palabra cultura, en el sentido de utilizarse para cubrir vacíos conceptuales (Lasky, 2002).

Los mencionados enfoques de la EA no ayudan a dar respuesta a la pregunta planteada. Aunque la práctica crítica es un elemento que ha estado presente dentro de la EA (González-Gaudiano, 2003b), esta no se ha vinculado con una práctica reflexiva de cambio cultural. Por otro lado, y tal vez por el contexto específico de su práctica, la EA en Latinoamérica no se ha visto enfrentada a la necesidad de abordar la cultura en términos de cambios sino más bien en los de permanencia, lo que no ha generado enfoques novedosos en este sentido. No obstante, en el actual contexto, en el que no hay sociedad que escape a los cambios y a las dinámicas culturales que plantea la globalización (King, 1997; Friedman, 1994; Tomlison, 1999; Lewellen, 2002), las soluciones al problema de la insostenibilidad no deben ser planteadas únicamente en términos de conservación de la cultura, sino también en términos de cambios, de procesos, y de dinámicas culturales. En tal situación, a la EA en Latinoamérica aún le falta explorar el rol que va a desempeñar y cómo va a modificar sus enfoques de cultura, así como seguir profundizando e incorporando nuevas perspectivas teóricas sobre la cultura que contribuyan a su efectividad.

4. COMENTARIOS FINALES

Como se ha visto a través de este artículo, ciertos planteamientos que se hacen desde la perspectiva de la EDS pueden contribuir al desarrollo y a la reflexión en la EA. La EDS no sostiene que todos sus planteamientos sean novedosos, ni que sus propuestas hayan sido generadas sólo por quienes se adscriben a esta disciplina. De hecho, la EDS ha reconocido el papel fundamental que ha jugado la EA en su proceso de constitución. Sin embargo, la EDS tiene características que le confieren la posibilidad de plantear los problemas a través de nuevas perspectivas. Por ejemplo, el proceso mediante el cual se constituyó, y que ha facilitado el encuentro de educadores de diversas disciplinas y de distintas latitudes, la visión global de los problemas, y la centralidad del concepto de sostenibilidad, que nos permite entender la búsqueda de soluciones en nuevos términos.

Es innegable que la EDS tiene problemas que necesitan ser abordados, pero reflexionar sobre sus propuestas también puede impulsar avances en las diversas áreas y en los diferentes temas. Esta reflexión es un ejercicio crítico que cualquier disciplina que pretenda contribuir al cambio hacia un futuro más sostenible debe realizar.

BIBLIOGRAFÍA

- ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN AMBIENTAL, A. C. (2005): *La Academia Nacional de Educación Ambiental ante el Decenio de las Naciones Unidas de La Educación para el Desarrollo Sustentable. Declaración de Aguascalientes*, México, <http://anea.org.mx/eventos/diplo_reg_edamb/ANEA-DeclaracionEA-EDS-VF.pdf> [consulta: sep. 2005].
- ARIAS, M. Á. (1998): «La educación ambiental ante las tendencias de globalización mundial. Algunas reflexiones para América Latina», en *Básica. Revista de la Escuela y del Maestro*, vol. V, n.º 23-24, pp. 25-36, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- BERRYMAN, T. (1998): «Relieving Modern Day Atlas of an Illusory Burden: Abandoning the Hypermodern Fantasy of an Education to Manage the Globe». Ponencia presentada en el coloquio en línea: *The Future of Environmental Education in a Postmodern World?*, Whitehorse, Yukon, oct.
- BONNETT, M. (2002): «Education for Sustainability as a Frame of Mind», en *Environmental Education Research*, vol. 8, n.º 1, pp. 10-20, Carfax Publishing.

- ESTÉVEZ, M. (2000): «Evangelizar para incentivar una cultura ambiental». Reflexión presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, Caracas, oct.
- FERNÁNDEZ, M.; PERCOSSI, A.; REBOLLO, M., y VACCARO G. (2000): «Informe de Argentina: Ponencia Nacional República Argentina». Informe presentado en el Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, Caracas, oct.
- FIEN, J., y TILBURY, D. (2002): «The Global Challenge of Sustainability», en D. Tilbury; R. B. Stevenson; J. Fien, y D. Schreuder (eds.): *Education and Sustainability Responding to the Global Challenge*, Gland/Cambridge, Commission on Education and Communication, CEC, IUCN.
- FIGUEROA HERNÁNDEZ, J. A. (2000): *Anticultura ambiental en la cultura del agua*, <<http://www.anea.org.mx/docs/Figueroa-AnticulturaAmbientAgua.pdf>> [consulta: sep. 2005].
- FRIEDMAN, J. (1994): *Cultural Identity and Global Process*, Londres, SAGE Publications.
- GONZÁLEZ-GAUDIANO, E. (2004): «Encuesta Latinoamericana y Caribeña sobre la Educación para el Desarrollo Sustentable». Ponencia presentada en la Conferencia Internacional de Educación para el Desarrollo Sustentable, Universidad de Braga, Braga, mayo.
- (2003a): «Hacia un Decenio de la Educación para el Desarrollo Sustentable», en *Agua y Desarrollo Sustentable*, vol. 1, n.º 5, pp. 16-19.
- (2003b): «Atisbando la construcción conceptual de la educación ambiental en México», en M. Bertely Busquets (ed.): *Educación, derechos sociales y equidad. La investigación educativa en México 1992-2002*, México, D. F., Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- (1994): *Elementos estratégicos para el desarrollo de la educación ambiental en México*, México, D. F., Secretaría de Desarrollo Social / Instituto Nacional de Ecología.
- HOPKINS, C., y MCKEOWN, R. (2002): «Education for Sustainable Development: an International Perspective», en D. Tilbury; R. B. Stevenson; J. Fien, y D. Schreuder (eds.): *Education and Sustainability Responding to the Global Challenge*, Gland / Cambridge, Commission on Education and Communication CEC, IUCN.
- HUCKLE, J. (1998): «Locating Environmental Education Between Modern Capitalism and Postmodern Socialism: a Reply to Lucie Sauv e». Ponencia presentada en el coloquio en línea The Future of Environmental Education in a Postmodern World?, Yukon College, oct.
- HUCKLE, J., y STERLING, S. (1996): *Education for Sustainability*, Londres, Earthscan Publications.
- JICKLING, B. (2000): «A Future for Sustainability?», en *Water, Air, and Soil Pollution*, vol. 123, n.º 1-4, pp. 467-476.
- KING, A. D. (1997): *Culture, Globalization and the World-System. Contemporary Conditions for the Representation of Identity*, Minneapolis, University of Minnesota Press.

- LASKY, M. J. (2002): «The Banalization of the Concept of Culture», en *Society*, vol. 39, n.º 6, pp. 73-81.
- LEWELLEN, T. C. (2002): *The Anthropology of Globalization: Cultural Anthropology Enters the 21st Century*, Westport, Conn., Bergin & Garvey.
- LOTZ-SISITKA, H. (2004): *Positioning Southern African Environmental Education in a Changing Political, Economic, Social, Natural and Epistemological (Environmental) Landscape*, Sudáfrica, SADC, Regional Environmental Education Programme.
- MEDELLÍN MILÁN, P., y NIETO CARAVEO, L. M. (2000): *La producción de conocimiento sobre la sostenibilidad: Tópicos emergentes*, México, ANUIES-SEMARNAP-Universidad de Guadalajara.
- MOSONYI, E. E. (2000): «Perspectivas interculturales en educación ambiental». Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, Caracas, oct.
- PÉREZ PEÑA, O., y VELÁZQUEZ BEDOY, V. (2003): «Educación para la conservación de la diversidad biológica y cultural», en M. Bertely Busquets (ed.): *Educación, derechos sociales y equidad. La investigación educativa en México 1992-2002*, México, D. F., Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- REYES RUIZ, J. (2000): «Multiculturalidad y ecología». Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, Caracas, oct.
- SÁNCHEZ CORTÉS, M. S. (2001): «El reto de la educación ambiental», en *Ciencias*, n.º 64, pp. 42-49.
- SAUVÉ, L. (1998): «Environmental Education: Between Modernity and Postmodernity- Searching for an Integrating Educational Framework». Ponencia presentada en el coloquio en línea The Future of Environmental Education in a Postmodern World?, Whitehorse, Yukon, oct.
- SMITH, P. (2001): *Cultural Theory, an Introduction*, Malden, Oxford, Blackwell Publisher.
- STEVENSON, R. B. (2002): «Education and Sustainable Development: Perspectives and Possibilities», en D. Tilbury; R. B. Stevenson; J. Fien, y D. Schreuder (eds.): *Education and Sustainability Responding to the Global Challenge*, Gland / Cambridge, Commission on Education and Communication, CEC, IUCN.
- TILBURY, D. (2003): «Emerging Issues in Education for Sustainable Development», en B. B. Bhandari, y O. Abe (eds.): *Education for Sustainable Development in Nepal: Views and Visions*, Japón, International Institute for Global Environmental Strategies (IGES).
- TILBURY, D., y CALVO, S. (2005): «International Agendas: Implications for Botanic Garden Education», en *Roots*, vol. 2, n.º 1, pp. 5-8.
- TILBURY, D., y COOKE, K. (2005): *A National Review of Environmental Education and its Contribution to Sustainability in Australia: Frameworks for Sustainability*, Canberra, Australian Government Department of the Environment and Heritage/ Australian Research Institute in Education for Sustainability.

- TILBURY, D., y WORTMAN, D. (2004): *Engaging People in Sustainability*, Gland / Cambridge, Commission on Education and Communication, CEC, IUCN.
- TOMLINSON, J. (1999): *Globalization and Culture*, Cambridge, Polity Press.
- TORRES CARRASCO, M. (2001): *Educación ambiental para un futuro sostenible en América Latina. Experiencias significativas*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional/OEA/Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- UNESCO (2004): *United Nations Decade of Education for Sustainable Development: Draft International Implementation Scheme*, París.
- (2002): *Education for Sustainability from Rio to Johannesburg: Lessons Learnt from a Decade of Commitment*, París.
- (1997): *Educating for a Sustainable Future: a Transdisciplinary Vision for Concerted Action*, París.
- UNESCO, y GRIFFITH UNIVERSITY (2002): *Teaching and Learning for a Sustainable Future*, <http://www.unesco.org/education/tlsf/intro/uncofrm_0.htm> [consulta: jul. 2005].

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

REGRESAR A ÍNDICE Nº 40

REGRESAR A PÁGINA INICIAL DE LA REVISTA

CONTACTAR