

LA RESPONSABILIDAD EDUCATIVA EN TIEMPO DE CRISIS

Ramón Mínguez Vallejos
Universidad de Murcia

Fechas de recepción y aceptación: 15 de septiembre de 2012, 6 de octubre de 2012

Resumen: En este trabajo se exponen algunos resultados educativos que son objeto de preocupación general y difunden la sensación de fracaso educativo. De ahí se deduce la idea de que la educación actual atraviesa una crisis generalizada de lo que transmite. Por ello, entre los educadores existe la sensación de desconfianza e inseguridad de la tarea educativa. A partir de esa realidad actual acerca de la educación, se reflexiona sobre la responsabilidad como valor educativo central para emprender otra educación en el futuro y se opta por una orientación ética fundamentada en las tesis de E. Lévinas, de donde se deduce que ser responsable es responder a la demanda del otro. A partir de ahí, se propone un itinerario educativo de la responsabilidad en tres momentos: la formación de personas capaces de hacerse cargo de la realidad del otro; la capacidad de cargar personalmente, y la tarea de encargarse del otro por encima del yo. Se concluye con la idea de que educar es un acto de responsabilidad para con el otro.

Palabras clave: educación, responsabilidad, ética, Lévinas, crisis educativa.

Abstract: In this paper we describe some educational outcomes that are of concern general and diffuse sense of educational failure. It follows the idea that education is in crisis now widespread than transmitted. Thus, among educators there is a sense of mistrust and insecurity of the educational task. From this reality about education, we reflect on the responsibility as a core educational value to undertake further education in the future and you opt for an ethical orientation based on the thesis of E. Levinas, from which it appears to be responsible is to respond to the demand for the other. Thereafter,



we propose an educative responsibility in three stages: the formation of people able to take over the reality of the other, the ability to charge personally, and undertake the task of the other above self. It concludes with the idea that education is an act of responsibility to the other.

Keywords: education, responsibility, ethics, Levinas, education crisis.

1. INTRODUCCIÓN

Podría parecer una pérdida de tiempo volver a debatir sobre lo que significa educar, su fin propio y sus ámbitos de intervención, cuando este asunto ha sido objeto de innumerables reflexiones que han producido una cantidad ingente de documentos a lo largo del tiempo. O preguntar ahora sobre los problemas a los que se ha de hacer frente puede ser una cuestión tan amplia que se podría llegar a la idea de que esto es un sinsentido. Pero situarse en un claro relativismo hacia cualquier idea nueva sobre la educación, por principio, supone un propósito no deseable; además, sería algo parecido a sacralizar la misma tarea educativa y dejarla morir en sus propias dificultades. Como punto de partida, pues, seríamos irresponsables si pretendiéramos zanjar la cuestión de la educación afirmando que deliberar sobre ella es algo tan difícil que, al menos, nos exime de la responsabilidad de comprender lo que está pasando en este tiempo.

Una mirada siquiera mínima a nuestro alrededor nos advierte de que estamos atravesando uno de los momentos más cruciales de nuestra vida como individuos y como sociedad. Basta con otear la abundante información proveniente de fuentes muy diversas para percatarse de lo que está ocurriendo a nuestro alrededor (Villar, 2012; Marina, 2011; Recarte, 2010; entre otros). El reciente informe sobre la educación de la OCDE (2012) refleja una realidad bastante demoledora a raíz de los vaivenes tan profundos de la economía mundial que afectan al conjunto de nuestra población, especialmente al futuro de los jóvenes. Uno de los indicadores más llamativos es que el mayor número de personas comprendidas entre los 15 y 29 años que ni estudia ni trabaja se encuentra en nuestro país. Además, la tasa de desempleo de este sector de la población es superior al 25% y, disponiendo de más titulados universitarios que la media europea, España supera con creces la media de desempleados con formación superior respecto a los demás países de la OCDE. Marcado pues por la recesión económica y educativa, se está produciendo una rápida transformación, tanto en el mercado laboral como en el de la formación, orientada especialmente hacia la sociedad del conocimiento, en donde el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación está determinando los patrones de comportamiento futuros y forjando un cambio de paradigma pedagógico (Pedró, 2012).



Estos y otros datos nos llevan a suponer que, si miramos hacia atrás, el pasado parece que ya no sirve como referente básico para encontrar respuestas a los problemas que hoy afectan a la educación. Antes los criterios se asumían como adecuados, buenos o justos, ahora no sirven para juzgar lo que hombres y mujeres son capaces de hacer. Si vivimos tiempos de crisis y el pasado deja de arrojar luz sobre el presente y el futuro, es muy probable que la mente humana deambule por la oscuridad. Todo ello genera perplejidad, cuya manifestación más habitual es la de no saber qué hacer. Ante los nuevos problemas con los que se ha de enfrentar el hombre de hoy, se tiende a dejar que alguna institución u organismo se haga cargo de ellos. A la vez, no es habitual que hoy los individuos se vean confrontados a su responsabilidad. Se piensa que las instancias políticas, jurídicas o sociales son las responsables de aportar *la* solución a esos problemas, sin asumir que lo que está pasando también depende de decisiones personales. Precisamente por eso, la idea de responsabilidad ha emergido en los últimos tiempos como una cuestión fundamental para salir de esta situación de desorientación y abandono moral. También somos, como ciudadanos y educadores, responsables de los hechos que ocurren aquí y ahora.

Pero preguntarnos por la responsabilidad en nuestro tiempo exige averiguar, en primer lugar, cuál es la circunstancia en la que vivimos. Sin dar respuesta a esa pregunta, sería imposible señalar el sentido y la naturaleza misma de la responsabilidad. En ese sentido, analizamos más adelante la idea de responsabilidad desde el supuesto de las relaciones que establecemos con los otros (Butler, 2009), por lo que adoptamos la perspectiva ética de la alteridad como uno de los presupuestos básicos de nuestra propuesta. Ello implica la aceptación de que todo hombre es mi prójimo y que esta verdad solo se obtiene de la experiencia inmediata de la responsabilidad del *yo* y del *nosotros* respecto de la injusticia, el sufrimiento y la miseria de quienes tengo a mi lado. Si ser responsable significa que yo respondo a la apelación del otro, ello obliga a reflexionar y poner límites a cómo el yo tiene que responderle para que la justicia, el bien, la igualdad y la paz sean los valores que guíen las conductas de hombres y mujeres de hoy día. Precisamente porque el modo de ser responsable deja de ser obvio e indiscutido entre las personas, parece necesaria la aceptación de un *ethos* colectivo que elimine la arbitrariedad y el relativismo a ultranza. Ese *ethos* debería configurar una ciudadanía activa dentro de un marco sociocomunitario que antepone el bien común al interés particular. Aquí el concepto de responsabilidad no adopta la forma de dar cuenta de las acciones y omisiones que el sujeto realiza libremente, sino de dar respuesta ante la presencia del otro. Nos centramos por tanto en la responsabilidad moral y no jurídica, porque “de ningún modo no es moralmente lícito imaginar que nuestra responsabilidad se ciñe a las acciones y las omisiones en cuyo primer origen nos reconocemos a nosotros mismos como sujetos libres” (García-Baró, 2004: 27).



Este planteamiento tiene evidentes consecuencias en el mundo de la educación. Al menos, los educadores tenemos aquí y ahora una responsabilidad ante la sensación de fracaso educativo que se experimenta en amplios sectores de nuestra sociedad. ¿Qué se espera de la educación cuando se le reclama una actuación responsable respecto del futuro de nuestros jóvenes y de la sociedad? ¿Qué mirada pedagógica contribuye al desarrollo de la persona, de la sociedad, a mejorar el comportamiento cívico, a promover valores democráticos o a comprometerse por la calidad del capital humano?

Aunque se tenga clara conciencia de la necesidad y relevancia de que la educación va en busca de un futuro mejor, no es posible ignorar que ella misma sea una tarea fácil. Antes bien, se trata de una práctica no exenta de riesgos e incertidumbres que no asegura por ella misma el éxito educativo. Hay bastantes síntomas, tensiones y desajustes entre alumnos, profesores y padres que evidencian serias dificultades para desarrollar una labor educativa que elimine esa mentalidad derrotista cada vez más difundida en la sociedad. A nuestro juicio, esta mentalidad está alimentada por un preocupante y, en ocasiones, vertiginoso crecimiento de la irresponsabilidad educativa, que no deja de ser sino una manifestación actual de la grave y profunda fractura de las transmisiones. Si vivimos en una crisis educativa (Mínguez, 2010) porque lo que se enseña y aprende no resuelve satisfactoriamente la formación personal y profesional, también vivimos en una crisis de lo humano porque aún queda mucho por cambiar de nuestras vidas para que el otro sea acogido y aceptado con sus ideas, creencias y modos de vida distintos de los nuestros.

A consecuencia de lo afirmado, intentaremos profundizar en el valor de la responsabilidad como respuesta a algunos de los interrogantes más relevantes que tiene planteados la educación del hombre actual, a la vista de los problemas y las carencias que se observan en el desarrollo de la persona y el progreso de la sociedad. Plantear la responsabilidad como valor en el terreno educativo supone el reconocimiento de *alguien* que me prohíbe ser indiferente de él y me compromete a hacer sociedad con él, porque “el lazo con el otro no se anuda más que como responsabilidad, y lo de menos es que esta sea aceptada o rechazada” (Lévinas, 2000: 81).

En oposición a la formulación de unos remedios teóricos sobre lo que nos preocupa, pretendemos alcanzar un conjunto de propuestas educativas que, siendo provisionales, nos devuelvan la esperanza de cultivar un gusto especial por hacer del hombre un ser responsable de su vida y de la de los demás, confiado en sí mismo, preocupado por el prójimo y esperanzado en el futuro.



2. ALGUNOS INDICADORES ACTUALES DEL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN

Nos encontramos inmersos en una sociedad en la que educar no es tarea fácil, sino un riesgo, una sensación de miedo que se ha convertido en los últimos tiempos en fuerza para tomar decisiones arriesgadas (Beck, 1998). Algunos autores (Gadamer, Steiner, Bauman) han anunciado la pérdida de autoridad de bastantes educadores unido al carácter arbitrario y provisional de lo que se enseña. Junto a ello, los trágicos acontecimientos del siglo pasado han hecho saltar por los aires los criterios y las formas de vida política, cultural y pedagógica, porque ya no ofrecen la credibilidad suficiente a buena parte de las nuevas generaciones para orientar su vida hacia un determinado ideal. La cuestión de lo que hay que transmitir se ha convertido en algo problemático y de difícil solución en los tiempos actuales (Duch, 1997).

Ante la incertidumbre de lo que se debe aprender, no resulta extraño encontrarnos a bastantes personas que piensan que hay una profunda interrupción –y en ocasiones parálisis– de la tarea de educar. A nuestro parecer, esta interrupción viene condicionada por el hecho de que no estamos lo suficientemente seguros de lo que queremos enseñar y para qué. A principios del siglo pasado, W. S. Churchill señalaba que “apenas nada de cuanto, material o establecido, se me educó para creer que era permanente y vital ha perdurado” (2010: 23). Estas palabras, escritas en la tercera década del siglo pasado, recogen en síntesis una de las ideas más notables de nuestra época de especial influencia en el mundo educativo: lo que antes era permanente y vital, ahora se ha convertido en algo inestable y transitorio.

Hoy se admite el carácter incierto de los resultados educativos y la escasa consistencia de lo que es una persona educada. Y aunque no cabe la formulación de una propuesta educativa fija y para siempre, individuos y colectividades no abandonan un sentimiento de desconfianza acerca de lo que se aprende en los sistemas educativos. Es evidente que tal estado no puede ser considerado como algo pasajero, sino la constatación actual de unos resultados que abundan en la sensación de fracaso educativo.

Una muestra de ello es que no todos los jóvenes de nuestro país son conscientes de qué elegir para sus vidas porque no saben, ni los han ayudado a descubrir qué es bueno para ellos, por lo cual bastantes de ellos optan por un mundo desestructurado y confuso como puede ser el consumo de drogas (Rodríguez San Julián, 2008) o el refugio en culturas marginales (Nilán, 2004). Es preocupante observar que apenas el 70% de alumnos menores de 18 años alcanzan la escolaridad necesaria para obtener un título académico y que alrededor de un tercio de la población estudiantil adolescente (ESO, bachillerato, formación profesional) repite, abandona o se niega a aprender (Fernández - Mena - Rivière, 2010). Incluso no son pocos los jóvenes que, antes de dejarse guiar por el consejo



de los adultos, prefieren seguir el *modus vivendi* de sus iguales. Si prestamos atención al léxico de los jóvenes es fácil comprobar que está compuesto por una pequeña cantidad de términos cuyo uso es indiscriminado. De ahí que, cada vez más, los informes educativos alerten del dominio tan precario de la lengua, insuficiente a todas luces para la comprensión de sí mismo y de todo lo que los rodea (Ministerio de Educación, 2010). El último informe de la Fundación BBVA-AGETT (Villar, 2012) corrobora esta situación y señala dos problemas que el sistema educativo debería abordar con urgencia: el fracaso y la excelencia escolar. Estos datos, junto a otros, evidencian una situación preocupante de desconfianza y descrédito hacia las instituciones socioeducativas.

Con todo, no resulta extraño que la crisis actual de la educación no pueda ser considerada como algo coyuntural a causa de la crisis económica en la que ahora estamos inmersos. Tampoco puede ser interpretada como la consecuencia inmediata de un conjunto de carencias que existen en el ámbito familiar o sociocomunitario más cercano al joven. En la actualidad, los distintos agentes socioeducativos se hallan en una situación de gran precariedad porque son incapaces de aportar criterios válidos para que las nuevas generaciones puedan edificarse como seres humanos. No conviene olvidar que la solución al problema de la educación no radica solo en más inversión económica e igualdad, en el acceso a las nuevas tecnologías y en una mejor formación cualificada de los profesores. También pasa por flexibilizar la autonomía de los centros escolares, mejorar la calidad de la enseñanza, ampliar la educación preescolar y potenciar la cultura escrita (Villar, 2012). Pero es urgente y especialmente importante tener en cuenta que las transmisiones siguen teniendo una grave dificultad para plantear las cuestiones fundamentales del ser humano (quién soy, qué sentido doy a mi vida, etc.). “Hablar de las transmisiones significa abordar el análisis de unos elementos imprescindibles e imprescriptibles para que los seres humanos se vuelvan aptos para construir su espacio y su tiempo” (Duch, 2009: 6). No es suficiente con que los jóvenes dispongan de altas competencias para que tengan mayor probabilidad de empleo, salario y productividad, sino también para que contribuyan a “edificar” una sociedad más justa, libre y solidaria.

Junto a la disminución de credibilidad de los educadores y las instituciones ha ido en aumento una nueva agencia educativa: los medios de comunicación. En la actualidad, se les atribuye la capacidad de establecer los criterios que orientan el pensamiento y la conducta especialmente de los jóvenes. Con la aquiescencia más o menos consciente de padres/madres y educadores, las nuevas tecnologías de la comunicación actúan cada vez más como el contexto predominante que configura el pensamiento, los hábitos y las prácticas culturales de la mayoría de ese sector de la población. Pero el uso indiscriminado y excesivo de las nuevas tecnologías acarrea dos riesgos que pueden ejercer una influencia negativa en el comportamiento juvenil: la tendencia a disminuir la capacidad



de expresión y comprensión de sí mismo y del mundo que los rodea; y la posibilidad de aislarse en una realidad virtual cada vez más individualista.

Con la gran facilidad de acceso virtual a todo tipo de información se corre el riesgo de que cualquier joven pueda incorporar a su bagaje formativo aquellos conocimientos que él considere pertinentes, sin ningún tipo de control ni limitación. Por ello resulta paradójico que sea el mismo adolescente o joven quien decide el acceso a la información, cuando realmente aún no dispone de los criterios suficientes para determinar qué información es adecuada a su formación (Martínez y Solano, 2011). En los últimos años, han aparecido informes técnicos que evidencian un menor dominio de las competencias básicas de aprendizaje en todas las áreas de formación (cognitivas, intrapersonales e interpersonales) por parte de estudiantes de primaria y secundaria que han aprendido a través de la enseñanza virtual (Miron - Urschel, 2012; Pellegrino - Hilton, 2012).

A pesar de ello, son los medios de comunicación los que más influyen en sus preferencias y conductas, afectando a su mundo interior, a sus ilusiones y a su visión del mundo. En particular, el medio televisivo posee un alto poder de convicción entre adolescentes y jóvenes (Aguaded y Díaz, 2008), implantando un sinfín de gustos, modas y costumbres. Este sector de la población concede una confianza casi ilimitada a la TV, en tanto que sus mensajes no son objeto de crítica, sino que son admitidos como algo tácito porque configuran un modo de ver y sentir el mundo. Siendo innegable su potencial socializador, la televisión presenta sus propuestas como mercancía orientada a la ganancia económica (Ramonet, 2003) y a la cultura del espectáculo (Vargas, 2012), por lo que recurre a la explotación de las emociones de sus espectadores para que muestren actitudes y comportamientos hedonistas y consumistas, colonizando de este modo la mentalidad de ellos y descalificando cualquier sentido de responsabilidad y ética solidaria entre los miembros de la comunidad.

Lugar especial ocupan las redes sociales de comunicación (Bernete, 2010). Aún es pronto para disponer de un diagnóstico fiable sobre las consecuencias sociopersonales de este modo de comunicación tan extendido entre la juventud y el mundo adulto (Flores, 2009). Sin embargo, estas redes se están convirtiendo en el nuevo espacio público de la ciudadanía (Innerarity, 2006). Y son ellas las que configuran un nuevo modelo de ciudadano en contra del modelo tradicional de hombre público (Sennett, 2011). Esta nueva ciudadanía contribuye a la agonía de una ética compartida y a la vivencia privada de valores. Mientras que la ciudad (física) había sido durante mucho tiempo el espacio de encuentro necesario y apropiado para la búsqueda de soluciones a problemas comunes, ahora estamos en un espacio conformado por la publicidad y el consumo, en donde la globalización está diluyendo el sentido de pertenencia a una comunidad. Cada vez más los individuos se sienten desvinculados y escasamente comprometidos *por lo común*,



convirtiendo así la convivencia cotidiana en un espacio donde emergen tensiones que desgarran y recomponen *el vivir juntos*. Apenas hay lugar físico para vivir la ciudadanía. Hoy vivimos en los *no lugares* (aeropuertos, centros comerciales), espacios de tránsito en los que dejamos bastante de nuestro tiempo. La ciudad ya no es el espacio común de la vida ciudadana y las redes sociales están asumiendo la capacidad de convocar a la ciudadanía en sucesivos espacios virtuales (Hernando y García, 2012; Castells, 2006). Este espacio reticular y deslocalizado ofrece un mundo nuevo de posibilidades de comunicación con personas conocidas y desconocidas. Pero estas posibilidades de encuentro virtual, rápido y fácil, encierran un preocupante aumento de la irresponsabilidad colectiva que se manifiesta en un progresivo incremento del egocentrismo, en una privatización de la vida en común y un temor hacia el otro, extraño o distinto a mi propio estilo de vida. Nos hallamos pues ante el riesgo de que las nuevas generaciones se aislen en una realidad virtual en la que el encuentro personal con el otro se dispersa y el individuo se encierra sobre sí mismo, lo cual hace muy difícil alcanzar que el individuo pueda desarrollarse confiado en sí mismo y preocupado por el bien del otro.

Así pues, las redes sociales son un espacio que hace posible el encapsulamiento del yo y el abandono del sentido de responsabilidad por el bien común, porque las relaciones con el otro se regulan sobre la base de un cálculo frío en el que solo se busca *lo que a mí me interesa* y esto representa un giro hacia el egoísmo y la autocomplacencia moral. La muestra más actual de que el individuo solo se preocupa de sí mismo es la firme voluntad de obedecer no al deber que se deriva de las exigencias y responsabilidades sociales, sino al derecho inalienable de disponer de sí mismo sobre cualquier deber incondicional (Schulze, 2005). Este cambio de óptica axiológica implica que el yo es el centro de lo que el individuo piensa, vive e interpreta la realidad; es el intento ilimitado de actuar y querer el propio placer; a fin de cuentas, es “la importancia que cada cual concede al propio yo y la consiguiente indiferencia con la que mira a todos los demás” (Villar, 2008. 29), dejando al margen cualquier responsabilidad ética como miembro de la sociedad.

3. ALGUNAS PRECISIONES SOBRE LA IDEA DE RESPONSABILIDAD

Es frecuente encontrar una interpretación estrecha del término responsabilidad. García-Baró (2004: 26) afirma que “no se es responsable únicamente de lo que uno, el individuo hace libre y deliberada y lúcidamente”, porque se ha limitado este término a dar respuesta tan solo de los actos personales. Los actos humanos no están limitados a lo que decide libremente un sujeto, sino también son imputables acciones, omisiones y estados que no se encuentran entre los decididos. Para cerciorarnos de la evidencia de dicha afirmación basta con que nos percatemos de que nuestros actos, presentes o pasados,



desencadenan efectos que traen consigo nuevos efectos casi infinitos. Es decir, la vida de cada uno de nosotros condiciona inevitablemente la vida de los demás, aunque sea de modos muy distintos. Incluso el hecho de pertenecer a una sociedad y recibir como propias las pautas básicas de esa sociedad, cada cual se solidariza con un conjunto de situaciones –aunque no haya tomado las decisiones que las han desencadenado– y muchas de ellas conllevan la obligación de responder. Es más, no cabe desentenderse de las responsabilidades contraídas como miembro de una sociedad, de su pasado y de su futuro.

Es posible que, planteada así la idea de responsabilidad, se llegue a la impresión de que las cargas que lastran nuestra vida cotidiana sean más pesadas de lo que habitualmente tendemos a creer. Pero la responsabilidad no se limita solo a tener que cargar con culpas. En principio, ser responsable (individuo o grupo) significa que “alguien tiene necesariamente algo que decir en relación con un estado de cosas” (García-Baró, 2004: 29). De ahí que la responsabilidad no solo esté vinculada con rendir cuentas por el incumplimiento de una norma o costumbre, sino también tiene incluso que dar razón aunque no haya nadie que lo interpele. Como escribe Arendt (2007: 64) “la responsabilidad personal o moral es obligación de cada uno” y, por esto mismo, es un integrante decisivo de la identidad personal (Cruz, 1999). Esta identidad precisamente no comienza con decir un nombre propio o decirlo en primera persona. Si soy el que soy es porque justamente los demás, todos los otros, esperan que yo les responda.

Comprender la responsabilidad de este modo exige desterrar la idea de un yo encerrado en sí mismo y desligado de todo lo demás. Por nuestra condición de seres finitos e históricos, cada uno de nosotros está inevitablemente *atado* a la realidad que le circunda. Conviene no olvidar que el yo es imposible separarlo del mundo porque viviría en un constante exilio, como lanzado a un espacio cósmico sin tiempo ni lugar. Si el hombre no es una isla, entonces su vida acontece en forma de convivencia. De ese modo, el yo no se descubre solo en un proceso de introspección o de pensamiento encerrado sobre sí mismo, sino frente a un tú concreto que le interpela; el otro se impone por sí mismo, por su propia fuerza y no existe porque el yo lo haya pensado o intente demostrar su existencia. El otro está ahí, *cara a cara*, y su sola presencia ya es exigencia de reconocimiento, llamada que espera respuesta, apelación a *mi* responsabilidad.

Entonces, no se es responsable solo de las acciones que uno mismo realiza de modo libre sin más, sino que ser responsable consiste en una tarea que se realiza de manera concreta, en relación con la misma realidad y con los demás. No es que cada individuo sea responsable solo de su libre albedrío, sino que obedece a una obligación de actuar aquí y ahora, de dar una respuesta concreta a la interpelación de los demás. En el pensamiento filosófico no ha habido un reconocimiento explícito a la responsabilidad como una respuesta para con el otro. Responder a la demanda del y al otro constituye una nueva visión de la responsabilidad.



En los últimos tiempos, Lévinas ha profundizado en el sentido ético de la responsabilidad. Lévinas (2000: 83) resuelve este cambio de perspectiva afirmando que “soy responsable de/con una responsabilidad total, que responde de todos los otros y de todo en los otros, incluida su responsabilidad. El yo tiene siempre una responsabilidad de más que los otros”. Así, la nueva responsabilidad no deja libre al yo porque se ve como alguien que tiene que responder del otro y de lo otro. Desde ahí, la responsabilidad se ha convertido en una de las cuestiones centrales de la ética contemporánea, hasta el punto de que aparece en la actualidad como una de las exigencias más demandadas en este nuevo siglo (Domingo, 2002).

La responsabilidad en sentido levinasiano significa dar respuesta a la demanda del otro que interpela al yo. “Entiendo la responsabilidad –afirma Lévinas (2000: 79– como responsabilidad para con el otro, así pues, como responsabilidad para con lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne”. El hecho de que el yo tenga que responder al otro y por el otro no procede de ninguna decisión personal, de ninguna elección, sino que es algo previo a la conciencia o voluntad del yo; es pasividad fundamental, un padecer. “Tal pasividad sin duda es una exposición del sujeto al otro, (...) La pasividad más pasiva, (...) la sujeción del sujeto dice relación con mi obsesión por la responsabilidad para con el otro” (Lévinas, 1987: 109). Entendido así, el sujeto no es un yo aislado, egocéntrico o ensimismado, sino la experiencia del otro como totalmente otro, que se impone pasivamente al yo como algo único que le obliga a responder de él sin que pueda decidir si lo acepta o lo rechaza; es decir, soy responsable antes que libre y estoy obligado a responderle. Así pues, el yo tiene que responder de él antes de que él le responda y aun cuando no responda; solo esta responsabilidad le constituye como sujeto único y moral que ni puede evadir, ni dejar el puesto a otro. En definitiva, soy sujeto *anudado* al otro, expuesto a él por una responsabilidad que no he decidido, que es preoriginaria a mi modo de ser y me invita a ser de otro modo. Esta exposición al otro es desinterés, proximidad o generosidad, de modo que la responsabilidad para-con-el-otro es obsesión por el prójimo, como “el deber de dar al otro hasta el pan de la propia boca y el manto de las propias espaldas” (Lévinas, 1987: 110).

La cuestión del otro es un asunto crucial en la ética levinasiana. No resulta difícil admitir que vivimos los unos con los otros, en una relación de alteridad. Pero este vínculo tiene una clara incidencia en nuestra manera de actuar y no resulta nada fácil que el otro se adentre en mi vida porque, en cierto sentido, no hay nada más molesto que el prójimo. “El otro es lo que me impide ser un hedonista que quiere vivir en medio de los goces, un yo burgués dedicado a sus intereses” (Finkelkraut, 1999: 106). Ello nos conduce, si se opta por esta ética, al reconocimiento del otro no solo desde una posición intimista, sino también que el otro exige ser reconocido en el mundo.



Admitir esta ética implica que soy responsable del otro sin posibilidad de opción, es decir, yo me convierto en rehén del otro. En el fondo, nuestro autor quiere oponer el yo moderno, autosuficiente y autónomo, a un yo sensible, vulnerable y receptivo del otro. El sujeto solo es moral si acoge al otro como es y le responde en concreto. Y tiene un especial significado ser-para-el-otro. “Responder al otro es darse y dar, lo cual solo puede hacerse efectivo a través de la sensibilidad y la corporalidad” (Pérez Quintana, 2007, 174). No es fácil ver en qué sentido podría llevarse más lejos el sentido de la responsabilidad levinasiana desde el sujeto humano que es en sí mismo hasta que se *hace de otro modo*, es decir, Lévinas lleva al límite la desnucleación del mismo sujeto hasta convertirlo en ser de otro modo. El uno-para-el otro quiere decir expresamente que uno debe dar al otro, “es el ser que se deshace de su condición de ser: el des-inter-és” (Lévinas, 2000: 84). Un ente o un espíritu no pueden hacerse cargo del otro, sino solo quien es cuerpo y sensibilidad, esto es, corporalidad. “La subjetividad humana, dice Lévinas (2006: 226), es de carne y hueso”. Es tan decisiva la relación del dar y dar-se con la corporalidad que determina al sujeto moral como cuerpo. Así pues, no deja de resultar especialmente sugerente esta identificación que hace Lévinas de la subjetividad con la sensibilidad y esta con la corporalidad que se manifiesta en receptividad, paciencia y generosidad.

Pero, ¿cómo se ha de concretar la respuesta que me solicita el otro? Cuando nos relacionamos con otras personas, habitualmente accedemos al otro a través de los mecanismos de percepción. Es lo que denominamos la identidad de una persona y buscamos respuesta a la pregunta ¿quién es? o ¿quién eres? Este modo de acceso al otro ha sido fuertemente criticado por Lévinas de modo que toda la labor que el yo pueda hacer de comprensión, de objetivación y de comparación del otro, resulta imposible abarcarla en una idea. Por eso insiste en que el rostro del otro no se ve, ni se piensa, sino que solo es significación. “Rostro, lenguaje anterior a las palabras, lenguaje original despojado de la compostura que le aportan los nombres propios, los títulos y géneros del mundo” (Lévinas, 2006: 266). Aceptar y tomar conciencia de su situación concreta es dejarse conmover por la debilidad, por la llamada de la debilidad del otro. Lévinas habla de la figura de la viuda, del huérfano y del extranjero como figuras de la debilidad humana que reclaman una respuesta-responsable en seres concretos. La fuente viva de la ética levinasiana es la singularidad. “Lévinas insiste en que la singularidad única e irremplazable de las personas no tiene ninguna oportunidad de que se la tenga en cuenta, si no se empieza por ella y si no se vuelve a ella” (Chalier, 2002: 104).

La ética levinasiana viene a acentuar el componente emocional o vida afectiva del sujeto tan necesario para que la respuesta de uno hacia el otro no divague en abstracciones frías, en imperativos incondicionados o en explicaciones abarcadoras y rigurosamente coherentes. Si no se produce una estrecha relación de nuestra experiencia sensible de otros concretos y nuestra motivación de actuar aquí y ahora, resultará muy difícil que la



respuesta llegue a humanizar al otro concreto. Sin el necesario impulso vital de nuestra voluntad no es posible hacer realidad la responsabilidad para-con-el-otro. Este impulso no está cargado solo de emoción piadosa, sino que es un claro sentimiento de compasión por la suerte concreta del otro (Ortega y Mínguez, 2007).

4. ELEMENTOS DE UNA PEDAGOGÍA DE LA RESPONSABILIDAD

Creemos que, en la actualidad, Lévinas ha irrumpido con fuerza en el escenario del pensamiento educativo (Mínguez, 2012; Mèlich - Boixader, 2010; Egéa-Kuehne, 2008; Ortega, 2004). Su aportación se sitúa en la frontera entre la ética y la metafísica, allí donde el hombre está en búsqueda de lo humano. Y es precisamente en esa frontera donde, a nuestro juicio, se encuentra el punto de conexión entre Lévinas y una nueva orientación de la teoría y práctica educativa. ¿A qué nos invita pedagógicamente Lévinas? Siguiendo la estela de la ética levinasiana, queremos indagar en el modo de educar a personas responsables, personas que se hagan cargo del otro, de su realidad y que sean capaces de dar respuesta a la demanda del rostro del otro. Somos conscientes de que introducir el valor de responsabilidad en el mundo educativo encierra una multitud de significados y perspectivas, lo cual nos sitúa en un escenario en donde hablar de responsabilidad no es una cuestión sencilla. No solo resulta compleja la tarea de educar por las numerosas demandas que provienen de nuestra sociedad en evolución acelerada, sino también que los mismos agentes educativos están sometidos a un proceso constante de revisión y de cambio, por lo cual es bastante arriesgado aventurarse a establecer unos criterios fijos que puedan dar cumplida cuenta del propósito al que aspiramos.

Sea como fuere, lo que intentamos aquí es esbozar un itinerario pedagógico de educación en y para la responsabilidad. A nuestro juicio, este itinerario está gobernado por tres criterios que orientan la praxis de dicho valor: *a*) la formación de personas capaces de hacerse cargo de la realidad del otro (toma de conciencia); *b*) la capacidad de cargar personalmente (qué respuesta doy), y *c*) la tarea de encargarse del otro por encima del yo (qué hago). Esta perspectiva representa una interpretación pedagógica de la tarea ética: el ser humano está obligado a encargarse de la realidad y a cargar con ella, no solo como individuo y miembro de una sociedad, sino también como sujeto solidario de la especie humana (Ellacuría, 1991). Quizá sea un propósito desmesurado aspirar a educar de este modo, a que la educación sea a la vez ética y política, alejada de todo intelectualismo fuertemente cargado de un individualismo que solo se interesa por el propio yo. Sin embargo, desvelar qué hay que hacer para-con-el prójimo y cómo hay que hacerlo constituye, a nuestro juicio, el centro de atención pedagógica de una educación que aspira a lograr personas responsables.



Se puede comenzar por *enseñar y aprender a mirar*. Cuando aquí hablamos de saber mirar la realidad no es una figura retórica para dejarse deslumbrar por ella y ocultar la verdad que la misma realidad encierra, sino la forma de tomar conciencia de lo que está pasando a mi alrededor en personas y contextos concretos. Hay discursos y personas que dan un rodeo ante la realidad del otro. Es obvio que una de las vías de acceso a la realidad es a través de los sentidos humanos; en concreto, por medio de la vista. Sería muy oportuno abrir los ojos a la realidad, despertar una especial sensibilidad por mirar a nuestro alrededor para tomar conciencia de lo que realmente ocurre (Linares *et al.*, 2012). Para que esta tarea se desarrolle, es necesario que los educadores sean quienes a través de los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje generen un clima de confianza en donde la suerte del otro sea reconocida. Una educación basada en la desconfianza constituye un potente destructor de lo que se transmite y, para que los procesos de transmisión inspiren confianza, los educadores son quienes tienen que ser testimonio de la acogida del otro (Mínguez, 2010). Esta forma de ser educador está más cerca de la figura del sabio que de la del técnico, sin que por ello, deba excluirse una a favor de la otra. Ambas formas de actuar educativamente son complementarias; sin embargo, la labor del educador no consiste tanto en mostrar la verdad de los descubrimientos científicos, como la de aquella persona que ofrece soluciones puntuales y enmarcadas en un aquí y ahora muy concreto.

La presencia y el testimonio sabio del educador precisan de algunas condiciones pedagógicas. Duch (2004) señala que, frente a la incontenible aceleración de nuestro tiempo y degradación de nuestro espacio de convivencia, es necesario no solo la recuperación de la confianza en la profesión docente, como ya hemos señalado, sino establecer ámbitos sosegados que nos permitan reconducir el ritmo frenético de nuestra vida personal y comunitaria. Frente a una sociedad que habla de oídas, la *educación de la escucha atenta y de la palabra* con sentido humano adquiere relevancia pedagógica de primera magnitud. Una educación de los sentidos abarca necesariamente al oído y a la voz. En efecto, ir más allá de aprender de oído, de lo que simplemente resuena, hacer un esfuerzo de comprensión de lo que se oye, son modos de insistir en que el educador debe transmitir aquello que lleve a la reflexión y a la crítica, a establecer criterios que puedan dar respuesta a los problemas actuales; además, *escuchar la palabra* supone admitir que necesitamos del otro para que nosotros podamos ser responsables. Escuchar al otro significa reconocer que su palabra tiene valor y dignidad, que él no es algo, sino alguien que emite preguntas en busca de respuestas. Al ponernos a la escucha del otro, este es acogido y reconocido como alguien con quien descubrimos cosas que compartir, rompiendo prejuicios, muros de incomunicación y construyendo una sociedad acogedora en donde el otro no es un extraño, sino aquel que necesitamos para dar lugar al nacimiento de algo nuevo.



Por su parte, ponerse a la escucha de palabras depositarias de la experiencia de vida en común es un importante factor pedagógico para tomar conciencia de la realidad. Leer, escuchar e interpretar palabras, no solo orales sino mediante la lectura de textos, contribuye a crear una experiencia de conmoción personal que *nos da a pensar y actuar* (Bárcena, 2011). Dicha experiencia pretende ser una actividad edificante de personas críticas frente a las pautas impuestas por los sistemas de moda y a las formas de vida estandarizadas que emanan de los medios de comunicación. Es cierto que la lectura está en crisis en nuestras aulas (García Padrino, 2005), crisis que entendemos como oportunidad para que la lectura no se convierta en una tarea mecánica, aburrida y pasiva. Ello exige que sea concebida como un proceso de toma de conciencia de la realidad frente a la amenaza de la brutalidad en todos los órdenes de la vida personal y común, frente a la irrelevancia de lo que se transmite como si fueran *drogas sociales* que adormecen la conciencia individual, frente a la obsesión por ir a la moda y al ritmo que marca el consumo de nuestra sociedad, frente a los desafíos del mundo contemporáneo (Jarauta, 2010); en definitiva, frente al alejamiento del otro y de su realidad destructora de lo humano.

Por otra parte, cargar personalmente con la realidad constituye el eslabón siguiente de hacerse cargo de ella. Se trata de rendir cuentas de lo que hago hacia el otro ¿Qué otra cosa se puede hacer ante situaciones vitales marcadas por la precariedad? El camino es la acción personal que discurre por los derroteros de la compasión y del reconocimiento con todos y cada uno de los seres humanos concretos, a quienes consideramos nuestros iguales, merecedores de justicia dentro de los parámetros de la contingencia y la no universalidad (Cañón, 2008). Hacerlo así es impulsar el nacimiento de una conciencia ética personal como responsable de los otros y ante la comunidad. Y esta conciencia se traduce en tareas de *dar cuenta* no solo de lo que hacemos, sino de aquello por lo que nos hacemos responsables de ellos, lo que comprende el acercamiento, el cuidado y la ayuda. Manen (1998: 151) insiste en el hecho especial de ver y sentir en uno mismo la experiencia de la vulnerabilidad del otro: “Cuando yo veo que el otro es una persona que puede ser herida, dañada, que puede sufrir, angustiarse, ser débil, lamentarse o desesperarse, es cuando puedo abrirme al ser esencial del otro”. La vulnerabilidad del otro experimentada en mí mismo evita que el yo se cierre sobre sí mismo, por lo que le lleva a hacerse responsable del otro desde la atención y el cuidado. Se trata de acoger, en definitiva, con las propias entrañas la situación del otro, de compartir el sentimiento y sufrimiento del otro (cum-pati = padecer con). Al hablar aquí de compasión como componente central de la responsabilidad, no debe confundirse con un sentimiento de lástima que se sabe lejos de la situación del que sufre, y apostar por lo inmediatamente sentido a causa de la carencia, la privación y la necesidad del otro en su situación concreta (Ortega - Mínguez, 2007). Ambos se saben mutuamente vulnerables, débiles, lo cual invita a la reciprocidad asimétrica, a una acción de ayuda desde el dar y darse-al otro. Desde ahí, el recorrido



de la compasión es acercarse al otro, arriesgarse y exponerse, no dar un rodeo o elaborar un discurso sobre las causas de su sufrimiento, su incomunicación o su sentimiento de soledad. La acción de hospedar al otro rompe con el trato impersonal e impone la lógica de la cordialidad, que es extraña a las diferencias de raza, cultura, lengua o religión (Cortina, 2008). En el terreno educativo la acogida del otro supone anteponer la persona concreta a las propias ideas u opiniones para escuchar las del otro. La acogida del otro se sustenta en la confianza en el ser humano y en la posibilidad de salir de sí mismo para dar lugar al nacimiento de una nueva vida para ambos. Siempre que se acoge, el otro deja de ser un extraño y acontece la posibilidad de crear algo nuevo (Ortega, 2010).

Si además de la compasión y el reconocimiento, hay voluntad de que cada persona participe en la construcción de un proyecto común de sociedad, educar de modo responsable consiste en la creación de estructuras justas y solidarias que permitan la construcción de una sociedad que llegue a ser de otro modo. Hace años, W. J. Clinton escribía en un periódico español (*El País*, 16/01/2002) un artículo con el título “La lucha por el siglo XXI”, en el que describía con bastantes dosis de honestidad un horizonte posible para nuestro mundo: “la solución positiva dependerá de que todos podamos desarrollar un nivel de conciencia lo suficientemente alto como para comprender las obligaciones y responsabilidades que tenemos los unos con los otros. Para que la interdependencia sea un bien en vez de un mal, tenemos que reconocer que nuestra humanidad común es más importante que nuestras diferencias”.

Una educación de la responsabilidad comienza por la integración y la acogida del otro en su situación concreta. Pero también es sentirse solidario de una historia común que nos hace cada vez más interdependientes. Es solidaridad con todos y cada uno de los seres humanos concretos, a quienes consideramos merecedores de justicia social y sujetos de derechos. En este sentido, educar de modo responsable equivale a educar personas en los valores de la solidaridad compasiva y de la justicia social. Y para ello se requieren no solo acciones asistenciales, sino también acciones comprometidas en la vida social. Estamos, por tanto, en el ámbito de la acción socioeducativa. Se trata no solo de un encuentro con la persona sufriente y con su situación concreta, sino también de asumir un compromiso político que lleve a remover las estructuras sociales que generan injusticia, sufrimiento, dependencia y marginación (Ortega y Mínguez, 2001). Aquí la solidaridad no se reduce al movimiento intimista de la compasión, sino que se amplía a la promoción de una justicia humanizadora para todos. En este sentido, nos situamos en una educación para la integración que pasa necesariamente por aprender a vivir con los otros de otra manera y ejercer unos valores ciudadanos que son necesarios para la convivencia en una sociedad abierta y plural (García y Mínguez, 2011). A menudo, nos asombramos de nuestra incapacidad de acoger al otro tal como es, especialmente si es lejano o culturalmente diferente a nosotros. Intentamos acercarnos a él a través de una



comprensión intelectual, un conocimiento de la cultura del diferente o de su realidad distinta de la nuestra. Pero tenemos que aprender a considerar las fronteras de la nacionalidad, de la etnia o de la clase social como moralmente irrelevantes. Chaliar (2002), por ejemplo, señala el comportamiento valeroso de unos jóvenes, el grupo de la Rosa Blanca, que no quisieron ser cómplices de la barbarie y que se sentían culpables si no se solidarizaban con las víctimas. Hoy es urgente hacer justicia. Y ello no consiste solo en castigar al culpable, sino en adoptar la perspectiva de las víctimas (Mate - Zamora, 2012). Situar la justicia en un marco abstracto de reglas universales dejaría inmune a oprimidos y aquellos que han sufrido la injusticia. Adoptar la perspectiva de las víctimas, de aquellos que han sido privados de sus derechos, es exigencia y esperanza de recobrar una justicia que sea responsable de la suerte del otro.

Como final de este texto deseamos señalar que desgraciadamente vivimos en una sociedad altamente individualista y, cuando nos sentimos inseguros, no dudamos en radicalizar nuestras actitudes vitales buscando así protegernos de la amenaza de los otros. Si anhelamos otro mundo posible y educar a personas realmente responsables, es indispensable abandonar tanta actitud egocéntrica viviendo desde criterios éticos que hagan posible una educación integradora del otro. Desde aquí apostamos por una educación que sirva como resistencia ante el mal humano, aquel que destruye nuestras vidas y nos convierte en enemigos. Hacerse cargo del otro en educación es un reto inaplazable que pone a prueba nuestra condición básica de seres humanos. A fin de cuentas, educar es un acto de responsabilidad para con el otro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGETT (2012) "Avance del mercado laboral Afi-AGETT. Madrid" (consulta 17 de julio de 2012 en <http://www.agett.com/boletines/notas/NP_AML%20Jul12.pdf>).
- AGUADED, J. I. - DÍAZ, R. (2008) "La formación de telespectadores críticos en educación secundaria" en *Revista Latina de Comunicación Social*, 63: 121-139.
- ARENDT, H. (2007) *Responsabilidad y juicio*. Barcelona, Paidós.
- BÁRCENA, F. (2011) "Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión" en *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*. 15: 109-118.
- BECK, U. (1998) *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona, Paidós.
- BERNETE, F. (2010) "Usos de las TIC, relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes" en *Revista Estudios de Juventud*. 88: 97-114.
- BUTLER, J. (2009) *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.



- CAÑÓN, C. (2008) “La compasión: virtud pública en una sociedad democrática” en GARCÍA-BARÓ, M. - VILLAR, A. (eds.) *Pensar la compasión*. Madrid, Ministerio de Educación y Universidad Pontificia de Comillas.
- CASTELLS, M. (2006) *La sociedad red: una visión global*. Madrid, Alianza.
- CHALIER, C. (2002) *Por una moral más allá del saber. Kant y Levinas*. Madrid, Caparrós.
- CHURCHILL, W. S. (2010) *Mi juventud: autobiografía*. Granada, ALMED.
- CORTINA, A. (2007) *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo, Eds. Nobel.
- CRUZ, M. (1999) *Hacerse cargo. Sobre la responsabilidad e identidad personal*. Barcelona, Paidós.
- DOMINGO, A. (2002) *Educar para una ciudadanía responsable*. Madrid, CCS.
- DUCH, L. (1997) *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona, Paidós.
- DUCH, L. (2004) *Estaciones del laberinto. Ensayos de antropología*. Barcelona, Herder.
- DUCH, L. (2009) *La crisis de la transmisión de la fe*. Madrid, PPC.
- EGÉA-KUEHNE, D. (2008) (ed.) *Levinas and Education. At the intersection of Faith and Reason*. Routledge, Abingdon.
- ELLACURÍA, I. (1991) *Filosofía de la realidad histórica*. Madrid, Trotta.
- FERNÁNDEZ, M. - MENA, L. - RIVIERE, J. (2010) *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona, Fundación “La Caixa”.
- FINKIELKRAUT, A. (1999) *La sabiduría del amor. Generosidad y posesión*. Barcelona, Gedisa.
- FLORES, J. M. (2009) “Nuevos modelos de comunicación, perfiles y tendencias en las redes sociales” en *Comunicar*. XVII, 33: 73-81.
- GARCÍA, A. - MÍNGUEZ, R. (2011) “Los límites de la educación en valores cívicos: cuestiones y propuestas pedagógicas” en *Educación XXI*, 14 (2): 263-285.
- GARCÍA-BARÓ, M. (2004) “Para una futura historia esencial de la solidaridad” en VILLAR, A. - GARCÍA-BARÓ, M. (eds.) *Pensar la solidaridad*. Madrid, UPCO: 25-45.
- GARCÍA PADRINO, J. (2005) “La promoción de la lectura: una permanente tarea educativa” en *Revista de Educación*. Número extraordinario: 37-51.
- HERNANDO, A., - GARCÍA, M. I. (2012). “Redes sociales y ciudadanía en las nuevas sociedades de participación” en *Aularia. Revista Digital de Comunicación*. 1 (1): 27-30.
- INNENARITY, D. (2006) *El nuevo espacio público*. Madrid, Espasa Calpe.
- JARAUTA, F. (2010) “Desafíos del mundo contemporáneo”, en COSTAS, A. (coord.) *La crisis de 2008. De la economía a la política y más allá*. El Ejido (Almería), Fundación Cajamar: 333-344.
- LÉVINAS, E. (1987) *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca, Sígueme.
- LÉVINAS, E. (2000) *Ética e infinito*. Madrid, A. Machado Libros.
- LÉVINAS, E. (2006) *Dios, la muerte y el tiempo*. Madrid, Cátedra.



- LINARES, L. *et al.* (2012) *La generación nini: los hijos de la precariedad*. Mexicali (B.C., México), CETYS Universidad.
- MANEN, M. (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, Paidós.
- MARINA, J. A. (2011) *Las culturas fracasadas*. Barcelona, Anagrama.
- MARTÍNEZ, F. - SOLANO, I. (coord.) (2011) *Comunicación y relaciones sociales de los jóvenes en la red*. Alcoy, Marfil.
- MATE, R. - ZAMORA, J. A. (2012) *Justicia y memoria. Hacia una teoría de la justicia anamnética*. Madrid, Anthropos.
- MÈLICH, J. C.-BOIXADER, A. (coord.) (2010). *Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación*. Barcelona, Graó.
- MÍNGUEZ, R. (2010) “La escuela hoy en la encrucijada: hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas” en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 22 (2): 43-61.
- MÍNGUEZ, R. (2012) “La convivencia como responsabilidad con el otro: una propuesta ético-educativa para la relación identidad-diversidad” en TOURIÑÁN, J. M. (Dir.) *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y específica*. Oleiros (La Coruña), Netbiblo: 281-304.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010) *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. Madrid, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.
- MIRON, G. -URSCHEL, J. L. (2012) *Understanding and Improving Full-Time Virtual Schools. A Study of Students Characteristics, School Finance, and School Performance in Schools Operated by K12 Inc*. Boulder (Colorado), National Education Policy Center – School of Education, University of Colorado Boulder.
- NILÁN, P. (2004) “Culturas juveniles globales” en *Revista de Estudios de Juventud*. 64: 39-47.
- OCDE (2012) *Education at Glance. OECD Indicators*. Paris, OECD.
- ORTEGA, P. (2004) “Educación moral como pedagogía de la alteridad” en *Revista Española de Pedagogía*. 62 (227): 5-30.
- ORTEGA, P. (2010) “Educar es responder a la pregunta del otro” en *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*. 37: 13-31.
- ORTEGA, P. - MÍNGUEZ, R. (2001) *Los valores en la educación*. Barcelona, Ariel.
- ORTEGA, P. - MÍNGUEZ, R. (2007) “La compasión en la moral de A. Schopenhauer: implicaciones educativas” en *Revista de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 19: 117-137.
- OSE (2009) *Sostenibilidad en España 2009*. Madrid, Mundi – Prensa Libros.



- PEDRÓ, F. (2012) *Tecnología y educación: lo que funciona y por qué*. Madrid, Fundación Santillana.
- PELLEGRINO, J. W. - HILTON, M. L. (eds.) (2012) *Education for Life and Work: Developing Transferable and Skills in the 21st Century*. Washington, TheNationalAcademicPress.
- PÉREZ QUINTANA, A. (2007) “Ética de la responsabilidad sin ontología: Emmanuel Lévinas” en RODRÍGUEZ, R.- GUERRA, M. J. (coord.) *Los laberintos de la responsabilidad*. Madrid – México, Plaza y Valdés: 153-182.
- RAMONET, I. (2003) *La tiranía de la comunicación*. Madrid, Debate.
- RECARTE, A. (2010) *El desmoronamiento de España*. Madrid, La Esfera.
- RODRÍGUEZ SAN JULIÁN, E. et al. (2008) *Lectura juvenil de los riesgos de las drogas: del estereotipo a la complejidad*. Madrid, FAD.
- SCHULZE, G. (2005) *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt, Campus Verlag GMBH.
- SENNETT, R. (2011) *El declive del hombre público*. Barcelona, Anagrama.
- VARGAS, M. (2012) *La civilización del espectáculo*. Madrid, Alfaguara.
- VILLAR, A. (2008) “La ambivalencia de la compasión” en GARCÍA-BARÓ, M. - VILLAR, A. (coord.) *Pensar la compasión*. Madrid, Ministerio de Educación y Universidad Pontificia de Comillas: 19-72.
- VILLAR, A. (2012) (coord.) “Educación y desarrollo. Informe PISA 2009 y el sistema educativo español” en *Informe de la Fundación BBVA y el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas*, (consulta 18 de agosto de 2012 en <http://www.ivie.es/downloads/np/PP_sistema_educativo_espanol_FBBVA_Ivie_2012_07_18.pdf>).



