



ÉTICA Y COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN

Pedro Ortega Ruiz

Catedrático Universidad de Murcia y coordinador Red Internacional de Pedagogía de la alteridad

“...Termina este milenio y nos preguntamos cómo es posible que un siglo tendido hacia el progreso y la civilización, un siglo asentado en un pasado recorrido de parte a parte por cánticos de alabanza a la luz de la razón, a la libertad y a la dignidad humanas como pilares fundamentales de una cultura basada en una vocación humanista, no haya podido impedir que otros seres humanos, capaces de llorar y emocionarse por el sufrimiento del otro en el transcurso de una evocación literaria, quedasen impertérritos frente a su propio crimen” (Bárcena y Mèlich, 2000, 125-26). Me sorprende que esta “molesta” pregunta no se haya formulado, con más frecuencia, en las convenciones y congresos sobre educación. Cuando leo relatos sobre los cruentos acontecimientos que ensangrentaron el pasado siglo, sigo sin entender cómo entre los pedagogos no ha habido discurso sobre esos acontecimientos, más bien silencio. Quizás el horror que produce la lectura de esas páginas nos impida evocar esos hechos, hacer memoria de aquellos sufrimientos. Tanto dolor, tanto sufrimiento, la experiencia del mal como nunca antes se había producido, no se ha traducido en una pedagogía de la memoria que nos liberase de un mal que puede volver a repetirse. Este “olvido” no se ha debido a un deliberado propósito de no volver

la vista atrás, de pasar página. Considero, más bien, que nuestra amnesia está vinculada a un discurso en educación que ha centrado su interés en tratar de resolver los problemas del presente. Durante años hemos asistido a un enfoque tecnológico en la educación que busca en los resultados y logros de los estudiantes la razón de ser de las instituciones educativas. Planificación, control, eficacia, rentabilidad, competencia, etc. son términos omnipresentes en el discurso educativo que definen una determinada orientación política de la educación. Es verdad que simultáneamente hay “otro discurso” sobre los valores en educación, pero éste es un discurso “paralelo” escasamente operativo para incidir en los procesos educativos. Cualquier propuesta de valores en educación sucumbe a la filosofía imperante que asigna a la educación la adquisición de aquellas competencias técnicas e intelectuales que, se supone, demanda la sociedad del desarrollo y del progreso. Pero la competencia profesional, tan demandada por la administración pública educativa, no está reñida con la capacidad de establecer unas relaciones interpersonales y sociales; es decir, la referencia a la comunidad humana, a un horizonte de valores que tienen significado más allá de cada sujeto.



Me sorprende el discurso “políticamente correcto” que se ha impuesto entre los pedagogos, ajeno a las circunstancias socio-políticas que afectan a nuestros conciudadanos. Las situaciones de exclusión social y de extrema pobreza, la falta de libertad en el ejercicio de los derechos democráticos de muchos de nuestros conciudadanos no se han abordado como cuestiones insoslayables en los estudios y trabajos pedagógicos. Una somera revisión de la producción pedagógica de los últimos treinta años en España, aparecida en los medios científicos especializados, pone al descubierto la honda separación entre los intereses y preocupaciones de los profesionales de la educación y la realidad socio-política de nuestro país. Tal distanciamiento o divorcio se corresponde con un modo de ver y hacer la educación fuertemente “escolarizado” y dependiente de una determinada manera de entender al ser humano desde una perspectiva individualista, separada, cuando no opuesta, a lo que acontece en el entorno del individuo. A nuestro discurso pedagógico podrían aplicarse las palabras de Levinas (1993, 82) al humanismo occidental “al establecerse en la memorable ambigüedad de las bellas letras, de las “almas bellas”, sin contacto con la realidad de la violencia y de la explotación”.

Desde este modo de entender la educación, “los demás y lo demás” entran en un segundo plano. Es la pedagogía de la “irresponsabilidad y el desamor”. H. Arendt (1995) describe muy bien este modelo de educación como “proceso de fabricación” en el que predomina la lógica de la racionalidad instrumental. “El verdadero trabajo de fabricación se realiza bajo la guía de un modelo, de acuerdo con el cual se construye el objeto” (Arendt, 1993, 161). Un concepto de educación muy alejado del que sostiene la propia Arendt (1996, 208): “La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por

la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable”. Retoma esta autora una tradición interrumpida en el pensamiento pedagógico occidental que vincula la educación con el amor. Con ello Arendt no ha hecho más que volver a las fuentes judías, a sus propias raíces, para situarse de nuevo en el núcleo mismo de la acción educativa. No otra cosa hace el educador más que olvidarse de sí para que sea afirmado el otro, para “alumbrar una nueva criatura” por la que el mundo se renueva sin cesar, por utilizar la expresión de Arendt.

Al abordar la dimensión ética del discurso educativo no me refiero a los principios éticos o morales que deben guiar la práctica educativa. No hablo, por tanto, de una deontología profesional del educador, como podría ser la del médico, abogado, investigador, agricultor, empresario, etc. Tampoco abordo aquí la fecunda corriente en educación denominada “pedagogía del cuidado” (caring), impulsada por Noddings. Independientemente de que el educador sea un buen profesional y se ajuste en su práctica educativa a los principios deontológicos que exige su profesión; o que el educador sea sensible a las necesidades del educando, sea afectuoso y comprensivo con sus alumnos, estaríamos tan sólo ante una metodología a emplear en educación, pero no habríamos tocado el corazón mismo de la acción educativa. La educación es y se define en sí misma, en su raíz como un acto ético, un acontecimiento ético (Bárcena y Mèlich, 2000). Sin ética no es posible hablar de educación. Su carácter ético no le viene “después”, como un añadido que haga plausible la intervención educativa. La eticidad atraviesa de parte a parte, en su misma esencia, la acción educativa. La bondad o no de unas determinadas estrategias que hagan plausible la intervención educativa; o el cumplimiento de unas normas que hagan del ejercicio profesional una actividad respetuosa de los derechos de los individuos y de la sociedad, son cuestiones que



“sobrevienen” a la acción misma de educar, son “condiciones” exigibles de la acción educativa.

Antes he definido la educación como acontecimiento ético. Un encuentro de dos que se traduce y es acogida y responsabilidad. “Es una pedagogía que reconoce que la hospitalidad precede a la propiedad, porque quien pretende acoger a otro ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y que poseer como algo suyo” (Bárcena y Mèlich, 2000, 15). Si toda pedagogía es deudora de una antropología y una ética, la educación como acogida y responsabilidad hunde sus raíces en la ética levinasiana. Reconoce que la relación ética que le ata al otro es una relación de responsabilidad para con él, de radical dependencia del otro de la que no se puede desprender. “El sujeto es responsable de su responsabilidad, incapaz de sustraerse a ella sin guardar la huella de su deserción. El sujeto, antes de ser intencionalidad, es responsabilidad” (Levinas, 1993, 72). Y responsabilidad irrevocable, irreversible, irrecusable, sin remontarse a una elección previa; “como la obediencia a una orden que se acata antes de haberla escuchado” (Levinas, 1993, 75).

Pero a pesar de esta incertidumbre que envuelve la tarea de educar, sí podemos ayudar a las jóvenes generaciones, a los “recién llegados”, como dice H. Arendt (1996), a adquirir el equipaje o competencias necesarias para descifrar e interpretar la realidad de su entorno, a leer los acontecimientos y a encontrar las claves de interpretación de su propia existencia. Quizás, aquí, en esta labor hermenéutica, encontremos hoy los educadores nuestra función más importante. La educación no se puede circunscribir a facilitar la inserción en la sociedad desde una interpretación petrificada de la existencia humana, sino a posibilitar la reinterpretación, en un nuevo contexto, “de las tradiciones humanas que siempre tienen que ver con el presente, con sus desafíos,

incertidumbres e intereses” (Duch, 2004, 179). Educar es acompañar a alguien concreto a recorrer un camino que arranca en algún lugar, viene de algún sitio, y lleva hacia algún destino como meta y finalidad del trayecto; es ayudar a “leer” los acontecimientos desde la pluralidad que sea posible; es ayudar a introducir en el mundo a los “recién llegados”, a alumbrar un nuevo nacimiento por el que el mundo se renueva sin cesar (Arendt, 1996). Y este recorrido educativo es único e irrepetible para cada individuo. A diferencia de la ciencia o de la filosofía sistemática que se dirige al hombre universal y abstracto, la educación se dirige, necesariamente, a una persona concreta en la singularidad de una vida humana. De aquí que debamos ser muy prudentes en la extrapolación de conclusiones en nuestra investigación pedagógica.

2. La educación es respuesta a una pregunta que viene del otro

Tradicionalmente, el profesorado, en casi todos los niveles de la enseñanza, ha estado preocupado por los conocimientos científicos a transmitir y por las técnicas y estrategias de enseñanza. Otros contenidos como los valores morales (tolerancia, diálogo, solidaridad, justicia, libertad, etc.), aun formando parte de los contenidos obligatorios del currículum escolar, en la práctica han estado ausentes de la preocupación del profesorado. Se supone que estos contenidos morales no sirven para una preparación profesional de los alumnos, ni aportan nada útil para su incorporación al mercado del trabajo. Existe un claro divorcio (al menos en mi país) entre las demandas de la administración educativa y las prácticas reales en los centros de enseñanza. “Aún se sigue pensando que la escuela debe centrarse en la transmisión de saberes, aprendizajes de conocimientos y competencias que preparen, del mejor modo posible, a las futuras generaciones para su incorporación a la sociedad desde el



desempeño de un puesto de trabajo” (Ortega, Mínguez y Saura, 2003, 153). Por otra parte, tampoco las familias muestran un claro interés por otros contenidos formativos que no sean los claramente profesionales (Ortega, Mínguez y Hernández Prados, 2009). La educación en valores morales quedaría reservada para otros ámbitos u otras instituciones.

Se percibe, por otra parte, una tendencia o estado de opinión que considera el carácter ético-moral de la educación como un “añadido” o complemento de calidad en la enseñanza, como una necesidad coyuntural de la actual sociedad que, una vez resueltos “nuestros” problemas, el sistema educativo se centrará nuevamente en las funciones de transmisión de saberes y competencias para las que está creado. De otro lado, se subraya la necesidad de integrar el componente ético del profesional de la educación, “no como un añadido más, sino como cualidades profesionales que amplían sus capacidades de acción” (Ibarra, 2007, 159). La competencia profesional debe incluir no sólo los conocimientos y destrezas pertinentes, “sino también el comportamiento, los valores, las actitudes y todas aquellas cualidades personales que contribuyan a que el profesional pueda actuar con capacidad de criterio y juicio propio, de autonomía y de responsabilidad profesional y social” (Ibarra, 2007, 159). Estaríamos hablando de una deontología del profesional de la educación. En la misma posición se sitúa el prof. Martínez (2001, 60) cuando escribe: “Si el nivel de desarrollo social y tecnológico que presentan las sociedades del bienestar no va acompañado de un desarrollo progresivo en las competencias éticas (la cursiva es mía) de las personas que las formamos, los déficits y contradicciones que tales sociedades están evidenciando pueden dar al traste con los progresos que la modernidad sin duda ha conllevado”. Estando de acuerdo con estas afirmaciones, considero, sin embargo, que el carácter ético de la educación no es un “añadido” a la acción educativa, ni le viene

de “fuera”, ni se justifica sólo por la necesidad de hacer frente a las contradicciones de esta sociedad que ponen en peligro las conquistas sociales. Tampoco se puede identificar con su carácter “finalista” en cuanto que toda acción educativa deba tender y buscar un fin valioso para el educando. La eticidad de la educación es más bien un elemento constituyente, esencial de la misma; la define y la constituye; es, en sí misma, un acontecimiento ético (Bárcena y Melich, 2000); sin ética, no hay posibilidad alguna de hablar de educación.

Hay otro aspecto de la enseñanza que merece ser tenido en cuenta: Se detecta un desconocimiento generalizado del sujeto (educando) que se tiene delante. Apenas si cuenta su contexto, la realidad en la que vive. Se parte del supuesto de que todos los alumnos son iguales, e iguales son también sus circunstancias. Se asume, en la práctica, que todos tienen las mismas aspiraciones, intereses y dificultades; que la acción educativa acontece en una misma realidad. Se parte de un sujeto abstracto e irreal a quien, se supone, tenemos que educar. Y éste, obviamente, no existe. La omnipresente influencia idealista nos dibuja una realidad quizás más “cómoda”, pero también nos oculta al sujeto y, por ello, nos incapacita para educar.

¿Dónde queda y cómo se resuelve entonces la acción educativa? En toda acción educativa hay o debería haber una pregunta básica que se hace indispensable: ¿quién es este alumno-educando para mí?; ¿cuál es mi relación con él? ¿cómo me sitúo ante él? Y se puede responder desde la ética, desde la moral. En tal caso, el alumno-educando es visto y reconocido como alguien con quien se quiere establecer una relación ética, y se traduce en una actitud de acogida y de respeto por lo que es. Y puede también responderse desde la indiferencia, o simplemente desde “no preguntarse” por el otro, y no reconocer el ámbito ético-moral en el que acontece la acción educativa. En este caso, el



alumno-educando se convierte en un pretexto para que el profesor enseñe determinados saberes o competencias; y, entonces, es visto como un objeto de conocimiento, tematizado y cosificado.

La acción educativa es respuesta a una pregunta que viene del otro (educando) en una situación concreta. Y cada educando formula “sus” preguntas, desde situaciones personales, que demandan también respuestas singulares. De otro modo no podríamos hablar de educar. La acción de educar no va en una sola dirección, del profesor al alumno, del educador al educando, es necesariamente bidireccional. Y la iniciativa no la tiene el profesor-educador, proponiendo o imponiendo determinados contenidos de un programa ya establecido, sino el educando cuando solicita ayuda y acompañamiento en su formación personal. Educar es responder a una pregunta que se formula desde una situación concreta; es estar atento para responder a las necesidades y aspiraciones de un sujeto (educando) concreto que se expresa desde formas y lenguajes concretos. En educación no ha lugar a un lenguaje universal pues no existe el hombre y contexto social universales. Este es siempre el lenguaje de alguien. Y si educar es “responder”, la respuesta se da a una pregunta que viene “de fuera”. Se responde a alguien de algo.

¿Cómo se responde en educación? La respuesta en educación se da siempre en la acogida del otro (alumno, educando), en el reconocimiento del otro, en hacerse cargo de él (Ortega, 2004). No es la acción del profesor o técnico de la enseñanza que centra su actividad en la transmisión de unos determinados “saberes”, permaneciendo ajeno o indiferente a la realidad de la vida del educando, a su circunstancia y contexto. Es el sujeto en todo lo que es el que debe ser educado, no una parte o aspecto de éste. Sólo cuando el educador se hace responsable del otro, responde a éste en su situación, se preocupa y ocupa

de él desde la responsabilidad, se está en condiciones de educar. Por eso la educación no se entiende ni se da al margen de la ética, sin una relación responsable, es decir, moral con el otro (educando). Ahora bien, hablamos aquí de una responsabilidad hacia el otro en la que nos encontramos inmersos desde siempre por el mero hecho de existir. “El hecho de que nuestra obligación hacia el otro esté enraizada en nuestra propia existencia, nos permite superar la lógica jurídica de la reciprocidad y anteponer sus derechos a los nuestros. En ese caso realizamos nuestro ser de forma suprema al sacrificarnos por el otro, ayudándole en su propia realización” (Crespi, 1996, 99). Por ello, postular otro modelo de educación conlleva partir de otros presupuestos éticos y antropológicos, aquellos que explican al hombre no como un ser en sí y para sí, sino como una realidad abierta al otro y para el otro, cuya realización como ser moral no está en su autonomía, sino en la dependencia y “obediencia” al otro, es decir, en la más radical heteronomía (Levinas, 1987).

3. La ética en el discurso educativo

El discurso pedagógico no tiene como función principal describir y explicar un estado de cosas, sino prescribir actuaciones que cambien situaciones, en algún sentido, éticamente no deseables, o contribuyan a una mejora de la situación actual. Es decir, el discurso pedagógico, por naturaleza, está volcado a la acción; es, en su misma raíz, un discurso práctico. Por ello, cuando hablamos del carácter ético de la educación necesariamente nos referimos a la praxis, no sólo a un discurso encerrado en la pura reflexión o ejercicio intelectual.

La pregunta por lo “bueno” y por lo “malo” en la conducta humana está ya presente en los albores de la humanidad: “¿Dónde está tu hermano?”, pregunta Yahvé a Caín. Y también se da la primera respuesta inmoral: “¿Acaso soy yo el guardián de mi hermano?”, iniciándose



así el largo recorrido de dos tradiciones antropológicas enfrentadas: la antropología de la alteridad, políglota y policéntrica, y la antropología del no reconocimiento del otro, monolingüista y monocéntrica (Mèlich, 2004). En las últimas décadas se está produciendo un progresivo interés por incorporar, formalmente, el componente ético al discurso y a la praxis pedagógicos. Cuestiones como: moral y política, moral y profesión, moral y uso racional de los recursos naturales, moral y ciudadanía, moral y distribución de las riquezas, moral y exclusión social, etc. Se ha asumido que una persona educada no puede vivir de espaldas a los grandes retos y preocupaciones a los que el ciudadano de hoy ha de enfrentarse. Se percibe como indispensable el aprendizaje de competencias morales para ejercer de ciudadano, y competencias específicas para saber convivir en una sociedad mestiza y plural; competencias para una actuación responsable contra la desigualdad y exclusión; competencias para la construcción de una sociedad justa y solidaria; competencias para establecer unas relaciones responsables con el medio natural y urbano (Ortega y Mínguez, 2001).

Pero los presupuestos éticos y antropológicos, inevitables en una acción educativa, son, de hecho, muy diversos, y nos llevan a metas muy distintas, y condicionan inevitablemente las estrategias de actuación. Quizás la pregunta que nos deberíamos formular, ya desde el comienzo de este trabajo, es: ¿qué ética o qué moral debe estar presente en el discurso educativo? Y no es indiferente, ni baladí la respuesta que demos a la misma. Todo discurso educativo “viene de algún sitio” y “va hacia algún lugar”; tiene, obviamente, unos presupuestos éticos y antropológicos y se plasma en unos modos concretos de responder a los retos actuales del ser humano. Son estos, en su enorme complejidad, los que encuentran diversos enfoques y acentos o modulaciones en función de la óptica moral con que son abordados. En educación, todas las éticas no

hablan el mismo lenguaje, ni tienen el mismo contenido y tampoco los mismos propósitos. La ética no es un discurso neutro o indiferente, lleva en su raíz una praxis determinada. Y sin discurso ético tampoco hay discurso educativo. Por el contrario, habría actuaciones arbitrarias que se pierden en un practicismo cuya meta es actuar por actuar, sin saber “para qué y dónde” acontece la acción educativa. El modelo o paradigma de moral por el que optemos en nuestra acción educativa nos lleva, necesariamente, a una determinada construcción de persona y de sociedad. En este trabajo se opta por una ética y una moral concreta, alejada del idealismo kantiano en sus distintas versiones, y encuentra en el sentimiento moral de acogida del otro el núcleo básico de la acción educativa.

3. 1. El sentimiento en la moral kantiana

El discurso y la praxis educativos han sido deudores de la moral kantiana hasta bien entrada la década de los ochenta. ¿La acción moral procede de la sola razón, o del sentimiento? ¿O, por el contrario, del sentimiento y de la razón? Para la ética kantiana es un claro despropósito, cuando no una abierta provocación, hablar de “sentimientos y moral”. La norma que debe orientar la conducta moral de un sujeto no puede estar al albur de los sentimientos de los individuos que, al ser singulares y concretos, necesariamente son contingentes y particulares y, por ello mismo, no pueden convertirse en una máxima moral. Para otros, no es posible un discurso sobre ética sin el componente del sentimiento moral, este es su fundamento (Schopenhauer, 2001).

En el actual debate sobre los sentimientos y las motivaciones de la acción moral parece haberse superado viejos prejuicios sobre la improcedencia de incluir los sentimientos en el discurso moral. Se vuelve a leer a Hume para rescatar la idea de la incapacidad de la razón para inducir una acción moral. Sin los



sentimientos de benevolencia y simpatía, con los que la naturaleza ha dotado a toda la especie humana, las ideas morales no pueden influir en el comportamiento. En su obra: *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime*, Kant parece aproximarse a la posición de Hume. El sentimiento de la belleza y de la dignidad humana están en la base de la conducta moral. Es la belleza de la “naturaleza humana”, el sentimiento de que es digna de respeto el principio universal de la moralidad, el que mueve al ser humano a comportarse moralmente. Pero este sentimiento no va dirigido hacia una persona singular, concreta, sino a la “dignidad de la humanidad” que trasciende todas las culturas, todas las diferencias y todas las singularidades. Kant no evoca la dignidad del hombre o la dignidad humana representada en la persona concreta, sino la dignidad de la humanidad, de la especie humana. No considera al hombre concreto, sino a la especie capaz de progresar hacia un futuro mejor.

La pretensión de universalidad de la norma moral en Kant no hace sino devaluar, cuando no excluir, a los sentimientos como constituyentes de la moralidad. Para Kant no hay posibilidad alguna de “cohabitación “ entre sentimientos y razones, entre moral y emociones. En *Crítica de la razón práctica*, Kant afirma que el sentimiento de compasión no puede constituirse en razón suficiente para la moralidad de una conducta, sino la adecuación de ésta a una máxima o principio convertido en ley universal como “hecho de razón”. “Es muy hermoso hacer el bien por amor a los seres humanos y en aras de una compasiva benevolencia o ser justo por amor al orden, mas eso no constituye aún la genuina máxima moral de nuestra conducta, la máxima que conviene a nuestro punto de vista en cuanto seres humanos entre entes racionales, cuando con esa orgullosa presunción propia de los voluntarios nos atrevemos a situarnos por encima del pensamiento del deber y, al margen del mandato, pretendemos hacer simplemente

porque nos viene en gana una cosa para la cual no precisaríamos mandato alguno. Nos hallamos bajo una disciplina de la razón y en todas nuestras máximas no tenemos que olvidar esa sumisión” (Kant, 2004, 176).

Lo que hace “moral” a una acción, para Kant, es la referencia a unas máximas morales, a aquellas leyes que podamos querer como universales, no a los sentimientos a los que considera carentes de valor. Y el único móvil en la acción moral es el “deber”, el respeto hacia la ley del deber, no el sentimiento de benevolencia, de compasión solidaria, de empatía o altruismo hacia el interés o bienestar de los demás. “La ley moral constituye para la voluntad de un ser omniperfecto una ley de santidad, mas para ala voluntad de un ente racional finito supone una ley del deber, de apremio moral que determina sus acciones merced al respeto hacia esta ley y mediante la veneración por su deber. Ningún otro principio subjetivo ha de ser admitido como móvil, pues de lo contrario la acción puede tener lugar ciertamente tal como prescribe la ley, mostrándose conforme al deber, mas no acontece por mor del deber y entonces la intención (lo que importa de veras en esa legislación) no es moral”(Kant, 2004, 175). El desapego, o mejor dicho, el abierto rechazo que Kant manifiesta hacia el sentimiento y el papel de éste en la motivación y fundamento de la conducta moral no representa un caso aislado entre los pensadores de su época, tiene, por el contrario, un claro precedente en la cultura de la primera Modernidad. En ésta “los sentimientos se convirtieron en unos elementos “apátridas” (heimathos) que no tenían ningún lugar en una sociedad que, en todos los ámbitos de lo humano, buscaba la racionalidad y la objetividad. Como consecuencia del proceso de modernización, en el marco de la vida cotidiana los sentimientos... se volvieron invisibles e imperceptibles” (Duch y Mèlich, 2005, 231-232).

La posición de Kant nos obliga a plantearnos



la cuestión de si la acción moral como respuesta a otro (alguien) tiene su origen en las máximas morales (ley universal), independientemente del encuentro con otro (alguien) singular y concreto; o bien es fruto del “encuentro” con este sujeto singular y concreto, independientemente de las máximas morales previas. La posición kantiana es muy clara a este respecto: la fundamentación del imperativo moral debe prescindir de todos los impulsos o estímulos empíricos si se quiere que la ley moral se apoye en una razón incondicionada universalmente válida en todo tiempo y lugar. Este universalismo formal encuentra su continuación en Habermas en su ética discursiva. La razón comunicativa, para Habermas (1992), puede unir a todos los participantes en una situación ideal de diálogo, trascendiendo la subjetividad y abriéndose a la pluralidad. Kant (2005, 63) en *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*, sostiene que la única vía para acceder a la moralidad es la buena voluntad que, libre de los intereses particulares, supedita el bien particular al bien general, al cumplimiento del deber. “No es posible pensar nada dentro del mundo, ni después de todo fuera del mismo, que pueda ser tenido por bueno sin restricción alguna, salvo una buena voluntad”. Y más adelante, Kant reafirma su tesis: “Una acción por deber tiene su valor moral, no en el propósito que debe ser alcanzado gracias a ella, sino en la máxima que decidió tal acción; por lo tanto, no depende de la realidad del objeto de la acción, sino simplemente del principio del querer según el cual ha sucedido tal acción, sin atender a objeto alguno de la capacidad desiderativa” (2005, 73). El valor de la acción moral no reside en el objeto de la misma o en los efectos que se intenta conseguir. “No puede residir sino en el principio de la voluntad, al margen de los fines que puedan ser producidos por tales acciones; pues la voluntad está en medio de una encrucijada, entre su principio a priori, que es formal, y su móvil a posteriori, que es material; y como, sin embargo, ha de quedar determinada por algo,

tendrá que verse determinada por el principio formal del querer en general, si una acción tiene lugar por deber, puesto que se le ha sustraído todo principio material” (2005, 74-75).

El “racionalismo moral” de Kant ha recibido fuertes críticas (Schopenhauer, 1993). Para las éticas de tradición kantiana sólo desde el respeto a la dignidad de la naturaleza humana, como fin en sí mismo, es posible tener conciencia de Auschwitz como acontecimiento que no debiera repetirse. Kant construye un edificio bien trabado y coherente en el que la universalidad, racionalidad, autonomía y humanidad armonizan completamente unas con otras, generando una ética que expresa con gran fuerza los ideales de la Ilustración. Sin embargo, después de Auschwitz, Treblinka y los Gulags soviéticos la construcción kantiana se ha derrumbado. “Para Kant, la máxima de una acción es moral si en ella el individuo se comprende como igual a los demás, y no intenta protegerse con el privilegio de la excepción; si se incluye como uno más en una comunidad de seres racionales que se rigen por leyes universales. Después de Auschwitz, esa formulación ya no se sostiene. Toda vida salvada es en ella una excepción, porque lo normal sería haber perecido” (Tafalla, 2003, 131). No es una razón incontaminada, incondicionada y formal, capaz de formular principios universales la que ofrece garantías contra la barbarie, contra la inhumanidad. ¿De dónde sabe la razón que el ser humano tiene una dignidad, que no puede ser vejado, humillado, aniquilado, etc., si no es desde la experiencia acumulada de sufrimiento y de la reacción somática frente a él elevada a conciencia que se rebela contra sus causas? “Convertir dicha dignidad en principio formal que ha de regir la conducta, al menos no ha servido para evitar las catástrofes que conforman el oscuro reverso de la historia” (Zamora, 2004, 272). La confianza en una sociedad ilustrada que diera paso a una sociedad justa y fraterna, libre de toda dominación, pronto se tornó en desesperanza y frustración. “La libertad se ha



reducido a pura negatividad, y lo que en los tiempos del Jugendstil (art nouveau) se llamaba morir en la belleza se ha quedado en el deseo de disminuir la degradación sin límites de la existencia y el tormento sin límites del morir en un mundo donde hace mucho que hay cosas peores que temer que la muerte” (Adorno, 2004, 44-45). Los graves acontecimientos que han marcado todo el siglo XX han roto todas las esperanzas puestas por la Ilustración en la razón como factor de emancipación del ser humano. “El destino de su idea de una convivencia racional de individuos autónomos, de individuos no humillados, habría quedado sellado por la victoria de una forma de vida totalitaria”, escribe Habermas (1996, 117), comentando la Crítica de la razón instrumental de Horkheimer, en un juicio sumaráisimo sobre la Ilustración. La cultura, la “civilización” de la sociedad ilustrada ha sido una barrera demasiado frágil para hacer frente a tanta barbarie que ha conocido el pasado siglo. Los que se deleitaban con la literatura, la música, el arte, la poesía, el pensamiento de los autores judíos no tuvieron reparo alguno en mirar hacia otra parte, adoptando una posición de “tristeza objetiva” o de relativismo histórico. Las terribles tragedias del siglo pasado no se han debido a la ignorancia de personas carentes de instrucción y de cultura. La Shoah surgió en un país altamente civilizado; el Gulag en un país que proclamaba la liberación de toda opresión y tiranía. “Está comprobado, escribe Steiner (2001, 49), aun cuando nuestras teorías sobre la educación y nuestros ideales humanísticos y liberales no lo hayan comprendido, que un hombre puede tocar las obras de Bach por la tarde, y tocarlas bien o leer y entender perfectamente a Pushkin, y a la mañana siguiente ir a cumplir con sus obligaciones en Auschwitz y en los sótanos de la policía”. En el pasado siglo muchos ejemplos atestiguan la monstruosa complicidad entre cualidades intelectuales, virtudes cívicas, gusto por el cultivo de las ciencias y el arte y una brutal inhumanidad. El mismo Habermas, visitando a Marcuse cuando éste estaba ya próximo a su

muerte, pudo oír de sus labios: “¿Ves? Ahora sé en qué se fundan nuestros juicios valorativos más elementales: en la compasión, en nuestro sentimiento por el dolor de los otros” (Habermas, 1984, 296). Toda la experiencia del mal que hemos conocido en el pasado siglo y que, desgraciadamente, también nos acompaña en el presente nos ha llevado a comprender cuánto conocemos del MAL y qué poco sabemos del BIEN. De Ahí que no sea posible derivar una ética desde el bien ideal, colgarla en el cielo de lo universal y esperar del individuo que camine mirando hacia arriba. Los acontecimientos que los hombres y mujeres concretos han padecido exige a la ética descender al nivel de lo individual, al escándalo del sufrimiento, y empezar a pensar la ética con el individuo concreto, junto a él, desde y en sus experiencias cotidianas, desde la realidad de su existencia. Creo que lo más urgente es “no perder al individuo”, recuperar al sujeto, después de los proyectos totalitarios que hemos padecido, para que estos nunca más puedan volver. Debemos construir una ética partiendo de las experiencias concretas, avanzando por negación (lo que no debe ser) a partir de cada experiencia del mal y de sufrimiento. Sólo el aprendizaje y la negación del mal nos irán permitiendo esbozar una ética que nos sitúe junto al individuo concreto, y hable el lenguaje de la experiencia de los hombres y mujeres de nuestro tiempo, de aquí y de ahora. “La ética es una historia que comienza con la experiencia y que continúa con la experiencia... La ética es una narración de la historia de los seres humanos” (Tafalla, 2003, 132).

Es un error pensar que los grandes problemas que afectan a la sociedad actual encontrarán la solución adecuada en la recta formación del juicio moral. Más bien se hace necesario fortalecer la voluntad para practicar la justicia, vencer la resistencia a reconocer “nuestra deuda pendiente” con el otro, singular y concreto, y vencer, además, la resistencia a desvelar las redes de dominación que envuelven a los sujetos



y los mantienen sumidos en la indignidad, pues “no cabe la vida justa en la vida falsa”, escribe Adorno (2004, 44). Cobra actualidad el juicio que Ortega y Gasset (1973, 149-150) hacía, en las primeras décadas del pasado siglo, sobre la ruptura entre aprendizaje de saberes y educación afectiva: “... al progreso intelectual ha acompañado un retroceso sentimental; a la cultura de la cabeza, una incultura cordial. Hoy, en cambio, comenzamos a entrever que esto no es verdad, que en un sentido muy concreto y riguroso las raíces de la cabeza están en el corazón. Por esto es sumamente grave el desequilibrio que hoy padece en europeo entre su progreso de inteligencia y su retraso de educación sentimental”.

La hegemonía del pensamiento kantiano, hasta décadas recientes, ha eclipsado las aportaciones de otras éticas al discurso y prácticas morales, relegando a un segundo plano “otras miradas” hacia la moral. Hay otras respuestas distintas a las dadas en la ética kantiana a preguntas como estas: qué es lo que nos mueve o impulsa a una conducta moral, cuál es el fundamento y contenido de la moral, etc. Hay otras antropologías que explican al ser humano no en sí y desde sí, en la autonomía o autoconciencia kantiana, sino como una realidad abierta al otro, con el otro y para el otro, y desde el otro (Levinas, 1991). Esta apertura antropológica es condición necesaria para que haya ética, pues sin relación con el otro no hay ética, es decir, responsabilidad. “La ética es una relación compasiva, una respuesta al dolor del otro” (Mèlich, 2010, 36). Aun en el supuesto de que existiera un solo hombre en este planeta, sin posibilidad alguna de relacionarse con otro, no le sería posible constituirse en sujeto moral. Hay otras éticas que abordan la conducta moral sin atender a principios abstractos o máximas universales que la justifiquen y que podrían inspirar una actuación educativa.

3. 2. La moral está enraizada en el sentimiento

“Uno puede lograr hacer virtuoso a un hombre mediante lecciones de moral o prédicas en tan escasa medida como todas las doctrinas estéticas, desde Aristóteles hasta nuestros días, han servido para forjar un solo poeta... Pues el concepto, que ya descubrimos infructuoso para el arte, se muestra igualmente estéril para la auténtica e íntima esencia de la virtud” (Schopenhauer, 2001, 140). Este texto tan contundente de Schopenhauer muestra la impotencia de la ética kantiana para mover a un sujeto a una vida moral. Es el sufrimiento y el dolor del otro, el sentimiento de compasión (cum-pati, padecer con) el que nos lleva a compartir su suerte, a buscar su felicidad, no un juicio abstracto sobre la dignidad de la naturaleza humana. “La compasión, como el único móvil no egoísta, es también el único auténticamente moral, resulta, de una forma extraña y hasta casi incomprensible, paradójica” (Schopenhauer, 1993, 255). Sólo el que compadece obra moralmente. Cómo surge en nosotros la compasión y no el rechazo o indiferencia ante el sufrimiento y el dolor del otro, Schopenhauer no encuentra un argumento o soporte “racional”, más bien se muestra “sorprendido” ante este hecho empírico. Es un proceso “misterioso” cómo el ser humano puede sentir como suyo el sufrimiento del otro. “Ese proceso es, lo repito, misterioso: pues es algo de lo que la Razón no puede dar ninguna cuenta inmediata y cuyos fundamentos no se pueden averiguar por vía de experiencia. Y, no obstante, es cotidiano” (Schopenhauer, 1993, 254).

Es en los filósofos de la Escuela de Frankfurt (Horkheimer y Adorno) donde encontramos una propuesta clara de una moral material (no formal) que tiene como contenido las experiencias reales de la vida de los seres humanos en las circunstancias en las que les ha tocado vivir; circunstancias que, para Horkheimer y Adorno, están inexorablemente vinculadas a la experiencia límite del Holocausto. De una lectura somera de estos autores se desprende que la



moral es: a) resistencia al mal; b) compasión ante el sufrimiento del otro; c) compromiso por la justicia; 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” no es sólo resistencia al sufrimiento histórico de los inocentes, sino a toda forma de explotación y humillación que ha hecho de la Ilustración un sistema totalitario como ningún otro sistema (Horkheimer y Adorno, 1994). La obra *Dialéctica negativa* (Adorno, 1975) es una dura crítica al discurso moral idealista, que más que ofrecer una base para la construcción de una sociedad justa es, por el contrario, su producto y cumple una función legitimadora de la misma. Desvelar el mal histórico, resistir a la dominación sobre los más débiles es una función inherente a la moral, es su razón de ser; resistir la propaganda de ocultación que impide el conocimiento de los sufrimientos que provoca es una tarea inaplazable de una moral que tiene como meta el “que la injusticia no tenga la última palabra” (Horkheimer, 2000).

Al afirmar que los sentimientos están en la raíz misma de la moral, y que son estos los que nos impulsan a una vida moral, no defiendo con ello ningún tipo de “irracionalismo moral”. En otro lugar (Ortega, 2006), he defendido que la respuesta moral en el ser humano no es una reacción emotiva ciega a la razón. No es una respuesta ajena a la racionalidad. Sostengo que “en el origen de esta moral no está la razón, como la entiende la moral idealista, sino el sentimiento, el “pathos”, el anhelo de justicia que ponga fin al sufrimiento de los excluidos de la felicidad a la que tienen derecho; está la urgencia de solidaridad con los miserables. En esta moral no es la razón la que nos inclina a obrar según el deber, pero tampoco es un sentimiento irracional. Es una

afección en la conciencia por el reconocimiento de los otros en sus circunstancias concretas” (Ortega, 2006, 513). Suprimir la mediación de la razón conduciría a un decisionismo entregado a los mecanismos de dominación. Cuando compadecemos, cuando nos hacemos cargo del otro en su circunstancia concreta, nos mueve no una razón abstracta de la dignidad de la naturaleza humana, sino un sentimiento “cargado de razón” que intentar justificarlo con argumentos desde la moral idealista (dignidad de la naturaleza humana) constituiría un sarcasmo para todos aquellos ultrajados a quienes se les ha negado la dignidad. ¿Por qué tiene que justificar el explotado su derecho a ser tratado como persona? ¿Por qué el inocente tiene que justificar su inocencia? Más bien es quien explota el que debe argumentar o dar explicaciones de su conducta contra los derechos del otro. No es el sentimiento moral de compasión, el anhelo de justicia, sino la realidad inmoral la que necesita una fundamentación “racional” (Horkheimer, 2002).

Desde hace años propugno (Ortega, 2004) un discurso y una praxis educativos que se plasmen en una actitud compasiva y en una respuesta de acogida a la persona concreta del otro, cuyo soporte ya no es la moral “idealista” de la ética discursiva que contempla individuos abstractos e intemporales, sino la ética de la alteridad y de la hospitalidad, “la ética del rostro, del huérfano y de la viuda”, en expresión de Levinas; la ética de la com-pasión, es decir, la ética del hacerse cargo del otro (Levinas, 1991). Este enfoque de la ética y de la moral conlleva la “deconstrucción” del sujeto moderno 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 y del otro interpelante, hasta el punto de llegar a una “descentración radical 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). En



esta ética, el sujeto sólo llega a ser sujeto moral en la medida en que su identidad se rompe y se transforma, se quiebra por la presencia del otro (Mèlich, 2001). En este acto de descentramiento del propio yo, el sujeto se hace responsable del otro, es decir, sujeto moral. En esta ética, nos constituimos en sujetos morales no en un ejercicio de autonomía, sino en la dependencia del otro, cuando respondemos a su demanda, cuando nos hacemos cargo de él desde la más radical heteronomía (Levinas, 1991).

4. La dimensión política en el discurso educativo

“La época moderna, con su creciente alienación del mundo, ha desembocado en una situación en que el hombre, vaya donde vaya, sólo se encuentra a sí mismo” (Arendt, 1996, 99). Quizás nos parezcan estas palabras un tanto categóricas, pero estimo que reflejan el espíritu creciente de individualización que caracteriza al hombre de nuestros días, y que se hace presente en el discurso actual sobre la reforma de la universidad en el contexto europeo (Zamora, 2009). Abordar la dimensión “política” de la acción educativa es hacer un discurso redundante. La educación es, en sí misma, una acción política, pues no es posible educar sin asumir la responsabilidad de “hacerse cargo del otro” en toda su realidad. Y el otro es siempre realidad socio-histórica, ininteligible al margen de su contexto y de su circunstancia. La imagen “idealista” del ser humano, muy presente en el discurso y praxis educativos, nos ha hurtado su carácter histórico y la posibilidad de una acción educativa que responda a los intereses y necesidades reales de cada educando en su situación y en su contexto. Postular que el discurso educativo reconozca y acentúe su carácter contextual, su enraizamiento en la vida humana, supone un cambio importante no sólo en el discurso, sino, también, en la praxis educativa. El discurso educativo ha estado en exceso vinculado a un

lenguaje y a un pensamiento esencialistas. El afán de la cientificidad de la acción educativa, la búsqueda de la eficacia, el miedo a la incertidumbre e inseguridad han condicionado la acción educativa, y nos ha situado ante el hombre universal sin contorno, sin espacio y sin tiempo. La huida de la realidad nos ha impedido leerla, criticarla, explicarla, reinterpretarla y entregarla para que “los otros” se hagan cargo de ella. Y así se ha hecho imposible, desde la educación idealista, el conocimiento del mundo, y conociéndolo, amarlo para transformarlo.

“No se han hecho en serio las cosas sino cuando de verdad han hecho falta” (Ortega y Gasset, 1973, 49). Quizás una de las cosas hoy importantes en educación sea el tomarse en serio el contexto de la acción educativa. Hemos pasado “de puntillas” sobre él. De éste depende que el educador pueda encontrar el espacio en el que sea posible establecer una relación ética con el educando, hacerse cargo de él; de él depende que el educador pueda entrar en todo aquello que es importante para el educando, evitando así que la actuación educativa decaiga en retórica; de él depende que la experiencia de vida, y no sólo el discurso, juegue un papel básico e indispensable en la acción educativa; de él depende que podamos hablar de educación y no de un ejercicio manipulador. No hay una educación contextual y otra que no lo sea. La diferencia estriba en que una toma más en serio su contexto, y otra no lo reconoce. En este caso, se deja de educar para “hacer otra cosa”.

La toma en consideración del componente político de la educación exige un giro en el concepto mismo del valor moral. Hasta ahora, el acceso al mundo ético de los valores se ha basado en el “discurso y la reflexión” sobre la necesidad de los mismos para la convivencia y la formación personal. La pedagogía del valor descansaba en la “comprensión intelectual” del valor. De ahí se ha derivado una pedagogía cognitiva de los valores y de la educación moral, presente aún en nuestros días. Pero los valores



no son sólo discurso y reflexión; ni tampoco son independientes de la realidad histórica.. Esta los condiciona esencialmente. El valor no ocurre o se da fuera del tiempo y del espacio, sin “circunstancia”. Su condición de realidad histórica le afecta en su propia naturaleza, como al mismo ser humano. Ello quiere decir que el valor moral es discurso (concepto o idea), pero también experiencia. Y es esta experiencia, en sus múltiples manifestaciones, la que mueve al sujeto a incorporar a su conducta la idea o concepto de un valor, la que nos lo hace atractivo y nos atrapa (Ortega y Mínguez, 2001). Más aún, es la condición necesaria, la puerta de acceso para que el valor pueda ser aprendido.

El carácter histórico, experiencial del valor moral nos obliga a un giro radical en cómo pensamos la educación y en cómo la llevamos a la práctica. En la enseñanza del valor (indispensable en toda tarea educadora) se hace inevitable que hable la experiencia en la que el valor se expresa y se manifiesta desde una doble vertiente: en lo que es o debe ser, y en lo que no debe ser. La corriente “idealista” de la educación ha destacado el aspecto formal o cognitivo del valor en su pretensión de huida de toda contaminación subjetivista o relativista del valor. Y en este afán por “salvar” el valor, éste se pierde. La idea de justicia, solidaridad, tolerancia, libertad, etc. dejan de ser solo ideas y conceptos, y se convierten en valores, cuando afectan, conmueven y trastocan al sujeto, cuando encuentran su “complicidad”, cuando están “atrapadas” por la inevitable realidad histórica que envuelve la vida de todo individuo. Sin la pasión por la idea o concepto, sin su irremediable condición histórica que afecta al ser humano, aquí y ahora, no hay valor moral. El componente afectivo, pasional no es otra cosa que el sentimiento o pasión por la justicia, la tolerancia, la solidaridad y la libertad. Este componente pasional o afectivo del valor es también componente esencial del mismo. Sin éste, el valor queda reducido a solo idea o

concepto.

El discurso pedagógico ha estado muy apartado de la “experiencia”. Prestarle oídos, escuchar la voz de la experiencia en la vida de los que nos rodean y a los que nos dirigimos ha sido y es un ejercicio incómodo. Hemos olvidado o ignorado que nunca se educa si no es en el “envolvimiento” de una tradición y de una lengua, es decir, en una cultura como forma de entender y realizar la existencia humana. Si esto es así, vincular la educación a las experiencias de la vida real de nuestros educandos se convierte en un axioma educativo. Y la experiencia puede ser muy diversa: la de aquellos que reconocen la dignidad en la persona concreta del otro; la de aquellos que acogen y se comprometen con la causa del otro; la de aquellos que hacen de la lucha por la justicia y la libertad una tarea inaplazable. Pero también la experiencia de los que humillan y generan violencia; la que produce víctimas y esclavos; la que convierte en instrumentos y piezas de un gran engranaje a los seres humanos; la experiencia del odio, de la indiferencia y negación del otro. No hay lenguaje educativo si no hay lenguaje de la experiencia. Inevitablemente hablar de educación es hablar de experiencia. Sin ella, el discurso educativo se torna en discurso vacío, inútil, estéril. Y si la experiencia está presente en el discurso y la praxis educativos, también está presente la política. ¿Qué otra cosa es la experiencia sino la urdimbre de la vida que envuelve a cada individuo? ¿Qué otra cosa debe hacer todo educador si no es facilitar la realización humana de cada individuo en su contexto? Y es del todo evidente que hay contextos o circunstancias que necesitan ser cambiados, transformados para que sea posible crecer y vivir en la dignidad de los humanos. Si educar implica asumir toda la realidad socio-histórica de cada educando, la educación se convierte y es una acción y una tarea esencialmente políticas. Asociar el carácter político de la educación sólo a unas



determinadas situaciones socio-políticas en un momento o contexto determinado significa desnaturalizar la acción educativa. O entender el significado político de la educación como un “añadido”, es ignorar que el componente político es inseparable de las condiciones de vida de cualquier individuo y en cualquier contexto que reclama ser acogido en toda su realidad. La educación es y se define como una acción política. A los educadores corresponde escuchar la voz de cada sujeto que reclama ser atendido, acogido en “su” circunstancia, en la experiencia concreta de su vida para poder ser ayudado (educado) en “su” proyecto de construcción personal, que nunca se va a producir al margen o fuera del “aquí y del ahora”.

Hay otro aspecto en la educación, prácticamente ignorado, que la convierte en una acción esencialmente moral y, por ello, política. Me refiero a su dimensión anamnética, a la memoria siempre presente en el que educa. No somos responsables sólo de aquellos con quienes convivimos, o de los “recién llegados”, o de los que están por venir. 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. De su legado, y de lo que aún queda por construir, también somos responsables para que sus vidas no hayan sido baldías. Pero la memoria también nos debe prevenir de no repetir los errores y los crímenes del pasado. “En el presente, las víctimas del pasado siguen esperando justicia, y poner fin a esa espera es la responsabilidad del presente hacia la historia” (Tafalla, 2003, 241). Los prisioneros de los campos de concentración nazi, cuando explican que lo que les sostenía en pie era la necesidad de contar todo aquel horror, lo que estaban planteando era la salvación de las víctimas (su propia salvación) mediante la actualidad de su recuerdo, y también la salvación de los que vendrían después “para que semejante horror no se repita”. No encuentro

palabras más elocuentes para expresar lo que significa “guardar la memoria” de los que nos han precedido que el poema de Primo Levi en su obra: Si esto es un hombre (1987, 9):

“Si esto es un hombre

Los que vivís seguros

En vuestras casas caldeadas

Los que os encontráis, al volver por la tarde,

La comida caliente y los rostros amigos:

Considerad si es un hombre

Quien trabaja en el fango

Quien no conoce la paz

Quien lucha por la mitad de un panecillo

Quien muere por un sí o por un no.

Considerad si es una mujer

Quien no tiene cabellos ni nombre

Ni fuerzas para recordarlo

Vacía la mirada y frío el regazo

Como una rama invernal.

Pensad que esto ha sucedido:

Os encomiendo estas palabras.

Grabadlas en vuestros corazones

Al estar en casa, al ir por la calle,

Al acostaros, al levantaros;

Repetídselas a vuestros hijos.

O que vuestra casa se derrumbe,

La enfermedad os imposibilite,

Vuestros descendientes so vuelvan el rostro”.

El pasado no está concluido, la herencia recibida está incompleta, hay todavía mucha tarea por hacer, hay muchas cuentas pendientes y heridas por cicatrizar. “Sólo la memoria de todas las víctimas nos puede hacer recuperar la dignidad moral, hacerles justicia y construir el futuro” (Ortega, 2006, 521).



Me preocupa un discurso, y más aún una praxis educativos, para los que el sufrimiento de tantas víctimas no ha encontrado eco ni espacio en su quehacer pedagógico; discurso y praxis que no ponen en la cancelación del sufrimiento su telos, quedando reducidos a una función más del engranaje social, o a una evasión compensadora de la injusticia; me preocupa un discurso y una praxis que han cancelado nuestro pasado histórico más reciente porque éste se contraponen a sus esquemas “liberadores”; me preocupa una pedagogía y una educación centradas en la búsqueda del equilibrio y de la “armonía social”, reticente a toda experiencia del mal. Las “grandes ideas” de confraternización universal que nos trajo la Ilustración también han generado grandes horrores. No pretendo, obviamente, haciendo memoria de las víctimas convertir a la educación en una estatua de sal, sino más bien, “movilizar el recuerdo solidario con las víctimas, la memoria de las esperanzas incumplidas y las injusticias pendientes de resarcimiento contra todo aquello que sigue produciendo dolor y sufrimiento, aniquilando a los individuos” (Zamora, 2004, 15).

Sólo una pedagogía del “aquí y del ahora”, situada en el tiempo y en el espacio, alejada de todo idealismo, es capaz de asumir y acoger al hombre concreto que demanda, desde su vulnerabilidad, ser reconocido en su dignidad de persona. Y sólo desde aquí la ética y la política formarán parte del discurso y la praxis educativos. También para mí, como para H. Arendt, la educación es un acto profundo de amor. Sólo desde el amor se puede educar. Y cuando educamos a alguien no sólo amamos a este individuo concreto, amamos también al mundo. Ambas realidades (individuo y mundo) son inseparables en la educación. Ética y política van de la mano y atraviesan, de principio a fin, toda la educación dándole consistencia e identidad. Nos definimos como persona en nuestra respuesta frente a esta insoslayable pregunta: “¿Quién es el otro para mí?” Y la

respuesta no debe ser la que, con demasiada frecuencia, se ha dado ya desde los albores de la humanidad: “¿Soy yo acaso el guardián de mi hermano?”, sino la de aquél que hace de la sed de justicia y de la compasión solidaria el referente moral de su existencia, para que como dice Horkheimer (2000), “que la injusticia no tenga la última palabra”.

Bibliografía

- Adorno, Th. W. (1975) *Dialéctica negativa* (Madrid, Taurus).
- Adorno, Th.W. (2004) *Minima Moralia* (Madrid, Akal).
- Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro* (Barcelona, Península).
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000) *La educación como acontecimiento ético* (Barcelona, Paidós).
- 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.
- Crespi, F. (1996) *Aprender a existir* (Madrid, Alianza).
- Duch, LI. (2004) *Estaciones del laberinto* (Barcelona, Herder).
- García, R.; Pérez, C. y Escámez, J. (2009) *La educación ética en la familia* (Bilbao, Desclée de Brouwer).
- Duch, LI y Mèlich, J. C. (2005) *Escenarios de la corporeidad* (Madrid, Trotta).
- Gimeno. J. (2008) *Tecnología y educación. ¿Qué*



- hay de nuevo?, en G. Hoyos (ed.) *Filosofía de la educación* (Madrid, Trotta), pp. 129-156.
- Habermas, J. (1984) *Perfiles filosófico-políticos* (Madrid, Taurus).
- Habermas, J. (1999) *La inclusión del otro. Estudios de teoría política* (Barcelona, Paidós).
- Habermas, J. (1992) *Teoría de la acción comunicativa* (Madrid, Santillana).
- Horkheimer, M. y Adorno, Th. W. (1994) *Dialéctica de la Ilustración* (Madrid, Trotta), trad. de J. J. Sánchez.
- Horkheimer, M. (2000) *Anhelos de justicia* (Madrid, Trotta), ed. de J. J. Sánchez.
- Horkheimer, M. (2002) *Crítica de la razón instrumental* (Madrid, Trotta), trad. de J. Muñoz.
- Ibarra, G. (2007) *Ética profesional y perfil de los estudiantes de posgrado de la UNAM*, G. Chávez, A. Hirsch y H. Maldonado (coords.) México. *Investigación en educación y valores* (México D. F., Gernika), pp. 157-165.
- Kant, E. (2004) *Crítica de la razón práctica* (Madrid, Alianza), 3ª reimpresión, trad. de R. Rodríguez Aramayo.
- Kant, E. (2005) *Fundamentación para una metafísica de las costumbres* (Madrid, Alianza), 1ª reimpresión, trad. de R. Rodríguez Aramayo.
- Levi, P. (1987) *Si esto es un hombre* (Barcelona, El Aleph Edit.).
- Levinas, E. (1987) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (Salamanca, Sígueme).
- Levinas, E. (1991) *Ética e infinito* (Madrid, Visor).
- Llano, A. (2003) *Repensar la universidad* (Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias).
- Martínez, M. (2001) *La educación en valores. Un reto para las sociedades pluralistas*, en M. Martínez, F. Rielo, J. Ruiz-Giménez y R. Vázquez (eds.) *Educación y desarrollo personal*, (Madrid, Fundación Fernando Rielo), pp. 55-69.
- Mate, R. (1997) *Memoria de Occidente* (Barcelona, Anthropos).
- Mèlich, J. C. (2001) *La ausencia del testimonio* (Barcelona, Anthropos).
- Mèlich, J. C. (2004) *La lección de Auschwitz* (Barcelona, Herder).
- Mèlich, J. C. (2010) *Ética de la compasión* (Barcelona, Herder).
- Ortega y Gasset, J. (1973) *Obras Completas, Vol. VI* (Madrid, Revista de Occidente).
- Ortega y Gasset, J. (2004) *La pedagogía social como programa político*, *Obras Completas, Tomo II* (Madrid, Taurus).
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001) *La educación moral del ciudadano de hoy* (Barcelona, Paidós).
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001) *Los valores en la educación* (Barcelona, Ariel).
- Ortega, P. (2004) *La educación moral como pedagogía de la alteridad*, *revista española de pedagogía*, nº 227, pp. 5-30.
- Ortega, P. (2006) *Sentimientos y moral en Horkheimer, Adorno y Levinas*, *revista española de pedagogía*, nº 235, pp. 503-524.
- Ortega, P.; Mínguez, R. y Hernández Prados, Mª. A. (2009) *Las difíciles relaciones entre*



familia y escuela en España, revista española de pedagogía, nº 243, pp. 231-253.

Ortega, P.; Mínguez, R. y Saura, P. (2003) Conflicto en las aulas (Barcelona, Ariel).

Sarramona, J. (2003) La perspectiva tecnológica en la acción educativa, en P. Ortega (ed.) Teoría de la educación, ayer y hoy, (Murcia, Selegráfica), pp. 157- 204.

Schopenhauer, A. (2001) Metafísica de las costumbres (Madrid, Trotta), traducción y edición de R. Rodríguez Aramayo.

Schopenhauer, A. (1993) Los dos problemas fundamentales de la ética (Madrid, Siglo XXI), trad., introd. y notas de P. López de Sta. María.

Steiner, G. (2001) Extraterritorialidad (Madrid, Siruela).

Tafalla, M. (2003) Theodor W. Una filosofía de la memoria (Barcelona, Herder).

Tafalla, M. (2003) Recordar para no repetir: El nuevo imperativo categórico de T. W. Adorno, en J.M. Mardones y R. Mate (eds.) La ética ante las víctimas (Barcelona, Anthropos), pp.126-154.

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

Zamora, J. A. (2009) Th. Adorno. Aportaciones para una teoría crítica de la educación, Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria, Vol. 21, 1, junio, pp. 19-48.