

LA ESCUELA HOY EN LA ENCRUCIJADA. HACIA OTRA EDUCACIÓN DESDE LA ÉTICA DE E. LÉVINAS

School now is in a crossroad: toward another education from the ethic of E. Lévinas

L'école aujourd'hui dans le croisement. Vers une autre éducation depuis l'éthique d'E. Lévinas

Ramón MÍNGUEZ VALLEJOS

Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Campus Universitario de Espinardo. Apartado 4021. 30080 Espinardo, Murcia. Correo-e: rminguez@um.es

Fecha de recepción: marzo de 2010

Fecha de aceptación definitiva: julio de 2010

Biblid [(1130-3743) 22, 2-2010, 43-61]

RESUMEN

La escuela está padeciendo una fuerte crisis pedagógica. Y parece que está en una encrucijada. La ausencia de criterios firmes que ayuden a orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela está contribuyendo a la pérdida de confianza y credibilidad de lo que transmite. Esta frágil situación aconseja encontrar otro tipo de educación. Desde la ética del filósofo Emmanuel Lévinas se realizan algunas propuestas pedagógicas: el profesor como responsable de la educación de sus alumnos, el establecimiento de la relación educativa desde una perspectiva ética y la utilización de la narración y el testimonio como elementos facilitadores de la práctica educativa en la escuela.

Palabras clave: crisis pedagógica, crisis de las transmisiones, Lévinas, ética, educación ética.

SUMMARY

The school is experiencing a strong educational crisis. Moreover, it seems that it is at a crossroads. The absence of firm criteria to help guide the teaching learning processes in schools is contributing to the loss of trust and credibility of what it conveys. This fragile situation advised to find alternative education. From the ethics of the philosopher Emmanuel Lévinas pedagogical proposals are made: the teacher as responsible for the education of their students, establishing the educational relationship from an ethical perspective and the use of narrative and testimony as facilitators of educational practice at school.

Key words: pedagogical crisis, crisis of the transmissions, Lévinas, ethic, ethic education, narrative education, testimony education.

SOMMAIRE

L'école traverse une crise éducative. Et il semble que se trouve à une croisée des chemins. L'absence de critères solides pour aider à guider le processus d'enseignement-apprentissage dans les écoles contribue à la perte de confiance et de crédibilité de ce qu'elle véhicule. Cette situation fragile conseille de trouver une pédagogie alternative. De l'éthique du philosophe Emmanuel Lévinas propositions pédagogiques sont faites: l'enseignant en tant que responsable de l'éducation de leurs élèves, l'établissement de la relation éducative dans une perspective éthique et l'utilisation de la narration et du témoignage en tant que facilitateurs de la pratique éducative à l'école.

Mots clés: crise pédagogique, crise des transmissions, Lévinas, éthique, éducation étiq, narration éducative, témoignage éducative.

1. ALGUNAS SEÑALES DE INTERRUPCIÓN DE LA TAREA EDUCADORA DE LA ESCUELA

Durante mucho tiempo la escuela ha cumplido con su tarea socializadora de educar a las nuevas generaciones en un orden normativo-simbólico, establecido o institucional. Pero una gran mayoría de analistas están de acuerdo en afirmar que esta institución está inmersa en una frágil situación de fractura de las transmisiones (Peña y Fernández, 2009). No se trata de una coyuntura pasajera, como si fuera una dificultad puntual de los cambios tan rápidos y vertiginosos sucedidos en nuestra sociedad. La situación actual por la que atraviesa la escuela es de clara incertidumbre y de incapacidad para determinar qué podemos hacer al estar viviendo en este tiempo postmoderno en que se le presta más atención al presente, líquido y fugaz, que al pasado y al futuro (Bauman, 2007).

Hoy es fácil admitir la expresión de «crisis pedagógica» como evidencia incontestable de la precariedad de lo que transmite la escuela. Si algo hay de común en el debate actual sobre esta institución es el hecho de que nadie está satisfecho con la educación actual (Ministerio de Educación, 2009). De ahí que la misión de

facilitar la identidad e instalación a cada ser humano en este mundo ya no es posible cumplirla en la escuela por la carencia de respuestas significativas, edificantes, en relación con el proceso de construcción personal. En este marco de crisis, ella misma ya no es la única referencia válida de la formación de los individuos ni tampoco se encuentra en condiciones de llevar a término su propia tarea. Ayudar a las nuevas generaciones a cultivar el componente de humanidad para vivir aquí y ahora con proyección de futuro se ha convertido en un deseo prácticamente imposible de realizar.

Pero la precaria situación transmisora de la escuela no es un hecho aislado, algo específico e inmanente a esta institución, sino una manifestación más del profundo colapso de los procesos de transmisión en el interior de nuestra sociedad. Familia, escuela, sociedad, religión son estructuras privilegiadas de la transmisión que han permitido sentar las bases de la construcción humana, de encontrar criterios para orientarse a lo largo del trayecto vital. Mientras que antes se tenía la sensación, en feliz expresión de Duch, de estar pisando «tierra firme», de que esas estructuras aportaban los fundamentos de la vida de las personas, ahora tan sólo se han convertido en simples opciones que ejercen una pequeña influencia en la vida individual y comunitaria. Ello ha traído consigo una «descolocación» del individuo, una constante desestructuración, desorientación y abandono de criterios fiables que puedan incidir en el proceso formativo de niños y adolescentes. En la práctica, la configuración de procesos educativos realmente humanos y creadores de la personalidad de los individuos es la consecuencia más inmediata de estar inmersos en esa situación de interrupción de las transmisiones. Ello desemboca en un peligroso desarraigo de los individuos de su cultura y en la ausencia de relaciones interpersonales que les lleva a no estar vinculados a una identidad social.

El aumento sin precedentes de las más variadas e inéditas formas de violencia social y escolar (violencia de género, maltrato, conflicto en las aulas¹, etc.) son manifestaciones evidentes de desconfianza de los unos respecto de los otros. Además, está bastante extendida la creencia de que lo transmitido tiene poca relevancia para la vida, porque es un hecho bastante contrastado la escasa capacidad de las personas para aportar soluciones a problemas actuales. Con estas evidencias, no resulta desmesurado afirmar que existe un amplio sentimiento de incredulidad hacia los modelos y reformas escolares llevadas a cabo en los últimos decenios. Su aplicación no ha aportado de modo satisfactorio los resultados esperados. Buscar ahora causas y factores que han intervenido en esa incómoda situación dentro

1. A pesar de que el último informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar (2007) aporta datos algo optimistas en comparación con el anterior (2000), sin embargo, tales logros son absolutamente insuficientes porque este fenómeno está prácticamente extendido en todos los centros escolares de secundaria y con todas las formas de maltrato; además, están apareciendo nuevas formas de violencia escolar con el uso de las nuevas tecnologías de la información (*ciberbullying*) y con sectores de población más vulnerables (inmigrantes, niños adoptados, en riesgo de exclusión social, etc.).

de nuestro sistema educativo no deja de ser una tarea ciertamente compleja, cuya magnitud sobrepasaría lo razonable y alcanzaría un nivel de responsabilidad personal e institucional bastante insospechado.

A nuestro juicio, una de las cuestiones centrales dentro de esta problemática es la convicción de que la formación de los individuos, a lo largo de los dos últimos siglos, se ha ido impregnando cada vez más de contenidos científico-tecnológicos en detrimento de otros contenidos de rostro humano (Ortega y Mínguez, 2001; Duch, 2007; Mèlich y Boixader, 2010). De este modo, la mentalidad tecnológica se ha impuesto de modo abrumador en los currículos escolares, en la formación docente y en la actividad diaria del aula. Sin que esta afirmación se convierta en un alegato en contra de la enseñanza de la ciencia y de la tecnología, lo que se ha considerado válido de transmitirse es aquello prioritariamente útil, verificable y objetivo a nivel empírico. Este conocimiento, de tipo lógico o racional, ha conseguido analizar el mundo a través de la sola razón natural y sus logros hoy son indiscutibles porque ha mejorado el bienestar del conjunto de la humanidad. Lo cual ha promovido un tipo de formación basado en el cultivo de las capacidades, actitudes y destrezas necesarias para entender y descubrir leyes sobre el comportamiento de las cosas, como también un adiestramiento en la capacidad técnica de intervenir sobre ellas. Pero ese tipo de saber (científico-tecnológico), aun siendo necesario para la formación cultural de los individuos, ha perdido su carácter de totalidad a causa de la incesante proliferación de disciplinas científicas y, con ello, la fragmentación del conocimiento con el fin de saber algo preciso y exacto sobre el mundo y sus aspectos, aportando una ingente cantidad de información como si sólo eso fuera suficiente para estar educado hoy. Por ello, el ideal formativo que exige el «comportamiento científico» ha llegado a contraponerse al «comportamiento sapiencial» (Duch, 1997), entendiéndolo éste como el arte de vivir, comportamiento que hace referencia a una formación ético-moral adecuada. La cultura occidental moderna no ha aprovechado la necesaria complementariedad entre ciencia y sabiduría, hasta el punto de que ésta ha caído hoy en el descrédito, «cosa que constituye probablemente una excepción en la historia de la humanidad» (Panikkar, 1998, 18). El estilo de vida actual, lo que llamamos vida moderna, está inundado por la cosmovisión de las ciencias naturales, por un pensamiento atento a la exactitud, a la cuantificación y a lo empíricamente verificable (Watson, 2010; especialmente el cap. 17). Y este interés ha provocado que el hombre de hoy se encuentre inmerso en un mar de informaciones sobre el mundo, la vida y sobre sí mismo, pero también «se encuentra desarraigado porque la imagen científica del mundo ha perdido la dimensión humana y porque su morada no fue construida por la sabiduría, sino por un cálculo extrapolador» (Panikkar, 1998, 28).

Las consecuencias de esta mentalidad en la vida escolar no han tardado en mostrar lo evidente de esta situación. La primacía otorgada a la ciencia y a la tecnología en la formación de los individuos ha hecho creer que, en lo sucesivo, las nuevas generaciones estarían en condiciones de responder a todos los problemas con

los que se encontrarían, cuando de lo que también estarían necesitados es de una reorientación ético-moral sobre los criterios que deberían regular la vida humana y las relaciones personales. Si admitimos que la educación de hoy está necesitada de llevarla a cabo de otro modo, al menos en lo que afecta a la dimensión ético-moral de las personas, ello nos obliga a considerar que la ética no es algo complementario o un elemento más, entre otros posibles, en la educación. A nuestro juicio, la ética es un aspecto constitutivo de cualquier acción educativa. Compartimos con el prof. Mèlich (en Mèlich y Boixader, 2010, 37) la siguiente afirmación: «La ética es estructural a la relación educativa o, lo que es lo mismo, sin ética la educación queda reducida a puro adoctrinamiento». En coherencia con ello, la formación de los individuos es educativa si sólo se configura como la respuesta (responsable) a la interpelación del otro. Por tanto, educar es responder al otro y del otro, al otro que me interpela, que me demanda; por lo que, desde una perspectiva ética, educar es hacerse responsable del otro.

La acomodación de la teoría y de la práctica educativa a la proliferación de una mentalidad científica ha producido resultados muy alejados de lo que hubiera sido deseable y ha trastocado la vida cotidiana de las personas. Además, es harto evidente que los avances científicos y tecnológicos han configurado las condiciones actuales de vida humana hasta el punto de que se ha producido un cambio profundo en el modo de pensar y de vivir en comunidad. En el ámbito escolar, lo verificable científicamente sigue siendo el criterio mayoritario para la comprobación de los resultados educativos; importan los «efectos» a conseguir en los procesos de enseñanza-aprendizaje, mientras que se ha desvalorizado el mundo de los «afectos», el distanciamiento o el olvido de los unos respecto de los otros (Duch, 2007). Ello está provocando, a nivel social, un fuerte enclaustramiento de la identidad y una significativa incertidumbre en la convivencia que se manifiesta con nuevos fenómenos de anomia, aislamiento, rechazo social y exclusión del otro diferente (Tezanos, 2008). Por ello, creemos necesario pensar y hacer la educación de un modo distinto, partiendo de la idea de que la formación del sujeto primariamente se constituye en relaciones de dependencia. Esta afirmación que establece la relacionalidad como categoría propia de la educación, «tiene una implicación específica para una orientación ética hacia el otro» (Butler, 2009, 34).

Ante el predominio de la mentalidad científico-tecnológica en nuestra sociedad, la escuela se muestra incapaz de articular un proyecto educativo realmente humanizador y esta incapacidad abarca también a las familias, a la religión y a la política. Pero ello no debería ser pretexto para justificar actitudes de conformismo e inmovilismo pedagógico. Por su mismo dinamismo, la educación reclama para sí un «ir más allá» de lo que hay, una re-interpretación teórica y práctica de la educación a la luz de los acontecimientos vigentes. No hay educación sin proyección de futuro, ni tampoco educación que sea válida para siempre. En el fondo, hay sujetos singulares que viven aquí y ahora en busca de criterios que les orienten en su trayecto vital. Por eso, cualquier chico o chica en proceso de formación necesita vincularse a un proyecto humano en y desde este mundo,

descubrir un «sentido de vida» que señale un horizonte de sentido hacia el cual dirigirse y desde el cual encuentre el contexto donde sitúe su vida o su existencia (Carr, 2005).

Si se pretende realmente hacer viable este proyecto, resulta inevitable que la formación científica llegue a conjugarse en un deseado equilibrio con la formación ética de la persona. Ciencia y ética son dos dimensiones inseparables de la educación de niños y adolescentes. Pero aún se sigue concediendo mayor atención pedagógica a la ciencia y a la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Nosotros no abogamos por la abolición de la ciencia en la formación del ser humano. Al reconocer su enorme contribución al bienestar del hombre queremos insistir en que sería insensato dejar aparte esta formación. Pero se podría caer en un peligroso adoctrinamiento si la formación de las nuevas generaciones sólo fuera científica y no estuviera acompañada de una justa atención a su dimensión ética. Si educar hoy se resuelve en aprender ciencia para la búsqueda del mejor conocimiento y su aplicación en la solución de problemas concretos, también educar es aprender a ser-con-los-demás para mostrarse capaz de dar respuesta (responsable) de lo que hace.

2. EDUCAR ES UNA DEMANDA QUE VIENE DEL OTRO

Existe una amplia preocupación en el profesorado por obtener una respuesta sensata sobre cómo enseñar los contenidos escolares. No se percibe un interés evidente por el qué y para qué de su actividad docente. Es algo dado por supuesto: circula la opinión bastante común entre el profesorado de que la escuela se distingue de otras agencias educadoras porque es el espacio en donde se diseñan, realizan y evalúan actividades de aprendizaje para la consecución de unos objetivos que sirvan para una formación académica y ciudadana. Parece evidente que, desde esta perspectiva, el rol principal del profesor sea la transmisión de unos contenidos instructivos, o en terminología más reciente, la enseñanza de conceptos, hechos, procedimientos y habilidades derivada de áreas de conocimiento o disciplinas académicas.

En los últimos tiempos, se ha dado más prioridad a los conocimientos científicos y técnicos en detrimento de otros que configuran el modo de ser con los demás, con el mundo y con nosotros mismos. La difusión de una mentalidad científica y tecnológica se ha admitido casi sin discusión entre los planes de estudio de las distintas reformas llevadas a cabo durante los últimos decenios en nuestro país. Ello ha provocado una tendencia a valorar más lo útil, a transmitir lo que se puede verificar de modo experimental y a equiparar lo verdadero con lo numérico, lo positivo o lo empíricamente contrastable. Otros contenidos educativos relacionados con los valores morales propios de una ciudadanía plural y democrática, a pesar de tener carácter obligatorio en el currículum escolar, han sido tratados como una cuestión marginal en la actividad cotidiana del aula.

El profesor, vinculado más a lo «políticamente correcto» que a un compromiso ético por la enseñanza de unos valores, ha concedido mayor importancia a aquellos valores vinculados a las disciplinas o a la vida escolar. Tal es el caso de los valores relacionados con una forma de pensamiento científico (verosimilitud, precisión, objetividad, etc.) o con algunos valores cívicos de convivencia en el centro (respeto a normas, participación democrática en la gestión del centro, resolución de conflictos a través del diálogo y la mediación, etc.) que, a fin de cuentas, son coherentes y facilitadores del normal desarrollo de la actividad escolar. Estos valores presentan ciertamente un carácter instrumental al servicio de unos procesos de enseñanza-aprendizaje que siempre llevan al dominio, comprensión y recuerdo de unos conocimientos, competencias o capacidades personales necesarios, pero no suficientes, para la incorporación de los individuos a una profesión y un futuro democrático.

Esta insuficiencia obliga a los centros escolares a acometer *de otro modo* la tarea de educar valores sociomorales en el aula, pero ello no puede ser tarea de un solo profesor ni tampoco cometido exclusivo de la escuela, sino compartido con otras agencias educadoras, particularmente la familia y las instituciones socio-comunitarias más próximas a la vida del niño y adolescente. Así, pues, se hace necesaria la acción concertada del conjunto del profesorado y de las familias implicadas en el proceso educativo de niños y adolescentes que haga permeables y visibles los contenidos morales a transmitir. Orientarse hacia otra forma de educar en el aula, hacia un cambio en la enseñanza, no consiste sólo en incorporar ordenadores a los centros escolares (Weston y Bain, 2010), sino que también pasa necesariamente por una actuación conjunta de todos los agentes implicados en la formación de estos alumnos. Si bien es cierto que profesores y padres son protagonistas decisivos de la educación de las nuevas generaciones, aquí sólo nos referiremos a la escuela como institución escolar también encargada de la educación en valores morales. La labor educativa de la familia no puede separarse de la escuela (Ortega, Mínguez y Hernández, 2009), sin embargo, creemos oportuno centrar la atención aquí y ahora en la institución escolar para una mayor precisión conceptual y rigor intelectual de este texto.

Uno de los problemas recurrentes en la teoría e investigación pedagógica es que la educación, a pesar de lo mucho que se ha dicho e investigado, es un ámbito de pensamiento en el que se dispone de un abanico de conocimientos que aporta pocas certezas y no alcanza por completo a resolver bastantes interrogantes. Aún no se ha terminado de encontrar respuestas satisfactorias a preguntas como éstas: ¿Qué y cómo hacer para que la actividad educativa sea una tarea bien reconocida, rica y estimulante, comprometida con responsabilidades sociales, culturales y morales inexcusables? ¿Cómo hacer para que la escuela sea un espacio moralmente responsable y personalmente acogedor? ¿Qué habría que hacer para que la educación sea mejor en relación a valores y principios de justicia social?

Ante preguntas de este calado, Escudero (2009) aporta la propuesta pedagógica de «comunidades de aprendizaje» como un modo de acción concertada dentro

de los centros escolares. Señala que el conocimiento elaborado sobre esta propuesta es considerable porque proviene de ideas y experiencias de otras anteriores (movimientos de renovación pedagógica, investigación-acción, etc.). Quizá lo más relevante, afirma este autor, sea que con esta propuesta se puedan alcanzar logros importantes y mejores en la formación de los alumnos por aquellos profesionales empeñados en fortalecer vínculos sociales e intelectuales, en la asunción de compromisos y propósitos justificados y compartiendo reflexiones, conocimientos y capacidades. Busher (2005, 461) señala que «donde haya un grupo de personas que aprenden juntos, que comparten sus capacidades para aprender algo nuevo y de modo conjunto» ahí se da una comunidad de aprendizaje.

Siendo necesaria la puesta en marcha de propuestas «prácticas» que lleven a la mejora de la educación (Escudero, 2005), también sigue siendo necesaria y, a nuestro juicio preeminente, la cuestión inevitable de apostar por una comunidad de aprendizaje ético y democrático. En efecto, para Escudero se trata de la primera cuestión a resolver antes de llevar a término esta propuesta, porque «cualquier comunidad de aprendizaje comparte cultura y creencias, pero ésta ha de generar y compartir una determinada cultura y un conjunto de creencias cuyos valores, principios, metas o intereses y proyectos de acción sean éticos, estén inspirados en una idea de la justicia educativa como equidad y en valores y principios democráticos para realizarla y vivirla» (Escudero, 2009, 23). Compartimos con este autor que la primera cuestión a resolver sea despejar el horizonte ético en el que se justificaría el conjunto de la acción educativa.

Pero ¿qué ética? Hoy, más que en otro momento, la reflexión teórica de la educación está necesitada de un discurso pedagógico novedoso, lejos de abstracciones conceptuales y con la pretensión de aportar otro lenguaje pedagógico y otra práctica educativa. Por eso creemos que la pregunta acerca del sentido ético de la escuela desemboca en un desafío que interpela a nuestra forma de pensar la educación más arraigada en las aulas e invita a pensarla de otro modo.

El creciente interés entre teóricos y filósofos de la educación por la cuestión del carácter ético y otras relacionadas con la justicia social en la práctica educativa ha llevado a prestar cada vez más atención intelectual al pensamiento de Emmanuel Lévinas, el filósofo de la ética (Bouganim, 1998; Chalier, 1998; Bárcena y Mèlich, 2000; Ortega y Mínguez, 2001; Ortega, 2004; Standish, 2001, 2004; Egéa-Kuehne, 2008). Quizá porque ansiamos vivir en un tiempo más ético que político, más espiritual que metafísico, haya un mayor entusiasmo hacia el reconocimiento de la humanidad del hombre, lo cual ha contribuido a leer y pensar a Lévinas en clave educativa.

El pensamiento levinasiano se sitúa allí donde el hombre está *en busca de* lo humano. Y en este punto precisamente converge con lo más íntimo de la educación porque ésta consiste en ponerse a buscar lo humano de cada individuo. Entiéndase que es una búsqueda de lo singular, biográfico y situacional de cada uno del que no se sabe a priori qué es lo humano, sino que se parte de la experiencia de lo humano para que no vuelva a repetirse en lo sucesivo. Es una afirmación bastante

admitida que «la educación se asienta... en una genuina preocupación por acoger y proteger lo más humano que hay en el hombre» (Bárcena y Mèlich, 2000, 125). Por ello, desde el interior de la conciencia de todo educador reclama la acogida, el cuidado, la protección y la promoción de lo que hay de humano en cada uno. Pero esta reclamación coincide con la ética de Lévinas en la que cada hombre, por su misma humanidad, está dedicado con especial atención y esmero a ser responsabilidad por el otro, sea el que fuere (Poiré, 2009).

Para este filósofo, la cuestión ética surge con la epifanía del rostro. En rigor, no se puede hablar de rostro como fenómeno inmediato que aparece a la conciencia, ni tampoco como una manifestación sensible o física. El rostro, según nuestro autor, es intangible, inaccesible, pero es presencia. Presencia que, desde la ética, me obliga, me exige una responsabilidad y un respeto para con el rostro del otro. Si soy sujeto (moral) es porque estoy unido a la responsabilidad de estar preocupado por el otro. Lévinas caracteriza esta responsabilidad en contraposición a nuestro modo de comprender las cosas a través del conocimiento sensible. Con frecuencia accedo al otro de modo fenomenológico, cuando describo su presencia y su vida, sus problemas personales. «Cuando usted ve una nariz, unos ojos..., usted se vuelve hacia el otro como hacia un objeto. ¡La mejor manera de encontrar al otro es la de ni siquiera darse cuenta del color de sus ojos!» (Lévinas, 2000, 71). Pero el rostro no es lo visto, no es un objeto, es lo que conserva una exterioridad que siempre está expuesto sin defensa y, como tal, amenazado. Aparece a la vez débil e inofensivo, vulnerable, pero también fuerte. El rostro expresa originalmente un deber a modo de imperativo categórico: ¡No matarás! «Ante todo, hay la derechura misma del rostro..., la más desnuda..., la más desprotegida también: hay en el rostro una pobreza esencial» (Lévinas, 2000, 71). El rostro, como tal rostro, es pura vulnerabilidad que, de golpe, me lleva a entender una demanda y una orden: el rostro me pone en una posición de obligación, me pide antes que otra cosa una respuesta, obligado a responder a su demanda.

Pero ¿cómo ir hacia el otro? ¿Cómo ser responsable del otro aun a mi pesar? El otro es inquietud en la vida cotidiana, algo que ya viene dado por la ineludible relación interpersonal de vivir los unos con los otros. En el comienzo de cada relación surge la búsqueda de la alteridad. Es como si nunca pudiera abandonarlo o dejarle a su suerte. No soy yo, ni sólo yo que vivo en mí y para mí, sino soy sujeto para el otro, ser para el otro, relación inter-humana en la gratuidad de ser para-el-otro. El yo, en la ética levinasiana, pierde su soberanía y se convierte en sujeto responsable por el otro. *Soy de ti*, responsabilidad para con el otro y yo no lo elijo. El otro se me impone sin que yo decida elegir. La responsabilidad para-con-el-otro es antes que la libertad individual. Sartre (1989, 108) lo expresa de este modo: «Soy responsable de todo, en efecto, excepto de mi propia responsabilidad dado que no soy el fundamento de mi ser. Todo ocurre como si estuviera obligado a ser responsable».

En Lévinas la responsabilidad es pasividad fundamental, «un padecer» que me concierne, que me mantiene anudado a cualquier otro; esta relación con el

otro Lévinas la llama rehén: soy rehén del otro aun a mi pesar. A este padecer no le queda otra salida que la responsabilidad para con el otro, escucha y respuesta atenta, disponibilidad y cuidado del otro que rompe la esencia del sujeto que se constituye en un sí mismo para convertirse en sujeto-para-otro, o mejor, en sujeto moral. Por eso, Lévinas sostiene que la ética no tiene fundamento, es el fundamento, no tiene principio ni comienzo, por lo que no es una relación de conocimiento, sino un acontecimiento de lo que está por llegar (nacimiento y esperanza). «La ética es una herida que tiene lugar en el centro mismo de la identidad y que, por más que intente curarse, siempre queda su cicatriz» (Bárcena y Mèlich, 2000, 140).

Las aportaciones de la ética de Lévinas a la teoría y práctica educativa abren un horizonte prometedor hacia otra educación que está necesitada de una mayor concreción pedagógica. Si bien los esfuerzos intelectuales en nuestro país son notables (Bárcena y Mèlich, 2000; Mèlich *et al.*, 2001; Ortega y Mínguez, 2001; Ortega, 2004; Mèlich, 2004; Mínguez, 2009; Mèlich, 2010) aún queda bastante recorrido por hacer. Las implicaciones teóricas están necesitadas de una mayor investigación pedagógica. Y uno de los elementos básicos que aún queda por profundar es el componente ético de la escuela y del profesor.

La mejora en el funcionamiento, participación y gobierno de la institución escolar, la superación de barreras de exclusión social o la atención a sujetos desfavorecidos, entre otros logros visibles, responden al cumplimiento de un marco normativo, un conjunto de valores vigentes en un momento histórico y en un tipo de sociedad concreta. Siendo esto una opción legítima, ello nada tiene que ver con el carácter ético que aquí se propugna para la acción educativa en la escuela. Desde los presupuestos levinasianos, la ética no es un sistema de pensamiento moral que implica unas normas o exigencias que deben cumplirse; en cambio, hay ética en educación allí donde las relaciones entre unos y otros no sean adoctrinadoras. En Lévinas, la ética es una relación con el otro, una respuesta (responsividad) a la demanda del rostro del otro. Respuesta que no puede convertirse en la misma e igual para una pluralidad de personas, sino singular, situacional y concreta. Y es respuesta que no termina en el cumplimiento de un deber abstracto, sino que queda la preocupación de saber si se ha dado la respuesta adecuada, lo que lleva a mantener una disponibilidad permanente del sujeto a ser hospitalidad y acogida del otro, solicitud constante por un cuidado responsable (Mínguez, 2009).

Siendo evidente la tendencia actual de la escuela a educar más en el adiestramiento y la instrucción, en el aprendizaje de conocimientos y competencias que preparen a las futuras generaciones para su incorporación al mundo laboral, se percibe una carencia ética hacia el otro. Es bastante habitual partir del supuesto de que los alumnos son iguales y con los mismos derechos a recibir una educación de calidad, pero, a su vez, hay un olvido clamoroso de la singularidad del alumno. Se admite que todos los alumnos tienen características similares y tienen las mismas aspiraciones, pero distintas dificultades. Se parte del supuesto de que la educación debe ser igual para todos en un mismo escenario. Pero esto no es cierto,

no existen dos sujetos educativos iguales, ni tampoco son las mismas condiciones para educar a cada alumno. Por ello, considero que cualquier acción educativa se resuelve en el modo de establecer relaciones concretas dentro de un espacio-temporalidad que sitúa al profesor y al alumno en una perspectiva histórica y cultural concreta. Educar, pues, se convierte en una acción significativa e interpretada, no universal. A nuestro juicio, lo que constituye la razón de educar en la escuela son las relaciones que se establecen entre unos y otros, profesores y alumnos.

Inmersos como estamos en la fugacidad del tiempo y del espacio, la relacionalidad humana (Duch, 2004) se convierte en factor constituyente y constitutivo de la vida escolar cotidiana de cada individuo. La relación con el otro educando no depende de una elección personal, ni profesional, sino que se establece de otro modo porque el profesor ya ha contraído una «deuda» antes de reconocerlo como tal. Es lo que Lévinas denomina responsabilidad para con el otro aun antes de reconocer su existencia concreta, porque la obligación hacia el otro que viene (educando) está enraizada en la misma razón de ser y actuar como educador a través de una existencia concreta. Ello supera la lógica de cualquier derecho a educar en justa reciprocidad y antepone los supuestos derechos del otro educando a los míos propios (Mínguez, 2008).

Y al referirnos a la relacionalidad como sustrato básico de la vida en la escuela implica, por parte del profesor, hacerse esta pregunta: ¿Quién es el alumno para mí? ¿Qué espera de mí? ¿Cómo es mi relación con él? Pueden darse multitud de respuestas, pero también hay una desde la ética. El alumno es visto como alguien, no algo, con quien se quiere establecer una relación de acogida-reconocimiento y de responsabilidad. Caben otras respuestas, como también olvidarse del otro que se educa; en tal caso educar sería una tarea domesticadora o totalitaria (Mèlich, 2004), donde la relación educativa se convierte en pretexto para la enseñanza de unos conocimientos cosificados y competencias instrumentales. Si hablamos de educar en la escuela, por tanto, la acción educativa escolar es respuesta a la pregunta que viene del otro, a la demanda del otro educando en una situación concreta. La respuesta educativa, en cuanto responsabilidad, se manifiesta como acogida, acompañamiento y cuidado. Educar es hacerse cargo del educando en su realidad concreta (Ortega, 2004). Solamente el educador se hace responsable del otro cuando responde a éste en su situación, cuando se ocupa y preocupa de él desde la responsabilidad. El siguiente fragmento sugiere uno de los modos de ir más allá de lo que el profesor habitualmente sabe y hace con el alumno:

El profesor de verdad *sabe* cómo ver a los niños: se percata de la timidez, de un determinado estado de ánimo, de un sentimiento o de una expectativa. Para ver realmente de este modo se necesita algo más que ojos. Cuando veo a un niño con el que tengo alguna responsabilidad, le veo con mi cuerpo. En la cualidad sensorial de mis gestos, la forma en que ladeo la cabeza, en determinado movimiento de los pies, mi cuerpo ve la forma en que el niño inicia el día y éste tiene la experiencia de ser visto. De modo que ver de verdad a un niño al principio y al final de cada día es dar a ese niño su lugar en un momento y un espacio específico (Van Manen, 2004, 39).

3. ¿QUÉ HACER EN LA ESCUELA?

Es bastante probable que una de las cosas más importantes en la mejora de la escuela sea tomarse en serio la acción educativa. En buena medida depende del educador en el modo de establecer una relación ética con el educando. Y para ello la tarea del educador debe transcurrir no sólo por el discurso y la comprensión intelectual, sino también por la experiencia de vida que, como educador, se manifiesta en un contexto. Por eso, otra educación orientada a la plasmación de los valores en la escuela pasa necesariamente por «hacer pensar» a los profesores sobre el componente ético de la práctica educativa. Dicho de otro modo: ¿Qué hay en juego entre un maestro y un alumno cuando éste intenta aprender?: el comienzo de una aventura educativa.

Intentar otra educación exige pensar la tarea educativa de la escuela desde otros parámetros que, en conjunto, faciliten el aprendizaje valioso del alumno. Y ello comienza, a nuestro juicio, con la aceptación y el reconocimiento del alumno como «alguien» en su singularidad concreta. Mientras que no se produzca este reconocimiento y compromiso para con el otro (alumno) no es posible una educación distinta. Hablamos aquí de una pedagogía en la que el profesor asume al otro en su radical alteridad (Ortega, 2004). Y ello implica admitir que el otro escapa de todo poder, especialmente de «mi poder» como docente. El alumno es alguien a quien «no puedo dominar», con el que establezco una relación desinteresada y con el que no hay ningún contrato, tan sólo una llamada, una demanda, que se deriva de su condición de radical alteridad. De ahí que educar evoca la experiencia de un acontecimiento singular (Bárcena y Mèlich, 2000), en el que se da la oportunidad de asistir al encuentro con el otro, al nacimiento de alguien que no soy yo. Esta experiencia de la novedad le exige al docente una opción incondicional por el otro, a que el otro sea distinto de mí. Porque la actitud ética del educador es su disponibilidad incondicionada a que el otro sea «otro». Y esto no se comprende bien si no se admite que educar es un acto desinteresado de amor. Educar, desde la pedagogía de la alteridad, consiste en un acto de amar al otro para que sea otro, no parecido a mí, o que me devuelva lo que yo le doy.

No resulta fácil para el educador, acostumbrado a enseñar, renunciar a pensar lo que uno piensa, a saber lo que uno sabe, a convencer al otro de lo que creemos que da sentido a nuestra vida o profesión que también puede ser «bueno» para él, sin caer fácilmente en la dominación o en la sumisión del alumno. Si «lo humano sólo se ofrece a una relación que no es un poder» (Lévinas, 2001, 23), el encuentro con el otro escapa a cualquier intento de dominación. Por ello, tenemos que renunciar a una relación educativa en la que el «yo» docente se afirma y se impone, se cierra sobre sí mismo. Frente a esta posición totalizadora y negadora del otro, es conveniente practicar otro tipo de acción que no niega al otro, ni le es indiferente, sino que deja lugar a que «el otro sea» desde la moderación. «La moderación es la expresión del yo sin la violencia hacia el otro; es esta especie de “pudor” que conoce la verdadera competencia, cuando se expresa sin

imponerse y, sin renunciar a lo que cree, toma la precaución esencial de darle un espacio donde existir» (Meirieu, 2001, 121). La acción del educador como moderador es aquella tarea que crea vínculos con el alumno que le atrae hacia el saber, hacia el aprendizaje. ¿Cómo se establecen estos vínculos?

El proceso educativo se inicia con la actitud de respuesta del profesor hacia el alumno. Consciente de lo que está en juego, el docente inspira el deseo de aprender a través de energías morales e intelectuales. No son pocos los docentes que, desde el inicio, han matado el ansia de aprender o que han convertido la enseñanza de disciplinas en algo muerto o mediocre. «Los buenos profesores, los que prenden fuego en las almas nacientes de los alumnos, son tal vez más escasos que los artistas virtuosos o los sabios. Los maestros de escuela que forman el alma y el cuerpo, que saben lo que está en juego, que son conscientes de la interrelación de confianza y vulnerabilidad, de la fusión orgánica de responsabilidad y respuesta son alarmantemente pocos» (Steiner, 2004, 26). Ello implica un cambio radical en la actitud del docente hacia el alumno que exige apertura y disposición, confianza y responsabilidad. El docente tiene que estar abierto al alumno, no como la «persona eficaz» que sabe y se presenta ante sus alumnos en posesión de la verdad, de la sabiduría, sino como aquel que despierta el interés del alumno por aprender, que se hace cómplice del proceso de aprendizaje de cada alumno (Kouzes y Posner, 2003).

Éstas son, pues, situaciones óptimas para la apropiación de valores, en las que la acogida del alumno se convierte en seña de identidad de la acción del docente. No es posible adquirir valores si no es en y desde la experiencia del valor, porque no es suficiente con «conocer» o tener noticia de él para aprenderlo. Sólo cuando el valor es experiencia puede ser aprendido. Por ello, el aprendizaje del diálogo, de la tolerancia, del respeto a las ideas de los demás, entre otros, será posible si va asociado a la experiencia de ser acogido, aceptado y querido en lo que es. La acogida se convierte así en acompañamiento. El profesor acoge en la medida en que genera confianza hacia el alumno. Y esto es posible cuando el alumno comienza a tener la experiencia de la comprensión del afecto y del respeto hacia lo que él es. De ahí que acoger en educación no es una concesión ni una ley que se impone, es pasión, donación y entrega que se manifiesta como responsabilidad hacia el alumno. Educar es «hacerse cargo del otro», asumir y responder del otro y al otro. Por lo que la acogida, en la pedagogía de la alteridad, no es pregunta sino respuesta incondicionada.

Aquí no hablamos de obligaciones o deberes impuestos desde fuera, ni tampoco de la deontología que obliga al profesor a una determinada conducta ética ante sus alumnos. Hay algo previo al cumplimiento del deber como profesor y que se sitúa en la misma raíz de la acción educativa. La mejor entrega o respuesta del profesor a su alumno es dar la confianza que necesita para llegar a ser él mismo. «Ésta es la donación suprema de un Maestro» (Steiner, 2004, 132). Pero rara vez este planteamiento está presente entre los profesores, más afanados en «lo que hay que enseñar», en el aprendizaje de conocimientos científicos y técnicos. Y enseñar con mayor rigor es adentrarse en lo más vital del ser humano. Es acceder al interior de

la persona que aprende, porque el docente-maestro irrumpe como un extraño en el pensamiento y conducta del alumno, le cuestiona con la intención de limpiar y reconstruir. Una enseñanza mediocre que, consciente o no, tan sólo busca objetivos utilitarios es posiblemente destructiva.

Uno de los procedimientos que puede contribuir a una percepción distinta de la educación, particularmente como acción ético-pedagógica, es aquel en donde el docente debería mostrar una implicación más personal en lo que enseña. Nos estamos refiriendo al uso de la narración y del testimonio como instrumentos privilegiados de comunicación educativa. A la presencia casi omnimoda del discurso científico en el aula, la tarea del docente se ha reducido casi exclusivamente a la transmisión de información (datos, teorías, conocimientos de fenómenos, etc.), de explicaciones en las que el docente mantiene una distancia entre él mismo y lo que explica, cuya función más común no sobrepasa los límites de dar respuesta a las incomprendiones, dudas y objeciones que surgen en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Como es bien conocido, la transmisión de los contenidos científicos en la escuela es consecuencia de haber reconocido y admitido los enormes beneficios que la ciencia y la tecnología han aportado al bienestar de la humanidad. Si bien la ciencia y todo el conjunto de conocimientos elaborados por el hombre a lo largo de la historia surgen del esfuerzo e inteligencia humana, no menos importante en la formación de los alumnos es el cultivo de la sabiduría que abre las puertas a la capacidad de comprender lo que hay de valor en la vida de uno mismo y de los demás, para abordar de otro modo los problemas y preguntas fundamentales que hoy tiene planteada la humanidad (Maxwel, 2000).

Quizá sea urgente prestar más atención pedagógica a *la narración* en los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares. Sería muy alentador llegar a un equilibrio razonable entre ciencia y sabiduría, entre información y comunicación. Estar informado no significa estar comunicado. Y la comunicación lleva a la creación de comunidad, a romper los muros de incomunicación, aislamiento, anonimato y alejamiento de los unos con los otros. Tal vez siga siendo necesario el cultivo del diálogo como condición indispensable para una adecuada praxis transmisora en la que las palabras no suenen a hueco, no se queden en buenas intenciones y puedan convertirse en algo real. Para ello es necesario un cambio en el clima intelectual y moral de «lo que da que hablar» (Jordán, 2008). No es necesario tomar como única referencia a las penosas experiencias de lo inhumano para mostrarnos partidarios de una rectificación profunda de los modos de vida instaurados en nuestra vida cotidiana. Una praxis pedagógica debe también desenvolverse en una situación en la que se haga defensa de lo humano como modo efectivo de un cambio en el horizonte formativo de nuestros alumnos hacia una sociedad más inductora de la simpatía, a la superación del monólogo, a fin de cuentas, al descentramiento del yo e instauración de unas relaciones humanas que hagan posible la salida del yo hacia el otro y el consiguiente reconocimiento del otro en su radical alteridad y diferencia (Duch, 1997).

Para que esto pueda ocurrir en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar es necesario evitar una praxis a-pática, una acción educativa fuertemente cargada de discurso, de ideas y conceptos. Deben tener lugar unas transmisiones que permitan a los alumnos el «padecer-con», interpretar y re-interpretar la experiencia de lo que otros han vivido o le han transmitido (Van Manen y Shuying, 2002). La narración irrumpe como una forma apropiada de comunicación entre el narrador y el oyente que, para su mejor comprensión, cabe caracterizarla con algunos de los siguientes rasgos básicos: es una «comunicación comunitaria», un intercambio de experiencias entre el narrador y los oyentes, expresión y participación de lo que en acto vive o ha vivido el narrador; la narración es «recreación» de un acontecimiento que afecta a la existencia concreta de los oyentes, porque otorga sentido al individuo y a la comunidad, cumpliendo así una función terapéutica de encontrar soluciones a los problemas en los que el propio individuo está implicado; la narración es un espacio de libertad en tanto que comunica experiencias, ofrece una visión del hombre y del mundo abierta a las posibilidades y singularidades de cada uno. A fin de cuentas, la narración en sí misma es transmisión de experiencias (Van Manen, 2002; Mèlich, 2008) y expresión del deseo de atender a lo que hay de significado en la vida cotidiana, no como un rechazo de la ciencia y la tecnología, sino como un modo de tratar asuntos que son habitualmente excluidos del pensamiento científico.

Pero si aquí apostamos por la narración en la práctica escolar no es por el mismo motivo que concurren algunas prácticas de innovación escolar, otorgando voz a sus protagonistas bajo el pretexto de hacer crítica al racionalismo y positivismo ampliamente extendido entre las materias escolares. Aquí reclamamos un sentido ético de la narración en la práctica educativa como modo privilegiado de salir de sí para escuchar al otro, de prestar atención a lo Otro, aquello que viene de fuera, de lejos o de más allá. La escucha narrativa no consiste sólo en oír, sentir curiosidad y hacer una interpretación petrificada de la vida que otros me cuentan, sino un ejercicio de reinterpretación de lo ocurrido a la luz del tiempo presente.

Lo narrativo afecta a las circunstancias concretas de quien lo escucha, como una invitación a realizar un viaje de ida en el que se está en actitud de llegar a ser de otro modo. Por ello, la narración habla en el lenguaje de la experiencia, de lo que me ha pasado y me pasa, de lo que he sido y sigo siendo en el tiempo, de todo aquello en lo que me reconozco como soy (Ortega y Hernández, 2008). La experiencia actúa directamente en un uno mismo, atravesado o ensimismado por lo contado, como si fuera una salida de sí mismo hacia el otro o hacia sí mismo como otro. «Y en este salir de uno mismo hay transformación» (Mèlich, 2002, 80), de modo que la educación discurre en un mundo narrado ya sea por lo que otros cuentan, por lo que uno mismo relata (autobiografía) o a través de las situaciones negativas que rompen la existencia humana, esto es, manifestación expresiva de lo in-humano (narraciones de lo-que-no-debe-ser).

El testimonio constituye una forma de narración privilegiada en la acción educativa del profesor. Dar testimonio en la práctica escolar es ofrecerse como testigo de «razón» y de «corazón», dar y dar-se en lo que es. Aquí no hablamos del profesor

como «ejemplo» porque es un modo de ponerse como modelo a imitar. El testimonio no tiene carácter normativo ni tampoco es consecuencia de exigencias abstractas. Ser testigo en educación es un intento de ser coherente entre lo que se dice y se hace, ser veraz o ser sincero. Quizá nuestros alumnos estén más necesitados de testimonios que de ejemplos a seguir, porque la vida de cada uno es provisional y se resuelve en la contingencia, que es así pero que podría ser de otro modo.

Para llevar a cabo su labor transmisora, el docente testimonia lo que es con su palabra y su acción ante el alumno. Pero no trata de que el alumno repita o imite, sino pretende que la palabra del alumno sea verdaderamente palabra de otro: «Si educar es querer hacer surgir una palabra en el otro que sea verdaderamente suya, yo no tengo por qué imponérsela de antemano» (Mate, 2007, 3). Es, además, su propia vida como docente lo que se pone ante la mirada de sus alumnos. Y es él quien establece la calidad de las relaciones interpersonales, su capacidad para generar la empatía, para juzgar los acontecimientos desde otro punto de vista, para impulsar preguntas y promover actitudes de atención, cuidado y tacto. Es un evocador de conocimientos y de sabiduría, como también un convocador que atrae a sus alumnos hacia el aprendizaje conjunto. Es él quien, en definitiva, propone actividades educativas que le llevan a tratar cuestiones que están relacionadas con lo que hay de valor en la vida humana.

Por último, el docente es testimonio de que ha vivido una experiencia, algo que ha acontecido o acontece, que transforma, que forma o deforma. No intenta que su vivencia o experiencia sea «ejemplo» a seguir por sus alumnos, sino convertirse en compañero de camino que busca generar más preguntas que respuestas, actitudes de credibilidad y de coherencia, de sensatez y de honestidad, por lo que su acción educadora está más cargada de pasión que de cálculo. El docente, más que hablar, acoge al otro educando, escuchándole y siendo sensible a lo que viene de él; se deja interpelar por él y por lo que le pasa. Así pues, su labor educativa no es planificable, programable, surge en el encuentro con el alumno que busca recorrer una trayectoria edificante: alcanzar su propia identidad en relación con los demás y medio de este mundo.

Llegados a este punto, no nos cabe la menor duda de que, en el momento presente, la escuela está necesitada de algo más que la transmisión de unos conocimientos fríos y neutrales. Para que la escuela siga cumpliendo su función y no se convierta en algo insignificante con el paso del tiempo, nunca debe o debería abandonar la búsqueda de respuestas a preguntas fundacionales que abran el horizonte de niños y adolescentes hacia un futuro más esperanzador. Al situarnos en esta perspectiva, la escuela tiene una irrenunciable dimensión ética en lo que transmite, porque cualquier proceso educativo contribuye a concebir e interpretar el mundo, a articular una habilidad gramatical y axiológica para desenvolverse en el aquí y en el ahora, a ser transmisión de lo humanizador; de lo contrario, la escuela podría caer en palabras perversas o deshumanizadoras.

Desde el momento en que se comienza el proceso educativo en la escuela, niños y adolescentes reciben un conjunto de normas y referencias que les servirán

para hacer frente a los incesantes interrogantes que surgen de la misma realidad. Más allá de respuestas técnicas, de racionalizaciones y explicaciones convincentes, la escuela es también «fuente de sorpresas», de admiración por llegar a preguntas fundamentales; es decir, ahondar en lo que no es trivial, sino fundamental para la vida de las personas. Y esas preguntas no se resuelven con respuestas conclusas y cerradas, por muy satisfactorias que puedan parecer, sino que producen una huella de insobornable apertura hacia lo inédito. Una educación favorecedora de personas críticas, que buscan orientaciones más firmes, es aquella que ayuda a formular preguntas y a resolverlas a lo largo de la propia vida.

Se ha perdido la capacidad de formular preguntas adecuadas en el ámbito escolar, porque el profesorado se ha ocupado más de la «gestión» del conocimiento (lo ya conocido). Es cierto que las nuevas generaciones están necesitadas de claves de interpretación de este mundo ya existente, pero al mismo tiempo están convocadas a inventar nuevas formas de vida humana para este mundo aún inacabado. La escuela debe recuperar la capacidad de crear referencias, convergencias y divergencias con la mirada puesta en facilitar un mundo habitable conforme a la incansable búsqueda de la condición humana (Atkinson, 2010). Como todo lo humano, se trata de una búsqueda frágil, siempre sujeta a revisión y abierta a la novedad en un horizonte de sentido siempre imprevisible.

A fin de cuentas, la tarea educativa de la escuela es ética o no es nada. Su futuro debe satisfacer una doble faceta: de un lado, la escuela es permanencia, un lugar en el que se aportan cimientos sólidos para la edificación de nuevas personalidades. Por eso, decir escuela es referirse a estabilidad, acogida y comunicación en un espacio de fidelidad y confianza mutua; de otro, la escuela es éxodo, lugar que se deja, camino abierto a la recepción de nuevas generaciones en búsqueda de balizas fundamentales para una renovada transmisión de lo humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ATKINSON, B. (2010) Teachers Responding to Narrative Inquiry: An Approach to Narrative Inquiry Criticism. *Journal of Educational Research*, 103 (2), 91-102.
- BÁRCENA, F. y MÈLICH, J. C. (2000) *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona, Paidós.
- BAUMAN, Z. (2007) *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona, Paidós.
- BUTLER, J. (2009) *Dar cuenta de sí mismo*. Buenos Aires, Amorrortu.
- BOUGANIM, A. (1998) Lévinas pédagogue, en ALLIANCE ISRAËLITE UNIVERSELLE (ed.) *Lévinas philosophe et pédagogue*. Paris, Édits. Du Nadir, 55-64.
- BUSHER, H. (2005) The project of the other: developing inclusive learning communities in schools. *Oxford Review of Education*, 31 (4), 459-477.
- CARR, D. (2005) *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona, Graó.
- CHALIER, Ch. (1998) Lévinas maître, en ALLIANCE ISRAËLITE UNIVERSELLE (ed.) *Lévinas philosophe et pédagogue*. Paris, Édits. Du Nadir, 65-70.

- DUCH, L. (1997) *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona, Paidós.
- (2004) *Estaciones del laberinto. Ensayos de antropología*. Barcelona, Herder.
- (2007) *La paraula trencada. Assaigs d'antropologia*. Barcelona, PAM.
- EGÉA-KUEHNE, D. (ed.) (2008) *Lévinas and Education*. New York, Routledge.
- ESCUADERO, J. M. (2005) Valores institucionales de la escuela pública: ideales que hay que precisar y políticas a realizar, en AA.VV. *Sistema educativo y democracia*. Barcelona, Octaedro.
- (2009) *Comunidades de aprendizaje, formación del profesorado, desarrollo de los centros y mejora de la educación*. Conferencia. ICE de la Universidad de Murcia.
- JORDÁN, J. A. (2008) Potencialidad formativa de la lectura de textos fenomenológicos desde la perspectiva de Van Manen. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n.º 20, 125-150.
- KOUZES, J. M. y POSNER, B. Z. (2003) *Encouraging the Heart: A Leader's Guide to Rewarding and Recognizing Others*. New York, Wiley.
- LÉVINAS, E. (2000) *Ética e infinito*. Madrid, Antonio Machado libros.
- (2001) *Entre nosotros*. Valencia, Pre-textos.
- MATE, R. (2007) *Primo Levi, el testigo. Una semblanza en el xx aniversario de su desaparición*. Documento policopiado. Santander.
- MAXWELL, N. (2000) Can Humanity Learn to Become Civilized? The Crisis of Science without Civilization. *Journal of Applied Philosophy*, 17 (1), 29-44.
- MEIRIEU, Ph. (2001) *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona, Octaedro.
- MÉLICH, J. C. (2002) *Filosofía de la finitud*. Barcelona, Herder.
- (2004) *La lección de Auschwitz*. Barcelona, Herder.
- (2008) Antropología narrativa y educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 101-124.
- (2010) *Ética de la compasión*. Barcelona, Herder.
- MÉLICH, J. C. et al. (2001) *Responder del otro*. Barcelona, Síntesis-ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- MÉLICH, J. C. y BOIXADER, A. (coords.) (2010) *Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación*. Barcelona, Graó.
- MÍNGUEZ, R. (2008) Derechos humanos y pedagogía de la alteridad, en *VI Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*. Madrid, Universidad Complutense, junio.
- (2009) El cuidado responsable en la vida familiar: un programa de educación en valores, en PARADA, J. L. y GONZÁLEZ, J. (eds.) *La familia como espacio educativo*. Murcia, Editum.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009) *TALIS (OCDE). Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.
- ORTEGA, P. (2004) La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 227, 5-30.
- ORTEGA, P. y HERNÁNDEZ, M. A. (2008) Lectura, narración y experiencia en la educación de los valores. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 45/4.
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2001) *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona, Paidós.
- ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. y HERNÁNDEZ, M. A. (2009) Las difíciles relaciones de familia y escuela. *Revista Española de Pedagogía*, n.º 243, mayo-agosto, 231-243.
- PANIKKAR, R. (1998) *Invitación a la sabiduría*. Madrid, Espasa.
- PEÑA, J. V. y FERNÁNDEZ, C. M. (coords.) (2009) *La escuela en crisis*. Barcelona, Octaedro.
- POIRÉ, F. (2009) *Emmanuel Lévinas: Ensayos y conversaciones*. Madrid, Arena libros.

- SARTRE, J. P. (1989) *El ser y la nada*. Madrid, Alianza.
- STANDISH, P. (2001) Ethics before Equality: Moral Education after Lévinas. *Journal of Moral Education*, 30 (4), 339-347.
- (2004) Europe, Continental Philosophy and the Philosophy of Education. *Comparative Education*, 40 (4), 485-501.
- STEINER, G. (2004) *Lecciones de los maestros*. Madrid, Siruela.
- TEZANOS, J. (coord.) (2008) *Tendencias de cambios de las identidades y valores de la juventud en España. 1995-2007*. Madrid, Injuve.
- VAN MANEN, M. (2002) Researching the Experience of Pedagogy. *Education Canada*, 42 (3), 24-27.
- (2004) *El tono en la enseñanza*. Barcelona, Paidós.
- VAN MANEN, M. y SHUYING, L. (2002) The Pathic Principle of Pedagogical Language. *Teaching and Teacher Education*, 18 (2), 215-224.
- WATSON, P. (2010) *Ideas. Historia intelectual de la humanidad*. Barcelona, Crítica.
- WESTON, M. E. y BAIN, A. (2010) The End of Techno-Critique: The Naked Truth about 1:1 Laptop Initiatives and Educational Change. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 9 (6), 5-24.