



EDITORIAL. REVISTA VIRTUAL REDIFE: AÑO 7 VOLUMEN 8

RECIBIDO EL 11 DE MAYO DE 2018 - ACEPTADO EL 13 DE JUNIO DE 2018

# ÉTICA Y EDUCACIÓN: UNA PROPUESTA EDUCATIVA

**Pedro Ortega Ruiz**

Director Red Internacional de Pedagogía de  
la alteridad. RIPAL- REDIFE  
Comité de Calidad Redife, España  
[portega@um.es](mailto:portega@um.es)

*“Todas las tentativas de luchar contra la frialdad que penetra por todas partes están condenadas al fracaso mientras no se dirijan a sus raíces sociales, es decir, al sistema social que produce y reproduce la frialdad. Si algo puede ayudar contra la frialdad como condición de la desgracia es la comprensión de las condiciones que la hacen posible”*  
(Th.W. Adorno).

## RESUMEN:

Toda acción educativa es deudora de una determinada ética que le da soporte y coherencia. Este trabajo tiene su anclaje en la ética de la compasión de Levinas. Urge recuperar al sujeto de la educación y hacer que sobre él recaiga toda la acción educativa a partir del contexto en el que vive. El carácter singular del ser humano es todavía una deuda pendiente en el discurso pedagógico y en la praxis educativa. Desde la ética de la compasión, la educación

es *acogida* al otro en la singularidad de su existencia; es respuesta responsable al otro en la realidad de su *contexto* o circunstancia; es *memoria* de aquellos que nos han precedido y ayudado, desde su testimonio a vivir una vida más humana; es denuncia de las situaciones de injusticia que oprimen a los individuos e impiden una vida justa; y es, finalmente, una actividad atravesada, de principio a fin, por la ética.

**Palabras clave:** ética, educación, acogida, contexto, memoria.

## SUMMARY

Every educational action is indebted to a certain ethic that gives it support and coherence. This work has its anchor in the Levinas ethics of compassion. It is urgent to recover the subject of education and make all educational action fall on him from the context in which he lives. The singular character of the human being is still a pending debt in pedagogical discourse and educational praxis. From the ethic of compassion, education is to “welcome” the other in the singularity of its existence; it is a responsible response to the other in the reality of its context or circumstance; it is the memory of those who have preceded and helped us, from their testimony to live a more human life; it is a denunciation of situations of injustice that oppress individuals and impede a just life; and it is, finally, a traversed activity, from beginning to end, by ethics.

**Key words:** ethics, education, reception, context, memory.

## INTRODUCCIÓN

El carácter *singular, excepcional* del individuo humano es, sin duda, uno de los aspectos más olvidados en el discurso y práctica educativos, y su influencia se ha hecho sentir en una enseñanza demasiado escorada al cultivo de la inteligencia, marginando otras dimensiones del ser humano indispensables para una formación integral. Recuperar al sujeto de la educación, hacer que sobre él vertebré toda la acción educativa, es hoy una tarea inaplazable (Ortega y Romero, 2014). Ello conlleva incorporar al individuo concreto, histórico, a los procesos educativos; exige encontrarnos con él, en su cultura, en la urdimbre de su vida, desde donde se expresa, piensa y siente. Es decir, hacer que el educando sea el punto de partida y el punto de llegada de toda acción educativa.

Analizar nuestro presente y nuestro pasado

educativo nos permite hacer una valoración de “lo que nos ha pasado y de lo que hemos vivido”, por emplear el lenguaje del filósofo Ortega y Gasset. Nuestra praxis educativa y nuestro discurso pedagógico no se pueden desligar de cómo entendemos al ser humano, de cómo nos relacionamos con los demás y con el mundo. Nuestras creencias (valores) atraviesan nuestra vida cotidiana dándole sentido, dirección y coherencia. No son acompañantes inocuos que asisten indiferentes a nuestro devenir. Constituyen, por el contrario, “el estrato básico, el más profundo de la arquitectura de nuestra vida. Vivimos de ellas y, por lo mismo, no solemos pensar en ellas. Pensamos en lo que nos es más o menos cuestión. Por eso decimos que *tenemos* estas o las otras ideas; pero nuestras creencias, más que tenerlas, las somos” (Ortega y Gasset, 1973, 18).

La idea de una escuela competitiva, vinculada al éxito académico va dando paso, lentamente, a otra más preocupada por la apropiación de valores éticos, al menos a nivel de declaraciones formales. Se entiende que una persona “formada” ya no es aquella que posee unos conocimientos y habilidades o competencias adecuados para la sociedad de su tiempo, sino, además, aquella que ha interiorizado unos valores éticos que le permiten situarse en el mundo y con los demás de una manera responsable y solidaria. Educar ya no se identifica con instruir o enseñar. Implica, además, apropiarse de los valores éticos que hacen del ser humano un sujeto moral, es decir, responsable; una educación que capacite al educando para leer e interpretar los acontecimientos de su tiempo; que frente a los retos de la sociedad actual (inmigración, pobreza y marginación, degradación ambiental, corrupción y narcotráfico...) pueda decir “su” palabra y actuar desde la responsabilidad.

Levinas no aborda formalmente el tema de la “educación”, como tampoco se muestra sensible al estudio de la “cuestión social”. Su reflexión

ética permanece en el ámbito de las relaciones interpersonales. Levinas entreabre la puerta a “lo social” cuando escribe sobre la relación ética con el otro, en la que contempla la presencia de un “tercero”. A pesar de esta ausencia, es fácil encontrar en la obra de este autor el impulso y el soporte teórico para una educación que tenga en cuenta al otro en su realidad histórica, y no como pretexto para otros fines supuestamente educativos.

La ética levinasiana (soporte teórico de este trabajo) obliga a contemplar la educación como acontecimiento ético situado en el tiempo y en el espacio, como acogida responsable al otro que implica a ambos, educador y educando, y que a ambos dignifica. Pero la compasión no se da hacia un ser abstracto, ideal, sin rostro ni contexto, sino hacia alguien concreto necesitado de ayuda y de acogida. “La compasión tiene delante al individuo concreto no separado de la circunstancia en la que vive; la compasión no supe a la justicia, ni es una forma adulterada de practicar la beneficencia y tranquilizar las conciencias; la compasión establece una relación ética, es decir, de *responsabilidad* entre el que compadece y el compadecido, y que solo queda saldada cuando el *otro* recupera su dignidad, es atendido y cuidado” (Ortega, 2016, 246). La educación, desde la ética de la compasión es, por tanto, un acto de acogida a alguien concreto, situado, no a un ente ideal, sacado del tiempo y del espacio. Y si la educación es memoria, lo es de aquellas personas significativas para el educando por pertenecer a la memoria de su comunidad; y si es denuncia, lo es de aquellas situaciones injustas que impiden a sus conciudadanos vivir en una sociedad justa y solidaria.

La propuesta educativa que aquí se hace se configura en torno a estos contenidos básicos: 1) la ética de la compasión es acogida y responsabilidad hacia el otro; 2) el contexto o circunstancia es contenido educativo; 3) la

memoria es reconocimiento del pasado y justicia con las víctimas; y 4) la denuncia de “lo que no debe ser” es integrante necesario de la acción educativa.

## 1. LA EDUCACIÓN ES, EN SU MISMA RAÍZ, UNA ACCIÓN ÉTICA

“No hay educación sin ética. Aquello que distingue la educación del adoctrinamiento es precisamente que la primera tiene ineludiblemente un componente ético” (Mèlich, 2002, 51). Sólo puede haber acción educativa si ésta tiene como finalidad la consecución de objetivos en sí mismos *valiosos*, éticamente asumibles por todos, y si es una acción ética en todo el proceso de su realización. Una educación que prescindiera de los valores, en la pretensión de ser “neutral” u “objetiva”, además de ser imposible e indeseable, es una contradicción en sus propios términos. La acción educativa se sostiene en función de que asume que algo éticamente deseable merece ser enseñado y aprendido. En cada acción educativa se transmiten, inevitablemente, determinadas preferencias, actitudes y valores, ligados a la cultura en la que aquella se realiza. La dimensión ética forma parte inevitable de nuestro equipaje humano. También la acción educativa, como conducta humana, está sometida a la “servidumbre” de la ética. “Educar es ya una tarea moral; refugiarse en la enseñanza de unos contenidos meramente instructivos, al final, se ha mostrado como una pretensión ingenua. La decisión misma de transmitir unos contenidos u otros es ya una opción moral, en cuanto se estima valiosa para contribuir a la “mejora” de los alumnos” (Bolívar, 1998, 48).

El carácter ético de la educación no hace referencia a la deontología que obliga al profesor, como a cualquier otro profesional, al cumplimiento de las normas establecidas o contrato adquirido, ni de unas reglas o normas que han de orientar la acción educativa en las aulas o salones de clase, como cumplimiento de

un deber. Tal obligación ética vendría impuesta “desde fuera”, sería externa a la misma acción educativa, vendría después. Aquí se habla de “otra cosa”, de algo distinto que es previo al cumplimiento del deber como profesor, de aquello que se sitúa en la entraña misma de la acción educativa y por lo que ésta se define y constituye (Ortega, 2004).

Pero si la ética está en el núcleo mismo de la acción educativa, hemos de admitir también que los presupuestos éticos son muy diversos, nos llevan a metas también muy distintas, y condicionan inevitablemente las estrategias de actuación. Quizás la pregunta que nos debamos formular sea ésta: ¿qué ética debe inspirar nuestra acción educativa? La respuesta que demos a esta pregunta no es retórica, ni indiferente. El paradigma moral por el que optemos en nuestra acción educativa nos lleva, necesariamente, a una determinada construcción de la persona, y también a una determinada manera de hacernos presentes en la sociedad.

Es obvio que todo discurso educativo es deudor de unos presupuestos éticos y antropológicos y está orientado hacia unas determinadas finalidades o metas a conseguir. No hay discurso pedagógico neutro o indiferente. Pero todas las éticas no hablan el mismo lenguaje, ni tienen el mismo contenido y tampoco los mismos propósitos. Este trabajo encuentra en el sentimiento moral de *acogida al otro* el núcleo básico o soporte de la acción educativa (Ortega, 2016), propio de la ética material (no formal), no en la ética idealista de raíz kantiana que pretende justificar e impulsar el comportamiento moral de los individuos desde la obligatoriedad de unos principios universales y abstractos, ajenos a todo contexto y a toda consideración subjetiva de un individuo, a toda afección o sentimiento que pueda poner en riesgo la objetividad y universalidad de esos principios. Me apoyo en la ética que tiene en la compasión su punto de

partida (Ortega y Mínguez, 1999), y encuentra en los filósofos de la Escuela de Frankfurt (Horkheimer y Adorno) y, en especial, en la obra de Levinas su soporte teórico consistente. En estos autores he encontrado la fuente de inspiración para una propuesta educativa que tiene como contenido las *experiencias reales de vida* del ser humano en las circunstancias en que le ha tocado vivir.

De la lectura de estos autores se desprende que la ética es: a) compasión hacia el necesitado, el sufriente; b) resistencia al mal; c) compromiso con la justicia; y d) memoria de las víctimas. “*No cabe la vida justa en la vida falsa*” (Adorno, 2004, 44). Con estas palabras denuncia Adorno la hipocresía de una sociedad que pretende alcanzar un nivel de vida humana, moralmente digna, en complicidad con las estructuras de dominación que ahogan la libertad y la posibilidad misma de vivir. La resistencia a lo que “no debe ser”, la denuncia del sufrimiento histórico de tantos inocentes, la lucha pacífica contra toda forma de explotación y humillación no ha encontrado en la moral idealista de la Ilustración la fuerza suficiente para oponerse a tanta barbarie (Horkheimer y Adorno, 1994). “Que la injusticia no tenga la última palabra” (Horkheimer, 2000) no ha sido nunca el frontispicio de la moral idealista.

Este enfoque de la ética conlleva la “deconstrucción” y pérdida de significado del sujeto moderno (Derrida, 1989) y la construcción de una subjetividad que no se defina como relación del yo consigo mismo, sino como relación *con* el otro, como respuesta *al* otro, hasta el punto del abandono del punto de vista posesivo de “mis” derechos o “nuestros” derechos y su sustitución por la perspectiva de los derechos de “los otros” (Bello, 2004, 105). Las éticas ilustradas de raíz kantiana, por el contrario, se muestran incapaces de asumir la primacía del otro, la centralidad del otro, en la constitución misma del sujeto moral.

Desde mediados del siglo XX se ha producido una revisión profunda de las éticas ilustradas, y su programa de racionalización, a causa de los desastres y de las víctimas que se las asociaban con aquellas. Horkheimer y Adorno (1994) criticaron duramente ese proyecto por considerarlo deshumanizador. Foucault (1999) y Derrida (1989), por su parte, han puesto de manifiesto los límites de los discursos y planteamientos en los que se apoyaba el proyecto ilustrado supuestamente emancipador. Nada de lo que aconteció de destrucción en el pasado siglo es ajeno a este proyecto ilustrado.

Para Schopenhauer y Levinas hay ética (moral, diría Schopenhauer) cuando se da una respuesta *compasiva* a la situación de vulnerabilidad del otro. Habrá también educación, y no mera instrucción, cuando el educador acoja al otro, se haga cargo de él. Esta respuesta ética al otro no se fundamenta en argumentos de la razón que me “obliguen” a una determinada conducta hacia los demás, como sostiene la ética kantiana, sino en la fuerza del sentimiento de compasión hacia el otro necesitado. “La ética es, en verdad, la más fácil de todas las ciencias, tal y como es de esperar; porque cada uno tiene la obligación (obliegenheit) de construirla por sí mismo y, a partir del principio supremo que radica en su corazón, deducir por sí mismo la regla para cada caso que se presente... La compasión, como el único móvil no egoísta, es también el único auténticamente moral, resulta, de una manera extraña y hasta casi incomprensible, paradójica” (Schopenhauer, 1993, 255). En Schopenhauer no es necesario acudir a la razón como fuente última para garantizar la moralidad de una conducta, tal recurso constituiría una ofensa hacia la persona que demanda una respuesta de ayuda y cuidado. “Para el descubrimiento de la compasión, mostrada como la única fuente de las acciones desinteresadas y, por tanto, como la verdadera base de la moralidad, no se precisa de ningún conocimiento abstracto sino sólo del intuitivo, de la mera captación del caso

concreto a la que se reacciona inmediatamente sin ninguna mediación ulterior del pensamiento” (Schopenhauer, 1993, 270). En Schopenhauer, no es posible la moral sin compasión, porque no existe un ser humano que no necesite ser compadecido.

También en Levinas la ética tiene su origen en la compasión. “Para mí, el sufrimiento de la compasión, el sufrir porque otro sufre, no es más que un momento de una relación mucho más compleja, y también más completa, de responsabilidad respecto del otro” (Levinas, 1993, 133). Para Levinas el individuo sólo llega a ser *sujeto moral* en la medida que *compadece*. En esta respuesta compasiva el sujeto pierde su identidad, se rompe y se transforma, se quiebra por la presencia del otro. “En la prehistoria del Yo, puesto para sí, habla una responsabilidad. El sí mismo, en su plena profundidad, es rehén de modo más antiguo que es Yo, antes de los principios (Levinas, 1999, 187). En este acto de abandono (desgarramiento) del propio yo es cuando el sujeto se hace *responsable del otro*, es decir, sujeto moral (Ortega, 2016). Somos sujetos morales no por un ejercicio de autonomía, sino cuando respondemos del otro, cuando *nos hacemos cargo de él* desde la más radical heteronomía. La ética no nace de la razón del sujeto, de los mejores argumentos, sino de su dolor, o de la reacción ante el dolor ajeno. La ética no es algo originario, sino una respuesta a la realidad degradada del otro. “El rostro del prójimo significa para mí una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato” (Levinas, 1999, 150).

He afirmado más arriba que la educación es una respuesta ética (responsable) a la persona del otro. Es el sujeto en *todo lo que es* quien debe ser educado (atendido, reconocido, acogido), no una parte o dimensión de éste y en su contexto, pues la compasión siempre acontece en una circunstancia. La educación no se entiende, ni

se da al margen de la ética y del contexto, sin una relación *responsable* con el educando. No postulo una ética que se desentiende del otro y de su situación, sino aquella ética material que interpreta al hombre no como un ser *en sí y para sí*, como lo hace la ética kantiana, sino aquella que lo entiende como ser *abierto al otro y para el otro*, cuya realización como ser moral no está en su autonomía, sino en la dependencia radical del otro (Levinas, 1987). “Ya no es posible (después de esa catástrofe) seguir practicando como evidentes las típicas acciones educativas orientadas por aquella idea de autonomía del sujeto racional y emancipado que le ha venido sirviendo de justificación en el proyecto de la modernidad” (Zamora, 2009, 21). Vaciar de contenido ético a la educación significa convertir a la escuela en un instrumento de manipulación y adiestramiento de nuestros jóvenes, sin otro horizonte que ser eficaces y aptos para englobarse en la sociedad del consumo. Sin ética la escuela hace suyo un discurso “que tiende a tomar la técnica por la cosa misma, tiende a considerarla como un fin en sí misma, como una fuerza dotada de entidad propia, olvidando al hacerlo que la técnica no es otra cosa que la prolongación del brazo humano” afirmaba Adorno (1998, 88) a mediados del pasado siglo.

## 2. LA EDUCACIÓN SIEMPRE ACONTECE EN UN CONTEXTO O CIRCUNSTANCIA

“No podemos hacer frente a los problemas de nuestro tiempo sin tener en cuenta las culturas matriciales en las que esos problemas se manifiestan” (Mate, 1999, VIII). Esta advertencia vale también para la educación como problema de “nuestro” tiempo, pues no hay educación sin tiempo ni espacio. No hay educación sin una cultura en la que encuentra significado. Prescindir del contexto significa desnaturalizar la acción educativa. Todo individuo lleva consigo una herencia genética de la que no se puede desprender. Del mismo modo, al nacer hereda

una “gramática”, es decir, un conjunto de símbolos, ritos, signos, creencias, normas e instituciones que configuran un universo cultural (Mèlich, 2010) y le acompañan y condicionan siempre.

La tarea de educar se realiza siempre en las coordenadas espacio-temporales, dentro de las cuales todo individuo se expresa y vive. Hacer de la “circunstancia” el principio vertebrador de la actuación educativa constituye hoy una exigencia inaplazable. Este enfoque rompe todos los esquemas en los que se ha venido asentando nuestro discurso pedagógico y nuestra práctica educativa, desde un paradigma deudor de la filosofía idealista que ha dejado a un lado la condición *histórica* del ser humano, sujeto de la educación. Y nos obliga a elaborar otra filosofía del ser humano, y, por ende, también de la educación, otro modo de situarnos en el mundo y con los demás, de modo que cuanto acontece en la vida real de la calle penetre en las aulas y forme parte esencial de nuestra actuación como educadores. Conlleva cuestionar una praxis educativa que se nutre de recursos didácticos ajenos a la realidad del contexto. Si cada individuo es único, singular, original, la utilización de unos mismos recursos en las aulas o salones de clase, la programación de unos mismos objetivos para todos, sin atender a la singularidad de cada educando y al contexto en el que vive, es un claro despropósito. Se ha implantado una educación “a distancia” que fija contenidos, objetivos y estrategias al margen de la realidad de cada educando, como si todos ellos fuesen iguales, e iguales sus necesidades e intereses.

Cuando se educa, la respuesta no se da a un individuo sin rostro y sin entorno, sin biografía. *Siempre se da a un individuo concreto, histórico.* Por ello, la educación se entiende como *responder “del” otro singular* (Ortega, 2010). El otro siempre es *pregunta* que nos interpela, que nos concierne, que irrumpe “violentamente”



en nuestra vida (Levinas, 1991), alguien de quien debemos responder en una situación concreta. Esta responsabilidad *situada* hacia el otro es la pesada carga que siempre nos acompaña como equipaje de nuestra existencia, mientras decidamos vivir éticamente. La primera exigencia del educador es asumir e integrar la “circunstancia” (tiempo y espacio), y comenzar desde aquí su tarea educadora. “No tenemos ninguna posibilidad de escapar de nuestra herencia conceptual, lingüística o simbólica. La vida es siempre concreta como lo es también la circunstancia en la que se vive. Toda situación humana, también la educativa, está históricamente condicionada” (Ortega y Gárate, 2017, 115). Esta afirmación implica un giro profundo no sólo en cómo pensamos la educación, sino también en cómo la hacemos. Implica abandonar una praxis educativa que ha estado muy alejada de los intereses y necesidades de nuestros alumnos, más preocupada por instruir que por *educar*.

Históricamente existe en nuestro discurso y nuestra praxis educativa una preocupante y extendida *ausencia del contexto-situación* en la acción educativa que lleva a ignorar las condiciones de vida del sujeto a quien se pretende educar. Y si se ignora el *contexto* (la “circunstancia”, diría Ortega y Gasset), si la realidad socio-cultural en la que vive el educando no cuenta para nada, entonces es imposible educar. Es indispensable integrar el contexto o situación como elemento clave en la educación. Sólo desde un mundo gramatical compartido, es decir, de tradiciones, costumbres, lengua, valores es posible la relación educativa. Sólo desde este mundo compartido se responde a la pregunta de una persona concreta. Fuera de este contexto hay retórica, discurso, pero no educación (Ortega, 2016).

Si analizamos la producción bibliográfica pedagógica se observa que el término “educación”, y la acción misma de educar, casi

siempre se han entendido desde enfoques idealistas difícilmente aplicables a contextos concretos en los que se da cualquier proceso educativo (Coll, 2009). El discurso y la praxis, el lenguaje y la acción se han ubicado en espacios distintos, cuando no contrapuestos. Se ha construido un discurso pedagógico escasamente operativo para orientar la acción educativa; se ha ignorado que cualquier texto escrito, sin su contexto, es una página en blanco carente de significado, incapaz de interpretar y decir nada acerca de la realidad. Y en educación, como en otro ámbito del saber práctico, no se puede entender un texto sin tener en cuenta las indispensables coordenadas espacio-temporales en las que necesariamente se inserta toda acción educativa. Entre contexto y educación hay siempre una relación dialéctica. Un contexto marca unas líneas concretas de actuación; habla y explica lo que sin él nos sería del todo ininteligible. Sin contexto, no hay posibilidad alguna para el discurso educativo, como no hay posibilidad tampoco para la acción educativa.

El discurso educativo, influenciado por la filosofía idealista, ha ignorado las condiciones socio-históricas de vida de los educandos. Y esta “circunstancia” le condiciona y le constituye esencialmente. Nuestro mismo pensamiento es un diálogo con la “circunstancia”. Nos pasamos la vida en diálogo, a veces áspero y tenso, con la circunstancia. Es la sombra de la que no nos podemos desprender. Nos acompaña siempre. Sin ella nada hay inteligible, en absoluto (Ortega y Gasset, 1973). Todo está afectado por la circunstancia-situación. El hombre mismo es un ser situacional y vive y se entiende en y desde una situación. Todo lo que acontece, sucede siempre *en una situación*. Y fuera de su situación es ininteligible.

La visión platónica del ser humano ha echado raíces profundas en la cultura occidental. Cuerpo y alma, bien y mal, como mundos

separados y opuestos; es la cosmovisión en la que hemos sido formados, con todo lo que esto significa de menosprecio u “olvido” de la corporeidad del ser humano, en definitiva de la “circunstancia”. Estar instalados en la corporeidad (circunstancia), como forma de vivir y de existir produce resistencia a aquellos que se sienten más cómodos con una imagen espiritual, desencarnada del hombre. El gozo y el sufrimiento, el amor y el odio, la venganza y el perdón, en una palabra, el mundo de los sentimientos ha estado ausente en la preocupación y ocupación de los educadores. Y si “el espacio y el tiempo son tan decisivos para la configuración de una existencia individual y colectiva con rostro humano, sería necesario que todos los agentes implicados en los procesos de transmisión, que operan en una determinada sociedad, se propusieran como tarea fundamental una auténtica “pedagogía del tiempo y del espacio” (Duch, 2004, 173-74); es decir, sería necesario entender la educación como equipaje que permita al hombre *habitar* su mundo y construir *humanamente* su espacio y su tiempo.

La investigación educativa ha utilizado unas herramientas con las que ha pretendido acercarnos a la *realidad* del ser humano, y con ellas se ha querido “dar cuenta” de la formación integral de cada individuo. El paradigma utilizado ha seguido una tendencia que la vincula a un enfoque idealista del hombre, olvidando que éste sólo se entiende en y desde la “urdimbre de la vida” en la que se resuelve, día a día, su existencia.

El carácter *histórico, situacional* del ser humano conlleva para la educación varias exigencias: a) no se puede educar si no se conoce la situación y el momento (contexto) en que vive el educando; b) no se puede educar en “tierra de nadie”, haciendo abstracción de las características singulares de cada educando, pretendiendo hacer una educación de validez

universal (Ortega, 2009). Cualquier acto educativo se da necesariamente en “un aquí y en un ahora”, se da siempre en el contexto de *una* tradición, en *una* cultura. No hay un punto cero en el que nos podamos ubicar. Estamos necesariamente atrapados por “nuestro” tiempo y “nuestro” espacio. Si un hecho no es algo que ha ocurrido al margen de todo contexto, sino que necesariamente es un hecho *interpretado*, también el ser humano es un hecho o *acontecimiento* que necesita ser interpretado y leído en *su* contexto para que se pueda decir algo de él. Somos irremediamente contexto, *situación*, y sólo cuando convertimos “nuestra” situación en contenido imprescindible de nuestra acción educativa, estamos en condiciones de *educar*. “Estoy convencido, escribe Duch (2004, 160), de que pedagogos y antropólogos deberían ejercer de terapeutas del tiempo y del espacio *humanos*”.

Si el contexto debe estar presente en la acción educativa, ésta debe asumir, en la práctica, no sólo la realidad psico-biológica del educando, sino, además, toda su realidad socio-histórica. Somos biografía, historia narrada de sucesivas experiencias que han ido configurando, en el tiempo, nuestra identidad múltiple. Somos lo que hemos “ido viviendo”. Y la vida a los humanos no es algo que les venga dado por naturaleza, sino, por el contrario, tarea permanente, un “quehacer”, en expresión feliz de Ortega y Gasset. Las múltiples experiencias vividas han conformado en nosotros *una* determinada manera, entre otras posibles, de situarnos en el mundo, un modo particular de existir.

Desde la ética de la compasión la educación, como acontecimiento situado, se entiende como una acción que pretende: a) ayudar a *alguien* concreto a construir, desde la ética, su propio proyecto de vida; b) ayudar a “leer” y juzgar los acontecimientos a la luz de los principios éticos; c) ayudar a alumbrar *un nuevo nacimiento*, una manera original e inédita, todavía, de realizar



la existencia humana por la que el mundo se renueva sin cesar (Arendt, 1996). Y este recorrido educativo es único e irrepetible para cada individuo, porque para cada uno la situación en la que vive es vivida e interpretada de forma singular y única. A diferencia de la ciencia o de la filosofía sistemática que se dirige al hombre universal y abstracto, la educación se dirige a cada persona concreta en la singularidad de *una* vida humana. Educación”.

La filosofía idealista ha pervertido el sentido y la naturaleza de la educación al entender los valores éticos como ideales abstractos a los que toda actuación educativa debe tender. Ha olvidado que los valores también son *experiencia*, y ésta necesariamente está condicionada por las formas distintas en las que cada individuo y cada cultura los expresa y manifiesta. El carácter *histórico* de los valores éticos obliga a que cada acción educativa esté fijada a una determinada circunstancia sin la cual aquella sería irreconocible e in-significante.

### 3. LA EDUCACIÓN ES MEMORIA (ANÁMNESIS)

“Los seres humanos no solamente nos limitamos a *vivir* con la memoria. Además *convivimos* con ella, con la nuestra y con la de nuestros predecesores, porque las relaciones entre hombres y mujeres son *relaciones de memoria*” (Mèlich, 2010, 154). La memoria no es una mirada nostálgica hacia el pasado, porque no se refiere al pasado, sino al tiempo. “Son esos huecos que permiten a la ausencia hacerse presente” (Mate, 2011, 195). La memoria es traer al presente las experiencias vividas antes por otros para darles hoy un significado *nuevo* en un nuevo contexto. Es la pedagogía de los ausentes. “Sería un error importante fijar en la memoria la recuperación del pasado y, por lo mismo, el sentido de la vida en el vínculo a una comunidad ya dada y a una identidad ya prefijada que el individuo tiene que limitarse a reproducir” (Mèlich, 2006, 54). La experiencia es en sí misma irrepetible. Nadie

“experimenta” por otro. Pero sí el contenido o significado de la experiencia, transmitido bajo el ropaje de unas formas o expresiones. Es lo que nos permite saber de dónde venimos y quiénes somos. Lo que nuestros mayores han vivido (sus experiencias) se realizó en un contexto o circunstancia que no ha tenido continuidad en el presente. Pero sí lo que esas experiencias significaban para ellos. De lo contrario sería imposible la transmisión de la cultura como herencia o legado recibido de ellos. Somos biografía, venidos a un mundo habitado por otros que nos han precedido. Lo que hoy somos nunca está libre de la contingencia del pasado. La memoria es una historia narrada de lo que “hemos sido” y ahora traemos a nuestro presente. “Narración y experiencia, experiencia y narración es el juego en el que discurre el relato de nuestra vida. Es también el espacio para una educación con “sentido” de lo humano” (Gárate y Ortega, 2013, 174-75).

En la ética, la *memoria* de lo acontecido no ha tenido un papel relevante. La reflexión ética se ha ocupado, fundamentalmente, de las relaciones interpersonales entre coetáneos. Y la mirada al pasado se ha hecho con criterios historiográficos. Han sido los filósofos de la Escuela de Frankfurt (Adorno, Horkheimer) y los supervivientes del Holocausto los que nos han “obligado” a una *nueva lectura* de los acontecimientos pasados, de sus experiencias sufridas. “Sería ya tiempo de liberar al fenómeno de la memoria de la nivelación dentro de la psicología de las capacidades reconociéndolo como un rasgo esencial del ser histórico y limitado del hombre” (Gadamer, 2001, 45).

Los acontecimientos, en tanto que experiencias vividas, no agotan su significado en quienes los han protagonizado. Adquieren nuevo significado (sentido) en quienes los recuerdan o rememoran.

Los acontecimientos pasados no pertenecen sólo a la historia, ni siquiera a aquellos que los protagonizaron. Nos pertenecen también a

nosotros. Todas las experiencias narradas, al ser contadas, pertenecen también a los demás (Larrosa, 1996). La *memoria* (anámnesis) de lo ocurrido, y nunca cancelado, nos reconcilia con el pasado porque se le hace justicia. La memoria hace que la justicia recupere su verdadero sentido. Somos responsables de aquellos con quienes convivimos, de los “recién llegados”, y de los que han de venir. Pero también somos deudores de aquellos que nos han precedido, de todos aquellos que hicieron posible la experiencia de justicia y de libertad, de solidaridad y de tolerancia que hoy nos permiten ejercer de *humanos*. “Nuestra vida tiene algo pendiente que nos impide instalarnos de una vez por todas, algo pendiente con los que nos han precedido, y que nos demanda una constante reubicación y resituación” (Mèlich, 2010, 120). La “presencia” del otro que está y vive junto a nosotros nos debería llevar a preguntarnos por las “ausencias” de aquellos que ya no están, de los que ya no viven. En los que aún vivimos, en los que aún estamos aquí pervive la huella, la memoria de sus vidas sin la cual es imposible descifrar y entender el presente.

Una ética de la compasión, a la vez que configura espacios de *cordialidad* entre los vivos, hace justicia también de las “ausencias” de los que ya no están físicamente entre nosotros; recupera la *memoria* de los otros para que el pasado no muera en el olvido. La relación de compasión no sólo se establece con los contemporáneos, sino también con los antepasados, los ausentes. El discurso pedagógico, y nuestra praxis educativa, han vivido de espaldas, o han intentado cancelar nuestro pasado más inmediato; no han encontrado un espacio para hacer justicia a los sufrimientos y trabajos, a las ilusiones y esperanzas de tantos hombres y mujeres que construyeron nuestro presente. Se ha puesto en práctica, por el contrario, una pedagogía y una educación centradas en la mirada hacia el futuro, en la búsqueda del “equilibrio y de la armonía social”, reticente a toda mirada al pasado, a

toda experiencia del mal; se ha querido borrar nuestro pasado “incómodo” echándonos en brazos de un progreso emancipador que oculta la autoridad de los que sufren (Metz, 1999). “Y una pedagogía que no haga memoria de “lo que nos ha pasado y hemos sido” queda reducida a una función más del engranaje social, a una legitimación del supuesto orden social” (Ortega, 2016, 258).

La educación para la memoria se convierte en narración de las experiencias vividas por otros, y, hoy, significativas para nosotros. El hecho de narrar es equiparable a un rito por el que se participa de un modo inmediato en lo “sagrado” de lo narrado, que de esta manera es incorporado a la propia vida del sujeto en lo que aquél tiene de sentido en las circunstancias actuales. En la narración la experiencia trasciende al narrador, le sobrepasa, para ser, de alguna manera, “nuestra” experiencia, hoy. Y aquí radica la fuerza educativa de la memoria narrada. En la narración de las experiencias de los que nos han precedido encontramos la clave para saber quiénes somos, de dónde venimos. El hoy está presente en el pasado, y desconocerlo significa poner en riesgo nuestra propia identidad.

La educación para la memoria es, también, una reivindicación de las víctimas (memoria ética), y se identifica con su sufrimiento injustamente padecido. Se opone a todo intento de negación, eufemización o instrumentalización del dolor. Y es también contraria a la visión de la historia como progreso que, “además de producir víctimas, justifica estos actos en el avance que logra y, por tanto, está autorizada a seguir adelante, a reproducir sus estrategias” (Almanza, 2013, 24). Es una pedagogía crítica sobre las huellas del mal acontecido con el propósito de hacer justicia con quienes lo padecieron. “Una construcción crítica de la historia no tiene que dirigir su atención sólo a la dinámica dominante, sino también, como dice Adorno, a lo que no intervino en esa dinámica, quedando, por así

decirlo, al borde del camino, los materiales de desecho y los puntos ciegos que se le escapan a la dialéctica” (Zamora, 2004, 49). No es una pedagogía de la memoria *passionis* que ayuda a autoafirmarse y afianzar la propia identidad, sino una memoria que cuestiona la identidad firme y segura en la que nos hemos instalado. Es una pedagogía de la memoria que cuestiona la razón argumentativa por insuficiente para abordar el sufrimiento de las víctimas. Es una pedagogía que entiende la memoria no “como una *categoría compensatoria* (que se ocuparía de zonas a las que no llegaría la razón argumentativa), sino como una *categoría constitutiva* del espíritu humano en virtud de la cual puede entender el mundo de una manera nueva” (Mate, 1999, 166).

Sólo una educación que se proponga la cancelación de la explotación y del sufrimiento de los inocentes, la cancelación del mal gratuito infligido puede instaurar la justicia para aquellos que nos han precedido en el sufrimiento. Lejos de convertirnos en estatuas de sal atrapadas por el pasado, la memoria de las víctimas constituye un revulsivo para demandar “las esperanzas incumplidas y denunciar las injusticias pendientes de resarcimiento contra todo aquello que sigue produciendo dolor y sufrimiento, aniquilando a los individuos” (Zamora, 2004, 15). En la situación actual, marcada por una crisis que afecta no solo a la economía, sino a todo el sistema socio-político, la educación para la *memoria* puede ser una herramienta poderosa para la integración social desde la justicia y la verdad para todos. “Se trata de anclar el pensar en el pesar, y de proponer una estructura anamnética de la razón, conscientes de que desentenderse de la más leve huella del sufrimiento es condenar todo discurso, aunque sea ontológico, a la mentira” (Mate, 2011, 207). Volver al pasado, desde la memoria, no es un ejercicio retórico, sino la condición indispensable para entender y *tener* presente.

#### 4. LA EDUCACIÓN ES DENUNCIA Y RESISTENCIA

La crítica social forma parte del contenido de la acción educativa. Juzgar, criticar aquello que no se ajusta al derecho, o denigra la vida de los ciudadanos no es una actividad “añadida” a la acción de educar. Cuando se educa, se hace siempre en un contexto. Pero éste presenta contradicciones, conductas éticamente reprobables que pueden interferir u obstaculizar la apropiación de valores por los educandos. No vivimos en un mundo ideal de individuos perfectos. Al contrario, la violencia, la injusticia, el odio y la venganza, la falta de libertad forman parte de nuestro escenario social. En este contexto también es necesario educar. Y, entonces, la propuesta de conductas éticas deseables se hace a partir de la crítica de aquellos comportamientos que se alejan de los referentes morales (modelos) que deben ser imitados por los educandos, lo que se denomina *pedagogía negativa*.

Desde la ética de la compasión, la crítica a lo que no “debe ser” ocupa un papel central en la acción educativa. Es una crítica de las estructuras socioeconómicas que impiden una vida justa, la resistencia a todas las formas del mal. Es denuncia de un sistema educativo que se ha convertido en correa de transmisión de los intereses de la clase dominante, cuyo objetivo es aumentar la productividad y los beneficios por medio de inversiones que mejoren el proceso formativo de cara a moldear funcionalmente los cerebros de los individuos, y transformarlos en un factor productivo. Un ejemplo de este propósito es el encargo por parte de la OCDE, a finales de la última década del pasado siglo, de un estudio comparativo conocido por el nombre PISA.

Deberíamos preguntarnos si los contenidos que se imparten en las aulas ayudan a los

alumnos a una toma de conciencia de la realidad que les envuelve, o, por el contrario, son indiferentes a la misma; habríamos de preguntarnos por qué los procesos de la distancia social, invisibilización de las víctimas, indiferencia colectiva, exclusión social, personas superfluas o descartadas... no han tenido presencia, o ésta ha sido muy débil, en los centros de enseñanza como contenidos necesarios para una educación ética y socio-política (Maiso, 2016).

Junto a la denuncia de las situaciones injustas se hace indispensable romper con la lógica de la frialdad que caracteriza a la sociedad actual, y extirpar su arraigo en la dinámica social. "Si algo puede ayudar al hombre contra la frialdad generadora de desdicha es el conocimiento de las condiciones que determinan su formación y el esfuerzo por oponerse anticipadamente a ellas en el ámbito individual" (Adorno, 1998, 90). Pero el solo cambio de estructuras puede llevar a la tiranía si el ser humano es puesto al servicio de las mismas. Se hace necesario, además, un cambio de actitudes y la apropiación de valores éticos que propicien el cambio de las conductas que dañan a la persona. Y esto pasa por implementar una educación que parta de una ética en la que se reconozca la primacía del ser humano como ser histórico.

Desde las éticas ilustradas, de raíz kantiana, se defiende que sólo desde el respeto a la dignidad del ser humano, como fin en sí mismo, se puede poner fin a la situación de explotación de tantas víctimas, producida por un sistema socioeconómico injusto que invade todas las esferas de la vida individual y colectiva. Pero no ha sido la razón formal incontaminada, capaz de formular los mejores argumentos, la que ha resistido la barbarie de antes y de ahora. ¿"De dónde sabe la razón

que el ser humano tiene una dignidad, que no puede ser vejado, humillado... si no es de la experiencia acumulada de sufrimiento... Convertir dicha dignidad en principio formal que ha de regir la conducta, al menos no ha servido para evitar las catástrofes que conforma el oscuro reverso de la historia" (Zamora, 2004, 271-72).

Hay preguntas que se echan de menos en el discurso pedagógico y en la praxis educativa. ¿Para quién o quiénes educamos? ¿A quién o quiénes sirve la escuela? Se supone, con gran ligereza, que la tarea de educar discurre en ámbitos de neutralidad, que los objetivos y fines propuestos son los adecuados, aquí y ahora, a los intereses y necesidades de los educandos. Se percibe una confianza ciega en el sistema educativo por parte del profesorado. "Se simula un paraíso de educación supuestamente no directiva, porque los alumnos evalúan y critican permanentemente los procedimientos, sin poder decidir nada respecto al sentido y la finalidad del dispositivo educativo mismo" (Zamora, 2017, 30). La esperanza puesta en la escuela de capacitar a los individuos para su emancipación y una confrontación crítica con las relaciones impuestas por el sistema socio-económico dominante, se ve hoy cuestionada por las exigencias de adaptación del individuo al mismo sistema, promoviendo las capacidades de cada individuo, pero encaminadas al rendimiento económico. De este modo el conjunto de la educación adquiere el carácter de una "inversión" cuantificable, como cualquier otra inversión, por el rendimiento económico que pueda producir, es decir, en términos de coste-beneficio. La adaptación del sistema educativo a las exigencias del mercado se hace patente en la correspondencia entre las transformaciones del sistema productivo

y los cambios producidos en las instituciones educativas: programas, prácticas, contenidos... El reciente discurso sobre las “competencias” es un ejemplo paradigmático de la orientación instrumental y tecnocrática del sistema educativo. Ante esto caben dos posibilidades: resistir a la represión social, aun a costa de la propia supervivencia, o adoptar estrategias de pacificación que impidan tener que afrontar situaciones límite difíciles de sobrellevar.

Ocupados en aplicar en su enseñanza las estrategias más innovadoras, el profesorado no encuentra tiempo para hacerse una pregunta básica: ¿para qué educamos? La escuela no demanda tanto nuevas estrategias (cómo enseñar), cuanto qué y para qué enseñamos. La educación como denuncia se hace imposible si los educadores no asumen como tarea la vigilancia permanente de un sistema que se mueve siempre entre el servicio a la comunidad y la “obediencia” a los intereses de la clase dominante.

## 5. ¿QUÉ HACER?

A principios del siglo pasado, el filósofo Ortega y Gasset (1973, 49) hacía una advertencia a los intelectuales y políticos españoles: “No se han hecho bien las cosas sino cuando de verdad han hecho falta”. También nosotros, hoy, deberíamos prestar atención a esta advertencia del pensador español y desterrar de nuestro discurso cualquier atisbo de autocomplacencia; los resultados de tantos esfuerzos y recursos invertidos en educación no invitan a ella. Deberíamos preguntarnos si junto al desarrollo tecnológico y científico, nuestras instituciones educativas también han contribuido a construir una sociedad más justa; si han hecho posible un desarrollo y bienestar más compartido; si han promovido la tolerancia y el diálogo, haciendo del respeto y la solidaridad compasiva la única herramienta para la convivencia.

Considero que es imprescindible un cambio de rumbo en nuestro pensar y hacer la educación; que es indispensable prestar atención a las circunstancias concretas de cada sujeto que reclama ser atendido y escuchado en “su” situación, en la experiencia concreta de su vida para poder ser educado en “su” proyecto de construcción personal; que es necesaria una “reubicación” del profesor que le permita invertir sus prioridades y sus papeles como agente de la enseñanza; que lo sitúe en un escenario distinto y lo coloque en una “situación ética” en la que el alumno deje de ser objeto de “conocimiento y de control” para convertirse en interlocutor necesario en su proceso de construcción personal.

Es indispensable una nueva filosofía de la educación que no sólo cambie nuestra manera de entender la enseñanza, sino también el modo de entender al ser humano, una filosofía de la educación que nos permita ejercer responsablemente la tarea de educar. La función del educador es acompañar, orientar y guiar, alumbrar “algo nuevo”, pero no suplantar al educando, ni imponerle un determinado modo de pensar y vivir. La educación es construcción, edificación; y construir el edificio de lo que uno proyecta ser en “su” vida es una tarea en la que la participación del propio sujeto es insustituible. La educación prepara para vivir éticamente, es decir, en la *responsabilidad*. Y esta iniciación a una vida ética, que es la educación, viene siempre acompañada de la mano y presencia del otro, de su acompañamiento y testimonio ético.

Es necesario recuperar al sujeto de la educación, atender a la realidad de *cada sujeto concreto*. Ello implica incorporar un nuevo lenguaje, un nuevo pensamiento, nuevas actitudes y unos nuevos contenidos en la acción educativa. Significa tomarse en serio la inevitable condición *histórica* del ser humano y hacer de la educación un *acontecimiento ético* de acogida



y reconocimiento del otro. Implica incorporar a la acción educativa la vida concreta de cada educando, de tal modo, que sea ésta la que ocupe el tiempo y el espacio de toda la tarea del educador, si lo que pretendemos es *educar* y no hacer “otra cosa”.

Resaltar el carácter *histórico* de la educación, y su inevitable *eticidad*; hacer que la educación sea un espacio para la reconciliación y denuncia de las situaciones injustas que nos degradan a todos, constituye hoy una urgencia para los educadores. Esta demanda no está necesariamente vinculada a implementar nuevas estrategias, sino a una nueva concepción de la educación desde una nueva concepción del hombre situado en “su” tiempo. “Vivir es habitar en *lo abierto* y, por ello, lo que caracteriza a la vida es, precisamente, la situacionalidad, la ambigüedad, la provisionalidad”, afirma el prof. Mèlich (2010, 92). Si hay ética, si hay educación es porque nunca estamos ajustados al mundo, porque siempre seremos individuos desajustados, abocados a despegarnos de “lo dado” y establecido y comenzar algo nuevo. Es necesario abandonar un concepto determinista de la educación que ha propiciado la repetición de modelos adecuados para otros contextos, pero que ahora se ven obsoletos. La necesidad de adaptación a la circunstancia, la incorporación de la realidad de la calle a la vida de las aulas, obliga a los educadores a una constante reinvencción de su tarea educadora. “La educación no es la interpretación petrificada de la existencia humana, sino la reinterpretación, en un nuevo contexto, de las tradiciones humanas que siempre están en el ahora” (Gárate y Ortega, 2013, 86).

Ser educador entraña una actitud abierta al cambio, ser un nómada de la educación dispuesto a transitar por caminos aún no roturados, en la confianza de no encontrar el paraíso en el que definitivamente descansar. En la tarea de educar siempre se está en camino,

siempre se es peregrino porque nada está acabado; siempre nos acecha algo nuevo, nunca hay una respuesta definitiva porque nunca nos encontramos con la misma pregunta a la que debemos responder. Es el ámbito de la ética, de la respuesta provisional y de la incertidumbre. Es la *condición* de la existencia humana.

**Dirección electrónica de autor:** portega@um.es

## REFERENCIAS

- Adorno, Th. W. (1975) *Dialéctica negativa*, (Madrid, Taurus).
- Adorno, Th. W. (1998) “La educación después de Auschwitz”, en Adorno, Th. W. *Educación para la emancipación*, (Madrid, Morata), pp. 79-92.
- Adorno, Th. W. (2004) *Minima Moralia*, (Madrid, Akal).
- Almanza, T. (2013) “La memoria de la experiencia como respuesta ética ante las víctimas”, *Franciscanum*, vol. IV, n.º 160, pp. 17-50.
- Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro*, (Barcelona, Península).
- Bello, G. (2004) “Ética contra la ética. Derechos humanos y derechos de los otros”, en M. Barroso y D. Pérez Chico (eds.). *Un libro de huellas. Aproximaciones al pensamiento de Emmanuel Levinas*, (Madrid, Trotta), pp. 83-110.
- Bolívar, A. (1998) *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*, (Sevilla, Junta de Andalucía).
- Coll, C. (2009) “Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar”, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias magistrales*, (México, D. F. Edit. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.), pp.71-107.



- Derrida, J. (1989) *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora*, (Barcelona, Paidós).
- Duch, L. (2004) *Estaciones del laberinto*, (Barcelona, Herder).
- Foucault, M. (1999), *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (2001) *Verdad y método*, (Salamanca, Sígueme).
- Horkheimer, M. y Adorno, Th. W. (1994) *Dialéctica de la Ilustración*, (Madrid, Trotta).
- Horkheimer, M. (2000) *Anhelos de justicia*, (Madrid, Trotta).
- Horkheimer, M. (2002) *Crítica de la razón instrumental*, (Madrid, Trotta).
- Larrosa, J. (1996) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, (Barcelona, Laertes).
- Levinas, E. (1987) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, (Salamanca, Sígueme).
- Levinas, E. (1991) *Ética e infinito*, (Madrid, Visor).
- Levinas, E. (1993) *Entre nosotros*, (Valencia, Pre-Textos).
- Levinas, E. (1999) *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, (Salamanca, Sígueme).
- Maiso, J. (2016) "Sobre la producción y reproducción social de la frialdad", en J. A. Zamora, R. Mate y J. Maiso (editores), *Las víctimas como precio necesario*, (Madrid, Trotta), pp. 51-69.
- Mate, R. (1999) "Presentación", en Metz, J. B. *Por una cultura de la memoria*, (Barcelona, Anthropos), pp. VII-IX.
- Mate, R. (1999) "Epílogo. La incidencia filosófica de la teología política de J. B. Metz", en Metz, J. B., *Por una cultura de la memoria*, (Barcelona, Anthropos), pp. 157-190.
- Mate, R. (2011) *Tratado de la injusticia*, (Barcelona, Anthropos).
- Mèlich, J. C. (2002) *Filosofía de la finitud*, (Barcelona, Herder).
- Mèlich, J. C. (2006) *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*, (Buenos Aires, Nuño Dávila).
- Mèlich, J. C. (2010) *Ética de la compasión*, (Barcelona, Herder).
- Metz, J. B. (1999) *Por una cultura de la memoria*, (Barcelona, Anthropos).
- Ortega y Gasset, J. (1973) *Obras Completas, Vol. VI*, (Madrid, Revista de Occidente).
- Ortega, P. y Mínguez, R. (1999) "The role of compassion in moral education", *Journal of Moral Education*, vol. 28,1, pp. 5-17.
- Ortega, P. (2004) "Moral education as pedagogy of alterity", *Journal of Moral Education*, Vol. 33, 3, pp. 271-289..
- Ortega, P. (2006) "Sentimientos y moral en Horkheimer, Adorno y Levinas", *Revista Española de Pedagogía*, nº 235, pp. 503-524.
- Ortega, P. (2009) "La dimensión ética y política del discurso educativo". *X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias magistrales*, (México, D. F. Edit. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC., pp. 165-193.
- Ortega, P. (2010) "Educar es responder a la pregunta del otro", *Revista Edetania*, 37, pp. 13-33.
- Ortega, P. (2013) "La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural", *Revista Española de Pedagogía*, n.º 256, pp.401-422.
- Ortega, P. y Romero, E. (2014) "Subject's Recuperation in Education", *Journal of Curriculum and Teaching*, vol. 3, n.º 1, pp. 86-93.
- Ortega, P. (2016) "La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad", *Revista Española de Pedagogía*, n.º 264, pp. 243-264.

Ortega, P. y Gárate, A. (2017) *Una escuela con rostro humano*, (Mexicali, B. C., México, Cety-Universidad).

Schopenhauer, A. (1993) *Los dos problemas fundamentales de la ética*, (Madrid, Siglo XXI).

Zamora, J. A. (2004) *Th. W. Adorno. Pensar contra la barbarie*, (Madrid, Trotta).

Zamora, J.A. (2009) "Th.W.Adorno: aportaciones para una teoría crítica de la educación", *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21: 1, pp. 19-48.

Zamora, J. A. (2017) "El "valor" de educar: un aproximación a la relación entre educación y ciudadanía", Ponencia presentada en el XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación, *La educación ante los retos de una nueva ciudadanía*, (Murcia, Universidad de Murcia Ed.), pp. 15-33.