

## ALTERIDAD Y MEMORIA EN EDUCACIÓN. NOTA SOBRE LA LECCIÓN DE AUSCHWITZ DE JOAN-CARLES MÈLICH

Joaquín Esteban Ortega

Universidad Europea Miguel de Cervantes

*Resumen: En “La lección de Auschwitz” se encuentran sintetizados buena parte de los momentos centrales del pensamiento filosófico-educativo de Joan-Carles Mèlich. Podría servir, en este sentido, para tener una visión de conjunto de su producción de los últimos años. La presente nota, sin ser muy pretenciosa con respecto a este presupuesto, se detiene en ir glosando algunas reflexiones especialmente significativas del libro sin renunciar en algunos momentos a la intuición que reclama casi visceralmente una mayor radicalidad trágica en estos mismos planteamientos.*

La reedición en castellano de este breve ensayo de Joan Carles Mèlich<sup>1</sup> publicado por primera vez en 2001 nos permite recuperar su interesante discurso como un elemento imprescindible a tener en cuenta para el fenómeno educativo de nuestra “modernidad líquida”. Del mismo modo que para lo sociocultural y político Zygmunt Bauman, autor que ha acuñado esta potente metáfora de la licuefacción<sup>2</sup> para describir nuestro tiempo presente, Mèlich, para lo educativo, ha encontrado en la radical propuesta ética de Emmanuel Levinas un verdadero baluarte en orden a establecer otro modo no intencional de hablar y pensar sobre educación.

La pesimista descripción crítica que el sociólogo de origen polaco realiza de los elementos ambivalentes de las actuales sociedades sitiadas no queda en mera descripción cínica y aceptación incondicional de un tiempo postde-

<sup>1</sup> Joan-Carles MÈLICH, *La lección de Auschwitz*, Barcelona, Herder, 2004.

<sup>2</sup> Véase Zygmunt BAUMAN, *Modernidad líquida*, México-Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.

ontológico sin más<sup>3</sup> (Lypovetski), sino en el compromiso de no poder desentendernos ya de un tiempo licuado al que de forma simultánea se le ha obrado un giro ético sobre las solideces ontológicas anteriores. Levinas, sin duda, se ha convertido en un pensador ineludible en todo el proceso de crítica a la cultura occidental al poner en evidencia el modo en que una filosofía de la exterioridad radical se enfrenta con todo tipo de totalitarismo gnoseológico o moral. Se podría decir, si se nos permite, que la licuefacción ética que Levinas lleva a cabo sobre la solidez ontológica nos ofrece una vía abierta, siempre indeterminada por la propia invisibilidad infinita del rostro del otro, para respondernos al reto del arreferencialismo.

Bauman, decimos, en lo sociopolítico, pero Mèlich, en lo educativo. De un modo u otro, desde los primeros trabajos de nuestro filósofo de la educación catalán, la figura de Levinas ha estado presente en sus escritos. Quizás el sustento más decididamente fenomenológico de *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana* (1994)<sup>4</sup> nos permitía ver cómo la figura del otro estaba aún contemplada desde la salida más ortodoxa que la propia fenomenología realizó sobre su ensimismamiento solipsista, es decir, desde la puesta en evidencia del fondo atemático de la experiencia que representa el mundo de la vida y la cotidianidad. Hay que decir, no obstante, que la presencia de Levinas en esta obra ya es representativa. Sin embargo, cuando verdaderamente se radicaliza su influencia para la elaboración explícita de una concepción de la educación como acontecimiento radicalmente ético es ante el reto ineludible del sufrimiento extremo al que ha sometido Auschwitz a toda la humanidad. Como Adorno señaló en su día, la educación ya no puede ser lo mismo después de Auschwitz. Pero, tal y como Mèlich nos recuerda en *Totalitarismo y fecundidad. La filosofía frente a Auschwitz* (1998)<sup>5</sup>, la solución que él da adolece de una pretensión lógica, es decir, es preciso rastrear en las causas del mal radical del ser humano a partir de la personalidad de los criminales. Es en este libro donde Mèlich nos presenta el salto ético radical que para la pedagogía ofrece el pensamiento de Levinas<sup>6</sup>. Es la fecundidad responsable que genera el infinito deseo al que nos somete la interpelación del rostro del otro en su "Invisibilidad" el espacio en el que el lenguaje educativo ha de encontrar el apropiado distanciamiento de la totalidad y de la barbarie. Éste es el fondo teórico también de *La ausencia de testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto* (2001)<sup>7</sup>, de la colaboración con Fernando Bárcena *La edu-*

<sup>3</sup> Véase Gilles LIPOVETSKY, *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*, Barcelona, Anagrama, 1994.

<sup>4</sup> Joan-Carles MÈLICH, *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*, Barcelona, Anthropos, 1994.

<sup>5</sup> Joan-Carles MÈLICH, *Totalitarismo y fecundidad. La filosofía frente a Auschwitz*, Barcelona, Anthropos, 1998.

<sup>6</sup> Véase también el artículo "La maldad del ser. La filosofía de la educación de Emmanuel Levinas", en *Enrahonar* 24 (1995) 145-154.

<sup>7</sup> Joan-Carles MÈLICH, *La ausencia de testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*, Barcelona, Anthropos, 2001.

cación como acontecimiento ético (2000)<sup>8</sup> y, del mismo modo, del ensayo que motiva esta nota.

*La lección de Auschwitz* (2001, 2004), se abre con una significativa cita de Levinas que nos recuerda que la lección de verdad no se da en un solo hombre sino estallando hacia el prójimo<sup>9</sup>. Mèlich nos propone una ética de la experiencia y del testimonio que tenga que ser narrada y leída; vivida. La verdad como lección se mueve siempre. En *La lección de Auschwitz* percibimos abiertamente una preocupación por la indefensión en la que nos deja la incertidumbre del rostro del otro. La radical alteridad hace memoria de la pluralidad olvidada, de la duda, del silencio, de la muerte, de la contingencia. Lluís Duch, aparte de cómo prologuista del libro, se ratifica aquí como el interlocutor privilegiado que siempre ha sido de Mèlich para actualizar la necesidad de dar respuesta a la contingencia humana desde la educación, desde las estructuras de acogida<sup>10</sup>, pero llevando la finitud, en el caso de éste, hasta sus últimas consecuencias. En este sentido, escuchamos también la presencia, entre otros, de Odo Marquard y, de algún modo se nos hacen comprensibles los desarrollos de estos temas en *Filosofía de la finitud* (2002)<sup>11</sup>. Anclados en el tiempo, en el espacio, y en la contingencia finita del contexto histórico en el que nos toca vivir a Mèlich le resulta difícil ser optimista o pesimista. El ser humano no es nada apriori y únicamente está definido por su ambigüedad inicial. Este hecho hace que tengamos que prescindir de la inmediatez y que reconozcamos nuestro acceso a todo, incluso a nosotros mismos, a través de mediaciones. Vamos y venimos a través de la memoria y la simbología<sup>12</sup> que le da forma interpretando y reinterpretando. En este punto vemos cómo Mèlich reclama el carácter hermenéutico que ineludiblemente se le asimila a la finitud humana, pero de algún modo no encaja bien con alguno de los ejes vertebradores de su concepción ética de la educación a partir de la radical alteridad. Recordemos que el lenguaje de la escucha propio de la hospitalidad y que sirve como fundamento pedagógico de la fecundidad tiene que ver con el deseo de un otro que jamás se poseerá, que es invisible y por tanto ininterpretable. "Lo deseado es lo Invisible porque no es representación, no es icono, objeto o fenómeno. Ni signo ni símbolo, sólo «huella». Lo Invisible no puede ser interpretado. No hay hermenéutica de lo Invisible"<sup>13</sup>. No es la subjetividad la que construye significaciones en el encuentro hermenéutico con lo que acontece. Es únicamente el Rostro del Otro el que me apela y me

<sup>8</sup> Fernando BÁRCENA y Joan-Carles MÈLICH, *La educación como acontecimiento ético*, Barcelona, Paidós, 2000.

<sup>9</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 19.

<sup>10</sup> Véase especialmente Luis DUCH, *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós, 1997.

<sup>11</sup> Joan-Carles MÈLICH, *Filosofía de la finitud*, Barcelona, Herder, 2002. Reseña en *Estudios Filosóficos*, LII, 151 (2003) 428-429.

<sup>12</sup> *Id.*

<sup>13</sup> Joan-Carles MÈLICH, *Totalitarismo y fecundidad*, p. 124.

nombra. De algún modo este absoluto vaciamiento de la mismidad en el otro renunciando al bálsamo hermenéutico de la reciprocidad requiere una consideración trágica también radical que no encontramos en la "ética de la experiencia" que nos propone Mèlich. Sin hacerse tampoco eco del carácter trágico del vaciamiento ante la exterioridad radical, quizás, en este sentido terapéutico, la propuesta de la identidad-*ipse* narrativa, de la *ipseidad*, que realiza Ricoeur y que Mèlich ha contemplado en diferentes ocasiones para ofrecer el apropiado marco de historicidad y temporalidad al sujeto educativo y a su reivindicación de la memoria, pueda ofrecer la posibilidad de no tener que prescindir de la participación del sujeto en la construcción (refiguración) de su propio mundo; en todo caso teniendo bien en cuenta que para Ricoeur la *ipseidad* está atravesada por el dinamismo del tiempo y de la narración, que quiere distanciarse de la mismidad dogmática y esencialista del *cogito* cartesiano y que el sí mismo únicamente lo es en tanto que alteridad. Ricoeur, como es bien conocido, establece un fructífero diálogo con el pensamiento de Levinas, de tal modo que logra incorporar toda la fuerza crítica ante la que nos sitúa la instalación ética e imperativa de la deponencia ante la alteridad a su pretensión decididamente ontológica de reivindicación hermenéutica de la subjetividad. De algún modo, Mèlich lo que verdaderamente propone es resituar la violencia de la autonomía sobre la que se ha fundamentado la acción educativa. Autonomía y heteronomía son interdependientes, pero para la experiencia ético educativa la autonomía depende de una heteronomía anterior, de una responsabilidad originaria anterior a todo consenso.

El carácter conceptual de la autonomía sustentada en la racionalidad ha hecho crisis total, por tanto, en opinión de Mèlich. En este sentido el proyecto de la modernidad está definitivamente acabado y Auschwitz es el síntoma. El recelo ante el símbolo, la metáfora y la imaginación ha sido el recelo ante la diferencia y la alteridad. En este sentido, nos parece forzoso considerar la dimensión hermenéutica de la educación como acontecimiento ético ante la antropología narrativa de la imprevisibilidad que todo ello implica. La exterioridad radical requiere la compensación (Marquard) de la imaginación. La ficción es el hilo conductor de la respuesta narrativa a la incertidumbre e imprevisibilidad a la que nos somete el vaciamiento responsable en el otro. El espacio y el tiempo narrativo son comunes. Por eso la escritura del horror y del sufrimiento, los relatos del Holocausto, son mis propios relatos. La lectura, la lección, impide que todo siga del mismo modo. Mèlich es evidentemente consciente del carácter paradigmático de Auschwitz y de la posibilidad de extenderlo a toda la humanidad en todo tiempo. En nuestros días somos conscientes de la peculiaridad antagónica con la que sigue latiendo el Holocausto incluso dentro del propio pueblo judío. Necesitamos, en este sentido, recualificar la reciprocidad hermenéutica del encuentro y no dejar de esforzarnos en poner en evidencia que no sólo el sufrimiento se encuentra en la expulsión hacia la interpelación de la incierta exterioridad (Abraham), sino que el otro también sufre en el viaje de regreso (Ulises). Sobre todo porque ya

no está tan claro que el regreso, aunque se realice de la mano de aquella conocida morada lingüística, suponga el encuentro incondicional con el ser. ¿A dónde regresar? El vaciamiento ya no sólo es sobre la alteridad, sino sobre uno mismo. De nuevo brota la peculiaridad trágica de la ida y de la venida de la que no podemos sustraernos. Es el espíritu trágico el que ganamos con la mirada deconstructiva. Derrida, en su conocida lectura sobre Levinas, fue muy consciente de que incluso la gran objeción que el pensador lituano hizo a la tradición occidental era una objeción filosófica: expresamente el sueño de un tal pensamiento puramente heterológico fue denominado como empirismo; un empirismo que Levinas llevó hasta sus últimos extremos. La experiencia aquí es del infinito, de lo otro, y es irreductible; es la experiencia por excelencia. Ahora bien, ¿puede verdaderamente hablarse de una experiencia de lo otro o de la diferencia? ¿No ha sido siempre el concepto de experiencia, como pregunta Derrida, determinado por la metafísica filosófica de la presencia? ¿Debemos seguir enredados en la cuestión sobre si somos griegos o judíos?<sup>14</sup>.

Al margen de esta situación trágica tan comprometida en la que nos deja situados el nihilismo deconstruccionista lo cierto es que la crítica obrada por Levinas le permite a Mèlich un nuevo modo de decir lo educativo en el que verdaderamente la memoria sea un revulsivo ético. Pero la memoria también es el depósito textual en el que se objetivan los productos humanos. Las humanidades son lenguajes, son textos que requieren ser siempre leídos e interpretados. Este humanismo hermenéutico-pedagógico de Mèlich, no obstante, quiere consolidarse antes sobre la responsabilidad del padecimiento lector que responde ante los otros que sobre la acción que reclama para ellos la libertad. “Lo que hace en buena medida, nos dice, que una formación sea humanista (o no) es la relación interpretativa que maestro y estudiantes establecen con los textos que leen”<sup>15</sup>. Textos, por tanto, que desde su silencio rememorante se convierten en huellas compartidas de alteridad al mismo tiempo que espacio físico y simbólico de encuentro entre la alteridad y la *ipseidad* que nos constituye. Tiempos y espacios de lectura que nunca quedan cerrados porque la interpretación jamás puede estar concluida. Explícitamente Mèlich, en este sentido, se sitúa en una concepción pedagógica opuesta a la platónica en la que la estrategia educativa de la anamnesia no depara sorpresas sino reconocimiento. No podemos olvidar que se trata ésta de una concepción que ha venido articulando las intenciones educativas en nuestra tradición cultural desde diferente presupuestos.

De todos modos, y atendiendo a las consideraciones que realizábamos antes, es precisamente el hecho de pasar por alto el carácter trágico en el que nos sitúa una deconstrucción radical de nuestra cultura occidental la que

<sup>14</sup> Cfr. Jacques DERRIDA, *La escritura y la diferencia*, Barcelona, Anthropos, 1989, pp. 206-210.

<sup>15</sup> Joan-Carles MÈLICH, *La lección ...*, p. 89.

impide percibir en el retorno mayéutico una suerte de regreso hacia lo desconocido y lo imprevisible en el que se va vaciando el dinamismo temporal propio de la finitud y de la subjetividad. Por ello, porque definitivamente parece que no pudiéramos sustraernos del juego dialéctico de preferir el sentido de lo que Jerusalén pueda inspirar a las ausencias de lo que Atenas dejó de inspirar, es por lo que la incertidumbre y la apertura del aprendizaje se percibe con Levinas-Mèlich exclusivamente en la extranjería y desde la exterioridad. Permanecer en la dialéctica filosófica no deja de dificultar las fuertes intuiciones de Mèlich por pensar la educación de otro modo. Sin duda que la concepción dogmática del platonismo ortodoxo es un espacio de totalidad en el que las preguntas funcionan como mero pretexto. Sin embargo, la suerte anamnética que puedan correr aquellos que ya no pueden ser platónicos, ni tampoco superhombres, aquellos que conservan sin esperanza su actividad y su pasividad al mismo tiempo, aquellos que van y vienen circulando por la memoria y por la imaginación, que permanecen en una frontera que verdaderamente no es tierra de nadie o de nada, es la suerte de la incertidumbre más densa para la que el sueño hermenéutico de la educación aún puede seguir obrando como mecanismo meramente compensador del sufrimiento. Compensar el sufrimiento. Nada más que eso. Latiendo queda el vacío al que nos proyecta la radical exterioridad y trascendencia: sea ante la alteridad o ante la nada.

Más acá de este pesimismo pedagógico en el que deriva nuestro comentario la propuesta filosófica y educativa que sustenta *La lección de Auschwitz* es la de una formación humanística esperanzada de carácter textual, y por ello acogida al analgésico semántico de la hermenéutica, que se aleje de una serie de peligros propios de la neutralización tecnológica. Steiner se convierte aquí también en apropiado interlocutor para reclamar el poder del lenguaje y de la memoria en educación. La cultura sonora, ruidosa y de la imagen ha ejercido una fuerte descarga sobre la autoridad del orden verbal. Se entiende bien lo que Steiner-Mèlich quieren decirnos con esto. Lo único que se requiere es que esta pretensión crítica de rehabilitación de la memoria esté muy atenta en no volver a caer en las solideces convergentes del *lógos* demonizando lo visual, sobre todo en el tiempo en el que la incertidumbre, como estrategia pedagógica, también es provocada y mantenida por la imagen. La propuesta de Mèlich en sí misma, como la de Ricoeur por ejemplo, nos permite recordar que el texto ha de ser entendido desde la acción. Por eso no cabe un reduccionismo textual incoherente con una pedagogía de la experiencia. En el silencio la palabra se plenifica. Probablemente es ese mismo silencio el que debemos ganar para la imagen también. Leer como única posibilidad. En este sentido la lectura para Mèlich no puede ser cuestionada ya que en el silencio textual aparece la palabra del otro en su ausencia. Se trata de esa palabra callada que en la lenta seducción del texto, del propio cuerpo del libro o de la configuración misma del montaje fílmico, hace de la lectura una experiencia erótica recualificada.

Steiner, Duch, Levinas, Marquard, la fenomenología, el humanismo pedagógico... Importantes referencias todas ellas que podrían aglutinarse en un

interlocutor especialmente relevante para Mèlich como es Octavi Fullat. Sin duda los lugares más significativos de la propuesta de Mèlich en general y, por extensión, de *La lección de Auschwitz* brotan creativamente de la importante inflexión intelectual que ha supuesto la filosofía de la educación de Fullat en nuestro país. La fenomenología pedagógico-existencial y su derivación en un humanismo hermenéutico que revaloriza la fuerza crítica de la memoria; la incorporación del pensamiento judío al potencial axiológico occidental de Grecia y Roma, el compromiso ético de la educación, la reivindicación del carácter agónico de la educación y el reestablecimiento del impulso pedagógico de la mortalidad, el convencimiento de que la educación se encuentra retada en los tiempos postmodernos y de que de su reconsideración surge una clara proyección la esperanza. Todo ello se encuentra creativamente traducido en la filosofía de Mèlich.

En todo este marco Auschwitz, sin duda, nos enseña. Nos enseña la ambivalencia del ser humano, a mantener viva la memoria, a generar con ella esperanza, a comprometernos, a contextualizar nuestro deseo, a atravesar a la antropología de ética y de historia, a constatar que la lección de verdad no puede ser una tarea individual, a tomarnos en serio la incertidumbre en la que nos sitúa el otro en tanto que exterioridad infinita y temporal. No parece que todo ello sea de importancia menor ante los retos en los que nos instala el cambio socioeducativo actual. *La lección de Auschwitz* se convierte también, y por otra parte, en una síntesis muy coherente de la importante aportación de Mèlich al panorama de la filosofía de la educación en nuestro país.