

Retos de la educación de nuestro siglo: Educación para la vida, interculturalidad y responsabilidad tecnológica

M^a Ángeles Hernández Prados (Coord.)

Universidad de Murcia

Marcos Santos Gómez

Universidad de Granada

Encarnación Soriano Ayala

Universidad de Almería

Juan Luis Fuentes

Universidad Internacional de La Rioja

Resumen

El proceso de humanización siempre ha estado asociado a las tensiones o problemáticas que caracterizan un espacio y momento histórico concreto, despertando la inquietud de múltiples profesionales, entre ellos se encuentran los que nos dedicamos a la educación. La imposibilidad de atender todos los retos nos impone una necesaria selección. Abordar la educación para la vida desde un sustrato ético cuya base descansa en la alteridad y lo emocional, es uno de los temas que nos ocupan en esta ponencia, cuya relevancia radica en rescatar como finalidad educativa el reconocimiento del otro desde su singularidad. Aceptada la relacionalidad con el otro como constituyente de lo que soy, situándonos en la heteronomía moral, se analiza la educación desde la alteridad, así como las aportaciones pedagógicas que se desprenden de la misma. Pero, en un mundo global, la necesidad de atender la vulnerabilidad y reconocimiento del otro exige una consideración especial al otro diferente interculturalmente. Tras el análisis de lo que acontece en nuestra sociedad, es el momento de cuestionarse, el papel del capital social y cultural en la identidad, para acabar exponiendo las respuestas que desde los centros se ofrecen para atender la vulnerabilidad con la que se nos presentan los alumnos inmigrantes, donde las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) abren un abanico de posibilidades. Finalmente, sin intención de demonizar el papel de las TIC dentro de la educación, se analizan desde un posicionamiento ético, las limitaciones y posibilidades que presentan las mismas en el desarrollo humano, ofreciendo propuestas para educar en la responsabilidad tecnológica.

Palabras clave: Alteridad; vida; educación intercultural; tecnología y responsabilidad.

1. Introducción

Una educación sin retos, no es educación. Son precisamente los retos los que dan sentido a nuestra comunidad educativa en la que anualmente nos reunimos para debatir y vislumbrar, en la medida de lo posible, modos de abordar pedagógicamente una problemática educativa tan inquietante como la actual, que nos ocupa y nos preocupa a la vez. Aunque los retos siempre han estado implícitos en los Seminarios Interuniversitarios de Teoría de la Educación (SITE), curiosamente de la totalidad de ponencias y adendas realizadas por el momento, se ha empleado diez veces este término cada vez más popularizado.

Según la RAE, los retos, como sinónimo de desafío, implican que alguien se proponga como objetivo cualquier cosa difícil. En ocasiones, la dificultad se percibe como imposibilidad, incluso antes de iniciar cualquier actividad, arrastrando a la comunidad educativa al fatalismo inmovilizador del que trata de prevenirnos Freire (1997) y que anula toda posibilidad de acción educativa.

La ideología fatalista, inmovilizadora, que anima el discurso liberal anda suelta en el mundo. Con aires de posmodernidad insiste en convencernos de que nada podemos hacer contra la realidad social que, de histórica y cultural pasa a ser o a tornarse "casi natural". Frases como "la realidad es justamente así, ¿qué podemos hacer" o " el desempleo en el mundo es una fatalidad de fin de siglo" expresan bien el fatalismo de esta ideología y su indiscutible voluntad inmovilizadora. Desde el punto de vista de tal ideología sólo hay una salida para la práctica educativa: adaptar al educando a esta realidad que no puede ser alterada. (Freire, 1997, 21).

Una vez reconocido y asumido este posible riesgo asociado a los retos educativos, es el momento de centrarnos en las posibilidades educativas que este concepto brinda a los docentes y al alumnado. Desde esta perspectiva, los retos abren la puerta a lo posible. Se asocian al futuro, a lo que queda por hacer. Nos devuelve la esperanza de que existan otras formas de educar. La necesidad de buscar alternativas al modelo educativo hipotecado al curriculum y a la levedad del discurso que promueve, casi exclusivamente,

la imposición de contenidos y significados de manera unilateral, en la que el docente es el protagonista de la educación, es un reto más que evidente.

“¡Ay de la escuela donde el pobre maestro cuenta impaciente en el reloj los minutos que aún faltan para dar por terminada la clase!”, con esta frase condenaba Giner la falta de preparación pedagógica adecuada del maestro que se deja arrastrar por la simple ilusión de creer que la posesión de la ciencia garantiza su transmisión (Melero, 1987). El maestro propiamente dicho, según Melich (2010), no habla, muestra y, por lo tanto, su forma es inspiradora, evocadora, sugerente. Para ello, el maestro debe ser propulsor y receptor de confianza. La confianza es el adhesivo necesario para que la relación educativa lineal del yo-tu, transmisor-receptor, se convierta en el nosotros, abriendo la educación al encuentro con el otro.

Educar no puede, mejor dicho, no debe ser sinónimo de conocer. “Las disciplinas forman parte de la cabeza, y bien pueden transformarse en hábiles manos a través del conocimiento, pero rara vez inundan nuestro corazón” (González Geraldo, 2014, 64). Educar es un acto de amor y acogida que demanda el compromiso ético de hacernos cargo del educando en todo lo que es (Ortega, 2004). La educación es un acto de amor, y para Freire (1978) es también un acto de coraje; para nosotros, es además un acontecimiento ético. Es precisamente la responsabilidad ética que mantenemos con el otro la que mueve la acción educativa como acto de amor. Se trata de dejar de ser prisioneros de las palabras para incentivar la pedagogía de la alteridad, entendida como aquella que nos altera, que nos “descentra” y nos impulsa a la acción, reivindicando así, una mayor coherencia entre el pensar, el sentir y el hacer.

La pedagogía no debe limitarse a la sola reflexión, ni descripción de la realidad. La pedagogía debe transformar dicha realidad. En este sentido, los retos nos previenen de quedar condenados a la burocratización de la educación, cayendo en una automatización de acciones que desatienden la llamada del otro. Estar dispuestos a asumir retos como docentes implica, entre otros aspectos, todo un bagaje emocional que nos lleva a adoptar el compromiso necesario con el otro (singular o colectivo), despertando la compasión solidaria que nos impide la indiferencia o la negación del otro. En Levinas, el otro se convierte en mandato ético por encima del yo. “Desde el momento en que el otro me mira, yo soy responsable de él sin siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él, su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que

hago” (Levinas, 1991, 90). Esta imposición del otro, que me interpela, me atrapa y me ata a él, no responde a ningún principio universal, no requiere de argumentos que justifiquen la respuesta moral, sino la sola presencia vulnerable y menesterosa del otro.

Cabe señalar también el carácter inagotable de los retos en educación. Esto no implica la ausencia de respuesta, más bien nos recuerda que la respuesta en educación es necesariamente única y singular, como único y singular es el sujeto (educando) a quien respondemos. De igual modo los retos están sometidos al contexto o situación, dependen del espacio y del tiempo concreto que nos ha tocado vivir. Partimos de la premisa de que no se puede educar al sujeto desde lo abstracto, alejado de la realidad espacio-temporal en la que se inscribe. El sujeto humano no es sólo el “self”, pues no hay sujeto humano sin circunstancias socio-culturales que conforman su modo de pensar, su estilo de vida, su sistema de preferencias, su modo de acercarse y ver el mundo, su modo de “estar” en el mundo (Ortega, 2007). De ahí que, inevitablemente, toda acción educativa deba comenzar con el conocimiento de la realidad.

Dada la diversidad de retos presentes en la educación, característicos de una sociedad globalizada, en esta ponencia nos centramos en la necesidad de educar para una sociedad intercultural. La educación para la vida centrada en la interdependencia con el otro, la educación intercultural y la educación en la responsabilidad ante el uso de las nuevas tecnologías, constituyen los núcleos del desarrollo de esta ponencia. A pesar de que estas temáticas han sido tratadas con anterioridad dentro del Seminario de Teoría de la Educación, no son caducas, aún nos queda mucho por sentir, pensar, decir y actuar. En definitiva se tratan de las mismas temáticas pero con diferentes demandas, que requieren diferentes análisis, desde diferentes enfoques. Tal y como nos recuerda Mario Benedetti, “Cuando creíamos que teníamos todas las respuestas, de pronto, cambiaron todas las preguntas”. Pero no solamente han cambiado las preguntas, sino también quién las formula. Estamos acostumbrados a representar la acción educativa en una sola dirección: del profesor al alumno, del educador al educando, y la acción educativa hace un recorrido inverso: empieza en la necesidad (pregunta) del alumno y continúa en el acompañamiento, ayuda y guía del educador (Ortega y Romero, 2014). En definitiva, se trata de recuperar al sujeto como protagonista esencial de su proceso educativo.

Como educadores del siglo XXI vivimos en tiempos desafiantes y en un mundo controvertido. ¿Cómo tiene que responder el Sistema Educativo ante este panorama?

¿Cómo hemos de preparar a la sociedad y a los estudiantes para afrontar estos desafíos? En los siguientes apartados se abordan los siguientes retos educativos: educación para la vida, interculturalidad y responsabilidad tecnológica desde una concepción humanista de la educación, propia de la pedagogía de la alteridad, que establece como punto de partida la disposición a educar responsablemente en el “ser” frente al “tener”, en promover la actitud de acogida del otro frente a la instrumentalización, la escucha activa frente a los monólogos, así como la vida en comunidad centrada en lo relacional frente a lo individual (Hernández Prados, 2014).

2. Educación, alteridad y vida. La relacionalidad constituyente

Lo educativo, como tan certeramente mostrara Paulo Freire (1992; 1989), realiza la relacionalidad que hace al sujeto (educando) crecer, pero, paradójicamente, dejando atrás su mismidad, su unicidad de sujeto solipsista. Este proceso “desintegrador” propio de la relación educativa produce una desafiante apertura al infinito en la totalidad, en la concepción de Levinas (1977), en una disolución amena del sujeto-Yo que no ha de implicar necesariamente un final del pensar. Como señala Ángel Gabilondo (2001) acerca del prurito postmoderno, se supera y desfonda lo otrora subjetivo en un sentido fuerte, pero ello no hace sino transformar sujeto, verdad y mundo en un confín de posibilidades, nexos, verdades persuasivas. Es decir, no hay, con exactitud, un final del pensar por la caída del sujeto, sino un nuevo pensar que supera todas las viejas fortalezas de la modernidad. Levinas es un autor que puede oscilar y moverse en estas direcciones nadificadoras del viejo sujeto, pero que, en absoluto, desemboca en una nada o un no-pensar. Se trataría, a partir de Levinas, de desarrollar un estilo de educación que comience con la receptividad y la escucha activa, en un intercambio imprevisible de mutuo enriquecimiento, profundización y desafío.

Así, según Levinas, no es que haya sujeto y, en la línea moderna cartesiana, desde él se plantee el conocimiento y el trato con el mundo, sino que hay instancias pre-lógicas, pre-lingüísticas e incluso pre-subjetivas, anteriores a toda conciencia y ciencia, que el pensar más novedoso, creemos, podría activar. Tendríamos como motor de este basamental desafío *educativo*, a la alteridad, entendida como la irrupción de lo no homogeneizable, de lo no asimilable, de lo que nos cambia en la medida en que no puede ser *fagocitado* por un Yo solitario, y que actúa, por tanto, como grieta inabordable en la mismidad. Esta

ética inicia todo movimiento de la subjetividad en la línea de lo que Levinas denomina “infinito” (1977). Si no se despliega, tendríamos un reinado de lo Mismo que extiende sus tentáculos y cuyo crecimiento se limita a ser una extensión de lo ya dado. Esto segundo es lo que Levinas llama “totalidad”.

Además, el discurso que enfatiza el desafío de la alteridad exteriorizante señala el papel de una negatividad impugnadora como tensión, el lugar de una dialéctica que pone el énfasis en lo no logrado, en lo que resta, en lo que no está, en lo ausente y en lo fracasado en la historia. Hay en el mundo una serie de vacíos, de no lugares, que son también constituyentes, como magnitudes negativas, como densidades o presentes ausencias que la pedagogía habrá de considerar y que, en términos morales, tienen que ver con la experiencia del mal, cuyo punto de máxima densidad ha sido Auschwitz (Mèlich, 2004). Señala Pérez Tapias (1999) que se debe, en relación con esto, retomar la concepción benjaminiana de la memoria y la recuperación del rostro del Otro maltratado, para relanzar el pensamiento utópico, tras su cuestionamiento en nuestros días de crisis de la Modernidad. Se trata, sobre todo, de que a partir de lo fragmentario, retomemos una utopía abierta, sin afán de totalidad, que no sacrifique a los individuos a una identidad totalizante recayendo en totalitarismos (Pérez Tapias, 1999).

Educar sería, desde este enfoque centrado en la alteridad, dejar que resuene una cierta trascendencia (en la inmanencia del mundo), lo cual es señalado como una tarea moral. Aquí trascendencia no es sacrificio, sino lo contrario, crecimiento desde la impugnación y la negatividad del Otro que me cuestiona. No es que no exista un Yo que conoce, sino que hay algo previo a toda conciencia, un cierto desafío u otredad en nuestros cimientos, en los cimientos de la conciencia, para que seamos y podamos ser. Todo esto tiene, además, unas implicaciones *pedagógicas* que se resumen en la escucha y responsabilidad hacia el Otro, pero que parecen adquirir de esta alteridad disgregadora en el sujeto, una cierta precariedad (Ortega, 2004, 234). Habría como momento básico de la construcción ética esta apertura llena de responsabilidad e interés hacia el Otro que nos reclama y *educa en su llamada*.

2.1. *Alteridad en la educación*

Destacamos la alteridad como movimiento disolutivo desafiante, como respectividad que constituye al yo en la medida en que, en lo que puede parecer una paradoja, lo agrieta y socava desde lo otro de sí y el nosotros. La educación, en cuanto “hacer-se persona con el *otro*”, remite a una estrecha y natural interdependencia de los seres humanos, que ha sido interpretada desde diferentes ópticas. En esta medida, Freire entiende la educación como un encuentro entre seres humanos, “un encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado” (Freire, 2005, 26). Se trata de una pedagogía dialógica que incluye el moldeamiento y trato con las pasiones, sentimientos y emociones, tanto como la realización de una reflexión crítica en torno al mundo común. Desde la ética levinasiana no nos paramos a comprender el mundo, para, acto seguido, transformarlo, sino que actuamos desde lo que nos mueve moralmente a atender el otro, y es esta acción compasiva implantada como estilo de vida, la que lleva implícita la transformación del mundo.

Para Buber (1998), la relación con el *otro* no cosificado, es decir, no tomado en cuanto objeto, antecede a todo conocimiento y es algo a lo que se tiende de manera natural y en lo que nos apoyamos para desarrollarnos y *crearnos*. Educar desde la alteridad, supone romper con la instrumentalización del ser humano, tratando de recuperar su singularidad que se ha visto aniquilada por el discurso totalizador. En este sentido, “no se puede ser un hombre neutro frente a la deshumanización o a la humanización, frente a la permanencia de lo que no representan los caminos de lo humano o el cambio de estos caminos” (Freire, 1976, 16). La opresión puede manifestarse soterrada y sutilmente, incluso en medio de la riqueza y el supuesto bienestar. Será de hecho la insatisfacción personal lo que, leído como síntoma y reflejo, nos mostrará la cara patológica de nuestras sociedades. Desde el tenerlo todo, pero sentirnos mal, podemos llegar a valorar la pedagogía de Freire como alternativa, en la que a través del diálogo se pretende transformar aquello que hemos identificado como la causa de la insatisfacción. La confrontación con la negatividad que significa el sufrimiento de las víctimas, nos acaba obligando a postular la esperanza (Lewis, 2010). Así pues, para Freire la situación límite del oprimido es un punto de partida para la pedagogía de la esperanza, entendida como

aquella que debe incluir la voz de los sin voz, a los excluidos en la práctica y en la teoría descarnada. Todo esto implica un concreto y consciente posicionamiento político en el educador, que manifiesta y debe manifestar una parcialidad a favor del Otro (Ferreira, 2003).

Es preciso insistir en que toda aspiración a la liberación del oprimido lo es también, necesariamente, a la liberación de todos los hombres (Freire, 1992). La horizontalidad realizada es, ya, horizontalidad de unas relaciones humanas desbloqueadas, en el camino de la utópica salud. Hay que resaltar que la aspiración de Freire es llegar a un encuentro del ser humano consigo mismo, a partir de la referida situación límite de los analfabetos. La liberación del oprimido es la liberación de todos los hombres. Certeramente, lo afirma: “La pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedagogía del hombre.” (Freire, 1992, 52). Restauración de la intersubjetividad entre el solipsismo del sujeto y la disolución posmoderna del pensamiento y el sentido. Su pedagogía apunta a la situación en que todos los hombres puedan hablar y, sobre todo, escucharse. Desembocamos, con Freire, en el diálogo como característica específicamente humana y humanizante que resulta epistemológicamente imprescindible, o sea, un requerimiento para conocer (Liambas y Kaskaris, 2012).

Por otra parte, las relaciones entre educador y educando han estado mediatizadas por la transmisión del saber cultural y enciclopédico, promoviendo el aburrimiento de los niños en la escuela. Lo trágico de esto es que se conocen los datos de la cultura escolar, pero el conocimiento escolar resulta, en gran medida, ajeno, inútil, muerto, no es vital, no forma parte de nosotros, no nos transforma ni se transforma, sencillamente, no nos lo creemos, no convence (Santos, 2006), alejando a la educación de la vida y privando a la mayoría de la población de lo humanizador. La escuela debe estar hermana con la vida. La vida no es contemplativa, convirtiendo a las personas en espectadores. La vida, como la educación exige pasión, compromiso, conocimiento y actuación, sólo de este modo se impregnara en la identidad persona, evitando otro riesgo: el activismo ciego. Para Asensio (2013), la narrativa y el lenguaje emocional deben ser los recursos a utilizar por el docente en las escuelas como centros de vida, actuando como maestro que acompaña al educando en su proceso vital de humanización. En esta misma línea, Bárcena (2012) desde la pedagogía de la presencia sostiene que la educación como forma de vida es aquella en la que el maestro o el aprendiz, pone en juego su atención y se hace presente a través de lo

que siente, piensa, dice y hace. “Lo real, aquí, no es meramente una cosa, sino un acontecimiento; no un problema, sino una cuestión abierta; no reclama tanto soluciones como respuestas a situaciones singulares; no es, en fin, representación sino un lugar de presencia” (Bárcena, 2012, 27).

En cualquier caso, con matices evidentemente, tenemos unos autores que se encargan de remarcar el importante papel del *otro* en la constitución de uno mismo y de una comunidad de sentido, y que, por tanto, se oponen a las visiones que han considerado al sujeto humano como un ente que puede desarrollarse en soledad postulada, ajeno al resto de la humanidad. Educar para la vida es estar dispuesto a dejarse conmover por el otro.

2.2. Aportaciones para la pedagogía

En la Modernidad, la búsqueda de la verdad es una cuestión intelectual que se rige por normas formales en una pretensión de orden y claridad en el discurso, meramente expositiva y sistemática, que desconoce lo intersubjetivo. Tras la “decadencia ilustrada” (que en absoluto es toda la Ilustración, sino sus apéndices positivista o idealista), lo que mucho más tarde el filósofo Zubiri llamó “respectividad”, llegamos a la prioridad levinasiana y presente en el pensamiento judío de lo ético pre-lógico respecto a lo lógico-metafísico-fundacional. Es decir, hay algo dado en la realidad humana y en la persona por lo que ésta está constitutivamente ligada a los otros que son condición de posibilidad de la persona. Según esto, también para la pedagogía (dual por naturaleza), se da, creemos, la necesidad de superar una concepción estática o substancialista de la persona que subyace a planteamientos técnicos y racionalistas-instrumentales en la pedagogía. A la concepción actual de “competencia” que se impone en el discurso pedagógico, habría que buscar, para completarla y matizarla, un discurso o pedagogía alternativos. Un discurso que, en la línea más levinasiana, entendiera la persona no sólo como el animal al que se añade la razón calculadora propia de un sujeto que planifica clarificando la realidad en la pretensión de iluminarla con una luz cegadora que oculta las regiones de sí sombrías de la realidad. Así, la imposición de un orden cartesiano en el mundo por un hipotético sujeto omnisciente no ayuda precisamente a conocer y a construir o re-hacer la humanidad. Esto último es un hecho, es decir, la humanidad se re-crea o re-constituye constantemente. Es un movimiento o *dynamis* intrínseca a lo que llamamos humanidad o persona. Así, oponiéndose al orden dado el educador puede obrar como un agente del desorden

creativo, con un “nihilismo” activo, resaltando fisuras en el todo o la identidad. Como ya hemos resaltado, sería condición previa de posibilidad de la persona el ser deshecho por el otro, en la forma de rostro que se nos presenta y ante el que debemos responder, pues reclama nuestra responsabilidad. Apoyándonos en la ética levinasiana, se presentan a continuación algunas aportaciones que configuran esta “nueva” pedagogía de la alteridad, de la alteridad que “define” indefiniendo. Señalémoslo brevemente:

1. La educación ha de atender la historicidad humana, es decir, “estar” o “ser con” del hombre en la temporalidad del mundo y que se capta, refleja y expresa materialmente. Un ser *impregnado* de historia y situado en la historia. Lo histórico en el hombre se asocia a lo cambiante, a lo singular. Una historicidad que implica situarse en los hombres y mujeres concretos, compuestos de “mundo” y “tiempo”. El desencuentro de la educación con la realidad de cada alumno “se ha traducido, necesariamente, en una enseñanza idealizada, desencarnada, alejada de la urdimbre de la vida en la que se resuelve la existencia de cada individuo en una enseñanza que no es *respuesta* porque no ha habido posibilidad de *pregunta*” (Ortega, 2014, 8).
2. Una educación que recoge la dimensión social del hombre, su sociabilidad como modo del ser respectivo en sociedad y con ella. Se parte de un “tipo” de sujeto que es intersubjetivo, de la realidad basamental, simbólica e intersubjetiva que lo constituye.
3. Para educar requiere un cierto tacto, como sensibilidad y *phrónesis* en el educador, que debe interpretar el sentido de su tarea y la profundidad simbólica que la sustenta (Santos, 2013). Hay, en relación con esto, una autenticidad del educador que consiste en que se sabe vertebrado por el “contexto” y la humanidad viva y responsable ante el educando.
4. Es resistencia al mal en el sentido de que la pedagogía recoge una respuesta decidida a partir de la experiencia de una negatividad que disuelve toda ética e incluso estética, una negatividad *imborrable* que pesa y ostenta una magnitud que la hace presencia constante de lo humano y de la historia, como ha sucedido paradigmáticamente en Auschwitz.

5. La educación responsable y sensiblemente empática ha de tener en cuenta la memoria de las víctimas, su recuerdo o rememoración, para actualizar los frustrados anhelos de quienes nos precedieron. Éstos deben re-constituir nuestro presente, aun horadándolo, vaciando nuestra realidad impugnando toda razón triunfalista y autocomplaciente (Santos, 2011).

6. Es una educación del reconocimiento y de la confianza. Sin confianza, sin una intensa fe en los hombres, en su capacidad de hacer y rehacer, de crear y recrear, de la voluntad que le lleva al perfeccionamiento de sí mismo, no como privilegio, sino como derecho natural asociado a nuestra condición de ser inconcluso, no hay diálogo, ni encuentro con el otro, ni acción educativa posible. Por otra parte, el reconocimiento del otro como sujeto diferente, con conocimientos y posiciones diversas, no entra en conflicto con la necesidad de establecer un para qué educativo, siempre y cuando, la intencionalidad en la educación se dirija a promover la libertad y la autonomía, para que cada uno tome las decisiones más apropiadas para sus condiciones y contextos particulares (Jiménez y Morfin, 2011).

La pedagogía de la alteridad, más que una educación para la vida, es un modo de vivir. No se trata tanto de crear y recrearnos en lo que debería ser, en la persecución de un ideal o principio que regule nuestro vivir, sino en lo que ya es, una realidad materializada en la persona que se hace presente y que demanda una respuesta, aquí y ahora. En la pedagogía de la alteridad se produce el imprescindible encuentro entre educación y vida. Una vida necesariamente supeditada al otro. El Otro ha sido encarnado en la “viuda o el huérfano” por Levinas, pero existen otros rostros vulnerables que demandan ser reconocidos, y cuya existencia se nos impone como mandato ético (el alumno, el inmigrante, el sin techo, el analfabeto, etc.). Una mención especial merece la relación que mantenemos con el otro diferente culturalmente.

3. Educar interculturalmente en la sociedad global. Estrategias para un futuro mejor

Nos encontramos inmersos en una sociedad posmoderna, globalizada y caracterizada por una redefinición del sujeto social y de su contexto sociocultural, en la que conviven personas de diferentes culturas procedentes de la inmigración, la cultura dominante, y las culturas o “pseudo culturas” que nos llegan a través de las tecnologías (Internet, prensa, programas de televisión...). Los acontecimientos se propagan como ondas expansivas y sus consecuencias inciden en los otros lugares de la tierra. Noticias recientes aparecidas en los medios de comunicación, como el suicidio de una adolescente por acoso escolar y la actuación sin escrúpulos e inhumana de las acosadoras antes y después del suicidio; los últimos actos terroristas, llevados a cabo por franceses que son segunda generación de inmigrantes y perpetrados invocando a Alá; la publicación del VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2014 de la Fundación FOESSA y Cáritas, en el que expone claramente que la población excluida en España asciende ya al 25%, el paro que sufre la sociedad; los empleos precarios que se están creando, la corrupción, el deterioro del medio ambiente, etc., nos llevan a cuestionarnos, en gran medida, el fracaso de la educación y los proyectos sociales que se llevan a cabo, y la necesidad de proponer posibles acciones educativas para una sociedad cambiante, globalizada y transcultural, que nos proyecte hacia un futuro mejor.

Ante estas situaciones, la escuela no debe permanecer pasiva ni actuar de forma monolítica, debe educar a sus estudiantes para la convivencia en la diversidad y para que sean ciudadanos del mundo críticos, conscientes de que en el mundo hay otros puntos de vista diferentes, otros modos distintos de pensar, otras culturas de las que se puede aprender, y que también hay problemas como los medioambientales, energéticos, pobreza, explotación, etc. que habrá que estudiar en profundidad y valorar la actuación individual y comunitaria, y analizar lo que puede aportar cada uno de nosotros para llegar a solucionarlos (Merryfield et al., 2008). Por ello, pensar la educación y, en concreto, en la escuela como espacio de comunicación entre sujetos, de encuentro, de construcción de comunidades, es una idea que va desapareciendo del discurso educativo. La educación para la vida en un mundo global, trasciende los límites de la “comunidad”, va más allá de la familia, la región o la nación. Hoy las comunidades de filiación potencial son múltiples, dislocadas, provisionales e inestables (Torres y Morrow, 2005).

En este mundo global y en esta era posmoderna, pensamos que la educación debe recobrar su protagonismo y alcanzar su objetivo principal que es la formación integral de la persona. En este sentido, la educación debe ser una vía para promover la cooperación, la solidaridad, potenciar la igualdad y los derechos humanos, enfrentarse a la discriminación injusta y favorecer los valores sobre los que se construyen la igualdad y el empoderamiento de los oprimidos (Soriano, 2011). La educación debe además, recuperar valores como el respeto, la convivencia y el esfuerzo (Camps, 2008).

Esta formación integral de la persona se consigue a través de la educación intercultural, porque como dice Coulby (2006), si no fuese intercultural probablemente no sea educación, sino inculcación de un fundamentalismo político o religioso. Compartimos con Grant (2009) que la educación intercultural nos fuerza a repensar y rearticular los propósitos de la educación en una sociedad globalizada. Lejos de ver la educación como una máquina para entrenar a los estudiantes para la economía de mercado libre, la educación intercultural es un compromiso con los Derechos Humanos, el entendimiento intercultural y la justicia social. La educación intercultural se presenta como contrapunto al mercadeo de personas en un mundo globalizado. Se trata de una educación que se propone que los diferentes grupos que viven en el ámbito de las sociedades multiculturales logren la integración sociocultural favoreciendo el respeto, la aceptación, el reconocimiento, el mutuo aprecio y el diálogo. Es la educación que promueve la igualdad y los derechos humanos, que se enfrenta a la discriminación injusta y que promueve los valores sobre los que se fundamenta la igualdad (Soriano, 2011; Grant, 2009).

A todo ello hemos de sumar que nuestra sociedad está interconectada y esta conexión a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación hemos de tenerla en cuenta a la hora de pensar la educación. Las TIC bien programadas aporta beneficios al aprendizaje de los estudiantes: desarrolla habilidades de alto orden de pensamiento crítico; mayor autonomía en el aprendizaje y colaboraciones más efectivas; y mejora las habilidades sociales. Pero, también constituyen un elemento valioso en la enseñanza para aproximar a las personas de culturas diferentes, reflexionar sobre la cultura de la diversidad, y promover la comunicación intercultural. Por todos estos beneficios la educación intercultural es fundamental para desarrollar una educación global, y constituye una herramienta valiosa para favorecer el aprendizaje cooperativo y en red

entre los centros de diversos lugares de nuestro mundo (Castells, 2001; Tubela y Vilaseca, 2005; De Pablos, 2009).

3.1. El papel de la escuela en el mundo globalizado

Tradicionalmente la escuela ha centrado su actuación ante el reto de la interculturalidad desde un planteamiento intelectual, creyendo que el conocimiento de una cultura lleva implícito el respeto por la misma y el aprendizaje de los valores necesarios para convivir con el “otro diferente”. Además de las evidencias empíricas halladas en la historia de la humanidad, se han cosechado dudas en el discurso pedagógico sobre la eficacia de este modo de proceder, tan común, en los centros escolares. El mismo conocimiento está experimentando una deslocalización como consecuencia de vivir en un mundo globalizado, que nos lleva a repensar el qué, el para qué y el cómo de la acción educativa. La escuela ha experimentado una serie de transformaciones asociadas a la continua creación, expansión y renovación del conocimiento (Brunner, 2000). La velocidad del cambio que se ha instalado en nuestra sociedad afecta al conocimiento en su producción, en su valía y en su permanencia, cada vez más efímera. Lo que hoy es importante es reemplazado rápidamente, es como si los conocimientos “caducaran” o se quedaran obsoletos.

A esto se añade que la institución educativa no es el único canal mediante el cual se entra en contacto con el conocimiento y la información. Hoy hay otros medios más potentes, pero estos medios también tienen su desventaja: la saturación informativa. La escuela deja de ser una institución estable de socialización al competir con otros medios que, la mayoría de las veces, aportan otros referentes y valores a veces antagónicos a los de la propia institución escolar y familiar, lo que está suponiendo un reto en la formación de los estudiantes. Según Tejada (2000) la sociedad actual presenta uno de los problemas más serios en la formación de los ciudadanos: el “*déficit de socialización*”, que hemos de tener en cuenta como educadores.

Decía Tedesco (1995, 36) “Vivimos, pues, en un periodo en el cual las instituciones educativas tradicionales, - particularmente escuela y familia- están perdiendo capacidad para transmitir eficazmente valores y pautas culturales de cohesión social”, y este déficit no lo cubren los medios de comunicación social, más bien todo lo contrario, lo

acrecientan. La interculturalidad, en una sociedad democrática, debe basarse en la práctica del diálogo. Para lograrlo debemos hacer hincapié en algunos puntos en los que se debe insistir en la enseñanza de nuestros estudiantes (Pérez Tapias, 2000, 41):

- La *formación crítica*, que nos mostrará el mundo con ojos liberados de prejuicios. Se trata de ilustrar críticamente a nuestro alumnado y “reilustrarnos” autocriticamente para relativizar las cosas, poniéndolo todo en un horizonte más amplio que el de nuestro inmediato contexto cultural. Es fundamental liberar de prejuicios para abrir cauces de diálogo intercultural.
- Acuerdo sobre *principios y normas*. En toda educación democrática e intercultural es necesaria la búsqueda dialógica del acuerdo en torno a lo justo.
- Educar los sentimientos. Hay que educar la inteligencia, pero también los sentimientos. Es preciso vincular ambos polos en la práctica educativa. Hay que educar los sentimientos para que movilicen las razones, desde la simpatía hasta la compasión. Si bloqueamos la compasión seremos indiferentes al “otro”, a su sufrimiento y demandas de justicia.

Esta sociedad que hemos creado no es la más idónea para afrontar la compleja realidad interconectada, multicultural y globalizada en la que vivimos, ni para iniciar un encuentro entre nosotros mismos y menos con el otro que ha llegado, ni para enfrentarse a un mercadeo global ondulante e impactante en cualquier punto del planeta. Urge volver a valores como el respeto, la convivencia, el esfuerzo, la equidad o la utilización responsable de la libertad (Camps, 2008); a los que nosotros añadiríamos, entre otros, la solidaridad, reconocimiento y aceptación del otro, los valores ecológicos y de justicia social.

Por todo lo anterior, pensamos que la escuela no puede escapar a la realidad que se vive en la sociedad, no puede estar en una burbuja ni anclada en el pasado, se debe enseñar conocimientos del estado de todo el mundo, entendiendo por conocimiento, según Merryfield (2008), un saber cultural integrador de ideas, sentimientos, valores y vivencias, que ayudan a construir la identidad nacional en un contexto global. La escuela no puede vivir de espaldas al mundo, porque entonces no formaría ciudadanos para una sociedad que ahora no existe (Soriano, 2013), una sociedad que está por venir, por construir. En el mundo global, la educación debe ser global y el profesor debe mostrar habilidades cognitivas, sociales y afectivas que enseñen al alumno el cambio y a moverse

dentro de él, si queremos que estos jóvenes tengan éxito a lo largo de su vida. Repensar la educación tratando de incardinarla en el mundo global en el que vivimos implica que los acontecimientos importantes que están sucediendo en el mundo, las experiencias, los eventos y los sistemas globales penetren en el aula; el desarrollo de la identidad intercultural desde la experiencia colaborativa con personas diversas en la búsqueda de respuestas a los problemas reales, así como dominar otras lenguas y no solo la de origen; investigar y analizar tópicos, eventos y acontecimientos desde múltiples puntos de vista; formar maestros para atender educativamente a alumnos que geográficamente pueden estar distantes, pero que participan de la experiencia del grupo a través de la Red.

3.2. El capital social y el capital cultural. Su aplicación en la escuela Andaluza

El proverbio africano: “Para educar un niño hace falta toda la tribu”, nos introduce en el papel que juega el capital social y cultural en la educación de los niños y jóvenes. Las comunidades son importantes para el desarrollo de los niños y jóvenes, y favorecen su integración en la sociedad a la vez que inciden en la salud física, mental y en su bienestar (Marmot et al., 2010). Recientemente, tanto políticos como investigadores, han prestado cada vez más atención al concepto de capital social (Baum, 1999; Wilkinson, 2000). Kawachi y Berkman (2000) definen el capital social como la cantidad y la calidad de las relaciones sociales, tanto en sus conexiones sociales formales e informales, así como las normas de reciprocidad y confianza que existen en un lugar o en una comunidad. Esta definición se completa con la dada por Astone, Nathanson, Schoen y Kim (1999) y Carpiano e Hystad (2011), que entienden el capital social como los recursos que se adquieren en las relaciones que mantienen las personas.

Recientes estudios sugieren que la presencia y cantidad de capital social es esencial para el éxito y la buena salud de los jóvenes (Marshall et al., 2014). Cualquier relación entre las personas puede ser una fuente de capital social, y pueden producirse dentro de una organización, como la escuela, o un contexto institucional, como la familia. Estas organizaciones e instituciones son las encargadas de poner a los niños y jóvenes en contacto con otras redes sociales. Por eso, el capital social en sentido amplio, es más restringido en los jóvenes inmigrantes porque a menudo carecen de un número de redes que les ayudan a aprovechar las oportunidades del entorno. A nivel macro, los jóvenes se anidan en diferentes entornos culturales. Se espera que los jóvenes de ambientes pobres

tengan diferentes niveles de capital cultural disponible, este está en función de sus características y posiciones sociales y del grupo cultural.

Por otra parte, los profesores Trueba y Guajardo (2003) afirman que los desafíos, la opresión y el sufrimiento que han tenido que soportar los inmigrantes durante décadas se ha convertido en la fuente que les ha proporcionado fuerza y un nuevo enriquecimiento cultural. Además, coincidimos con Trueba (2001, 37) en afirmar que “el dominio de varios idiomas, la capacidad de cruzar las fronteras raciales y étnicas, y una facultad de recuperación general asociada con el poder de soportar privaciones y superar dificultades, se reconocerá claramente como un nuevo capital cultural”.

Tanto los que llegan como los anfitriones tienen su capital cultural, que no es el mismo, sino que cada grupo cultural viene acompañado de vivencias, de formas de pensar, sentir y actuar de acuerdo con la sociedad en la que ha sido socializado. A ello hay que añadir que este capital cultural, en el grupo de jóvenes inmigrados, se ve influenciado por la nueva cultura de la sociedad de destino. Este capital cultural es diferente en cada grupo cultural y puede ser diferente en cada uno de los miembros del mismo grupo cultural. Pero el capital cultural no es distinto al capital social, sino que uno se nutre del otro.

Teniendo en cuenta que una de las fuentes del capital social que le llegan a los niños y jóvenes viene determinada por la escuela, en los siguientes párrafos se van a exponer las principales líneas de actuación que se están llevando a cabo en centros de educación infantil, primaria y secundaria de Andalucía. Son modelos a seguir y que favorecen y potencian el capital social y cultural de los niños y jóvenes autóctonos e hijos de familias inmigradas. Son actuaciones que tratan de integrar al alumnado y que inicia la deseada educación intercultural.

Los centros educativos se erigen como un elemento indispensable y extraordinariamente únicos para preparar a los ciudadanos del mañana. Nuestros alumnos y alumnas de hoy, serán los ciudadanos de la sociedad del mañana, quienes pueden haber interiorizado la riqueza de la interculturalidad, lo positivo de una convivencia plural y en el respeto, o por el contrario, una sociedad donde los muros de las diferencias aparentes se hayan reforzado más que nunca.

La educación intercultural es para todo el alumnado, si bien nos vamos a centrar sobre todo en las actuaciones que se llevan a cabo con el alumnado hijo de familias inmigradas.

Hay que tomar una serie de medidas en las escuelas que atiendan de forma real a la diversidad. Las medidas se van a dirigir a amortiguar el estrés de la aculturación; facilitar el acceso curricular, el aprendizaje del español y la integración en la vida del centro; establecer un clima de convivencia y acogida en el centro y garantizar la atención educativa a todos y cada uno de los estudiantes, sea cual sea su nivel curricular. Las actuaciones que realizan los centros docentes van encaminadas a fomentar el valor de la interculturalidad, el respeto a la diversidad cultural, la cooperación y el intercambio de experiencias entre personas de diferentes culturas, deben reflejarse en todos y cada uno de los apartados en que se estructura el Proyecto de Centro e incluir acciones tendentes al desarrollo de, al menos, los siguientes aspectos (Montes, 2015):

- a) La acogida del alumnado inmigrante, de manera que se facilite el proceso de escolarización e integración de este alumnado.
- b) El aprendizaje del español como lengua vehicular, con todas las medidas que los centros docentes que escolaricen alumnado inmigrante consideren más oportunas, en el ámbito de sus competencias.
- c) El mantenimiento de la cultura de origen del alumnado inmigrante, con el fin de promover el conocimiento y la valoración de las diferentes culturas.

La respuesta inicial frente a la matriculación masiva de alumnado de origen extranjero en las aulas andaluzas fue la creación de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). El ATAL Es un programa de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculado a un profesorado específico, que permite la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados, atendiendo a su edad y a su competencia curricular (Cruz del Pino et al., 2011).

Por otra parte, dentro del aula se llevan a cabo *medidas de carácter didáctico-curricular*, que podrían ser definidas como adaptaciones curriculares no significativas o adecuación de la programación del profesor/a que deben ser adoptadas por el profesorado, con el asesoramiento del departamento de orientación, que implican según Guerrero (2015), priorizar y concretar objetivos y contenidos en cada unidad didáctica, diseñar actividades con diferentes grados de dificultad, actividades de refuerzo, favorecer el trabajo cooperativo, selección de materiales, uso de las nuevas tecnologías, empleo de

actividades, materiales y recursos adaptados, uso de instrucciones verbales cortas y pictogramas, utilizar procedimientos e instrumentos de evaluación variados. Así como *medidas organizativas* destinadas a atender a la diversidad como son los agrupamientos flexibles, desdoblamiento de materias instrumentales, apoyo a la integración por parte del maestro especialista en pedagogía terapéutica, tanto en el aula específica como en el aula ordinaria, programa de diversificación curricular, programas de refuerzo de las materias instrumentales, programas de recuperación de las materias no superadas en cursos anteriores, optativas propias del centro para reforzar las materias instrumentales, programas en horario extraescolar como el Programa de Acompañamiento Lingüístico para alumnado inmigrante, Programa de Acompañamiento Escolar, Programa de Apoyo y Refuerzo en centros de primaria y secundaria (PROA). Todo ello no sería posible sin una apuesta decidida del centro por la interculturalidad y la atención a la diversidad desde el Proyecto Educativo de Centro y la formación del profesorado al respecto.

Según la LOE (2006) y la LOMCE (2013) cada centro educativo, dentro de su autonomía pedagógica, debe elaborar el *Proyecto educativo de centro* donde se recojan los objetivos, valores y prioridades de actuación fundamentado en su realidad y *contexto y adecuado a las características de su alumnado*, el cual debe verse reflejado día a día en el centro. Según Guerrero (2015), la única manera es que todos los miembros de la comunidad educativa se “interculturalicen”, es decir, asuman la perspectiva intercultural en todos los aspectos de la vida del centro, incluida la dirección.

Para finalizar nos gustaría resaltar que vivimos en una sociedad en continuo cambio, en la que las personas están en movimiento a lo largo del planeta y donde se generan conocimientos nuevos de forma acelerada. Además, los nuevos conocimientos y los acontecimientos que ocurren en una parte del planeta rápidamente son conocidos en la otra mitad. Vivimos en una sociedad centrada en el comercio y en la que las fronteras y las relaciones humanas se hacen líquidas e inconsistentes. Ante estas circunstancias se puede afirmar que la educación se ha quedado anclada en otro siglo y que no responde a las necesidades del presente. Por eso, pensamos que la educación debe centrarse en el ser humano, en recobrar las relaciones basadas en el afecto, el respeto y compromiso. La educación debe aprovechar los nuevos adelantos tecnológicos para potenciar el conocimiento de otras personas y culturas y potenciar las competencias interculturales. Pero, sobre todo, la educación debe centrarse en la persona y potenciar en ella la

apropiación de valores morales para potenciar un mundo fundamentado en la justicia social, los Derechos Humanos y el respeto al planeta.

4. Pensamiento pedagógico y responsabilidad tecnológica

Cada vez son más las voces críticas que advierten sobre los problemas planteados por las TIC y la sobrevaloración que hemos realizado en los últimos años de sus posibilidades (Carr, 2014; Mueller y Oppenheimer, 2014; Echeverría, 2012; Morozov, 2012). Su capacidad de maravillarnos se encuentra vinculada a sus continuas superaciones de los límites humanos, ampliando nuestras posibilidades de actuación como especie a un ritmo verdaderamente vertiginoso. Ante ello, resulta significativo que el avance del ingenio en el desarrollo de la tecnología y el pensamiento sobre su *alcance antropológico* no se han sucedido a la misma velocidad. Es bastante probable que la naturaleza de la filosofía posmoderna haya contribuido a este desfase, trasladando la atención de la reflexión sobre el ser humano a las aplicaciones de la tecnología para su uso en diversos contextos. Al mismo tiempo, puede buscarse una explicación en el hecho de que el crecimiento del desarrollo tecnológico no ha tenido lugar única ni esencialmente en una dimensión cuantitativa, sino más bien en una cualitativa. Atendiendo a las relaciones humanas observamos que no sólo han crecido, ampliando el rango de personas con las que nos relacionamos y el número de ocasiones en que interaccionamos con ellas, sino que la forma de relacionarnos es significativamente distinta a la que practicábamos pocos años atrás. A pesar de ello, el cambio categorial no se ha producido suficientemente en el plano del pensamiento, pues nos encontramos tratando de interpretar una realidad diferente, la realidad digital, desde esquemas analógicos. Uno de los conceptos en los que este problema se observa con mayor claridad es en el de la responsabilidad. No se trata únicamente de debates bioéticos que, aunque tienen gran importancia, se encuentran algo alejados de la vida diaria de la mayor parte de las personas comunes. Nos referimos más bien al uso de la tecnología cotidiana, la que tenemos todos diariamente a nuestro alcance: internet, redes sociales, plataformas virtuales, dispositivos móviles y similares.

En el plano educativo observamos una situación análoga. La aplicación técnica de la tecnología ha precedido claramente a las cuestiones teóricas sobre pedagogía tecnológica. De nuevo, nos encontramos reaccionando en lugar de accionando, pues la tecnología ya está aquí, pero la reflexión pedagógica aún no ha llegado. La didáctica ha superado a la

pedagogía dejando sin abordar muchos asuntos que empiezan a inquietar a los educadores, donde el *ciberbullying* es sólo la punta del iceberg o la expresión a corto plazo de una problemática de mayor calado. En efecto, cada vez está más extendida la preocupación ética por el comportamiento humano en el entorno virtual y en el manejo de las TIC en general (Arroyo-Almaráz y Gómez-Díaz, 2015; Gardnery Davis, 2014), pues en cuanto que es acción personal se convierte en objeto del examen moral (Jonas, 1997). Callister y Burbules (2006) ya advirtieron hace unos años de los riesgos de las TIC en educación, mientras que recientemente, con motivo de un estudio a nivel nacional desarrollado con adolescentes en el que se abordan cuestiones como la veracidad en internet, el cuidado de la intimidad, la relación educativa, entre otros, el profesor Ibáñez-Martín (2013) postula algunos de los nuevos retos de la ética docente de nuestro siglo, entre los que la tecnología posee un lugar central. En esta misma línea se sitúa el monográfico publicado en 2015 por *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, dirigido esencialmente al estudio de las posibilidades que los entornos virtuales ofrecen en el aprendizaje de tipo ético o cívico en diferentes niveles educativos, que viene a poner en evidencia la emergencia de un nuevo ámbito de investigación.

En consecuencia, es necesario que la teoría de la educación se ocupe del análisis pedagógico del comportamiento moral ante los nuevos entornos y dispositivos digitales, donde la formación de la responsabilidad tecnológica se erige como una de las cuestiones centrales que debe situarse entre sus prioridades actuales. En este apartado vamos a abordar este concepto, atendiendo primeramente a las dificultades que la conjunción de estos dos términos, *responsabilidad y tecnología*, nos plantea, para proponer después tres ámbitos en los que debe hablarse de este binomio, y algunas propuestas que pueden ayudar a dotarlo de sentido educativo.

4.1. Las dificultades implícitas en el concepto de responsabilidad tecnológica

Trasladar un concepto propio de las relaciones analógicas a las relaciones digitales contiene una serie de dificultades que deben considerarse. Concretamente, en lo que concierne a la idea de la responsabilidad pueden encontrarse las siguientes.

En primer lugar, hablar de responsabilidad tecnológica resulta casi una quimera, pues entendemos que ser responsable significa asumir las consecuencias de las propias

acciones tanto respondiendo por ellas, como tomando medidas para prever efectos no deseados. Sin embargo, la escasez intelectual que aqueja al pensamiento sobre la tecnología actual desde un punto de vista filosófico, atañe precisamente a que el ser humano no conoce bien las consecuencias que la tecnología tiene para su propio ser y para los otros. Con la aparición de la energía nuclear y la bomba atómica, algunos filósofos como Hans Jonas o Günther Anders pusieron el foco de atención en la experiencia de la responsabilidad ante el aumento de poder que esta tecnología supuso para la humanidad. Hoy, este ejercicio espera ser realizado ante el aumento de poder proporcionado por una tecnología con grandes repercusiones para el ámbito educativo. La amenaza nuclear no posee demasiadas implicaciones pedagógicas, más allá de una pertinente educación para la paz y en valores humanos, pero las TIC nos sumergen en una gran variedad de situaciones que progresivamente se van descubriendo. Sin embargo, existe el riesgo de no pensar lo suficiente la tecnología actual porque no lleva tan claramente implícitos los peligros de autodestrucción humana como ocurría con la bomba atómica. Desgraciadamente aquella tecnología podría eliminar nuestra existencia, pero ésta puede ser capaz de reducir nuestra humanidad.

En segundo lugar, encontramos dificultades en la propia naturaleza del concepto clásico de responsabilidad, el cual, por definición, únicamente es atribuible a un ser humano que tiene libertad de acción (Escámez y Gil Martínez, 2003). Esto supone no sólo la capacidad de optar por varias alternativas, sino también la de considerar cuál es la más valiosa y pertinente. De aquí se derivan dos problemas. Por un lado, para atribuir a alguien una responsabilidad, ese alguien debe ser consciente de las consecuencias de sus acciones y, por ello, los niños pequeños o las personas con discapacidad intelectual no pueden responsabilizarse de determinados comportamientos. La tecnología actual nos ha llegado sin manual de instrucciones. Cuando compramos una plancha se nos indica que no debemos sumergirla en agua o exponerla a temperaturas extremas, pero cuando adquirimos un teléfono móvil con acceso a internet no se advierten de los riesgos para la integridad moral del usuario. Es más, aunque el uso y la experiencia nos familiaricen con estos peligros, es discutible que seamos capaces de comprender el efecto que determinados comportamientos pueden tener tanto para nosotros mismos como para otros. Para Anders (2010), el piloto de Hiroshima no era humanamente capaz de hacerse cargo del sufrimiento causado por el lanzamiento de las bombas. En las redes sociales y en internet en general, el poder de publicar información, imágenes y videos, resulta

incomparable a la capacidad de difusión que poseíamos previamente, y por ello, nuestra capacidad de perjudicar a otros –o a nosotros mismos–, causar dolor y generar sufrimiento también aumenta hasta un punto cuya comprensión es inabarcable para el ser humano. Y esto es problemático con la idea de responsabilidad, pues podemos ser responsables de lo que comprendemos, de lo que somos conscientes que podemos causar en otros.

Las consecuencias de nuestras acciones en internet tienden a la infinitud, algo contrario a la condición humana que es naturalmente limitada, y a la responsabilidad que no puede ser infinita (Spaemann, 2001). En la experiencia humana analógica las consecuencias del comportamiento son también limitadas en términos de tiempo y espacio, y en ello también se contrapone a la experiencia digital. En el entorno virtual la información no sólo tiende a expandirse, sino que también y, como consecuencia de esta expansión incontrolada, tiende a permanecer en el tiempo y a ser muy difícil su supresión, lo cual, teniendo en cuenta que la exposición de dicha información puede estar causando un daño, las consecuencias de su permanencia y su ubicuidad son muy negativas y tienen carácter permanente, reforzando ese carácter de infinitud que parece adquirir la responsabilidad tecnológica. Sin embargo, esta experiencia parece difícilmente asumible por el ser humano debido a su naturaleza espacio-temporal, tal y como se intuye del reclamo de nuevos derechos como el derecho al olvido, reconocido por el Tribunal de Justicia de la Unión Europea en 2014¹. En este sentido, es significativo el caso de aquella madre que escribía a su hijo una carta donde le pedía perdón por su comportamiento cuando era joven que a su edad madura le avergonzaba. Desafortunadamente, en aquel momento la mujer no contaba con la aparición de internet y el efecto de difusión que tendría, ni mucho menos pensó que su hijo pudiera encontrar aquellos documentos navegando por la red, o en algún email enviado por algún amigo.

Por otro lado, encontramos el problema de la delegación de la responsabilidad, o más concretamente, de la capacidad de valorar la alternativa más valiosa y pertinente. La tecnología no sólo hace más cómoda la vida humana sino que la particulariza. Conducimos más fácilmente gracias a los innovadores dispositivos que posee nuestro vehículo, que nos indican incluso la forma más breve, más corta, o más barata de llegar a nuestro destino. Pero como indica Carr (2014), corremos el riesgo de disminuir nuestra

¹ La sentencia completa puede consultarse en <http://ep00.epimg.net/descargables/2014/05/13/5ba6db7a62470eb16ac8feb397cf936d.pdf>

capacidad de conducción y ubicación en el espacio confiados en que los dispositivos nos guiarán adecuadamente o nos avisarán cuando nos cambiamos de carril involuntariamente. De esta forma, al disminuir nuestras capacidades somos menos libres, por ejemplo, de solucionar un problema que requiere una intervención manual que habitualmente se resuelve automáticamente. Ahora bien, aunque somos menos libres continuamos siendo igualmente responsables, pues la libertad que nos quita la tecnología no implica una absorción por su parte de la responsabilidad. Cedemos el control pero no nos es posible delegar la responsabilidad a un agente que no puede ser responsable, pues la responsabilidad es una cualidad eminentemente humana no atribuible a una máquina incapaz de valorar lo más valioso y pertinente. Esto tiene su propia expresión en el ámbito educativo. La progresiva cuantificación de la formación humana puede olvidar que la determinación de lo más valioso para el ser humano no puede ser determinado con números, y por tanto, supera al pensamiento mecánico de la tecnología y la estadística y nos remite de nuevo al pensamiento filosófico (Gil y Reyero, 2014), que es específicamente humano.

En tercer lugar, conviene destacar que la lógica de las redes sociales nos acerca a la idea de responsabilidad compartida, en cuanto que un mensaje dañino aumenta su perjuicio cuando es compartido, *retuiteado* o reenviado a los seguidores y contactos, convirtiéndolo en viral y colaborando necesariamente en su extensión. Ahora bien, ello multiplica la responsabilidad, no la diluye, no la cede a la plataforma, al ordenador o a la red, que como hemos visto, no pueden ejercer responsabilidad. Nos encontramos nuevamente con el clásico problema de la responsabilidad grupal que tan claramente representaron los nazis cuya maquinaria de exterminio se desgranaba en diferentes procesos que también pretendían partir en trozos la responsabilidad, probablemente ante la esperanza de que la hiciera más soportable.

Junto a ello, hay otros dos elementos específicos del contexto tecnológico que, contribuyen a una percepción equivocada de la propia responsabilidad. El primero es el supuesto anonimato que, si bien cada vez se desvela más su carácter de sensación imaginaria, aún constituye una engañosa barrera para asumir responsabilidades tanto con respecto a los otros como con uno mismo, siguiendo la vieja estrategia de los verdugos que se tapaban la cara convirtiéndose en anónimos ejecutores sin rostro. El segundo es la

ausencia del contacto cara a cara, que en su reducción del sentimiento empático dificulta la comprensión del sufrimiento del otro (Slote, 2009).

4.2. Responsabilidades tecnológicas

Probablemente, una dificultad añadida a las ya descritas reside en la diversidad de responsabilidades que la tecnología nos lega, aludiendo a diferentes áreas y niveles, lo que puede complicar aún más su determinación. Por ello, uno de los retos pedagógicos más acuciantes consiste en identificar estas dimensiones de la responsabilidad y explorar su alcance y contenido. La primera de ellas alude a la figura del propio educador, la segunda a la de los estudiantes y la tercera a la sociedad en general desde una perspectiva cívica.

- a) *Responsabilidad tecnológica del educador*, entendida como conciencia del alcance de la tecnología, sus posibilidades educativas y sus riesgos éticos. El uso de tecnología en el aula no puede evitar ir precedido de la pertinente reflexión sobre los medios utilizados y su relación con los fines de la educación. Sin embargo, como apunta Jonas (1997) una de las principales características de la ciencia moderna, que la diferencia de la antigua, reside en que la relación entre fines y medios no se basa en una causalidad lineal sino circular y dialéctica, pues los objetivos no siempre definen las técnicas sino que la aparición de nuevas técnicas es capaz de proponer nuevos objetivos justificados en la posibilidad de su realización. De esta forma, entramos en un terreno en el que lo deseable en educación no viene definido por lo más humano, sino por lo tecnológicamente posible. Cabe pensar que, puesto que la tecnología modifica el entorno en el que nos movemos, los objetivos educativos pueden requerir adaptaciones a las exigencias contextuales, pero esto es sustancialmente diferente de estar regidos por las innovaciones técnicas que, en muchos casos no son propuestas ni pensadas por educadores y, entre otras condiciones, pueden carecer de una visión a medio y largo plazo específicamente educativa.

Por citar sólo un claro ejemplo de esta situación, cabe acudir al creciente interés que el *big-data* ha despertado en la comunidad académica. Al ubicar muchos procesos educativos en plataformas virtuales de aprendizaje tenemos a nuestra disposición grandes cantidades de datos sobre el comportamiento de los

individuos, su evolución, sus intereses, sus puntos fuertes y débiles, etc. que analizados estadísticamente junto a la misma experiencia de otros muchos usuarios, nos permiten obtener patrones de comportamiento en el aprendizaje sobre los que intervenir, proponiendo sistemas de refuerzo, estrategias correctoras, itinerarios diversificados y otras medidas similares. Sin embargo, ante el *Learning Analytics* el educador debe contemplar también los riesgos éticos asociados a la recopilación de gran cantidad de datos personales, a la reducción del aprendizaje a la suma de procesos mecánicos, o al descuido de otras dimensiones de éste difícilmente medibles en términos cuantitativos (Siemens, 2013), que deben considerarse en la determinación de los fines educativos.

- b) *Responsabilidad tecnológica como objetivo educativo*. Hace referencia a la promoción en los estudiantes de relaciones responsables con la tecnología, con los otros usuarios y con uno mismo. Cabría aquí incluir cuestiones relacionadas con el autocontrol en la utilización de los dispositivos tecnológicos, así como el establecimiento de un trato cordial y respetuoso en los entornos virtuales. En lo que concierne específicamente a la responsabilidad encontramos dos comportamientos especialmente preocupantes de los usuarios de las TIC. Se ha hecho cada vez más frecuente y, por tanto, más normalizada la figura de un *observador* o *espectador* que si bien no comete directamente un acto punible, lo presencia y colabora no tanto en su realización como en su difusión. La grabación de imágenes y videos de agresiones realizadas por otros, o de personas en situaciones comprometidas que no han aceptado explícitamente ser grabadas se ha convertido en una práctica demasiado común, especialmente entre los jóvenes. Este comportamiento, que paradójicamente resulta contradictorio con la propia lógica de la web 2.0 que no es pasiva, sino interactiva, y fundamentada en la iniciativa y la participación de los individuos, constituye una interpretación mermada de la responsabilidad. Se ignora, por un lado, la necesaria colaboración del que capta la imagen para la realización del daño, pues habitualmente el objetivo se encuentra precisamente en la pretensión de difusión, pero al mismo tiempo se es responsable del agravio que dicha difusión supone para la persona. Cabe encontrar un tercer nivel de responsabilidad en esta figura de *espectador responsable* que tiene que ver con su sentido más activo y que alude no sólo a la no colaboración en actividades perjudiciales para otros, sino en la intervención

directa para su evitación, lo que según Escámez y Gil Martínez cabe denominar una “ética de la responsabilidad” (2001), y que en la red puede abarcar tareas variadas como la denuncia de contenidos pedófilos, la condena pública de quien participa de tales acciones, la evitación de páginas que fomenten la violencia, la negación expresa a compartir ciertos contenidos, etc. El segundo comportamiento especialmente alarmante se refiere a la responsabilidad del individuo sobre sí mismo y se encuentra vinculado al cuidado de su intimidad. En este sentido, actuar responsablemente implica ser consciente de las consecuencias y beneficios que el uso de la tecnología le reporta, es decir, si su experiencia tecnológica le mejora o empeora humanamente, lo que nos remite necesariamente a una cuestión de responsabilidad personal que debe ser potenciada educativamente (Shillair et al., 2015).

- c) *Responsabilidad cívico-tecnológica*. Este tercer tipo de responsabilidad podría ser incluida en las dos anteriores, pero por su carácter específico y el lugar que ocupa en la producción académica de los últimos años merece una diferenciación especial. Surge como consecuencia de la confluencia de dos factores: la emergencia de un contexto sociopolítico caracterizado por el cinismo y la extendida corrupción de los gobernantes y la falta de confianza en los medios de comunicación (Castells, 2013), así como por el incremento de las posibilidades de interacción y de participación en los asuntos públicos que nos proporciona internet. Esto ha motivado la aparición de nuevos conceptos como el de «ciudadanía mediatizada» que, según Peter Dahlgren (2012), es resultado de unas redes tecnológicas económicas, eficaces y fáciles de usar especialmente para los jóvenes, que facilitan la comunicación horizontal o cívica entre miembros de agrupaciones en las que comparten información, organizan sus acciones y fortalecen las identidades colectivas, favoreciendo la comunión de intereses superando las barreras locales y alcanzando un nivel global. Unas redes que proporcionan una necesaria autonomía a la nueva especie nuevos movimientos sociales que se han convertido en verdaderos contrapoderes (Castells, 2013). Ahora bien, la autonomía del poder cuando carece de responsabilidad es temeraria e ineficaz. Por tanto, deben llevar a una reflexión sobre el incremento de la responsabilidad cívica de los individuos y los grupos y su promoción desde el ámbito educativo. No obstante, a pesar de las euforias iniciales en muchos casos

vinculadas con las revueltas de los últimos años en Estados dictatoriales u opresores en las que internet ha tenido un papel importante, las cautelas sobre la capacidad democratizadora de la red han aumentado, pues el poder de internet es compartido –y no a partes iguales– por ciudadanos y gobernantes con intereses espurios (Morozov, 2012), y su uso mayoritario no se dirige a acciones de carácter cívico (Dahlgren, 2012).

Así las cosas, puede decirse que existe una responsabilidad cívico-tecnológica como objetivo educativo en cuanto que es deseable la extensión de la educación cívica a los nuevos empoderamientos sociales que implican nuevas responsabilidades. Pero al mismo tiempo encontramos una responsabilidad en los educadores en el desarrollo de las posibilidades que la red nos proporciona encaminado a equilibrar la balanza, a fin de que esta excelente herramienta de interacción social no sea únicamente un espacio para el ocio, o peor aún, el conflicto interpersonal o intergrupar. La conversión pedagógica de internet es una de las tareas que debemos afrontar. Probablemente, una de las mayores expresiones de uso pedagógico de internet que respondía –al menos teóricamente– a una justificación democrática por su apertura gratuita que prometía una educación universitaria para todos (García Aretio, 2015), son los *Massive Open Online Courses* (MOOC), los cuales, se encuentran hoy ampliamente cuestionados en la producción científica por sus limitaciones en la enseñanza de ciencias sociales (Carver y Harrison, 2013), su ineficacia en alcanzar a los usuarios más desaventajados (Emanuel, 2013), o su mayor interés en el *marketing* que en la democratización de la enseñanza (Margaryan, Bianco y Littlejohn, 2015). Más allá de un servicio cívico, suponen importantes responsabilidades éticas relacionadas con el coste de oportunidad y su a menudo cuestionable calidad, que deben llevarnos a pensar sobre su *integridad pedagógica e intelectual*, así como a articular otras políticas educativas más efectivas para la democratización del acceso a la educación superior (Marshall, 2014).

A modo de conclusión, nos gustaría señalar que las respuestas que se ofrecen a los retos abordados no son definitivas y únicas. Nos hacemos eco de las palabras de Ortega (2004) al recordarnos la inevitable precariedad de las respuestas en educación. Preocupados por atender cómo educar, los docentes han quedado reducidos a meros ejecutores de



protocolos estandarizados de actuación educativa. Como ya hemos afirmado a lo largo de la ponencia, la educación ha de atender a la singularidad de la persona, despertando lo original de cada uno. La respuesta educativa, por tanto, no puede ser una y común para el conjunto del alumnado, pues la pregunta no se formula desde el abstracto, desde el ideal forjado, sino desde la existencia del otro concreto. De ahí que la respuesta educativa que no sea dada “desde el otro”, está condenada a la insignificancia, al olvido. Desde la ponencia, animamos a los educadores a favorecer el encuentro con el otro, desde la apertura y atención plena a lo que el otro ha de decir. Una pregunta a la que se debe responder desde la acogida y la responsabilidad, desde la escucha y la atención al otro. Una pregunta que no necesariamente ha de ser captada por los oídos, pero sí por los ojos. Se trata de mirar de otra manera, de acercarse a la educación desde la otra orilla, la del educando, la de nuestro hijo, la del vulnerable, en un viaje sin retorno, para quedarse ahí, en el otro.

Referencias bibliográficas

- ANDERS, G. (2010) *El piloto de Hiroshima. Más allá de los límites de la conciencia*. Barcelona, Paidós.
- ARROYO-ALMARÁZ, I. y GÓMEZ-DÍAZ, R. (2015) Efectos no deseados por la comunicación digital en la respuesta moral. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 44, XXII, 149-158.
- ASENSIO, J.M^a. (2013) *Educación y vida: Un encuentro imprescindible*. Barcelona, Octaedro
- ASTONE, N.M., NATHANSON, C.A., SCHOEN, R. Y KIM, Y.J. (1999) Family demography, social theory, and investment in social capital. *PopulDevRev*, 25, 1.
- BÁRCENA, F. (2012) Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Vol. 24, 2, 25-57
- BAUM, F. E. (1999) Social capital: is it good for your health? Issues for a publichealth. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 53, 195-196.
- BRUNNER, J.J. (2000) *Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Santiago de Chile, PREAL.
- BUBER, M. (1998) *Yo y Tú*. Madrid, Caparrós editores.
- CALLISTER, T. y BURBULES, N. (2006) *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires, Granica.
- CAMPS, V. (2008) *Creer en la educación*. Madrid, Ediciones Península.
- CARPIANO, R.M. & HYSTAD, P.W. (2011) Sense of community belonging. In health surveys: What social capital is it measuring?. *Health Place*, 17, 606-617
- CARR, N. (2014) *Atrapados: cómo las máquinas se apoderan de nuestras vidas*. Madrid, Taurus.
- CARVER, L. and HARRISON, L. M. (2013) MOOCs and Democratic Education. *Liberal Education*, Fall, 20-25.
- CASTELLS, M. (2001) *La Galaxia de Internet Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona, Plaza & Janés.
- CASTELLS, M. (2013) *Redes de indignación y esperanza*. Madrid, Alianza.
- COULBY, D. (2006) Intercultural Education: Theory and Practice. *Intercultural Education*, 17 (3), 245-257.
- CRUZ DEL PINO, R.M. et al. (2011) *Guía básica de la educación intercultural*. Sevilla, Junta de Andalucía.
- DAHLGREN, P. (2012) Mejorar la participación: la democracia y el cambiante entorno de la web. En CHAMPEAU, S. e INNERARITY, D. (comps.) *Internet y el futuro de la democracia*. Barcelona, Espasa, 45-67.
- DE PABLOS, J. (Coord.) (2009) *Tecnología Educativa*. Málaga, Aljibe.
- ECHEVERRÍA, J. (2012) ¿Democracia en internet? En CHAMPEAU, S. e INNERARITY, D. (comps.) *Internet y el futuro de la democracia*, Barcelona, Espasa, 179-199.
- EMANUEL, E. J. (2013) MOOCs taken by educated few. *Nature*, 503 (21), November, 342.
- ESCÁMEZ, J. y GIL MARTÍNEZ, R. (2001) *La educación en la responsabilidad*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- FERREIRA, M. J. (2003). O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freireano à formação do professor. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 55-70.
- FREIRE, P. (1976) *Cambio*. Bogotá, América Latina.
- FREIRE, P. (1978) *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1989) *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1992) *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.

- FREIRE, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2005) *La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI
- GABILONDO, A. (2001) La postmodernidad en el agua y la postmodernidad en el alma. *Daímon. Revista de Filosofía*, 22, 89-104.
- GARCÍA ARETIO, L. (2015) MOOC: ¿Tsunami, revolución o moda pasajera?. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18 (1), 9-21.
- GARDNER, H. y DAVIS, K. (2014) *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Barcelona, Paidós.
- GIL, F. y REYERO, D. (2014) La prioridad de la filosofía de la educación sobre las disciplinas empíricas en la investigación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, LXXII, 258, 263-280.
- GONZÁLEZ GERALDO, J.L. (2014) *Hacia una universidad más humana ¿Es superior la educación superior?*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- GRANT, C. (2009) Una voz en pro de los Derechos Humanos y la justicia social: La educación intercultural como herramienta para promover las promesas y evitar los riesgos de la globalización. En E. Soriano (Ed.) *Vivir entre culturas: Una nueva Sociedad*. Madrid, La Muralla S.A. 25-48.
- GUERRERO, B. (2015) La educación en contextos culturales diversos desde la dirección del centro. En E. Soriano, A. Montes, C. Ruiz, M.I. Rubio, B. Guerrero, J.M. García, R. Dalouh y N. Ejbari. *La Educación Intercultural en Andalucía*. Sevilla, Consejería de Interior y Justicia (En prensa).
- HERNÁNDEZ PRADOS, M.A. (2014) La familia desde la Pedagogía de la Alteridad. En P. Ortega Ruiz (Ed.). *Educación en la alteridad*. Colombia, Redipe y Editum. 173-192
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2013) Ética docente en el siglo XXI. Nuevos desafíos. *Edetania*, 43, julio, 17-31.
- JIMÉNEZ, E. S. y MORFIN, M.C.(2011) Diálogo de saberes a través de la actividad turística. *El Periplo Sustentable*, (21), 31-59.
- JONAS, H. (1997) *Técnica, medicina y ética: sobre la práctica del principio de responsabilidad*. Barcelona, Paidós.
- KAWACHI, I. Y BERKMAN, L. F. (2000) Social cohesion, social capital and health. In L. F. Berkman, & I. Kawachi (Eds.) *Social epidemiology*. New York, OxfordUniversity Press.
- LEVINAS, E. (1977) *Totalidad e infinito*. Salamanca, Sígueme.
- LEVINAS, E. (1991) *Ética e infinito*. Madrid, Visor.
- LEWIS, T. (2010) Messianic Pedagogy. *Educational Theory*, 60 (2), 231-248.
- LIAMBAS, A. Y KASKARIS, I. (2012) “Dialog” and “love” in the work of Paulo Freire. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10 (1), 185-196.
- MARGARYAN, A.; BIANCO, M. and LITTLEJOHN, A. (2015) Instructional quality of Massive Open Online Courses (MOOCs). *Computers & Education*, 80, 77-83.
- MARMOT, M., ALLEN, J., GOLDBLATT, P., BOYCE, T., MCNEISH, D., GRADY, M., et al. (2010) *Fairsociety, healthy lives: A strategic review of health inequalities in England post-2010*. London, University College London.
- MARSHALL, B.D., ASTONE, N., BLUM, R.W., JEJEEBHOY, S., MORETLWE, S., BRAHMBHATT, H., OLUMIDE A. Y WANG, Z. (2014) Social Capital and Vulnerable Urban Youth in Five Global Cities. *Journal of Adolescent Health*, 55, s21-s30.
- MARSHALL, S. (2014) Exploring the ethical implication of MOOCs. *Distance Education*, 35 (2), 250-262.
- MÈLICH, J.C. (2004) *La lección de Auschwitz*. Barcelona, Herder.
- MERRYFIELD, M., TIN-YAU LO, J., CHO PO, S. Y KASAI, M. (2008) Worldmindedness: Taking Off the Blinders. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2 (1), 6-20.

- MOLERO PINTADO, A. (1987) El modelo de maestro en el pensamiento de la Institución Libre de Enseñanza. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 7-22.
- MONTES, A. (2015) Aulas ATAL. Contexto, revisión histórica y organización actual. En E. Soriano, A. Montes, C. Ruiz, M.I. Rubio, B. Guerrero, J.M. García, R. Dalouh y N. Ejbari. *La Educación Intercultural en Andalucía*. Sevilla: Consejería de Interior y Justicia (En prensa).
- MOROZOV, E. (2012) *El desengaño de Internet. Los mitos de la libertad en la red*. Barcelona, Destino.
- MUELLER, P. A. and OPPENHEIMER, D. M. (2014) The pen is Mightier than the keyboard: advantages of Longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, 25 (6), 1159-1168.
- ORTEGA RUIZ, P. (2004) Educar para la participación ciudadana. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (11), 215-236.
- ORTEGA RUIZ, P. Y ROMERO SÁNCHEZ, E. (2014) Subject's Recuperation in Education. *Journal of Curriculum and Teaching*, 3 (1), 86-93.
- ORTEGA, P. (2007) La comunicación entre familia-centro educativo en el aprendizaje de los valores. *VII Encuentro Institucional del Consejo Escolar de la Región de Murcia*. Consultado el 15 de diciembre de 2010 http://www.cerm.es/upload/la_comunicacion_entre_familia_y_escuela.pdf
- ORTEGA, P. (2014) Educar en la alteridad. En P. Ortega (Ed.). *Educar en la alteridad*. Colombia, Redipe y Editum.7-33.
- PÉREZ TAPIAS, J. A. (1999) Cambio de paradigma en el pensar utópico. *Diálogo filosófico*, 44, 180-210.
- PÉREZ TAPIAS, J.A (2000) Una escuela para el mestizaje: Educación intercultural en la época de la globalización. *Aldea Mundo: Revista sobre Fronteras e Integración*, 4 (8), 34-43.
- SANTOS, M. (2006) Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular. *Revista de educación*, (339), 883-901.
- SANTOS, M. (2011) La perspectiva de las víctimas en la pedagogía liberadora de Paulo Freire, *Revista de Educación (Madrid-MEC)*, 354, 323-340.
- SANTOS, M. (2013) Educación, símbolo, tacto. Más allá del modelo instrumental en la pedagogía. *Arbor*, 189, 763-773.
- SHILLAIR, R., COTTEN, S. R., TSAI, H. S., ALHABASH, S., LAROSE, R. and RIFON, N. J. (2015) Online safety begins with you and me: Convincing Internet users to protect themselves. *Computers in Human Behavior*, 48, 199-207.
- SIEMENS, G. (2013) Learning Analytics: The Emergence of a Discipline. *American Behavioral Scientist*, 57 (10), 1380-1400.
- SLOTE, M. (2009) Caring, Empathy and Moral Education. En SIEGEL, H. (ed.) *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford, Oxford University Press, 211-226.
- SORIANO, E. (2011) La educación como valor y el valor de la educación en una sociedad en continuo cambio. En E. Soriano (Ed.). *El valor de la Educación en un Mundo Globalizado*. Madrid, La Muralla. 69-90.
- SORIANO, E. (2013) Repensar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la sociedad global e interconectada. En E. Soriano (Ed.) *Interculturalidad y Neocomunicación*. Madrid, La Muralla. 89-112.
- SPAEMANN, R. (2010) *Ética: cuestiones fundamentales*. Pamplona, EUNSA.
- TEDESCO, J.C. (1995) *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Alauda-Anaya.
- TEJADA, J. (2000) La educación en el marco de una sociedad global: Algunos principios y nuevas exigencias. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1), 1-13.
- TORRES, C. Y MORROW, R. (2005) Estado globalización y políticaeducacional, en N. Burbules y C. A. Torres, *Globalización y Educación.Manual crítico*. Madrid, Editorial Popular. 31-58



TRUEBA, H. (2001) Múltiples identidades étnicas, raciales y culturales en acción: desde la marginalidad hasta el nuevo capital cultural en la sociedad moderna. En E. Soriano (Coord.) *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid, La Muralla. 17-40.

TRUEBA, H. Y GUAJARDO, F. (2003) La creación de los nuevos intelectuales: investigación etnohistórica y construcción de una comunidad en el sur rural de Texas, en E. Soriano (Ed) *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid, La Muralla. 15-41.

TUBELA, I. Y VILASECA, J. (2005) *Sociedad del conocimiento, cómo cambia el mundo ante nuestros ojos*. Barcelona, UOC.

WILKINSON, R. G. (2000) Inequality and the social environment: a reply to Lynch. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 54, 411-413.