



EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD. PERSPECTIVAS ÉTICO-ANTROPOLÓGICAS

Luis Enrique Linares Borboa

CETYS Universidad, campus Mexicali

luis.linares@cetys.mx

Área temática: A17) Educación ambiental para la sustentabilidad.

Línea temática: Formación y profesionalización ambiental.

Tipo de ponencia: Aportación teórica



Resumen

La educación ambiental para la sustentabilidad ha tenido que remar frecuentemente contra una antropología filosófica dominante en Occidente, marcada por el individualismo y la primacía del yo. Se propone aquí un planteamiento pedagógico con una visión diferente del ser humano, partiendo del pensamiento de Emmanuel Levinas, para desarrollar una pedagogía de la alteridad, donde la persona no es el centro, sino que se constituye como tal solamente después del reconocimiento del otro, donde el otro es también el ambiente.

La educación ambiental tendrá entonces mayores posibilidades de alejarse de visiones antropocéntricas y de sesgos economicistas, entendiendo que, en el fondo, la crisis ambiental que vivimos tiene una doble raíz: una ética formal, esencialista, y una percepción del ser humano como diferente y superior a su entorno. La pedagogía de la alteridad entiende que el ser humano, finito y existiendo en un contexto histórico, es responsable de acoger al otro (ser humano, ambiente) y su respuesta compasiva se convierte en testimonio que rechaza optar por un desarrollo anamnético. En eso, puede fundamentar bien a la educación ambiental.

Palabras clave: Alteridad, antropología, educación ambiental, ética

Introducción

Cada educador ambiental vive como tal desde una perspectiva pedagógica, consciente o inconscientemente. Al mismo tiempo, toda propuesta pedagógica parte de una fundamentación antropológica y ética. Sin embargo, una de las dificultades para desarrollar una educación ambiental en ambientes escolarizados, es precisamente que muchas propuestas se insertan dentro de modelos educativos sin una pedagogía del todo clara, y que habitualmente tienen como fundamento una perspectiva antropológica en la que el ser humano, visto como individuo, se reconoce a sí mismo como el punto de referencia para valorar todo lo existente.

Partiendo de esa perspectiva, se plantea aquí la pedagogía de la alteridad, como una propuesta teórica surgida al traducir el pensamiento del filósofo lituano Emmanuel Levinas en términos pedagógicos; esta aproximación desde la alteridad puede ofrecer un paradigma que facilite la comprensión del ser humano sobre su lugar en el mundo, que le permita no acentuar el *ego*, sino el *alter*, condición necesaria para descubrir un sentido de responsabilidad para con el otro, y en consecuencia ser capaz de acoger el ambiente, sin el cual no puede constituirse como persona.

Desarrollo

Puesto que la reflexión que se plantea en este texto aborda como una categoría central la alteridad, mostrando como una pedagogía fundamentada en ella puede facilitar el desarrollo de una educación ambiental, conviene señalar cómo se entiende el término. La alteridad ha sido trabajada por diversos autores desde posturas filosóficas más o menos reconocibles (Ruíz, 2005). Esta categoría se ha trasladado a diversos ámbitos de las ciencias sociales. Tal es el caso de la propuesta realizada por Arboleda, (2014), con una visión psicoeducativa; también se ha escrito sobre alteridad con enfoque en la psicología (González, 2009), e incluso se ha abordado desde la teología (Novoa, 2018). Sin embargo, en este caso, se presenta un enfoque pedagógico desarrollado desde la Universidad de Murcia, a partir del trabajo que han desarrollado inicialmente en el grupo de investigación Educación y Valores, bajo la conducción del Dr. Pedro Ortega de manera inicial, y actualmente con el Dr. Ramón Mínguez. Posteriormente, un grupo de profesores de CETYS Universidad ha ido haciendo sus aportaciones a esta perspectiva, de manera que hoy un grupo de aproximadamente diez profesores colaboran entre sí para desarrollar lo que han llamado pedagogía de la alteridad (Ortega y Romero, 2019; Mínguez y Linares, 2023).

Para comprender el papel que la pedagogía de la alteridad puede jugar en la educación ambiental, conviene señalar cuáles son los principios ético-antropológicos en que se fundamenta esta propuesta. Los presupuestos antropológicos, como punto de partida, son diferentes, incluso diametralmente diferentes. La educación dominante sigue ofreciendo una visión del ser humano como formado por una esencia común a todos, a partir de la cual se desarrolla su existencia (González, 1998). Particularmente por la influencia del *logos* griego, la visión sobre el ser humano fue madurando hasta la Ilustración para que esa esencia

fuera identificada como la razón: el ser humano se autodefine como *Homo sapiens*, y con ello, se va consolidando en su visión de ser especial, de ser el centro de la vida en el planeta (Heschel, 2019). De esa visión se desprenderá el desarrollo de la Revolución Industrial, y el resto es historia conocida: apropiación del suelo, explotación de recursos, desaparición de biodiversidad, cambio climático, etc.

A partir del pensamiento antropológico de Emmanuel Levinas, la alteridad implica entender al ser humano no como una abstracción, sino como un ser cuya existencia se realiza de manera inmediata en un entorno material, aunque pueda estar abierto a la trascendencia, si bien este punto no se discute en este texto. Para el lituano, el ser humano no debe entenderse como una esencia, sino como un ser en relación, cuya humanidad se constituye hasta el momento en que se reconoce la existencia del otro; en consecuencia, la subjetividad no se constituye y se sustenta a sí misma por el empoderamiento del yo (Levinas, 2023). Este es un primer punto de acercamiento con la educación ambiental: el otro es tanto un ser humano diferente a mí, como la naturaleza en cada uno de sus elementos. Entender así al ser humano, permitiría una nueva rearticulación del ser humano con la naturaleza (Rodríguez y Quintanilla, 2019).

La pedagogía de la alteridad concede una importancia fundamental a la ética, que Levinas considera es la filosofía primera, pues la metafísica piensa la vida desde una razón desligada de cuerpos concretos, como si la vida transcurriera sin narraciones ni historias concretas (Mèlich, 2021). La educación ambiental coincide en el papel fundamental de la ética en el proceso de construcción del pensamiento ambiental y de su consiguiente puesta en práctica (Villarruel-Fuentes y Villarruel-López, 2020). Y por supuesto, desde una perspectiva ética material, es decir ligada a existencias no abstractas, sino reales, en contextos concretos, van surgiendo de manera coherente un conjunto de valores que el educador ambiental puede vivir, para que su misma persona se convierta en testimonio de aquello que propone. (Marrero y Méndez, 2019; Mínguez y Linares, 2023). La relación ética no surge de ser iguales, eso sería una perspectiva ética esencialista, sino de reconocer que el otro es precisamente otro, diferente pero igualmente valioso, lo cual se contrapone a cualquier educación que tienda a estandarizar al estudiantado.

La responsabilidad por el otro y su acogida son la vía para conocerse uno mismo y afirmarse como sujeto en el mundo. Esta afirmación es clave para comprender el camino que propone la pedagogía de la alteridad. La persona no se constituye como tal si no entiende que el otro se convierte automáticamente en su responsabilidad, de la cual no se puede evadir (Mínguez, 2011). Esa misma categoría –responsabilidad– se vuelve un imperativo clave en el proceso de formación que plantea la educación ambiental (García y Velayos, 2007; Pegalajar, Burgos y Martínez, 2022). La formación en proceso que despierten la responsabilidad en los estudiantes, y en general en cualquier persona que participe de una concientización ambiental será clave para que existan respuestas reales que impliquen cambios de actitudes y puesta en práctica de nuevas formas de relación con el entorno. Y de manera particular, la pedagogía de la alteridad propone que el profesor adquiere en automático una responsabilidad hacia el alumno, incluso aunque no lo quiera, lo cual permite asumir el escenario ambiental de construcción responsable de la comunidad, modificando las representaciones sociales sobre lo que implica

ser responsable (Calixto-Flores, 2019). Por desgracia, *olvidamos que somos los demás de los demás*, como cantara hace muchos años el argentino Alberto Cortés.

El profesor debe, en consecuencia, acoger a cada alumno desde su propio contexto, pues no se educa en abstracto. Este es uno de los puntos que esta propuesta pedagógica ha retomado del pensamiento de Levinas, asumiendo que cada persona vive en una circunstancia que le condiciona y le define (Ortega, 2023; Mèlich, 2021). Por su parte, la educación ambiental ha reconocido desde hace tiempo que ésta, para tener éxito, ha de desarrollarse en contextos locales (Bermúdez, 2003). Los estudios que muestra que la conciencia ambiental ha de formarse desde lo local –sin perder de vista la realidad global– son abundantes (Hernández, 2022; Palomar, 2023).

En el pensamiento levinasiano, toda relación parte de una asimetría fundamental: yo estoy más obligado que el otro. Esto mismo ocurre en cualquier relación educativa, y es asumido tanto por la pedagogía aquí propuesta como por la educación ambiental, si bien con alguna diferencia. Calixto-Flores y Herrera (2010) han señalado que las percepciones sobre el ambiente y los sesgos al educar ambientalmente, están condicionados por las relaciones de poder. Sin negar lo anterior, la pedagogía de la alteridad se ha enfocado más en la asimetría de poder en la relación maestro-alumno, señalando que, efectivamente, la visión del profesor se puede imponer fácilmente sobre el estudiante. Como consecuencia, acercarse al otro no es una experiencia cognitiva, sino ética. Por tanto, aunque el profesor debe dominar una carga de conocimientos para impartir un curso en particular, lo importante no es eso, ni la cantidad de dinámicas que conoce el número de herramientas tecnológicas que sabe emplear, sino el entender que su actuación responsable y justa establece las condiciones para que el alumnado se sienta acogido y aceptado, y pueda captar que la educación sí puede ofrecer una visión de esperanza en el futuro.

La docencia es una actividad testimonial y compasiva, más que cognitiva. Testimonial porque la figura del profesor es, por sí misma, no un ejemplo, sino que es testigo que narra lo que cree; es compasiva porque debe sentir, desde las entrañas, lo que el alumno vive y reclama. Es cierto que en educación ambiental el concepto de testimonio no ha sido abordado explícitamente de una manera generalizada; sin embargo, puede reconocerse que ha sido empleado, por ejemplo, para referirse a espacios naturales que, por sí mismos, representan un valor intrínseco, que se convierte en un referente, como lo ha manejado Pérez (2014). También se ha utilizado para hablar del testimonio que una comunidad entera puede ofrecer al asumir responsablemente la recuperación de su entorno natural (Chacón, 2016). Y desde luego, se puede hacer alusión al testimonio que los educadores ambientales han dado, y siguen ofreciendo, frente a los desplazados ambientales que siguen creciendo en número, especialmente en los países menos desarrollados (Sánchez-Mojica, 2020; Reyes y Lara, 2021). Desde la propuesta pedagógica de la alteridad, la importancia del testimonio que el profesor puede ofrecer cuando se encuentra con alumnos que son víctimas de alguna injusticia social (Linares, 2017), o cuando el contexto en el que viven los arroja a una vulnerabilidad más descarnada (González, 2023).

El profesor siempre debe ofrecer esperanza al alumno, mostrar que el cambio es posible y es necesario. Entre los educadores ambientales, generar un sentido de esperanza entre sus comunidades es algo que se da por sentado y suele presentarse de forma más o menos natural, aunque, desde luego, se pueden hacer reflexiones conscientes y explícitas sobre este rasgo, que debiera ser común a cualquier proceso educativo. Mejía-Cáceres y Freire (2020), haciendo un análisis del discurso de profesores, muestran que diversos eventos desarrollados en ambientes universitarios, pueden generar esperanza de un cambio ante las injusticias. García, Caporal y Mendieta (2020) han escrito sobre cómo la etapa de formación de los futuros docentes, puede sensibilizarlos para que, a su vez, puedan llevar una esperanza de un cambio en la calidad de vida que aquellas comunidades y personas entre las cuales ejercerán la docencia. En el caso de la pedagogía de la alteridad, la categoría de esperanza ha sido introducida no desde la lectura de Levinas, sino a partir de repensar ideas de pensadores como Ernst Bloch y Pedro Laín Entralgo (Ortega y Gárate, 2017; Gárate y Becerra, 2023). Desde ambos escenarios –lo ambiental y la alteridad- se reconoce que la educación, si quiere ofrecer un rostro humano, no puede dejar de presentar un camino para que, quien está siendo formado, descubra que otra manera de ser y vivir es posible.

Como señalan Rodríguez y Quintanilla (2019, 10) “el observador atento, descubre los rostros de los nichos ecológicos, los senderos que se trazan y se mantienen con el uso práctico de sus transeúntes; sirven como una nueva alternativa de conexión entre el ser humano y la naturaleza”; ayudar a que esos rostros sean claros, es la tarea del educador ambiental. Y curiosamente, el pensamiento levinasiano hace frecuente alusión al rostro del otro. El otro es el vulnerable, el que debe ser acogido, aquel del cual soy responsable. Esta manera de comprender que no podemos ser educadores antropocéntricos es precisamente un compromiso para educar de otro modo.

No hay que olvidar que las ideas señaladas aquí, donde se recorre un camino de coincidencias entre las propuestas que plantea la educación ambiental y esta manera de entender la pedagogía desde una perspectiva de la alteridad, son una manera de entender la educación; después hay que traducir estos principios a estrategias didácticas, lo cual tiene que ver no solo con el sistema o subsistema educativo, con los recursos disponibles o la falta de ellos, y con las amplias posibilidades que ofrece el campo de la educación no formal y la informal. Una pedagogía que se preocupa más por la aplicación de la tecnología, o por priorizar el papel de las neurociencias, genera en el docente una amnesia del valor ético que tienen los fines de la educación (Meirieu, 2022).

Conclusiones

Las principales categorías sobre las cuales se ha ido construyendo la pedagogía de la alteridad: acoger al otro, actuar siempre con compasión, asumir la responsabilidad por el otro como condición para afirmarse uno mismo como sujeto en el mundo, reconocer el valor

del testimonio que ofrece quien educa, y apuntar siempre la educación en dirección de la esperanza, ayudan a comprender que cada acto educativo es siempre una relación ética, y que esto sucede con personas concretas.

En síntesis, esta perspectiva antropológica para pensar la pedagogía, es completamente compatible con las condiciones de una educación ambiental que permita, saliendo de uno mismo, ver el mundo con ojos críticos, con una formación anamnética, es decir, una educación del nosotros que, teniendo memoria de los demás, nos invite a salir del centro para ver en la periferia, a riesgo de deshabitar nuestra humanidad si no lo hacemos.

Ambas líneas, educación ambiental y pedagogía de la alteridad, son propuestas en construcción, la primera con un recorrido más extenso, pero mostrando esfuerzos relevantes para buscar que el ser humano, como comunidad y como persona, encuentre nuevos y mejores derroteros para estructurar y vivir en una sociedad más humanizadora.

Referencias

- Arboleda, J. (2014). La pedagogía de la alteridad en la perspectiva de la comprensión edificadora. *Revista de Educación y Pensamiento*, 21 (7-23). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4786014>
- Bermúdez, O. (2003). *Cultura y ambiente. La educación ambiental, contexto y perspectivas*. Universidad Nacional de Colombia.
- Calixto-Flores, R. (2019). Representaciones sociales y prácticas pedagógicas en educación ambiental. *Educacao e Pesquisa*, 47, 1-20. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147234768>
- Calixto-Flores, R. y Herrera, L. (2010). Estudio sobre las percepciones y la educación ambiental. *Tiempo de Educar*, 11 (22), 227-249. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31121072004.pdf>
- Chacón, E. (2016). *El proyecto de testimonio ambiental de la Iglesia Wesleyana de El Monte*. [Proyecto de Doctorado]. Seminario Teológico Fuller.
- Gárate, A. y Becerra, D. (2023). Esperanza y Educación: para encontrar el mundo perdido. En Mínguez, R. y Linares, L. (Coords.), *La Pedagogía de la alteridad. Un compromiso con otro modo de educar* (163-186). Octaedro.
- García, J. y Velayos, C. (2007). *Responsabilidad política y medio ambiente*. Biblioteca Nueva.
- García, S., Caporal, E. y Mendieta, A. (2020). La educación ambiental en la formación del pedagogo para la concientización del ciudadano del siglo XXI, caso de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 151, Toluca, México. *Revista de Desarrollo sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación*, 2, (6), 1-19. <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-LaEducacionAmbientalEnLaFormacionDelPedagoParaLa-7922761.pdf>

- González, C. (2023). El testimonio, su valor ético y pedagógico para responder al otro y mejorar al mundo. En Mínguez, R. y Linares, L. (Coords.), *La Pedagogía de la alteridad. Un compromiso con otro modo de educar* (139-161). Octaedro.
- González, E. (1998). *Centro y periferia de la educación ambiental*. Mundi Prensa México.
- González, F. (2009). Alteridad y su itinerario desde las perspectivas multidisciplinares. *Revista Reflexiones*, 88 (1), 119-135. <https://www.redalyc.org/pdf/729/72912559009.pdf>
- Hernández, F. (2022). Análisis de la educación ambiental universitaria en el contexto del siglo XXI. *Episteme. Revista científica digital*. 4, 182-192. <http://revistas.unellez.edu.ve/index.php/retn/article/view/1917/1706>
- Heschel, A. (2019). *¿Quién es el hombre?*. Herder.
- Levinas, E. (2021). *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (J. Ayuso, Trad.; 2ª. Ed.). Sígueme. (Obra original publicada en 1974).
- Linares, L. (2017). *Contribuir a formar ciudadanos en una sociedad de víctimas, desde la pedagogía de la alteridad. La educación ante los retos de una nueva ciudadanía*. [Ponencia]. En Mínguez, R. y Romero, E. (coords.) *Actas del XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación*.
- Linares, L. (2023). Pedagogía de la alteridad: Origen y desarrollo de una propuesta educativa. En Mínguez, R. y Linares, L. (Coords.), *La Pedagogía de la alteridad. Un compromiso con otro modo de educar* (33-60). Octaedro.
- Marrero, D. y Méndez, I. (2019). Aproximación a los valores del educador ambiental. *Revista de Humanidades Médicas*, 19 (1), 160-179. <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v19n1/1727-8120-hmc-19-01-160.pdf>
- Meirieu, P. (2022). El futuro de la Pedagogía. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 69-81. <https://doi.org/10.14201/teri.27128>
- Mejía-Cáceres, M. y Freire, L. (2020). Eventos Comunicativos de Esperanza en el Contexto de Educación Ambiental en la Formación Inicial de Profesores en Colombia. *Ensin, Saude E Ambiente*, Número especial, 239-254. <https://doi.org/10.22409/resa2020.v0i0.a4022>
- Mèlich, J. (2021). *La fragilidad del mundo. Ensayo sobre un tiempo precario*. Tusquets.
- Mínguez, R. (2011). *La responsabilidad como respuesta educativa*. CETYS.
- Mínguez, R. y Linares, L. (Coords.). (2023). *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar*. Octaedro.
- Novoa, C. (2018). La alteridad en el debate ético contemporáneo. *Theologica Xaveriana*, 68 (185), 1-28. <https://doi.org/10.11144/javeriana.tx68-185.adec>
- Ortega, P. (2023). Levinas: otra fuente de pensamiento para otro modo de educar. *Revista Boletín Redipe*, 12(4), 19-36. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i4.1950>
- Ortega, P. y Gárate, A. (2017). *Una escuela con rostro humano*. CETYS.

- Ortega, P. y Romero, E. (2019). *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad*. Octaedro.
- Palomar, J. (2023). Enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental en contextos multiculturales. *Bio-grafía. Escritos sobre la Biología y su enseñanza*. Número extraordinario, 191-198. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/18064>
- Pegalajar, M., Burgos, A. y Martínez, E. (2022). Educación para el Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social: claves en la formación inicial del docente desde una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 40 (2), 421-437. <https://doi.org/10.6018/rie.458301>
- Pérez, J. (2014). Nueva Tabarca: testimonio de un devenir singular. Cultura y Naturaleza. En G. Canales, J. Pérez y F. Lozano (Eds.). *Nueva Tabarca. Un desafío multidisciplinar* (pp. 69-80). Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert.
- Reyes, A. y Lara, I. (2021). Desplazados y Refugiados ambientales. *Publicaciones e Investigación*, 15 (2), 1-7. <https://doi.org/10.22490/25394088.5550>
- Rodríguez, E. y Quintanilla, A. (2019). Relación ser humano-naturaleza: Desarrollo, adaptabilidad y posicionamiento hacia la búsqueda de bienestar subjetivo. *Avances en Investigación Agropecuaria*, 25 (3), 7-18. <https://www.redalyc.org/journal/837/83762317002/83762317002.pdf>
- Ruíz, J. (2005). Alteridad. *Un recorrido filosófico*. UIA-ITESO.
- Sánchez-Mojica, B. (2020). Refugiados ambientales. Una propuesta de protección a los desplazados transnacionales por motivos ambientales en América Latina. *Revista Latinoamericana de Derecho*. 1(5), 71-96. <https://doi.org/10.29263/lar05.2020.04>
- Villarruel-Fuentes, M. y Villarruel-López, M. (2020). Alternativas éticas desde la educación ambiental. *Revista Pedagógica*. 22, 1-14. <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5017>