Joan-Carles Mèlich: Totalitarismo y Fecundidad. La Filosofía frente a Auschwitz.
Editorial Anthropos, Barcelona 1998. 167 páginas.

Este libro se ubica claramente en el campo de la Filosofía de la Educación y consta de diez capítulos que pueden ser leídos con relativa independencia como ensayos separados.

En la presentación de sus puntos de partida, el autor se propone seguir una estrategia que se concentrará sobre textos y no sobre autores, anuncia que no le va a conceder atención a la complejidad de las obras de las que proceden estos textos, sino que va a dejar "hablar" a los textos mismos buscando cierta "lectura". Éste y otros indicios preparan al lector para encontrarse con una posición de tono relativista de aquellas que aportan un punto de vista, entre otros, al que debería considerárselo por su estilo, osadía u originalidad. Sin embargo, en éste rápidamente somos convidados a ingresar en otro terreno y a considerar algunas tesis muy firmes y determinadas. Por ejemplo, dice Mèlich en referencia a la lectura:

> *Hay que transformar y transformarse. Leer es unaacción revolucionaria. Una revolución que comienza para con uno mismo. El primero que se transforma es el lector en su lectura porque el lector construye su identidad en la acción de leer. (pág. 13).*

Los textos a los que va dejar hablar son: *La crisis de la humanidad europea y la filosofía* (1935) de Edmund Husserl; *La educación después de Auschwitz* (1966) de Theodoro W. Adorno y, por último, *El sufrimiento inútil* (1982) de Emmanuel Levinas. Mèlich propone estos escritos como las tres referencias raigales de su trabajo y los ve como:

> *textos que por su propio ímpetu trascienden la obra de aquellos que los han escrito, textos que hablan más allá del contexto en el que fueron concebidos (pág. 14);*

sin embargo, los trabajos de Levinas tienen una importancia especial en comparación con los demás. Efectivamente, la noción de "fecundidad" está tomada directamente de la obra de Levinas: *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, y, como se verá, tiene un valor fundante para la posición de Mèlich que no es pa-

rangonable al lugar que le concede a ninguno de los otros textos.

Puede decirse sin duda que esta breve obra recoge muy felizmente el desafío implícito en el ensayo adorniano manteniendo una esforzada atención en el posicionamiento filosófico de los distintos autores. Mèlich pone en primer plano la necesidad inobviable de asumir desde la Filosofía de la Educación el "acontecimiento" del holocausto, y transformar críticamente las problemáticas de esta disciplina, en la que el autor interviene con actitud resuelta a la integración polémico-crítica de un amplio despliegue argumental sobre el significado del exterminio nazi y de sus repercusiones en la Filosofía de la Educación. Aquí nos encontramos con los mayores aciertos de Mèlich al poner al campo de la educación de cara a la crisis de la modernidad y a las revisiones teóricas que aparecen como indispensables después de la consumación de la barbarie. Aunque debe decirse que Mèlich a veces exagera en algunos acentos a partir de sus tesis más enfáticas. Dice, por ejemplo, en relación con el trabajo de Adorno:

> *La educación después de Auschwitz (...) es, en mi opinión, uno de los textos más importantes de filosofía de la educación escritos después de la Segunda Guerra Mundial (pág. 55).*

Aparece al menos como discutible que este trabajo se pueda encuadrar directamente en el campo de la Filosofía de la Educación. Por otra parte, resulta también desmesurado el subtítulo de la obra de Mèlich: *La Filosofía frente a Auschwitz* cuando la exploración es muy limitada y referida sólo a unos pocos trabajos.

Mèlich entonces entresaca del pensamiento judío la profunda reacción que recorre distintos campos de la producción intelectual, aunque prestando especial atención a la filosofía, e incorpora este caudal a la preocupación por la crisis de la educación, buscando una perspectiva que "no se da ni en Grecia ni en la ilustración". El programa de Mèlich es incorporar la sensibilidad por el otro, esto es, la profunda preocupación ética. Propone escuchar ahora, desde la problemática de la educación, la voz de Jerusalén y dar un giro que deje atrás a la pedagogía centrada en la ciencia y la técnica, que no sólo no ha servido para detener la barbarie, sino que ni siquiera ha servido para criticarla. En esta búsqueda se incorporan las voces de Primo Levi, Paul Celan, Franz Rosenzweig, de George Steiner, Max Horkheimer, Walter Benjamin y de muchos otros que alzaron desde su producción una posición ética contra el totalitarismo y la barbarie del siglo XX.

Podría decirse que Mèlich construye cierta tipología de actitudes posibles ante la barbarie a través de la elección de estos tres autores. Recorre en primer lugar la posición de Edmund Husserl quien rastrea la crisis europea desde el horizonte de unas ciencias sociales incapaces de afrontar los problemas sociales y políticos. Europa es "una comunidad de vida espiritual" con sus

propias instituciones, intereses y preocupaciones que debe buscar en su tradición, en los cambios culturales que comenzaron en la Grecia presocrática, en el origen de la Filosofía, en la producción de teoría, un rumbo para afirmar su autoconservación espiritual en un momento en el que domina el racionalismo unilateral de la mirada científica y tecnológica, que con su lenguaje naturalista ocluye la subjetividad y olvida el mundo de la vida. Husserl desliza la preocupación de que el poder se adueñe de la concepción del conocimiento y lo convierta en pura dominación. La salida a la crisis europea sólo puede hallarse en una razón que supere las limitaciones del naturalismo, y por ello Husserl apuesta al "heroísmo de la razón" capaz de recuperar la mirada sobre lo subjetivo y lo espiritual. Esta fe plena en la Filosofía que Husserl todavía sostiene es posible en su momento porque sólo alcanzó a ver el inicio de la barbarie; aunque no vio Auschwitz la crisis social y política europea le bastó para alertar sobre la necesidad de reconstruir la razón filosófica europea hundida y amenazada por el esclerosamiento naturalista, una razón que, según Husserl, tiene todavía la chance de reaccionar críticamente y reconstruirse.

En Adorno se dibuja un segundo tipo de actitud ante la barbarie en la que además se establece una conexión explícita con la educación. Para Adorno la barbarie nazi deja un señalamiento profundo en la cultura occidental, se establece un nuevo imperativo categórico: "Auschwitz no se puede repetir", un imperativo que no se puede fundamentar, hacerlo sería una infamia para con las víctimas. Adorno se distancia de cualquier respuesta moralista que pudiera apelar a "minorías perseguidas" o a "valores eternos" que se pusieran en contraste con el exterminio; dirige, al contrario, su crítica contra una cultura que establece un predominio de lo colectivo y la tendencia a la masificación. Las propuestas de Adorno son de orden sociológico, él no tiene, como Husserl, fe en la filosofía. Adorno propone atender a las características psicológicas de los asesinos, de los verdugos de Auschwitz; sobre ello hay que buscar aquellos núcleos de sadismo que se desarrollan en la primera infancia, es allí donde trabajará la educación para que Auschwitz no se repita, creando además un clima espiritual cultural y social de ilustración sobre los motivos que condujeron al terror. La pedagogía occidental está profundamente impregnada de virilidad, es una pedagogía de la masculinidad, que establece el ideal de la resistencia al dolor en el que se abriga una actitud sadomasoquista que impregna a la educación. Mèlich aproxima la posición de Adorno a la de Husserl en tanto ambas permanecen con cierta expectativa respecto de la ilustración, y se ubican dentro del orden del conocimiento; Husserl bajo la forma de la crítica a la racionalidad naturalista y Adorno apostando a una ilustración sobre los motivos que empujaron a la barbarie.

La posición de Levinas corona esta ti-

pología y Mèlich la propone como un camino distinto que supera las anteriores elaboraciones. Levinas ve a Auschwitz como un acontecimiento, no un simple hecho, otro más de la historia, sino como un acontecimiento que rompe el tiempo histórico. Después de Auschwitz se hace imposible toda teodicea, esto es, no hay posibilidad alguna de justificar filosóficamente el sufrimiento, éste sólo puede ser inútil. Auschwitz sólo puede ser una herida que compromete con la ética y que demanda más allá del conocimiento, fuera de la lógica pregunta/respuesta compromete con el otro; después de Auschwitz sólo la ética es posible, sólo la ética es urgente. Adorno había proclamado un nuevo imperativo categórico después de la barbarie; Levinas se distancia de las resonancias de la ética ilustrada de Kant, se niega a ver la cuestión ética en términos de un yo abstracto; para él la demanda de responsabilidad que impone el dolor ajeno se refleja en el rostro del que sufre, el rostro de cada hombre nos demanda a los demás que debemos reaccionar; la ética nace de una herida, de una llamada del otro, el hombre no tiene ética porque es autónomo, el hombre tiene ética cuando es heterónomo, cuando responde a la llamada, cuando depende del otro, cuando se hace rehén del otro.

La educación para Levinas debe dar al que se educa el sentido de la alteridad, ése es el punto de partida verdaderamente humano, el poner delante de todo el cuidado por el otro. Por otra parte, la filosofía debe ser una fe sin teodicea, no puede tener como función justificar el sufrimiento, al contrario, debe denunciar el sufrimiento del otro. Esta prioridad de la ética del otro debe verse reflejada en una educación que no sólo transmita conocimientos, sino que enseñe a escuchar el dolor del que sufre.

En este punto Mèlich recupera los aportes de Levinas apuntando a la problemática de la educación. Por un lado, la posición ante el otro que se convierte en acción y, por otro, Auschwitz como señal en el tiempo que lo divide e instala la necesidad de la ética, pasan a ser ordenadores de una renovación crítica para la educación que el autor propone como programa para la discusión. Pero el cambio efectivo que propone la perspectiva de Levinas proviene de un nivel más profundo de su producción filosófica y se sitúa en la crítica a la tradición de la filosofía intencionalista, que pone a la intencionalidad como eje de la de la conciencia; Mèlich va a criticar los reflejos de esta tradición en la concepción de la educación. Apunta entonces a revisar la educación intencional que se siente segura del esquema propuesta /realización; que supone, como fundamento de su práctica, que es dueña de un registro completo de todos los pasos que importan la realización del proceso educativo; que se apoya, en definitiva, en una conciencia omnisciente que opera como garante sistemático de las propuestas educativas. Para la

educación intencional, el educando es obra del educador y ello anula por completo al otro. La intencionalidad como guía constituyente del pensamiento termina por empujarnos al olvido del otro, al totalitarismo, a la barbarie. La educación intencional pone en el centro la finalidad, enseña lo que ya se sabía, es un camino de ida y vuelta, no hay sorpresa en ella, el modelo es la mayéutica que enseña lo que ya sabemos, impone una perspectiva en la que el futuro está determinado por el presente.

La contrapartida que propone revisar Mèlich es el modelo de educación no intencional que trata de romper este círculo de repetición de lo mismo, que tiende a perpetuar el presente; éste es el giro que apunta a la fecundidad que critica la noción de totalidad connatural a la filosofía intencionalista buscando superar, en la educación, esta perspectiva.

> *Educar es negarse a aceptar lo dado como definitivo. Si el mundo fuera tan absolutamente opaco, tan espeso que no pudiera pensarse de otro modo, educar sería imposible. (pág. 107).*

Educar debe ser incluir al otro, reparar en él y, para ello, es necesaria una apertura que acepte la diferencia, que admita la posibilidad de una sorpresa; un resultado discordante con el previsto no puede ser considerado un fracaso; al contrario, esta aparición de lo nuevo y lo diferente debe provenir de la revisión profunda de los supuestos filosóficos de la educación.

Por último, me gustaría señalar dos aspectos de este interesante trabajo. En primer lugar, es evidente que Mèlich se compromete con el imperativo de no repetir Auschwitz y pone a la educación en el lugar de aceptar un papel en este desafío, pero, desde un punto de vista estrictamente filosófico, se pueden criticar al autor ciertos pasajes. Por ejemplo, a la hora de hablar de tecnología y de ciencia nos encontramos con un discurso excesivamente dependiente de textos de los que parte (especialmente en los casos de Husserl y Adorno) teniendo entonces delante un modelo de positivismo que hoy ya no es corriente; sin embargo, es muy acertada la manera en que se sirve de la filosofía para desafiar los supuestos de la educación. Además, el trabajo de incorporar al debate educativo a estos autores a través de una lectura original y fructífera. En segundo lugar, hay que decir que incorpora también textos de los autores tratados, bajo la forma de citas escogidas –casos de Husserl y Adorno– y, como apéndice más extenso –para el trabajo de Levinas– esta selección es muy oportuna y correcta especialmente tratándose de autores todavía no suficientemente difundidos.

Alberto Aníbal Pérez
Universidad Nacional del Centro
de la Provincia de Buenos Aires