

E

TICA

INDAGAÇÕES E HORIZONTES

Maria Formosinho
Paulo Jesus
Carlos Reis
(Coord.)



CAPÍTULO XIII
ÉTICA Y EDUCACIÓN.
LA RELACIÓN CON LOS OTROS Y CON LO OTRO

Jose Manuel Muñoz Rodríguez¹ & Cristobal Ruiz Roman²

1. Planteamiento inicial

Son muchos los aspectos que definen a la especie humana. Uno de ellos, aquel que lo encarna como animal social, es la capacidad de relación. El hombre es, entre otras cosas, relación (Barbera, 2004). Un hecho que desde el punto de vista educativo no pasa desapercibido. La relacionalidad humana, vista a los ojos del panorama educativo, resulta fundamental, tanto por el hecho obvio de que constituye la base sobre la que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, como porque supone un punto de apoyo a la hora de gestionar y afrontar los problemas y adversidades que van surgiendo en el proceso de construcción de nuestra identidad.

En este juego relacional en el que nos movemos, una de las piezas clave que hemos de contemplar son los valores. En toda relación hemos de poner en juego una serie de pautas de comportamiento, de sentimientos y de juicios morales que nos permitan desplazarnos con la certeza de estar haciendo bien las cosas. Los valores son algo a lo que se llega por consenso, o sin él, en cada época, en cada sociedad y en cada cultura, y se construyen en el seno de las comunidades humanas mediante la comunicación y el diálogo argumentativo. Ahora bien, los valores no pueden existir sin las relaciones y las necesidades. Y viceversa, las relaciones, marcadas desde la experiencia, expresan criterios de valor para la acción humana.

La cuestión es que hoy en día el asunto se torna problemático. No hay verdades absolutas, ni valores universales. Vivimos una época de contingencias

¹ Universidad de Salamanca.

² Universidad de Málaga.

morales. Ya no existe un consenso social acerca de los valores en los que se ha de educar, viviendo, por ello, momentos de desconcierto en nuestro mundo relacional. Por efecto del cambio social se ha roto el consenso social sobre los valores que deben fomentar las instituciones sociales, familiares, educativas. Ya no es posible hablar de referentes morales universales o un modelo ético universal por el que las relaciones se rijan y en el que educar a las nuevas generaciones, lo cual no significa hablar, en absoluto, de problemas irresolubles sino, todo lo contrario, de contingencias sociales y culturales que permiten buscar puntos de encuentro.

Los valores y las relaciones se encuentran en una especie de encrucijada, debido a la volatilidad con que son comprendidas y vividas y a la fragilidad que las sostiene, conduciendo al sujeto en relación a una percepción de ausencia de valor, a una narración pobre del yo-relacional. Pero a su vez, este mismo sujeto actual busca incesantemente presentarse ante los otros y ante lo otro como identidad socialmente comprendida y éticamente encontrada, contextualizada (Bernal, 2003).

En esta tesitura, las relaciones, como ya hemos apuntado, juegan un papel fundamental y son las que deben guiar, en parte, el discurrir ético del ser humano contemporáneo. Y de entre los muchos juegos relacionales a los que está sometida la especie humana, dos son los que sobresalen y nos preocupan preferentemente: la relación con los otros y con lo otro. El sujeto moral se mueve en un arco amplio que va desde la autorreferencia a la heteroreferencia hacia los demás y hacia lo demás. La identidad moral, frágil y contingente, del sujeto, oscila entre comportamientos morales que sólo tienen en cuenta el sí mismo a comportamientos morales en los que los referentes los constituyen exclusivamente el mundo exterior diverso, plural y los otros.

No obstante, el individualismo marca fuertemente la pauta de acción en el mundo contemporáneo siendo así una de las características más notorias de la época actual. Vivimos un momento donde preocuparse por los demás forma parte de una selección de individuos que incluso terminan catalogados como especie en extinción. Si sólo son las actitudes, sentimientos, o preferencias del ego los que orienten la acción, y sólo son criterios puramente individualistas los que juzguen la misma, habrá tantas reglas morales como necesidades individuales tenga cada uno. Ante este individualismo surgen planteamientos críticos que reclaman la necesidad de buscar en el otro y en lo otro un aliado indispensable que saque al sujeto de su propio egocentrismo, de su propia mismidad. La construcción de la moral, de la identidad, desde uno mismo es muy pobre, el sujeto egocéntrico acaba empobrecido, ahogado en su propia mismidad. Para Levinas, la mismidad supone un encadenamiento a sí mismo en el que yo se ahoga en sí mismo, escuchando sólo la locura de su deseo, de su interés, sólo tiene la preocupación de sí mismo (Levinas, 1987).

Es por ello por lo que, ante el individualismo como eje sobre el que construir la moral, se hace indispensable dar un paso al frente. La diversidad y las

relaciones con los otros no deben ser vistas como un problema a la hora de construir y desarrollar la moral, sino que debe ser vista como una oportunidad y una fuente de riqueza. “En el mundo sólo el rostro de los demás pueden separarme efectivamente de mí mismo y hacerme conocer aventuras que no sean odiseas (...). De manera que el rostro del otro es doblemente saludable en la medida que libera al yo de sí mismo y en la medida en que lo desembriaga de su complacencia y de su soberbia” (Finkielkraut, 1999, p.25).

Los conflictos morales generados por la individualidad del sujeto actual necesitan una respuesta pedagógica diferente a la tradicional transmisión de unos valores uniformes y universales. La sociedad moderna, que tradicionalmente ha ejercido su función desde una monocromática ética de principios, busca respuestas a conflictos derivados de la diversidad que aglutina.

El cambio, la diversidad y la pluralidad biológica, cultural y social de especies relacionales, son hoy en día hechos ineludibles, y ello exige de nuestros profesores, padres y agentes sociales en general, transformar sus prácticas educativas, para pasar de atender a un proceso de socialización convergente en el que se afirmaba el carácter unificador y centralista de la especie humana, a atender a un sujeto que está siendo socializado y educado por un proceso divergente y plural, donde existe una realidad exterior que hay que comprender y de cuya relación de pertenencia se deriva el proceso de construcción de las identidades personales y colectivas (García, 2007). Y para ello, una mirada a la pedagogía desde el mundo de la ética siempre resulta interesante, pues coincidimos con Mèlich (2003, p.34) en que no se puede “tratar de la educación al margen de la ética, por cuanto es precisamente la ética la que distingue la acción educativa del adoctrinamiento”.

2. Ética y educación: la educación moral como fundamento de la relación

En la mayor parte de los casos, conjugar ética y educación, sin entrar en precisiones terminológicas, nos lleva a adentrarnos en el amplio panorama de la Educación Moral, en cuyo engranaje se encuentran procesos educativos cuyo fin es desarrollar la dimensión moral de la persona de cara a que dicha dimensión constituya un eje vertebrador de la reflexión, el sentimiento y la acción en cualquier proceso tanto intrasubjetivo como intersubjetivo. “La construcción de la personalidad moral cuyo último objetivo se ha centrado en el desarrollo de la sensibilidad valorativo-moral — sentimientos morales, el juicio valorativo moral — juicios morales y la autorregulación o componente volitivo — conducta moral, que comprende la toma de decisiones y la acción consecuente con los sentimientos y juicios morales” (Buxarráis, 2006, p.204).

No es fácil delimitar los diferentes esquemas de pensamiento que han ido surgiendo en torno a la Educación Moral. De lo que no cabe duda es que la Educación Moral es, bajo cualquier esquema conceptual que lo fundamente, uno

de los principales propósitos de quien se acerca al desempeño de la educación. Desempeño que ha sufrido un proceso de aceleramiento y de mayor preocupación, al menos en España, en los últimos años. Siguiendo al profesor Puig (1996), podemos hablar de distintos paradigmas o tendencias en la educación moral: la que entiende la educación moral como la socialización y transmisión de valores; la educación moral entendida como proceso dirigido a la clarificación de valores; las teorías que analizan la educación moral desde el desarrollo evolutivo y cognitivo del sujeto; la educación moral vista como formación para la adquisición de hábitos virtuosos y por último, el modelo de educación moral que entiende ésta como un proceso destinado a la construcción de la personalidad moral³.

Más allá de estos esquemas sobre los que se ha venido apoyando la Educación moral, y movidos por los nuevos y no tan nuevos acontecimientos sociales, problemas de convivencia y civismo, fenómenos globales que nos hacen perder el sentido identitario, pérdida de valores tradicionales y de derechos humanos básicos, desentendimiento del futuro ambiental por vivir bien el presente, etc. hoy en día, aquellos que hunden sus estudios en la Educación Moral, encuadran sus pensamiento y acciones en teorías diversas, discursos filosóficos más o menos actuales, pensadores contemporáneos, con el fin de justificar y razonar sus acciones educativas cuyo eje vertebrador es la Educación Moral. Una vertiente sincrética que nos lleva a apoyarnos en tres de esos ejes actuales sobre los que se viene construyendo la Educación Moral: *la ética de lo incierto, la ética de la alteridad y la ética del procedimiento*.

Las contingencias culturales, sociales y ambientales que determinan la sociedad actual nos obligan, como primer eslabón, a situar la reflexión en una educación ética que se apoya en lo *incierto*, por cuanto huye de dogmatismos irrefutables y se apoya en la ambigüedad y en lo azaroso, que, en definitiva, marcan las formas de pensar y actuar, cambiantes, de la sociedad civil. El devenir en el día a día que vive la especie humana actual obliga al sujeto a buscar puntos de apoyo, principios sólidos, sobre los que fundamentar nuestro mundo de la vida. Ahora bien, en este proceso el comienzo siempre es incierto.

La idea es clara; “ser moral significa estar obligado a elegir en medio de una aguda y dolorosa incertidumbre” (Bauman, 2002, p.68). El hombre puede ser moral porque tiene la opción de elegir en un mundo de posibilidades, generalmente, inciertas. Estamos obligados a interpretar aquello y a aquellos que nos rodean. Buscamos decisiones definitivas pero, la mayor parte de las veces, conformándonos de forma pasiva e incluso optando por ello conscientemente, quizá de forma irresponsable, son provisionales. Lo cual no significa ser ambiguos sino todo lo contrario, apostar por la libertad en todo proceso relacional

³ Por su parte el profesor Escamez habla de que “tres han sido las teorías contemporáneas de la educación moral que han prevalecido sobre las demás hasta mediados de los años noventa del siglo pasado: la formación del carácter, el desarrollo del juicio moral y la filosofía para niños; algunos... también consideran a la clarificación de valores como otra teoría de la educación moral” (Escámez, 2003, p.21).

al que nos sometamos. Una tendencialidad permanente que permite avanzar en direcciones alternativas al progreso y al mismo estado de la cultura, y sin las cuáles, la base de la cultura quedaría paralizada.

En este viaje de constantes idas y venidas inciertas cargadas de toma de decisiones hay dos elementos fundamentales, los otros y lo otro, que son los que nos hacen elegir el segundo eje de sujeción: la ética de la alteridad, basada en los conceptos de acogida y responsabilidad del otro y hacia lo otro. “Si los seres humanos somos seres finitos es, entre otras cosas, porque somos seres en relación con los otros, con lo otro y con nosotros mismos. Pues bien, concibo la ética como un modo de relación con los otros, pero especialmente con una relación de no-indiferencia frente al sufrimiento de la víctima que altera el orden de la razón (Melich, 2003, p.42).

Una ética que se ve reforzada por otros planteamientos análogos como la ética del cuidado y la responsabilidad, la ética de la hospitalidad y la acogida, la ética de la compasión. Sin entrar en delimitaciones, de una u otra forma, lo que señala es que frente a una posición antropológica del alejamiento, se presenta un antropología de la alteridad, “políglota y policéntrica” (Ortega y Mínguez, 2005, p. 863). Frente a los problemas actuales cualquier planteamiento ético para una educación moral debe estar apoyado en la libertad, en el diálogo, en el respeto, en la heteronomía, en la responsabilidad, en la compasión. “ Desde esta perspectiva la educación aparece como una relación de alteridad, en la que el yo ha depuesto su soberanía, su orgullo de yo. El yo en la relación educativa se configura como respuesta al otro” (Buxarrais, 2006, p.217).

Y es en esa respuesta donde encuentra cabida nuestro último eje: la ética de *procedimientos*. Más allá de una lógica tecnológica, que se tambalea ante lo incierto; más allá de la razón instrumental, armonizada en base a los medios y los fines; más allá de un reduccionismo o de éticas de máximos, determinadas y deterministas, cerrada a lo contingente, presentamos una ética de mínimos (Cortina, 1997) procedimental y abierta al porvenir. Una ética basada en unos procedimientos que posibiliten el dinamismo y la interacción entre la diversidad y relatividad de principios, valores, presupuestos. Procedimientos, en suma, que faciliten el diálogo y la comunicación intersubjetiva para entender los presupuestos ajenos y contrastar las propias elaboraciones, detectar y enfrentar las contradicciones, distorsiones y malentendidos que aparecen inevitablemente en los procesos de comunicación intra e intercultural en base al concepto de interdependencia (Pérez, 1998).

Esta ética no suprime el conflicto⁴ entre los valores de las diferentes culturas y subjetividades, sino que permite el diálogo, la comprensión y la tolerancia de

⁴ No consideramos el conflicto como algo negativo, sino más bien como algo inherente a la diversidad de la naturaleza humana, y que por lo tanto plantea no sólo algunos inconvenientes, sino también múltiples posibilidades.

la pluralidad. Esta ética facilita el contraste de pareceres y de experiencias entre los individuos y las culturas, pero no garantiza su consecución. Desde esta ética es necesario mantener “el compromiso socrático con el libre intercambio de opiniones, sin el compromiso platónico de un acuerdo universal” (Rorty, 1996, p. 261). Se puede acordar después del debate y de la experimentación los sistemas que no conducen a la satisfacción y no favorecen el intercambio democrático, pero no se puede racionalmente definir en forma positiva y definitiva el sistema concreto adecuado, solamente establecer hipótesis de trabajo y experimentación. Ésta es la grandeza y la miseria de la democracia humana.

Como expone Adela Cortina “estar dispuesto a entablar un diálogo significa estar a la vez dispuesto a aceptar las condiciones que le dan sentido” (1997, p.205). Una ética de procedimientos y de mínimos, de justicia, son, para esta autora, aquellos que precisamos potenciar para que los interlocutores puedan dialogar en pie de igualdad. Sin embargo tales mínimos de justicia, que desde nuestro punto de vista son aquellos que garantizan la libertad y la igualdad de participación en el diálogo con el otro y con lo otro, no son valores universales, ni mínimos definidos de una manera definitiva, sino que los entendemos más bien como valores y condiciones construidos culturalmente, que surgen en el seno de una tradición determinada y que, por lo tanto, no pueden ser impuestos universalmente, debiendo ser revisados, renovados o confirmados continuamente.

A ello dedicaremos las siguientes páginas; analizaremos la influencia que tiene la ética de lo incierto, la ética de la alteridad y la ética de procedimientos en dos de los aspectos cruciales en los que la especie humana interpreta el papel principal: el de las responsabilidades del sujeto respecto del resto de sujetos, y el de las responsabilidades del sujeto con sus alrededores, es decir, responsabilidades con el biodiverso mundo de la vida (García, 2007).

3. La Educación Intercultural desde el encuentro con el otro y la ética de procedimientos

Como veníamos argumentando, ante la creciente situación de diversidad sociocultural que estamos viviendo en nuestra sociedad actual, no parece que la respuesta desde la educación moral se deba cimentar, como se propone desde ciertos paradigmas epistemológicos y éticos, en reconquistar una sociedad y una escuela con grandes valores, universalmente aceptados, que sustenten un modelo educativo que de nuevo instruya a los alumnos en dichos valores considerados absolutos y universales.

La heterogeneidad y multiculturalidad que caracteriza nuestras sociedades industrializadas nos ha de impulsar a la búsqueda, no tanto de una ética que se base en principios estáticos, que difícilmente pueden dar respuesta a un contexto social diverso y en constante cambio, sino hacia una ética basada en unos

procedimientos. Procedimientos que posibiliten la interacción entre la pluralidad de principios, valores, presupuestos, etc.

Esta ética no zanja de raíz el conflicto entre la diversidad de valores como se haría desde la imposición de una moral de máximos, sino que desde el diálogo, se intenta facilitar la comprensión y la tolerancia de la pluralidad. Esta ética facilita el encuentro entre distintos postulados, pero no garantiza que se llegue a un consenso de valores comunes. Como apuntábamos antes, ésta sería la grandeza y la miseria de la ética de procedimientos, que nos dota de herramientas para el diálogo, el encuentro, el respeto y el contraste de ideas, pero no nos garantiza el que se alcance un consenso. Por eso, la ética de procedimientos tiene una base dinámica, haciendo hincapié y fundamentándose en los procesos de búsqueda, diálogo y contraste de pareceres y presupuestos, mientras que una ética de principios se sustentaría en un principio estable, cerrado y estático.

El hacer hincapié en una ética de procedimientos, lo que vemos que implica es no conformarse nunca con una ética de principios estática, porque conscientes de la contingencia y diversidad que inunda al ser humano, creemos que siempre podemos encontrarnos con nuevas personas, nuevos ideales... Esta pulsión constante, esta tendencialidad permanente es la que permite avanzar en direcciones alternativas al progreso y al mismo estado de la cultura, y sin las cuáles, la base de la cultura quedaría paralizada. El basarnos en un principio dinámico y de procedimiento, por lo tanto no implica el dejar de buscar un modelo mejor de sociedad, pues como expone Gimeno (2001, pp. 224-225): “la vida humana y la cultura están afectadas por pulsiones que las impelen hacia el ‘más allá’, y que se concreta en proyectos de vida personal y colectiva que dirigen en alguna forma el proceso de llegar a ser la persona, la sociedad o la cultura que se quiera”.

En este sentido, pensamos que la escuela es uno de los espacios públicos propicios para la creación y recreación de estos proyectos de vida personal y colectiva. En efecto, la escuela mediante la participación y el contraste de diversidad de ideas y pensamientos, debe ayudar a desarrollar y compartir procesos educativos de construcción de la moral de los educandos:

Potenciar la reflexión, explicitar lo silenciado y cuestionar lo consolidado. Vivir la cultura en la escuela, interpretarla, reproducirla y recrearla, más que aprenderla académicamente, requiere la misma amplitud y flexibilidad que la vida, es decir, concebir el aula como un foro abierto y democrático de debate, contraste y recreación de las diferentes perspectivas presentes con mayor o menor implantación en la comunidad multicultural.[...] Esta tarea tan digna y tan compleja: facilitar a cada individuo su proceso singular de construcción de su identidad subjetiva, de recreación de la cultura, requiere la atención cercana y constante en un espacio social de intercambios experimentales y alternativos, de vivencias compartidas y contrastes intelectuales, difícilmente sustituibles. (Pérez, 1998, p. 260)

Este diálogo creador y re-creador requiere un espacio que posibilite la diversidad de recursos, la posibilidad de reflexión y contraste, y la libertad para re-construir individual y colectivamente los significados. Sin duda la opción de una comunidad democrática de aprendizaje, abierta al contraste y a la participación real de los miembros que la componen, hasta el punto de aceptar que se cuestione su propia razón, resulta esencial para tal proceso de aprendizaje (Martínez, Puig y Trilla, 2003). En este clima democrático, el diálogo permanente e inacabado debe ser la estrategia a seguir, al objeto de facilitar tal proceso de redescritión inter e intrasubjetiva, de redefinición constante de las condiciones, procesos y resultados de la comunicación e interacción humana.

La cultura de la colaboración tiene dos aspectos fundamentales que se implican mutuamente en todo proceso educativo: por un lado el contraste cognitivo, el debate intelectual que provoca la descentración y la apertura a la diversidad; por otro el clima afectivo de confianza que permite la apertura del individuo a experiencias alternativas, la adopción de riesgos y el desprendimiento personal sin la amenaza del ridículo, la explotación, la devaluación de la propia imagen o la discriminación. (Pérez, 1998, p.172)

Para que todos los miembros de la comunidad educativa participen realmente en la construcción y desarrollo de un proyecto común, es necesario crear nuevos espacios y ámbitos de relación de padres, profesores y alumnos. Espacios en los que el clima de confianza y respeto mutuo ayude a poner en crisis los propios esquemas, ideas, valores, y donde las condiciones *a priori* de libertad e igualdad, sean un garante que minimicen la posibilidad de que se devalúen unas posturas sobre otras. Sin la libertad para crear y para expresar las propias convicciones, la comunicación carece de interés; sin la igualdad de oportunidades de los interlocutores, la comunicación se desequilibra y se desliza hacia la persuasión, el dominio y la imposición.

Por ello, los maestros, padres y todos los miembros de la comunidad educativa han de emprender un camino cuya meta es seguir siempre caminando, desde una respetuosa colaboración, hacia la búsqueda de los valores y del tipo de ser humano que queremos educar, conscientes de que el modelo que pensamos será contingente, abierto y deberá ser revisado.

Emprender este modo de educación moral desde la *ética de lo incierto* y los *procedimientos* no implica tener que dejar la educación moral a expensas de un relativismo inconmensurable. Las posturas completamente relativistas, que niegan cualquier posibilidad de criticar los valores o presupuestos ajenos a los propios, por no compartir los mismos significados y subjetividades; la idea de que todo juicio remite a un modelo particular de entender las cosas tiene desagradables consecuencias: el hecho de poner límite a la posibilidad de examinar de un modo crítico las obras humanas nos desarma, nos deshumaniza, nos incapacita para tomar parte de una interacción comunicativa, hace imposible la

crítica de cultura a cultura, y de cultura o subcultura al interior de ella misma (Geertz, 1996). Por ello, apostamos por posturas que sí crean en la posibilidad del diálogo intercultural e intracultural desde la plena conciencia de que es un diálogo en el que ambas partes ofrecen una visión parcial, subjetiva, posicionada intrínseca o extrínsecamente al valor cultural discutido en sí y en el que los consensos son posibles, necesarios, válidos y éticos, siempre que se entiendan contingentes y abiertos a la crítica. Por eso “cada oferta de vida buena debe reflexionar seriamente cuando alguno de los mínimos le parecen inaceptables en su propuesta, por ver si es ella la que está equivocada, o si, por el contrario, tiene argumentos para hacer una propuesta todavía más justa que la comúnmente aceptada, todavía más humanizadora” (Cortina, 1997, p. 216) Para todo ello, es imprescindible un principio que permita este inagotable dinamismo. Un principio que como venimos argumentando en estas páginas debe ser un principio procedimental, que permita la interacción entre culturas o personas.

Toda esta ética basada en los *procedimientos*, demanda del docente una forma muy concreta de entender su tarea. Así, el maestro, desde estos principios, elabora, propicia, desarrolla y gestiona un conocimiento práctico siempre tentativo y provisional, que se legitima de la voz del educando y del diálogo democrático y respetuoso con los otros (Freire, 1997).

En efecto, el maestro ha de dejar un lugar para *lo incierto*, para lo no dicho, o lo que es lo mismo, para lo que el mismo discípulo puede decir. No reduce el saber a lo dicho, sino que transmite un saber, siempre por venir, siempre por decir. Por eso es importante que el maestro practique la ética del silencio, que sepa callar y ponerse a las espaldas del ruido: el maestro debe aprender a callar para que el aprendiz encuentre su voz y pueda ser escuchado (Bárcena y Mèlich, 2000).

Esta ética exige que los maestros entendamos el proceso educativo como un camino que debemos recorrer junto al educando: el camino de su educación y maduración personal. Pero no para decirle de manera positiva cómo son las cosas, antes bien, para explicarles una visión del mundo, la nuestra, que no es la única, y que aprenda a descubrir, criticar, acoger, tolerar e interpretar otras, así como a construir la suya misma. “Los alumnos no pueden quedar como sujetos pasivos, sino que se han de convertir en protagonistas de su educación” (Martínez, Puig y Trilla, 2003, p. 77). Si el maestro, como dice Mèlich, “dijera la última palabra, si, el discípulo no fuera capaz de crear a partir de o en contra de la palabra del Maestro, no habría ni transmisión, ni Magisterio. Solamente repetición de lo Mismo, adoctrinamiento y sumisión” (2001, p.78). Educar, sería entonces introducir a los nuevos en la cultura, “por tanto, dar la palabra, hacer hablar, dejar hablar, transmitir la lengua común para que en ella cada uno pronuncie su propia palabra” (Larrosa, 2001, p.428).

A nuestro entender, el apego acérrimo a las ideas, al estatus social, a una identidad estática y clausurada... nos separa del otro, hace que tengamos que estar en actitud defensiva para con el otro, por temor a perder lo nuestro. Y es

que estimular el espíritu crítico no es tarea fácil: es casi seguro que el maestro tenga ciertas creencias y haya prestado su adhesión a ciertas normas, valores, ideas, que no esté dispuesto a someter a la crítica. Estas creencias y reglas pueden conectarse estrechamente con temas que el alumnado desea particularmente discutir en términos críticos: el sexo, la política o la religión, por ejemplo. Si el maestro se niega a permitir la discusión crítica sobre éstas o similares cuestiones, si reacciona con actitudes a la defensiva, de enojo, encubrimiento o reprobación frente al disenso, tiene pocas probabilidades de fomentar entre sus alumnos/as el espíritu crítico. Por eso, para que se dé un verdadero aprendizaje también se hace necesario el desapegarse de las pertenencias, que no vaciarse de ellas. Sólo aquel que no tiene miedo a perder algo, porque es consciente de su relatividad y contingencia, que no queremos decir falsedad, es realmente libre para luchar por entero por alcanzar otras. Por eso, para construir, primero es necesario de-construir; para vivir, des-vivirse; para aprender, dejar las seguridades y ponerse en actitud de apertura. Sólo el desapegarse de las propias pertenencias, de los acérrimos individualismos nos permitirá abrirnos al otro.

Como decían Bárcena y Mélich es necesario que en el proceso educativo exista un espacio y un tiempo que deje las puertas abiertas a un saber que está por decir, que está por venir. Para María Zambrano el por venir es lo que va de lo imposible a lo verdadero, lo que ni siquiera es todavía pensable. Coincidimos, en este sentido, con Jorge Larrosa en que la educación como espacio de construcción de un sujeto único e irreplicable implica dejar espacio para *lo incierto*, para “la venida del porvenir, de lo que no se sabe y no se espera, de lo que no se puede proyectar, ni anticipar, ni prever, ni prescribir, ni predecir, ni planificar o, en otras palabras, de lo que no depende de nuestro saber, ni de nuestro poder, ni de nuestra voluntad” (2001, p. 420.) La educación intercultural, a nuestro juicio, implica necesariamente valorar lo que está por saber, lo que está por venir. En efecto, como expone Peters (1977), ser educado no es haber llegado a un destino; es viajar con una manera diferente de ver el mundo y la vida, y las personas. Y es que si en la educación en general, y en la educación intercultural en particular todo está pre-visto, pre-escrito, pre-dicho, pre-juzgado, difícilmente podrá entenderse como educación (puesto que no se deja espacio para la re-creación de los significados por parte del individuo), y difícilmente podrá entenderse como intercultural, puesto que anulando la palabra del otro, terminamos con el otro.

Para Levinas, citado por García (2001), “frente al yo, el rostro del otro tiene su propia exigencia”. En efecto, la ética de la alteridad a través del rostro del otro tiene sus propios requerimientos que nos sacan de los nuestros mismos. El rostro del otro nos habla, pregunta o pide y exige contestación.

El rostro del otro es el más claro indicio de que no estoy yo solo, o de que hay alguien además de mí; y es a partir de aquí, desde donde Levinas, trata de fundamentar una antropología no subjetivista, en la que el yo no es constituido desde sí mismo y para sí mismo, sino desde los otros y para ellos. Es desde aquí, desde donde partiría una ética de la alteridad.

Entender a los “otros” no es algo que resulte del simple contacto con ellos, sino que requiere de un tiempo, que se vuelve sumamente gratificante cuando se convierte en un tiempo de adopción del punto de vista ajeno y en un tiempo de reflexión reposada.

Que la educación supone interacción entre educadores y educandos es algo que resulta obvio. La cuestión es ver si esa interacción es sólo un mero contacto entre sujetos-objetivados que llevan a cabo un intercambio que no va más allá del previsto en el rol que desempeñan. O si, por el contrario la interacción es un verdadero encuentro entre individuos singulares. Es decir, una relación cara-cara entre dos sujetos que a través del rostro, el gesto y la palabra crean un vínculo mutuo y se implican en una situación — no totalmente programada — de participación conjunta en una tarea formativa (Martínez, Puig y Trilla, 2003, p. 69).

En definitiva, pensamos que desde la educación moral y la ética de la alteridad hay que ofrecer la oportunidad de vivir la experiencia del encuentro con el “otro”. Como nos interpela Machado en Proverbios y Cantares, es necesario decir y decirnos: busca en tu espejo al “otro”, al “otro” que va contigo. Es necesario que todos, sujetos y comunidades, padres, profesores y alumnos, sin dejar de ser nosotros, seamos capaces de descentrarnos, de extrañarnos, de sentir, de mirar y vivenciar a “otro” y descubrir que en él hay algo de mi “yo”.

4. La reconstrucción del discurso teórico de la Educación Ambiental en el encuentro con lo otro desde la Ética Ecológica

4. 1. Ética Ecológica y Educación Ambiental

Nadie pone en duda que en cualquier proceso educativo, el encuentro con lo otro, aquello que nos rodea, nos acoge, los alrededores de la especie humana en definitiva, es crucial. En lo que no existe tal acuerdo es en descifrar el papel que le corresponde a lo otro en dicha relación y, más aún, el nivel de relación óptimo al que hemos de llegar para poder justificar el sentido de lo otro dentro del proceso educativo.

Para buscar tal propósito, resulta pertinente acercarnos a la Ética, enraizada en los tres ejes planteados con anterioridad, y dibujada bajo el marco de comprensión que nos ofrece la Ética Ecológica. Superando el tradicional discurso ético, regulado con base en las relaciones del ser humano con sus semejantes y de éste con la sociedad y las instituciones, la Ética Ecológica ha ido planteando preguntas respecto de las relaciones del ser humano con su medio, buscando razones para regularlas, justificarlas y fundamentarlas. “Si la Ética se propone indagar sobre los fines de la actividad humana y, en su discurso, dudamos, pero

dudamos razonadamente; y si la Moral se nos ofrece como un conjunto de pautas y valores elegibles, una Ética Ecológica, podría, sencillamente, ayudarnos a esclarecer los términos de nuestras elecciones y opciones” (Sosa, 1990, int).

La idea es clara: ante las limitaciones para articular una perspectiva convencional de la dimensión ética de la relación entre el ser humano y todo aquello que le rodea, lo otro, debido a que el primero tiene conciencia y razón, mientras el segundo es un eco-organizador inconciente de la naturaleza (Morin, 2006), Habermas nos plantea un desafío ético sin precedentes: cambiar la lógica misma de nuestra racionalidad de corte unilateral e instrumental, por otra regida por un enfoque estratégico, de procedimiento.

Con el avance del conocimiento, se invirtió una vulnerabilidad histórica: ya no es el ser humano el que está indefenso frente a las fuerzas de la Naturaleza, sino que su destino ahora está en nuestras manos. El poder que nos fue conferido a través de la ciencia tiene un precio, que conlleva asumir — en base a la ética de lo incierto, de la alteridad y de procedimientos —, la *responsabilidad* de nuestras actuaciones ante lo otro, no sólo porque debemos respetar la vida y mantener el equilibrio del planeta como tales, ni tampoco porque en ello va la preservación de nuestra propia existencia como especie sino, sobre todo, porque somos una especie más perteneciente a la trama de la vida, sin necesidad de diferenciar entre seres humanos y el resto de seres vivos. Se trata de hablar de “... un carácter unitario de la vida, un único mundo de la vida” (García y Muñoz, 2009, p. 67).

En esta unicidad de la vida, desde los planteamientos éticos presentados anteriormente, nos presenta, pues, la *co-responsabilidad* y la *solidaridad* como los valores que pueden aportarnos la base para sostener una relación interdependiente entre la especie humana y el resto de especies vivas. La ciencia nos colocó hace 300 años en la condición de dueños y señores del planeta, pero ella también nos ha dado los conocimientos necesarios para determinar las consecuencias de nuestras acciones frente a la Naturaleza y nosotros mismos. Ese es el desafío ético de nuestro tiempo: la toma de conciencia y de responsabilidad respecto de lo otro, de la Tierra-Patria, como diría Morin (2006) y la construcción de un humanismo de pertenencia al mundo de la vida como base de cualquier planteamiento educativo-ambiental.

El lenguaje del medio (Muñoz, 2005) obliga a buscar nuevas formas de construcción de la especie humana, cuyos principios vienen dispuestos, en buena medida, desde la Ética Ecológica que plantea la posibilidad de una Educación Ambiental que permita, a su vez, juzgar, bajo una nueva perspectiva, las interrelaciones entre los seres humanos, el entorno natural y el resto de seres vivos. Se trata de aprender a entender y comprender la vida, partiendo de una profunda reflexión ética que abra un nuevo campo a la deliberación moral y al principio de responsabilidad, en un grado de desarrollo económico y social sin precedentes, donde nuestra propia especie se ha convertido en una amenaza para sí misma y para la conservación de la vida sobre el planeta.

Estamos en un momento en que la centralidad de la Ética Ecológica en todo proceso cuyo objetivo sea la Educación Ambiental es de obligado cumplimiento, tanto en la reflexión teórica como en la práctica educativa. Somos conscientes de que lo que realmente importa no son los conocimientos sino las actitudes y prácticas sociales. Pero, tampoco podemos obviar que los valores se construyen desde el conocimiento, que produce, a su vez, diálogo, toma de conciencia individual y social, y comunicación argumentativa.

4. 2. El discurso teórico de la Educación Ambiental respecto de lo otro

Un conocimiento que se ha ido construyendo en el discurso educativo-ambiental al unísono con los que han ido siendo las directrices que aparecen en las distintas conferencias y seminarios internacionales que han ido celebrándose al respecto. “Como en todas las áreas de la Pedagogía, en la educación ambiental han coexistido (...) distintos discursos, desde aquellos que han hecho hincapié en la conservación ecológica, hasta los que han articulado la problemática del deterioro con el conjunto de condiciones sociales, económicas y culturales prevaletentes. Así, hemos visto proyectos de lo más variopinto, con tendencias hacia la enseñanza de las ciencias naturales u otros con rasgos vinculados a reivindicaciones comunitarias” (González, 2002, pp.76-77).

En un primer momento, el medio ambiente, observado desde el prisma que proporciona la Pedagogía, dio un paso importante al dejar de ser concebido como “... una realidad bio-psicológica (el activismo) o una situación psico-social (el grupo) para convertirse en el ejecutor funcional del educar” (Colom y Sureda, 1981, p. 23). Lo otro pasó a adquirir protagonismo, pues se interpretó como posibilitador de cambio en la acción educativa, adquiriendo así la condición de “... receptáculo ambiental, envolvente de protagonistas, estructura de organizaciones sociales” (García, 1990, p. 99).

En este sentido el objetivo educativo se vuelve a favor de lo otro: educar a las personas para conservar lo otro. Se insiste en cambiar de enfoque y pasar de posturas antropocentristas a puntos de vista en los que el medio ocupe un lugar central, aunque, “... comenzando la década de los setenta, todavía pervive de algún modo aquella visión antropocéntrica que hace que los bienes naturales sean reconocidos como algo que está por ser explotado por los seres humanos...” (Novo, 1995, p. 36). Es así como se empieza a reconocer la Educación Ambiental, promoviendo actitudes y valores a partir de los cuales las personas, desde una perspectiva ecológica, convivan con el medio ambiente. “La educación ambiental es consecuencia del cambio de lectura que el hombre empieza a realizar, a fines de la década de los sesenta, del escenario de su vida” (Sureda y Colom, 1989, p.90).

En un segundo momento, la concepción respecto de lo otro adquirió una visión más amplia en la reflexión teórica de la educación, pues se empezó a

comprobar que existe una relación directa entre calidad educativa y función del medio ambiente. Más aún, el medio ambiente no sólo es concebido como la realidad físico-natural sino, también, como social y cultural, superando tanto el ámbito escolar como el estrictamente científico, desplazando el eje de sujeción al terreno de las responsabilidades morales (Sosa, 1997). La Pedagogía Ambiental pasó a ser concebida como la posibilidad de desarrollo de una educación sistémica y pedagógica que explica "... las posibilidades tecnológicas y de control de las variables ambientales intervinientes en el proceso educativo" (Sureda y Colom, 1989, p. 10), amparada en unos principios básicos desde el punto de vista ético y sostenida metodológicamente con base en presupuestos coherentes con sus bases éticas y conceptuales, en nada neutrales (Novo, 1995).

Es la etapa de educar sobre lo otro, es decir, educar para concienciar a las personas sobre lo que significa el medio en la vida de los seres humanos en cuanto que sistema del que dependen y que deben comprender. Se apostó porque la Educación Ambiental fuera considerada una pieza indiscutible en la educación permanente que todo ciudadano necesita para convivir responsablemente con el entorno físico y natural, humano y social. La especie humana debe comprender los problemas básicos que afectan a la sociedad, para lo cual la educación ha de proporcionar unos principios éticos, conocimientos técnicos y una serie de cualidades y competencias para hacer al ser humano un ser responsable. Había que empezar a ayudar a comprender la interdependencia entre los ámbitos económico, político, social y ecológico, considerando lo otro desde una concepción global, basada en principios éticos de respeto, responsabilidad y participación.

Ya en la actualidad, se percibe un giro en las estructuras del pensamiento y la acción educativa-ambiental. Se trata de una Educación Ambiental que se explica desde la necesaria praxis social posibilitadora de nuevas perspectivas de acción de la especie humana y formas alternativas de interpretar educativamente nuestra relación con el medio ambiente. Un planteamiento que integra conocimiento, pensamiento y acción, y que sitúa en los ámbitos locales como lugar privilegiado para la acción educativa (Santos, 2009; Aznar, 2002), buscando promover, desde un sentido crítico, el análisis de las realidades ambientales, sociales, económicas, y políticas, incluso, que envuelven a las personas, buscando promulgar un itinerario discursivo destinado a producir cambios globales desde los ámbitos locales; es decir, respuestas múltiples a las contradicciones de los modelos de desarrollo vigentes (Gutierrez y Pozo, 2006).

Es la etapa de educar para el desarrollo sostenible. Una etapa en la que el medio ambiente es analizado desde una doble perspectiva: económica, en relación con el concepto de desarrollo, y comportamental-actitudinal, en conexión con la sustentabilidad. Para ello, se necesita de dos estrategias: una económica y otra educativa; esta última, en cuanto que propone "... una nueva forma de pensar a través de unos contenidos éticos específicos" (Colom, 1998, p.37).

4. 3. El papel de lo otro en la Educación Ambiental desde los postulados éticos

El tiempo avanza y, aún hoy, por muchos esfuerzos y planteamientos novedosos que se han ido proponiendo, a la Educación Ambiental le sigue costando superar la disociación tradicional del ser humano respecto de lo otro. En el debate actual sobre Educación Ambiental los enfoques predominantes hasta ahora, de corte político, económico o social, son insuficientes para acoger los argumentos de unos y otros a propósito de los modos y formas de convivencia y relación entre el sujeto y su medio. Parte de los planteamientos siguen reduciendo su ámbito de actuación a la mejora de la relación del sujeto respecto del medio ambiente, apoyándose en una concepción reduccionista de éste.

La raíz de la exigencia de una Educación Ambiental depende de una corrección de la perspectiva desde la que se considera la propia condición humana respecto de lo otro, que venía siendo planteada dentro de la confrontación entre naturaleza y cultura. Junto a una Educación Ambiental apoyada sólo en conocimientos y valores, en procedimientos y actitudes, hemos de plantear postulados teóricos que reformulen la acción educativo-ambiental, dando paso a la trama comunicacional que se establece entre sujeto y medio ambiente, a la necesaria interdependencia que existe entre ambos.

La Educación Ambiental, apoyada en los planteamientos de la Ética Ecológica anteriormente mencionados, debe entrelazar la educación y la cultura, lo físico y lo social, superando una concepción de desarrollo meramente económico, recreando una nueva epistemología basada en la interrelación, superadora de la razón disociatoria, y promulgadora de un humanismo de pertenencia al mundo de la vida, con base en el principio de responsabilidad (Jonas, 1995). La Educación Ambiental necesita de la Ética Ecológica para trascender la concepción restringida de lo que ha venido siendo una Ética medio-ambiental, superando así la razón instrumental, orientada a un humanismo disociado de la naturaleza.

Expresado en otros términos, presentamos la Educación Ambiental desde una concepción ética y crítica y, en cuanto que discurso teórico de lo educativo-ambiental, como aquel ámbito de conocimiento que ha de deliberar sobre los aspectos insostenibles de la cultura y el estilo de desarrollo vigente, justificando la educación ambiental desde el principio de interdependencia de toda forma de biodiversidad; es decir, considerando a los seres humanos insertos en esa biodiversidad interdependiente, concibiendo que entre el sujeto y lo otro existen tramas de interdependencia vital.

Por esta vía, la sostenibilidad se ha ido transformando en un asunto pedagógico y el fomento de actitudes biorresponsables se convierte en objetivo de la reflexión teórica sobre la educación ambiental, porque constituye un principio moral, un momento particular e ineludible en el proceso de humanización y construcción de las identidades personales y colectivas. Indagar en la sostenibilidad desde el terreno de la educación obliga a identificar las redes de

interdependencia entre todos los elementos implicados, principalmente el sujeto y lo otro, en cuanto que elementos clave.

El medio ambiente puede y debe ser considerado como algo integrado por aspectos tanto biológicos como culturales, sociales y económicos, políticos y ecológicos, en nada extraño en muchos de los planteamientos educativos actuales. Ahora bien, el cambio no vendría en el sentido de interpretar las tramas relacionales de esos factores o componentes del medio sino, más bien, en otorgar a la educación el papel de catalizador de esos factores. No debemos quedarnos sólo en los debates que se pueden establecer entre ecología y economía o biología y cultura, sino obtener el beneficio que pueden aportarnos esos factores en una explicación educativa.

No se trata de situarnos en orientaciones cercanas a un antropocentrismo fuerte, donde los intereses y necesidades del ser humano se consideran incuestionables, porque la especie humana funciona como determinante del valor, cuyo correlato educativo se correspondería con una interpretación de la educación y de los procesos educativos en términos de individualismo. Nos posicionamos desde un antropocentrismo débil, “sabio” a decir de otros (Sosa, 1989; Norton, 1984), en el que el interés humano se pondera en el conjunto de una visión más global, justificada y abierta del medio, una visión básicamente social, dando así cabida al medio y a la dimensión espacial constitutiva del ser humano como elementos a considerar en los procesos educativo-ambientales. La pertenencia humana a la trama de la vida proporciona el criterio para superar la perspectiva de responsabilidad respecto del medio, “ecología periférica”, hasta llegar a la “ecología profunda” (Ferry, 1992), donde advertimos que tanto las personas individuales como las sociedades están inmersas y acopladas a los procesos cíclicos de la vida (García y Muñoz, 2009).

El eje sobre el que gravita esta reflexión se halla en el concepto de interdependencia. Una interdependencia que viene justificada por un humanismo de pertenencia al mundo de la vida del que hemos hablado anteriormente, que ayuda a la persona en su relación con lo otro, a sentirse como en casa y, en consecuencia, a adquirir ciertos hábitos de conducta que mejorarán las interrelaciones con él. “Cuando esa síntesis es percibida, el proceso de alineación va cediendo lugar al proceso de integración y de comprensión, y el individuo recupera la parte de su ser que parecía perdida” (Santos, 2000, p. 280). No tenemos más que observar que muchas de las manifestaciones emocionales que expresan los sujetos respecto de los otros y, principalmente, de lo otro – miedo, asco, agresividad, respecto, etc. – son producto de la interrelación que se mantiene entre ambos protagonistas: sujeto-medio; dicho de otro modo, si una persona asume una conducta de respeto y empatía hacia su entorno inmediato es en respuesta a los inductores situacionales del propio medio de referencia, cuyos estímulos son competentes y le permiten reconocerse en él.

De esta forma podremos pasar de entender la vida de las personas dentro del medio a una concepción del medio como vida para las personas (Ramírez,

1999). La multiplicidad de las dimensiones semántico-educativas se extiende más allá del medio físico, con el objetivo de alcanzar un semema global del mismo, traducible en términos de lenguaje educativo (Muñoz, 2005). El medio ambiente y las experiencias que provoca no son procesos aislados sino que se relacionan con otros procesos sociales, formando parte de una lógica común de relación y comunicación que puede ayudar a la convivencia de ambos sistemas.

La comunicación es un intercambio de mensajes, de información, un diálogo del hombre consigo mismo y con su mundo. Su mundo son los demás hombres, las instituciones, los valores... y también su entorno. La comunicación es un proceso de interacción (...). Cabría entender esa comunicación en términos de percepción, es decir, de disponibilidad y capacidad para ver y sentir... El medio siempre responde. (Sosa, 2000, pp. 319-320)

5. A modo de conclusión

Tras el planteamiento efectuado nos encontramos ante un auténtico proceso de socialización divergente: por una parte, vivimos en unas sociedades pluralistas, en las que distintos grupos sociales, con potentes medios de comunicación a su servicio, defienden modelos contrapuestos de educación, en los que se da prioridad a valores distintos cuando no contradictorios; por otra parte, la aceptación de la diversidad biológica y humana propia de unas sociedades multiculturales y necesitadas de sostenibilidad nos fuerzan a replantearnos los modelos de educación dentro y fuera de la escuela (Esteve, 2003).

A nuestro juicio, la respuesta a esta situación de pluralidad, sostenibilidad y cambio social, no parece consistir, como se propone desde ciertos paradigmas epistemológicos y éticos, en re-conquistar una sociedad y patrones educativos con grandes valores, universalmente aceptados, que sustenten un modelo educativo que de nuevo instruya a la sociedad en dichos valores considerados absolutos y universales. Hasta hace bien poco todo proyecto de vida se cifraba en leer ésta desde una perspectiva lineal y de dominancia tanto de la especie humana sobre el resto de especies, como de la cultura dominante sobre el resto de culturas. Esto lógicamente dista mucho de la nueva forma de entender las relaciones que en este trabajo hemos visto que nos proponen la ética de procedimientos, la ética de alteridad y la ética de lo incierto.

El siglo XXI, a través de la interculturalidad y el desarrollo de una cultura sostenible, tendrá que ser el siglo del desarrollo de la responsabilidad y de la necesaria deliberación ética. En este trabajo hemos observado cómo la corresponsabilidad y la solidaridad son dos cuestiones éticas ineludibles si queremos dar respuesta a los retos que plantean el desarrollo sostenible y la sociedad multicultural. El llamamiento ético a la responsabilidad y solidaridad para con los otros y con lo otro deviene de una ética de la alteridad, en la que el yo

descubre que para un mundo de vida feliz no puede enrocarse sobre sí mismo, sino que el mundo de la vida requiere de una convivencia armónica con los otros y con lo otro. Esa búsqueda de un modo relación menos dominadora con lo otro y con los otros es la que despiertan la ética de la alteridad (donde el subjetivismo deja paso al cuidado por el otro), *la ética de los procedimientos* (donde la imposición moral deja paso al diálogo y el entendimiento) y *la ética de lo incierto* (donde no todo queda preestablecido por el yo).

La Pedagogía, en la medida en la que se entiende como pensamiento crítico, afronta la deliberación acerca de cómo dar una respuesta ética y educativa sobre los aspectos de la relación con los otros (interculturalidad) y con lo otro (cultura sostenible). La justificación de la sostenibilidad y la interculturalidad puede ser real y plena si se funda en la interdependencia de toda forma cultural y de biodiversidad, es decir, si los seres humanos se consideran insertos en esa biodiversidad y mestizaje cultural del que forman parte, con el que mantienen relación de interdependencia y por el que han de responder de/con los otros y de/con lo otro. Por esta vía, la interculturalidad y la sostenibilidad se transforman en asunto de educación moral. El fomento de actitudes de acogida, cuidado y diálogo con el otro y de comportamientos biorresponsables se convierten en objetivos de la educación moral, por cuanto multiculturalidad y sostenibilidad son cualidades que de manera ineludible caracterizan las relaciones, y por cuanto ambas definen un espacio de relaciones morales en el que se ha de forjar los procesos de construcción de las identidades personales y colectivas en su relación con los otros y con lo otro.

Referencias Bibliográficas

- Arteta, A. (1997). *La compasión. Apología de una virtud bajo sospecha*. Barcelona: Paidós.
- Aznar, P. (2002). La escuela y el desarrollo humano sostenible: retos educativos a nivel local. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14, 151-183.
- Babera, G. (2004). El Hombre como relación: una opción antropológica. *Revista de Educación*, 24, 157-164.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Barman, Z. (2002). *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Barcelona: Paidós.
- Bernal, A. (2003). La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral. Supuestos teóricos y delimitación conceptual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 129-160.
- Buxarráis, M. R. (2006). Por una ética de la compasión en educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 18, 201-227.
- Colom, A. J. y Sureda, J. (1981). *Hacia una teoría del medio educativo. (Bases para una pedagogía ambiental)*. Palma de Mallorca: Servicio de Publicaciones Universidad de Palma de Mallorca.
- Colom, A. J. (1998). El desarrollo sostenible y la educación para el desarrollo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 2, 31-50.

- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Escámez, J. (2003). Pensar y hacer hoy educación moral. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 21-31.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona, Paidós.
- Ferry, L. (1992). La ecología profunda. *Vuelta*, 192, 31-43.
- Finkielkraut, A. (1999). *La sabiduría del amor*. Barcelona, Gedisa.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid, Siglo XXI.
- García, J. (1990). Educación y Ambiente. El medio educativo. En N. M. Sosa (coord.). *Educación Ambiental. Sujeto, entorno, sistema* (pp. 95-122). Salamanca: Amarú.
- (2001). *Introducción a la filosofía de Levinas*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- (2007). *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona: Herder.
- García, J. y Muñoz, J. M. (2009). Antropología y Educación. El ser humano como producto de la evolución y su pertenencia al mundo de la vida en el 150 aniversario de la obra de Darwin y en el 200 aniversario de su nacimiento, *Bordon. Revista de Pedagogía*, 61/3, 59-72.
- Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona, Paidós.
- Gilligan, C. (2003). *El nacimiento del placer. Una nueva geografía del amor*. Barcelona, Paidós.
- Gimeno, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata.
- González, E. (2002). Educación Ambiental para la biodiversidad: reflexiones sobre conceptos y prácticas. *Tópicos en Educación Ambiental*, 4(11), 76-85.
- Gutiérrez, J. y Pozo, M. T. (2006). Modelos teóricos contemporáneos y marcos de fundamentación de la educación ambiental para el desarrollo sostenible. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, 21-68.
- Innerarity, D. (2008). *Ética de la hospitalidad*. Madrid: Quinteto.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- Larrosa, J. (2001). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Levinas, E. (1987). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Martínez, M.; Puig, J. M. y Trilla, J. (2003) Escuela profesorado y educación moral. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 57-94.
- Mèlich, J. C. (2001). *La ausencia de testimonio. Ética y pedagogía de los relatos del Holocausto*. Barcelona: Anthropos.
- (2003). La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario. *Educación*, 31, 33-45.
- Morin, E. (2006). *El Método. Ética*. Madrid, Cátedra.
- Muñoz, J. M. (2005). El lenguaje de los espacios: Interpretación en términos de educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 209-226.
- Naranjo, C. (2004). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Vitoria: La Llave.
- Novo, M. (1995). *La educación Ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas.
- Norton, B. (1984). Environmental Ethics and weak anthropocentrism. *Environmental Ethics*, 6, 131-148.

- Ortega, P. y Mínguez, R. (1999). The Role of Compassion in Moral Education. *Journal of Moral Education*, 28, 5-17.
- (2005). La educación moral, ayer y hoy. *Revista Galega do Ensino*, 46, 863-885.
- Pérez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Peters, R. (1977). *Filosofía de la Educación*. México D.F: Fondo de cultura económica.
- Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Rorty, R. (1996). *Objetividad, Relativismo y Verdad*. Barcelona: Paidós.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona: Ariel.
- Santos, M. A. (2009). Migraciones, sostenibilidad y educación. *Revista de Educación, n.º extra*, 123-145.
- Sosa, N. M. (1989). La ética en la Educación Ambiental. In N. M. Sosa (coord.), *Educación Ambiental. Sujeto, Entorno, Sistema* (pp. 140-163). Salamanca: Amarú.
- (1990). *Ética Ecológica. Necesidad, posibilidad, justificación y debate*. Madrid: Libertarias.
- (1997). El análisis interdisciplinar y la problemática medio-ambiental: perspectiva ética, en M. Novo, y R. Lara (coords.), *El análisis interdisciplinar de la problemática medio-ambiental, I*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- (2000). Ética Ecológica: entre la falacia y el reduccionismo. *Laguna. Revista de Filosofía*, VI, 318/320, 307-327
- Sureda, J. y Colom, A. J. (1989). *Pedagogía Ambiental*. Barcelona: CEAC.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Zambrano, M. (1996) *Horizonte del liberalismo*. Madrid: Morata.