



Incertidumbre En La Obra De Joan Carles Mélich: Repensando La Ética Y La Educación

Uncertainty In The Work Of Joan Carles Mélich: Rethinking Ethics And Education

José Federico Agudelo-Torres^{1*}, Néstor Alejandro Alzate-Lora², Mayerly Llanos-Redondo³

¹Doctor en Educación, jose.agudelo36@tdea.edu.co, orcid.org/0000-0003-0916-7707, Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, Medellín, Colombia.

²Especialista en Docencia Universitaria, nestor.alzate@amigo.edu.co, orcid.org/0009-0009-6141-0410, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia.

³Magister en Educación, mllanos@tdea.edu.co, orcid.org/0000-0002-89172444, Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, Medellín, Colombia.

Como citar: Agudelo Torres, J. F., Alzate Lora, N. A., y Llanos Redondo, M. (2023). Incertidumbre en la obra de joan carles mélich: repensando la ética y la Educación. *Perspectivas*, vol. 8, no. S2, pp. 77-91, DOI: 10.22463/25909215.4600.

Received: Enero 20, 2023; Approved: Mayo 30, 2023

RESUMEN

Palabras clave:

Educación,
Ética,
Filosofía,
Incertidumbre,
Metafísica.

Uno de los conceptos clave en la obra del filósofo español Joan-Carles Mélich resulta ser, precisamente, el concepto de incertidumbre, mismo que exhorta a pensar en un amplio espectro de interpretaciones. Así, el objetivo de este artículo de investigación es comprender los sentidos que están presentes en la obra de este autor al hacer referencia, precisamente, a dicho concepto y cómo este se entiende desde los ámbitos éticos y educativos. La metodología se soportó en el modelo cualitativo con un enfoque próximo a la revisión documental. Entre los principales hallazgos se advierte que una de las principales preocupaciones de la obra de Joan-Carles Mélich está en evidenciar como lo que llamamos Occidente está atravesado por una herencia metafísica, la cual ha tenido repercusiones en todos los ámbitos del pensamiento, en tanto ha creado visiones absolutistas de la realidad. Así mismo se hace evidente que la obra de este pensador contemporáneo propende por la necesidad de transformar esa herencia a través de la resignificación del concepto de incertidumbre como respuesta a las apuestas existentes en los relatos absolutistas. En estas lógicas la incertidumbre se constituye en una valiosa apuesta y en un meritorio apostarse por acceder a nuevos sentidos y a nuevas configuraciones de las esferas éticas y educativas. El reto de la educación tiende entonces a prevenir que se repliquen los totalitarismos, en tanto exhorta a pensar la movilidad y la finitud propia que habita en la concepción de incertidumbre.

ABSTRACT

Keywords:

Uncertainty,
Philosophy,
Metaphysic,
Ethic,
Education

One of the key concepts in the work of the Spanish philosopher Joan-Carles Mèlich is uncertainty, which has a wide spectrum of interpretations. The aim of this article is to understand the meanings that are present in the work of this author, referring precisely to this concept and how it is understood from the ethical and educational fields. The methodology was based on a qualitative model with an approach close to the documentary review. Among the main findings, it is noted that one of the main concerns of Joan-Carles Mèlich's work is to show how what we call the West is crossed by a metaphysical heritage, which has had repercussions in all areas of thought, as it has created absolutist visions of reality. Likewise, it becomes evident that the work of this contemporary thinker tends towards the need to transform this heritage through the resignification of the concept of uncertainty as a response to the existing stakes in absolutist narratives. In these logics, uncertainty becomes a valuable bet and a worthy bet to access new meanings and new configurations of the ethical and educational spheres. The challenge of education tends then to prevent the replication of totalitarianisms, as it exhorts to think about the mobility and finitude that dwells in the concept of uncertainty.

*Corresponding author.

E-mail address: jose.agudelo36@tdea.edu.co

(José Federico Agudelo-Torres)



Peer review is the responsibility of the Universidad Francisco de Paula Santander.
This is an article under the license CC BY 4.0

Introducción

“El hombre lo vive todo a la primera y sin preparación, como si un actor representase su obra sin ningún tipo de ensayo”

Milan Kundera (2008, p.16)

En lo que se conoce con el nombre de “Occidente” se ha tenido la tentación permanente de entender todo aquello que acaece bajo una misma óptica, esto es, crear un único relato que sirva de sustento a todos los ámbitos de la vida humana, creando frente a ella un horizonte que debe ser alcanzado, un ideal al que se habrá de llegar, una suerte de paraíso al que se accede en procura de lograr la plenitud de lo que bien podría ser considerado como lo “humano”. Esta idea totalizadora bajo la cual se configuran diversas interpretaciones de la realidad, también se ha vinculado con la estructuración de un apostarse ético y con ello, la manera de comprender y asirse a un currir pedagógico que sirva y posibilite el acceso a ese ideal totalitario que se apresta a la conquista de Occidente.

Esto no sería preocupante si la creación de este relato de idealidad o de paraíso terrenal no hubiese contribuido, de múltiples maneras, a la creación de unas monolíticas estructuras políticas, éticas y educativas que, no en pocas circunstancias, lograron desgarrar e incluso eliminar todas aquellas otras narrativas que nacieron en ámbitos de lo foráneo, lo distinto y lo desigual. Tristemente, el siglo XX supo bastante de este asunto. En palabras de Arendt (1998), “liquidar toda espontaneidad, tal como la simple existencia de la individualidad siempre engendrará malvados frutos” (p.365).

Joan-Carles Mèlich ha sido, indudablemente, uno de los pensadores contemporáneos más incisivos al momento de prevenir sobre las consecuencias de los absolutismos y de las nefastas secuelas que emergen de la presencia y la práctica de aquellos discursos que habitan y entretejen las posturas totalitarias. Este aspecto invita a pensar su obra, metafóricamente hablando, como una especie

de red, de urdimbre y de telaraña, en la cual los conceptos que en ella se vinculan, exhortan a pensar en la necesidad de desmontar y resignificar aquellos relatos únicos y tendientes a la univocidad que han sido elaborados en esa visión occidentalizada de realidad. El propio Mèlich, bajo la nominación de “metafísica”, hace referencia a ese conjunto de relatos totalitarios, enmarcados en ámbitos unívocos y distantes a la propia movilidad del mundo de la vida. En este sentido Mèlich sostiene:

El lenguaje de la metafísica es atemporal, incondicionado, con pretensiones de absoluto..., mientras que su propuesta filosófica parte precisamente del carácter temporal, condicionado, contingente, situacional, del ser humano (2018, p. 8-9).

De esta manera resulta pertinente hacer una revisión cuidadosa de esos “hilos de araña, de esas urdimbres y de esos tejidos que constituyen la conceptualización que el propio Mèlich hace de la categoría “incertidumbre” así como de las formas en las cuales dicha condición de “incierto” se extiende en el ámbito de la ética y en la propia esfera de lo educativo. Para este fin, se tendrá en cuenta no solo la propia producción del escritor español, sino además algunos apartados que, bien sea dicho de paso, han nutrido la obra de este pensador catalán. De igual manera el lector podrá encontrarse con otras referencias mismas que, directa o indirectamente, se relacionan con el interés del presente texto.

Inicialmente se hace una revisión de aquello que en la semántica de la obra de Mèlich se entiende como Herencia Metafísica, esto es, las formas en las cuales se han adquirido aquellas comprensiones de realidad y aquellas configuraciones de mundo, en las cuales el sentido de otro y otredad tienden a tornarse nulos e invisibles. En este apartado el ámbito principal de discusión recaerá entonces sobre las concepciones de Herencia y Metafísica que desarrolla el propio autor. Esta última para Mèlich “tiene la pretensión de describir categorialmente la vida, (...) es un discurso que cree en la permanencia

del ser, en su estabilidad, en su constancia, en su universalidad” (2015, p.79-99).

A su vez, la “Herencia” erige y se instituye en un lenguaje, en una manera de ver y de pensar el mundo que se habita. A esta forma de habitar el mundo, Mélich (2016), la llamará gramática. En esta perspectiva “ser herederos significa ‘ser desde’. No se puede configurar la vida sin conocer que nos precede, de dónde venimos. Y, por más que nos separemos de la herencia recibida, siempre nos quedará un resto” (p. 34).

En segundo lugar, se hará un acercamiento a la manera en la que Mélich, a través de su propia obra, oferta e invita a transitar de una herencia fija e inamovible a un espacio y a un territorio móvil y dialógico. El reto para el sujeto contemporáneo radica entonces, en gran medida, en cruzar de las seguridades, propias de las herencias metafísicas, a las incertidumbres consustanciales de una gramática que es en tanto se está configurando. En este sentido las herencias del sujeto son también las incertidumbres de este. Es necesario hacer mención que el concepto de herencia, trabajado por Mélich, guarda una estrecha y profunda relación con el pensamiento derridiano:

Únicamente un ser finito hereda, y su finitud lo obliga. Lo obliga a recibir lo que es más grande, más viejo, más poderoso y duradero que él. Pero la misma finitud obliga a escoger, a preferir, a sacrificar, a excluir, a dejar caer” (Derrida y Roudinesco, 2002, p.13).

Frente a los principios lógicos estables, propios de las herencias metafísicas, Mélich (2016), exhorta a pensar una radical cuestión, a saber, “¿por qué en lugar de obsesionarnos con la búsqueda del sentido de la vida no nos ocupamos de vivir?” (p.96). A partir de esta idea, Mélich elaborará una vasta reflexión que tiene como base lo que él mismo denomina bajo el concepto de finitud. Esta idea, plantea el propio autor, “no es lo contrario de la infinitud, sino su condición de posibilidad. Precisamente porque

somos finitos no podemos esquivar el deseo de lo infinito” (Mélich, 2015, p.66). Así, a diferencia de la condición Metafísica que pretende poner la vida en categorías lógicas, universales y permanentes, la finitud (la vida finita), resulta estar hecha y configurada “de azar e incertidumbre, de deseos imposibles, de inconfesables secretos, de noches de locura, de sueños reprimidos (...) de recuerdos y silencios, de ausencias que irrumpen al alba y al crepúsculo. estamos hechos, pero podemos deshacernos” (2016, p.9).

Como se puede apreciar entonces, este tránsito y este trasegar del sujeto constituye una evidente movilidad en la manera de entender la herencia que Occidente ha dejado y ha recibido. Frente a las verdades lógicas estables y permanentes, se introduce una transformación que enfrenta lo luminoso con lo oscuro, con lo incierto, con lo sombrío; en esto consiste, precisamente, el ámbito de la transformación: “la vida no cambia, se transforma, porque en toda transformación habita la presencia posible del absurdo y del sinsentido, del vacío y de la nada. No hay transformación sin fractura, sin duda, sin contradicción” (Mélich, 2016, p.96).

Posteriormente, se advierte cómo dicha manera de reconfigurar el mundo y el mundo de la vida incide, de notable manera, en las formas de pensar y re-semantizar los ámbitos éticos y educativos. Se torna importante recordar que para este autor los ámbitos y las esferas de la ética y la educación, se encuentran estrechamente ligados y en una relación de constante correspondencia, resultando imposible pensar estos asuntos por separados. Frente al tránsito de lo Metafísico a lo incierto, Mélich nos recuerda aquella enorme diferencia existente entre lo ético y lo moral, entre la educación y el adoctrinamiento. De la mano de autores como Schopenhauer y Lévinas, Mélich señala la necesidad de movernos hacia un horizonte ético, en tanto cuestionamos las diversas posturas morales propias de la visión heredada y occidentalizada de mundo. El trasegar de las construcciones morales a las vicisitudes de la ética,

convoca a pensar en los tránsitos de las cuestiones metafísicas a las circunstancias de la propia vida.

La ética y la moral no son lo mismo. La moral es el conjunto de valores como de normas, de hábitos, de actitudes que comparten los miembros de una cultura en un momento determinado de su historia. La ética, en cambio, como es la respuesta a la demanda del rostro del otro en una situación de radical imprevisibilidad. (Mèlich, 2015, p. 27-28).

Dar sentido a una educación con sombras, a una praxis pedagógica cuya naturaleza se aleja de una asepsia totalitaria recuerda, en términos de Mèlich (2016), la importancia de pensar en un maestro que “no quiere ser imitado. al contrario, desea ser cuestionado” (p.54). Este tipo de apuestas y el apostarse por este tipo de asuntos serán, en última instancia, lo que permita advertir aquellos nexos existentes entre la educación y la ética.

Educar es estar a la altura de los que el otro me pide y admitir la fragilidad de la condición humana, porque nunca seremos capaces de responder adecuadamente a la demanda del otro. educar es dar. El maestro da, pero sobre todo se da (Mèlich, 2015, p. 38.84-85).

Materiales y Métodos

El diseño de la presente investigación obedeció a un enfoque cualitativo y se enmarcó en un paradigma interpretativo, próximo y cercano a una revisión de literatura especializada. El enfoque cualitativo, tal como lo plantea Bernal (2016) “parte del supuesto de que el mundo social está constituido de significados y símbolos compartidos de manera intersubjetiva, razón por la cual su objetivo es la comprensión de esos significados” (p.73).

A su vez, el paradigma interpretativo orientó el análisis de la información recolectada. En términos de Niño (2011), lo interpretativo hace referencia a esa posibilidad de acceso a nuevas comprensiones de realidad, en tanto el sujeto se reconoce como

partícipe de aquel mundo que estudia y cuestiona. La revisión documental orientó los procesos de búsqueda, en tanto permitió decantar y sistematizar la literatura especializada consultada. En este sentido Hernández Sampieri et al. (2015), sostiene que una oportuna revisión documental es aquella que permite “detectar, consultar y obtener la bibliografía (referencias) y otros materiales que sean útiles para los propósitos del estudio, de donde se tiene que extraer y recopilar la información relevante y necesaria” (p.61). Para el análisis de los textos seleccionados se diseñó una matriz de análisis y se trianguló la información recolectada con otras importantes referencias bibliográficas.

Resultados y Discusión

La herencia metafísica

En procura de dialogar sobre la herencia metafísica, tal como se ha titulado esta discusión, es menester tener presente lo inconmensurable de la obra de Mèlich y las constantes referencias del propio autor sobre el concepto en cuestión. Una de las voces más acreditadas en la actualidad para definir este asunto es la Grondin (2006), quien la precisa como:

la corriente de fondo del pensamiento occidental, que parte de los griegos y llega hasta nosotros, que se pregunta por lo que es y, por tanto, por el ser y sus causas. (...) toda filosofía es metafísica en la exacta medida en la que trata de un ente como una cuestión o un objeto, considerado por ella más fundamental que todo lo demás (la naturaleza, la razón, Dios, el sujeto, los valores, la historia, el hombre, la felicidad, la justicia, el sentido)” (p.22).

Lo denotado por Grondin coincide, en alguna medida con lo expuesto por Mèlich (2019b), al afirmar que “esta corriente se remonta al origen mismo de la tradición occidental, particularmente al llamado Poema de Parménides (p.43). En este el antiguo filósofo eleata establece lo que será el principio de un pensar metafísico al advertir, en

palabras de una diosa, que solo hay dos vías posibles para el conocimiento: la del ser, que es la verdad y la del no-ser que, por el contrario, conduce al error y al engaño. Como puede advertirse Platón ha leído este poema y a partir de su lectura ha establecido uno de los relatos tal vez más paradigmáticos de la civilización occidental: el “mito de la caverna”. Se relata en el texto que, en el interior de una cueva, unos hombres están atados mirando una pared sin la posibilidad de mover la cabeza, detrás de ellos hay una especie de muro tras el cual hay un fuego (una referencia a Heráclito), por detrás del fuego unas personas caminan y hablan mientras mueven algunos objetos cuya sombra se proyecta en la pared que miran los esclavos; uno de ellos, que es liberado fuera de las caverna, donde observa las cosas iluminadas por la luz del Sol, que en el relato representa la luz verdadera (en oposición al fuego); luego de esta visión el prisionero retorna a la caverna a tratar de convencer a sus compañeros de la verdad y del error en el que han estado siempre, pero no lo conseguirá, por el contrario, corre el riesgo de ser asesinado. (1982, p.26-30).

Este relato adquiere, luego de los griegos, una forma particular pues, se constituye en una narrativa que exalta el valor de la verdad o de aquello que habrá de considerarse como verdadero. A su vez, lo verdadero se torna cercano a lo divino, a lo teológico e incommensurable. En este sentido Cobo (2020), haciendo referencia a esta idea de Dios como ente organizado y organizador afirma: dice:

El Dios que se reveló en el monte Horeb no es un Dios homologable al dios al que apunta la típica sensibilidad religiosa. Y no porque su poder sea incommensurable, sino porque lo que de manera natural se entiende como perteneciente al orden de lo sobrenatural no es en verdad divino (p.11).

Este texto adquiere tanto para el judaísmo como para el cristianismo el carácter de revelación de un Dios que por medio de su palabra hace todo cuanto existe y por ende tiene todo el derecho de dictar la manera en la que se debe vivir en la

realidad que él ha creado. Lo crítico de esta visión que plantea Assmann (2014), es precisamente su carácter metafísico: no se admite de manera alguna la interpretación y cualquier atisbo de “sub-versión” debe ser radicalmente eliminado.

De este relato se pasa a una nueva escena metafísica que tiene como protagonista el pensamiento de Descartes y su búsqueda de una certeza absoluta en la que no haya lugar a la duda, en la que no haya posibilidad de interpretación o como él mismo lo llama un “punto arquimédico” *Punctum Archimedis*, pues...

Arquímedes, para levantar la Tierra y transportarla a otro lugar, pedía solamente un punto de apoyo firme e inmóvil; también tendré yo derecho a concebir grandes esperanzas si tengo la fortuna de hallar sólo una cosa que sea cierta e indudable” (Descartes, 2007, p.127).

Este punto fijo e inmóvil, para Descartes, es precisamente el cogito, el “yo pienso”, lo cual invitaba a comprender la verdad como un punto de conocimiento absoluto y alcanzable por medio del uso de la razón y que, a su vez, eliminaba lo falso, lo “aparente”, en tanto erigía al “Yo” como dueño de la realidad.

Posteriormente en la obra *Kantiana* se advierte, desde el horizonte de la Moral, estas apuestas unívocas y totalitarias. La razón que Descartes ha planteado como el fundamento del conocimiento, Kant la transforma en garantía de las acciones humanas, o “razón práctica”, y así, si la razón es objetiva e indudable, por ende, es universal. De ahí, bien se pudiese derivar que el fundamento de las acciones humanas habrá de ser universal, en tanto este mismo fundamento responda a la pregunta: “qué hay que hacer si la voluntad es libre, si existe Dios y si hay un mundo futuro” (Kant, 2005, p.454). La metafísica que aquí se enuncia es la de una ley universal, la de un deber total, que toma forma de lo que se ha llamado imperativo categórico: “obra sólo según aquella máxima por la cual puedas querer que

al mismo tiempo se convierta en una ley universal” (Kant, 2012, p.126). De esta manera, como lo dice Camps (2017), queda anulada toda posibilidad de las inclinaciones y de deseos subjetivos como fundamento de la moral racional autónoma para darse una ley universal para todos, un deber (p.240-243).

Suponer entonces la condición moral del sujeto a un deber absoluto y universal, trae consigo innumerables retos y vastas posibilidades para el sujeto que allí habita pues, innegablemente, se puede llegar a la justificación de acciones totalitarias en procura de mantener un determinado poder o el deseo prolongar un statu quo imperante, véase el caso de Auschwitz. En el texto Eichmann en Jerusalén, Arendt (2009), narra que Adolf Eichmann en su defensa sostenía que “siempre había vivido en consonancia con los preceptos morales de Kant, en especial con la definición kantiana del deber” (p.199). Al cumplir con su deber, Eichmann podía tener la conciencia tranquila, objetivo final de la moral, pues, como lo plantea Arcos Lame (2015):

El excesivo cumplimiento del deber, sin llegar ni siquiera a cuestionarlo, llevó a este funcionario burócrata nazi a cumplir las leyes, como si él fuera su propio legislador. En otras palabras, entregó toda su personalidad al deber ser por obedecer, complacer y auto-legitimarse como hombre que respetaba la ley (p.29).

Lo ocurrido en Auschwitz supone un desafío para nuestra civilización, en palabras del propio Mélich (2004), “este acontecimiento debería hacernos leer, escribir y educar de una manera distinta, cuya pretensión no sea entender para justificar, pues esto nos dejaría en medio de una gramática de lo inhumano” (p.111). En similar perspectiva advierte Levi (2021), “quizá no se pueda comprender todo lo que sucedió, o no se deba comprender, porque comprender casi es justificar. Pero ningún hombre normal podrá jamás identificarse con Hitler, Himmler, Goebbels, Eichmann y tantos otros” (p.294).

En consecuencia, las apuestas Metafísicas que ha heredado Occidente suponen una determinada manera de pensar e interactuar con el mundo, suponen una estructuración unívoca de comprender lo que allí acaece, en tanto el sujeto se esfuerza por cumplir la norma y allí encuentra su disfrute y su placer. A esta manera lineal de entender el mundo, Mélich (2021), antepone la idea de “gramática”, con ella, el autor catalán hace referencia a un sistema de símbolos, a una imbricación de sentidos y a una urdimbre de significados que ponen de manifiesto la movilidad propia del mundo. La gramática exhorta a pensar la dialogicidad propia de la existencia humana. Así, lo equivoco, lo frágil y lo propio de la vicisitud se configura en la nueva forma de ver lo humano. Lo absoluto y universal de la Metafísica, se transforma en la concreción de una vida finita, quebradiza, inestable e incluso endeble. La finitud se torna entonces en el propio ámbito de la vida.

Transformación: de la herencia a la incertidumbre

Pensar en la movilidad que se experimenta entre la concepción de Herencia Metafísica, clásicamente manejada en Occidente y la idea de incertidumbre como finitud, tal como lo expone Mélich se torna, inexorablemente, una oportunidad para convocar otras voces, otros sentires y otros autores. Mismos que suponen una sub-versión frente a esa perspectiva Metafísica construida en la modernidad. En Occidente, el gran cuestionador de las bases conceptuales de la Metafísica ha sido el alemán Friedrich Nietzsche, a él y a su obra Así habló Zarathustra, se le asignó esa compleja tarea de subvertir aquellas casi inamovibles ideas Metafísicas. Recordemos que, junto a las apuestas desafiantes de Freud y Marx, han recibido el rótulo de “los maestros de la sospecha”. Así, según Torralba (2013):

Pensar la historia, Dios, el hombre o la libertad después de los maestros de la sospecha es un ejercicio muy sugerente. (...). Nada de lo que ha ocurrido en el campo de las ideas durante el último siglo puede

entenderse al margen de los maestros de la sospecha (p.8).

Un profundo ejercicio de socavamiento a los pilares y los bastiones Metafísicos es producto de la reflexión nietzscheana al enunciar la idea de la “Muerte de Dios” y la proclamación del “súper hombre”. En estas acepciones queda manifiesto cómo los valores que la misma civilización se ha adjudicado, como verdades indudables y que estaban simbolizados por la figura del Ser, de Dios, de la Verdad, de la Moral, han perdido validez y sentido, en tanto se concede una fuerza mayor a ese más acá de la tierra y la fidelidad a ella. Pareciera no existir un único punto de referencia y en cambio han emergido centenares de perspectivas. Heidegger (1993), se expresa de la siguiente manera: “la frase Dios ha muerto significa que el mundo suprasensible ha perdido su fuerza efectiva. No procura vida. La metafísica, esto es, para Nietzsche, la filosofía occidental comprendida como platonismo, ha llegado al final” (p.196). Por su parte, el aporte de Freud (2013), a esta socavación supone la puesta en evidencia de las sombras más profundas de la condición humana, mismas que se contraponen a los ideales universalistas e iluminados de la metafísica.

La propuesta de Mélich toma una ruta distinta a la seguida por la Metafísica Occidental y le conduce a lo que el propio autor enuncia como finitud. Idea que estará presente en el discurrir de su apuesta filosófica-literaria y sobre la cual se erigirá la concepción de incertidumbre. Algunos elementos fundamentales que, a su vez, se entretajan con esta idea son: el tiempo (la tensión entre la vida y la muerte, más que la mera mortalidad), el lenguaje y los símbolos, la corporeidad y la muerte.

El concepto del cual nace el pensamiento “antropológico” de Mélich y sobre el cual configura gran parte de su pensar, es el concepto de finitud. Frente a la finitud que se experimenta en la vida dice Mélich (2012), “una vida finita es entonces y, ante todo, una vida en la que se sabe que, en cada mundo,

uno no tiene más remedio que ir avanzando y retrocediendo a salto de mata”. (p.19). Este concepto de finitud dará lugar a otra serie de conceptos que permiten entrelazar la idea de la incertidumbre propia de la condición humana. Esta idea en Mélich, la podemos rastrear de uno de sus principales maestros, Lluís Duch, quien habla de la “condición ambigua” y que en una entrevista con Chillón (2010) define como: “no somos malos ni buenos sino ambiguos, es decir que los trayectos biográficos de cada sujeto. Aquí está, creo yo, la base que permite afirmar la constitutiva ambigüedad de la condición humana” (p.35). Esta ambigüedad constitutiva del hombre y ese no ser capaz de ubicarse en un sitio fijo es, finalmente, lo que otorga el sentido a la condición de incertidumbre. El propio autor afirmará somos un homo Viator (Mélich, 2008, p.109), en referencia a esa condición de peregrinaje que resulta inmanente al sujeto.

Un elemento primordial al abordar la concepción de finitud en la obra de este autor es la referencia a lo que él mismo enuncia como La brevedad de la vida (Mélich, 2002), con ello se hace alusión no necesariamente al tiempo cronos, entre el cual discurre la existencia del sujeto, sino más a un tiempo distinto, a un tiempo que se ubica en el sentido de la narración y la narrativa que dicho tiempo supone, en este sentido plantea Mélich (2002):

Decir que el ser humano es finito significa sostener que su vida es una tensión entre el nacimiento y la muerte, entre la contingencia y la novedad. No hay vida humana al margen de esta tensión en el tiempo y en el espacio, porque el ser humano es tiempo y espacio. (...) La vida humana, una vida finita, una vida breve, no es acto puro, sino más bien una posibilidad siempre a partir de otras posibilidades en las que la vida entera está en juego. (p.24).

Se puede identificar cómo ese riesgo vital, esa tensión de existir, supone lo incierto a lo que se enfrenta la condición de la vida humana. De

esta manera el tiempo se ve como un elemento fundamental en la condición finita del ser humano, en tanto se advierte amenazado por múltiples dinámicas de la actualidad, como lo denuncia Duch (2019): “la aceleración ininterrumpida del ritmo de la vida eso una exigencia fundamental irrenunciable para hombres y mujeres del siglo XXI. (...) es un síntoma de modernidad y progreso; la lentitud, en cambio, denota atraso y profunda inadecuación al momento presente” (p.35). Ser finito es ser contingente, es aprender que la idea del azar escapa, por mucho, a la posible explicación de las lógicas modernas y metafísicas.

Del elemento temporal de la incertidumbre y la finitud que la constituye y la configura, se puede pasar al elemento lingüístico de esta, es decir, a la idea del habitar un mundo interpretado y empalabrado, algo que es propio de nuestra condición como el mismo Mèlich (2011) lo plantea:

El ser humano vive empalabrando su mundo, es un empalabrador de mundos. No es posible una vida humana y humanizadora sin configuración y expresividad, sin la creación de estos ámbitos semánticos de cordialidad. (...) Los procesos de empalabramiento del mundo no pueden ser definitivos; en otras palabras, nunca se puede exorcizar la amenaza del caos, de lo inhumano, de la contingencia (p.13).

Este concepto de empalabrar no es totalmente suyo, sino que está asociado, nuevamente a su maestro Duch. Esta idea adquiere sentido en la necesidad de mediatez o medios de la condición humana para poder habitar la realidad; en consecuencia y concordancia con este postulado el propio Duch sostiene (2008):

“precisamos de símbolos porque para construir e instalarnos en el presente tenemos la imperiosa necesidad de “lo ausente”. (...) Por eso defino el símbolo como lo que nos hace mediatamente presente, lo que se halla inmediatamente ausente” (p.176).

Otros de los aspectos para tener en cuenta en el desarrollo de esta idea de incertidumbre será el de la corporeidad. Frente al tema de la metafísica, la cual ha supuesto un manifiesto por el alma y lo inmaterial como verdades absolutas, Mèlich (2010a) problematiza la situación y reivindica el cuerpo:

No somos los mismos, nunca somos los mismos. Desde Platón sabemos que el alma, si existe, es el sí mismo: identidad plena, coherencia extrema, inmovilidad, eternidad, inmortalidad. Pero siento que hay una experiencia primaria, carnal, que cada uno repite una y otra vez, hasta la saciedad, la de ser cuerpo y carne, tiempo y espacio, ambigüedad, incoherencia e infidelidad, la experiencia de desertar... Uno es otro de sí mismo, uno vive la experiencia de no coincidirse, de no identificarse, la experiencia del vértigo de la desubstancialización (p.21).

Al hacer referencia a la posesión de un cuerpo, de una corporeidad y de un estar inmerso en la contingencia se puede poner de manifiesto que, en esta condición humana, este aspecto representa una de las posibilidades de heridas o de vulnerabilidad, en este sentido el pensador catalán afirma:

Somos sombras marcadas por ausencias, por añoranzas infinitas, por heridas que de pronto se vuelven a abrir y que nada ni nadie podrá curar del todo. Somos sombras acosadas por espectros que, tal vez a nuestro pesar, siempre vuelven a hacer acto de presencia (Mèlich, 2022, p.11).

Para situarse en el ámbito de la finitud y la incertidumbre, el cuerpo se constituye en el escenario de posibilidad de cada experiencia finita, como lo proponen Duch y Mèlich (2005): “La corporeidad como «escenario» sobre el cual se desarrolla la relacionalidad humana constituye una complejidad armónica de tiempo y espacio, de reflexión y de acción, de pasión y de emotividad, de intereses diversos y de responsabilidad” (p.240).

Para Mélich, en particular, el ámbito de la finitud no se reduce a la mortalidad, sin embargo, como es obvio no se excluye. El asunto de la muerte en Mélich puede tener un abordaje distinto, pues lo hace desde la perspectiva del otro: “La metafísica ha pensado la muerte, pero no ha mostrado interés por la cuestión de la enfermedad, ni por la de la muerte del otro, ni por la de la ausencia, ni por la de la pérdida” (2022a, p.49). La muerte que se vive y la finitud que ello representa es la muerte del otro, no la propia, y esto supone una pérdida. Al respecto continúa: “La experiencia de la pérdida nos ha mostrado el carácter estructural, y también ambiguo, de la condición humana: el ser en la ausencia” (Mélich, 2022a, p.49).

Así, la transformación de la herencia metafísica en incertidumbre ha supuesto la vinculación de otros relatos, mismos que a su vez generen otras perspectivas y otras estructuras comprensivas del mundo, otros puntos desde los cuales también se pueda mirar y resignificar la realidad. Esta idea en Mélich (2019a) se plantea con bajo la concepción de prosa:

No es solo el lado vulgar de la vida, aunque también pueda serlo, sino aquella belleza que la metafísica había menospreciado, la belleza de los sentimientos modestos. Frente a la metafísica, que se ocupa de elucidar qué es la Justicia, la Verdad, la Dignidad o el Deber, la prosa se ocupa de la amistad, de la vulnerabilidad, del dolor, de la intimidad, de la bondad, del cuerpo o del humor (p.39-40).

La incertidumbre por la que se está preguntando surge, precisamente, de ese espíritu novelesco, que el propio filósofo español ha tomado de la propuesta de Kundera (1994), quien establece que: “la única Verdad divina se descompuso en cientos de verdades relativas que los hombres se repartieron” (p.16) y del que el mismo Mélich (2019a) plantea:

En este mundo prosaico la única certeza es la sabiduría de lo incierto y su arte es el de la novela. ¿Qué significa esto? Ni más ni menos que el hecho

de que no hay en la novela una posición moral, no hay una deontología ni unas normas absolutas de decencia (p.45).

Si bien existen otros aspectos sobre los cuales Mélich piensa y resignifica la idea de finitud y por ende la concepción de incertidumbre, estos podrán tener un vínculo más directo con la propuesta de la siguiente discusión, de la que este planteamiento en la sabiduría de lo incierto ya hace un modesto preludeo.

Una relectura de lo ético y lo educativo desde la “incertidumbre”

Corresponde ahora preguntarse por cómo es posible leer lo ético y lo educativo a partir de la propuesta de la sabiduría de lo incierto planteada por Mélich. Al finalizar la discusión anterior, se pudo entrever cómo la idea que tiene Mélich, a partir de su lectura de Kundera, es la de plantear el marco de una ética que se desligue de la pretensión metafísica de la moral que, en su momento, se desarrolló a partir de la idea del imperativo categórico de Kant.

Para comprender la propuesta de Mélich se torna menester revertir el absolutismo formulado por el imperativo categórico kantiano mismo que, entre otros asuntos, evidencia la intención de universalizar la idea de dignidad. Uno de sus primeros críticos es Schopenhauer, para quien es importante:

En oposición a la forma mencionada del principio moral kantiano, quisiera establecer la siguiente regla: con cada persona con la que se entra en contacto, no se ha de emprender una estimación objetiva de ella según el valor y la dignidad, esto es, no hay que considerar la maldad de su voluntad, ni la limitación de su entendimiento, ni la absurdidad de sus conceptos; pues lo primero podría despertar fácilmente odio, lo último desprecio hacia ella; sino que se han de tener presentes su sufrimiento, su necesidad, su miedo, sus dolores; así, uno se sentirá emparentado con ella, simpatizaremos con ella y, en

vez de odio o desprecio, sentiremos compasión por ella, lo cual no es otra cosa que el ágape invocado en el Evangelio (2009, p.720-721).

Se introduce aquí un principio fundamental en el pensamiento ético, a saber, la remisión al otro y la otredad como punto de partida. El otro, aquel que constituye la otredad evidencia, entre diversos asuntos, la carencia, la incompletud y la finitud. Así aparece en escena uno de los elementos esenciales en la puesta ética de Mèlich: el Otro. Este elemento se configura en una de las más importantes herencias recibidas de la propuesta de Lévinas (1978):

Lo absolutamente Otro, es el Otro. No se enumera conmigo. La colectividad en la que digo “tú” o “nosotros” no es un plural del “yo”. Yo, tú, no son aquí individuos de un concepto común. Ni la posesión, ni la unidad del número, ni la unidad del concepto, me incorporan al Otro (...) Somos el Mismo y el Otro (p.63).

La ética para Mèlich (2010) vinculará, desde la propia pregunta por el Otro y la Otredad, un importante elemento, a saber, la “compasión”. Misma que, en perspectiva de finitud e incertidumbre, bien podría comprenderse, tal como lo expresa el propio autor como un estado para:

Estar pendiente del sufrimiento del otro, tener algo «infinitamente» pendiente con él/ella y, por tanto, no acabar de estar instalado en un mundo, y no saber cómo estarlo. Vivir éticamente es no saber nunca del todo cómo vivir, es no ser competente. Vivir éticamente es estar perplejo y asumir esta perplejidad como algo constitutivo del modo de ser finito, de un ser (des) instalado en su tiempo y en su espacio (p.93).

Ahora bien, por más que se intente eludir la moral, a los seres contingentes les corresponde vivir en una determinada esfera moral, tal pareciera que no fuese posible habitar un mundo moderno sin moral: “pero si vivir al margen de la moral no es posible, no es imposible hacerlo en sus márgenes.

Al contrario, es aquí, en los márgenes de la moral, el lugar en el que nace la ética” (Mèlich, 2014b, p.243), estos márgenes son: la imposibilidad de clausura, situacionalidad, transgresión, ambigüedad, donación (p.243-247) y concluye:

Pero no deberíamos olvidar que en los márgenes de la moral se abre el tiempo de la ética. Para ella es más importante el cuándo y el dónde que el cómo. En cualquier caso, de momento es suficiente con enfrentarse a la lógica cruel de la moral y atreverse a decir no. Decir no significa transgredir, ir hacia un lugar desconocido sin ofrecer alternativas ni promesas, sabiendo que, pese a todo, hay que seguir diciendo palabras mientras las haya, hay que negar mientras todavía se está vivo y mientras exista el silencio, mientras se pueda soportar el vértigo y el sinsentido” (p.248).

¿Cómo se podría vincular esta cuestión con la reflexión sobre el quehacer educativo? ¿no son acaso dos ámbitos distintos? Para Bárcena y Mèlich (2000), la educación no es otra cosa que un acontecimiento ético esto implica que: “en la relación educativa, el rostro del otro irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad. Para nuestra propuesta pedagógica, la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento (p.15).

A partir de esta precisión, se puede advertir la propuesta educativa de Mèlich y su relacionamiento con la idea de incertidumbre. Idea que el propio Mèlich ha retomado de autores como Duch y Lévinas. En estas lógicas se hace menester señalar que la ética, comprendida como una respuesta a la necesidad del Otro, véase la apuesta en la obra de Lévinas, se configura como un plano móvil y en constante tensión. El propio Mèlich (2014a) deja en evidencia que: “para Lévinas educar es transmitir el sentido de la alteridad. Esto significa que, desde una perspectiva ética. lo humano no da comienzo con la obediencia a una ley, sino con el cuidado del otro” (p.135). Estas propuestas de la ética como eje

de la práctica educativa representan, según Agudelo Torres et al. (2020) ...

Un alcance y un despliegue de aquel ejercicio real de la convivencia en la escuela, en tanto exhortan al maestro a deconstruir su quehacer cotidiano, al estudiante, a saberse como un sujeto otro en medio de las más vastas otredades y a la escuela como aquel campo de cultivo para hacer que las complejas relaciones humanas se gesten se construya y se transformen intencionalmente (p.16).

En consecuencia, la realidad del Otro es ante todo una relación de fragilidad y por tanto de vulnerabilidad, pero sobre todo una posibilidad sujeta a la transformación. La propuesta que Mélich (2003) hace, para educar desde una sabiduría de lo incierto, tiene como objetivo:

En una época de desasosiego (...) la formación de una razón que no crea que educar sea transmitir el sentido de la vida, porque el sentido no puede darse, sino la formación de una razón imaginativa, que sea capaz de narrar sentidos, de inventar sentidos, en plural, porque nunca hay en la vida humana un único sentido, sino sentidos distintos, e incluso contradictorios (p.37).

Esta idea de la transformación, que ya se ha tocado con anterioridad, se profundiza cuando se asume la pedagogía desde una perspectiva literaria y simbólica en la cual el conocimiento es, sin duda algo, inseguro, frágil, provisional e incluso efímero. Si llegamos a buen puerto y encontramos una casa, no podremos olvidar que “estamos de alquiler”, que nuestra estancia en ella tiene “fecha de caducidad”, aunque no la sepamos. No podemos olvidar que nunca somos propietarios de nuestro espacio ni de nuestro tiempo (Mélich, 2005, p.24).

Esta manera de comprender los fenómenos formativos permite considerar la educación como un acontecimiento narrativo, en el que se cuentan historias para generar nuevos ámbitos de pensamiento y, por ende, considerarla como un

ámbito transformacional, un ámbito que no cree haber alcanzado el paraíso terrenal y en cambio se sabe sujeta a los avatares que amenazan y circunscriben la vida humana. Al respecto Mélich (2008), propone en una antropología narrativa que puede tener lugar en la educación:

No puedo imaginarme a nadie fijado durante toda su vida en un único sentido, en un «mundo», porque, como decía antes, en toda situación encontrada surge inevitablemente el deseo de ser otro, de cambiar, y los deseos humanos son deseos nunca del todo claros y, por supuesto, nunca del todo satisfechos. Instalarse definitivamente en una situación, creer que se ha llegado al final o, en otras palabras, dejar de desear, convertir el tiempo en un presente pleno en el que los anhelos desaparecieran, sería la muerte del ser humano (p.120).

Ahora bien, si la educación es un acontecimiento ético, el aprendizaje también habría de habitar aquellas dimensiones. Bárcena (2000) propone que aprender, entre otras cosas:

Es como leer, un acto que busca que perdamos nuestra inocencia. Es la actividad más adúltera e impura que existe. Cuando se aprende, como cuando se lee, en el aprender y en el leer recordamos, con nuestra memoria, los otros aprendizajes y nos conmocionamos con las lecturas anteriores de otros libros (p.31).

El texto y la lectura son acontecimientos que suponen un ámbito de la incertidumbre, no son una competencia particular que se adquiere en un determinado tiempo, esto va de la mano de Mélich (1996) cuando plantea que:

El texto no es verdaderamente otro si produce seguridad. Al contrario, el texto como otro inquieta, sacude, incluso puede llegar a asustar (...) Leer un texto es encontrarse con algo/alguien que habla pero que no escucha. No podemos esperar la recíproca. No hay un horizonte común de significado entre el

texto y el lector. Palabras que remiten a otras palabras en un tejido de significados que nunca cesa» (p.277).

Así, se torna imperativo pensar que en procura de replantear la educación sea, no solamente menester, sino además de importante valía replantear el papel del docente y su rol como hacedor de nuevas apuestas éticas y políticas. Así lo indica Bárcena (2018), como un don (darse), que promueve el cultivo de sí, que se sabe en contacto con seres biográficos, que posibilita una transformación de la existencia (p.75).

Conclusiones

Luego de haber trasegado por la obra del autor catalán y haber puesto en dialogo, abierto y complejo, sus palabras y sus apuestas éticas y educativas, con las apuestas educativas y éticas de otros autores, se torna claro advertir aquel vínculo y aquellas urdimbres indisolubles, de alguna manera, entre aquella propuesta antropológica de finitud y las opciones éticas que de allí emergen. Este vínculo, móvil y fluctuante, supone repensar la educación y los procesos formativos que en dicho proceso se gestan. Lo finito se torna entonces en lo vivo y en lo vivencial, en aquello que desborda las apuestas morales y en cambio exhorta a resignificar las posturas éticas del sujeto que habita y co-construye el propio mundo de la escuela.

La esfera ética y su condición dialéctica y dialógica solo es posible de ser comprendida desde perspectivas de incertidumbre. Sabiendo que esta última no hace alusión a la ignorancia o el desconocimiento, sino más bien al propio reconocimiento del sujeto como sujeto que habita el móvil mundo de la vida humana. Saberse en condición de incertidumbre es saberse inserto en el propio mundo de la vida, en tanto se es conocedor de la condición de finitud de dicha esfera. Así, reconocer lo incierto es una exhortación para renunciar a las certezas absolutas que conducen a las apuestas propias de los totalitarismos. La incertidumbre no es entonces vista como un caos aniquilador, sino más bien como un interesante abismo en el cual, desde

la educación ética, se hace necesario enseñar a vivir en un móvil panorama de posibilidades, en un marco de perspectivas en el concierto de las disonancias, mismas que se incrustan en el devenir de la propia vida. Se torna entonces menester tener presente que la empatía y el cuidado de unos para con los otros, posibilita y esgrime la presencia de aquellas posturas éticas que hacen posible la vida como ejercicio de finitud y esta última como evidencia de la fragilidad que encierra lo humano y la misma condición de humanidad.

En este sentido la educación, desde la perspectiva de Mélich, conlleva un enorme y vasto reto, a saber, evitar que aquellos totalitarismos y aquellas apuestas moralistas, propias de los ámbitos metafísicos instauren asuntos tales como lo acaecido en Auschwitz. Así, la ética se constituye en condición y posibilidad práctica de finitud. En una entrevista realizada por Uribe García (2015), el propio Mélich advierte que el compromiso de la educación habrá de conducir, irremediabilmente, a la no repetición de acaeceres tales como Auschwitz.

Finalmente, es importante señalar que el tránsito entre las apuestas morales y deontológicas a las apuestas por una ética de la finitud se convierte en una demanda de humanidad, en un acto de reconocimiento por aquella otredad que se constituye, auténtica y genuinamente, en un ejercicio de libertad. Así, a la manera enunciada por Jaramillo Ocampo et al (2017): pensar en una educación desde la ética -no de ni para, sino desde- es trascender los modelos, las estructuras cerradas de la educación, requiere la construcción de nuevas formas de ver la educación, en las que el (...) maestro (...) como los demás tiene experiencias distintas, ha constituido su finitud por trayectos de formación diferentes (p.88).

La invitación es entonces a mantener viva aquella concepción de incertidumbre en la cual, inexorablemente, se procure por reconocer la fragilidad humana como condición sine qua non no habría posibilidad de habitar un mundo ético.

Saberse como un sujeto frágil es reconocerse como sujeto ético.

Referencias

- Agudelo Torres, J. F., Rojas Restrepo, F. S., y Ocampo Ruiz, E. (2019). Sobre el reconocimiento y la otredad en la escuela: una lectura desde Lévinas y Mélich. *Perseitas*, 8, 1–20. <https://doi.org/10.21501/23461780.3502>
- Arcos Lame, J. (2015). *Hannah Arendt y la moral después de Eichmann en Jerusalén* [Tesis de Maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio Institucional- Universidad Pontificia Bolivariana. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/3035>.
- Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Taurus.
- Arendt, H. (2009). *Eichmann en Jerusalén*. DeBolsillo.
- Assmann, J. (introducción de Duch, Ll.) (2014). *Violencia y monoteísmo*. Fragmenta.
- Bárcena, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético: sobre las formas de aprender. *Enrahonar: quaderns de filosofia*, 31, 9-33. <https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.406>.
- Bárcena, F. (2018). Maestros y discípulos. Anatomía de una relación. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 30 (2), 73-108. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu30273108>.
- Bárcena, F., y Mélich, J-C. (2000). *Educación como acontecimiento ético*. Paidós.
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la investigación*. Pearson. <https://es.scribd.com/document/519041631/Metodologia-de-La-Investigacion-Bernal-4-EDICION>.
- Camps, V. (2017). *Breve historia de la Ética*. RBA.
- Chillón, A. (2010). *La condición ambigua*. Conversaciones con Lluís Duch. Herder.
- Cobo, J. (2020). *La paradójica realidad de Dios*. Fragmenta.
- Derrida, J. y Roudinesco, E. (2002). *Y mañana, qué...* Fondo de Cultura Económica.
- Descartes, R. (2007). *Discurso del Método y Meditaciones metafísicas*. Austral.
- Duch, L. (2008). Hombre, tradición y modernidad. En Ll. Duch, M. Lavaniegos, M. Capdevila, y B. Solares, *Lluís Duch, antropología simbólica y corporeidad cotidiana*. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/Universidad Nacional Autónoma de México. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/crim-unam/20100429110200/SolaresDuch.pdf>.
- Duch, L. (2019). *Vida cotidiana y velocidad*. Herder.
- Duch, Ll. y Mélich, J-C. (2005). *Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana 2/I*. Trotta.
- Freud, S. (2013). *La interpretación de los sueños*. Akal.
- Grondin, J. (2006). Introducción a la Metafísica. Herder.
- Heidegger, M. (1995). *Caminos del bosque*, Alianza.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. P. (2015). *Metodología de la investigación*. McGrawHill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Jaramillo Ocampo, D.A., Orrego Noreña, J.,

- Echeverri, L. (2017). La finitud incierta: ética y alteridad en el pensamiento filosófico de Joan-Carles Melich Sangrà. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales. <https://www.ucm.edu.co/la-finitud-incierta-etica-y-alteridad-en-el-pensamiento-filosofico-de-joan-carles-melich-sangra/>.
- Kant, I. (2005). *Crítica de la Razón pura*. Taurus. https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Aime_zapatistas/C.Razon_pura-Immanuel_Kant.pdf.
- Kant, I. (2012). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Alianza.
- Kundera, M. (1994). *El arte de la novela*. Tusquets.
- Kundera, M. (2008). *La insoportable levedad del ser*. Tusquets.
- Levi, P. (2021) *Si esto es un hombre*. Ariel
- Lévinas, E. (1978). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme.
- Mèlich, J-C. (1996). El texto como otro. *Ars Brevis*, 2, 269-278. <https://raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/93993>.
- Mèlich, J-C. (2002). *Filosofía de la finitud 1ª Ed.* Herder.
- Mèlich, J-C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Herder.
- Mèlich, J-C. (2005). La persistencia de la metamorfosis. Ensayo de una antropología pedagógica de la finitud. *Revista Educación y Pedagogía*, XVII (42), 11-27. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6038/5444>
- Mèlich, J-C. (2008). Antropología narrativa y educación. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 20. 101-124. <https://doi.org/10.14201/986>.
- Mèlich, J-C. (2010a). *El otro de sí mismo. Por una ética desde el cuerpo*. UOC. <https://es.scribd.com/document/425152684/El-Otro-de-Si-Mismo-Por-Una-Etica-Desde-El-Cuerpo-Melich-Joan-Carles>.
- Mèlich, J-C. (2010b). *Ética de la compasión*. Herder.
- Mèlich, J-C. (2011). Introducción al pensamiento de Lluís Duch: el trabajo del símbolo. En J-C. Mèlich et al. (Ed.), *Empalabrar el mundo. El pensamiento antropológico de Lluís Duch*. Fragmenta.
- Mèlich, J-C. (2012). *Filosofía de la finitud 2ª Ed.* Herder.
- Mèlich, J-C. (2014a). Disimilaciones. Intento de pensar la educación desde Emmanuel Levinas. *Anuario Colombiano de Fenomenología*, VIII, 123-142.
- Mèlich, J-C. (2014b). *Lógica de la crueldad*. Herder
- Mèlich, J-C. (2015). La lectura como plegaria. *Fragmentos filosóficos I*. Fragmenta.
- Mèlich, J-C. (2016). La prosa de la vida. *Fragmentos filosóficos II*. Fragmenta.
- Mèlich, J-C. (2019a). La religión del ateo. Fragmenta.
- Mèlich, J-C. (2019b). La Sabiduría de lo incierto. *Lectura y condición humana*. Tusquets
- Mèlich, J-C. (2021). La fragilidad del mundo. *Ensayo sobre un tiempo precario*. Tusquets.
- Mèlich, J-C. (2022a). La experiencia de la pérdida. *Ensayo de filosofía literaria I*. Fragmenta.
- Mèlich, J-C. (2022b). La condición vulnerable.

Ensayo de filosofía literaria II. Fragmenta.

- Mèlich, J-C. (prólogo de Moreta, I). (2018). *Contra los absolutos. Conversaciones con Ignasi Moreta.* Fragmenta.
- Nietzsche, F. (2017). *Así habló Zarathustra.* Austral.
- Niño, M. (2011). *Metodología de la Investigación.* De la U
- Platón. (1982). *La República.* (En: R. Verneaux, *Textos de los grandes filósofos: edad antigua*) Herder.
- Schopenhauer, A. (2009). *Parerga y paralipomena. Escritos filosóficos sobre diversos temas.* Valdemar.
- Torralba, F. (2013). *Los maestros de la sospecha. Marx, Nietzsche, Freud.* Fragmenta.
- Uribe García, J. A. (2015). Educación, ética y finitud. Una entrevista a Joan-Carles Mèlich. *Uni-Pluriversidad*, 15(1), 111 <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.23653>