

JOAN CARLES MÈLICH, *Situaciones-límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas*, Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelona, 1989, 232 páginas.

La crisis se ahonda, se masca, y los filósofos de editorial siguen mirándose el ombligo. Dimisionaria, la filosofía se refugia en la literatura. Los grandes problemas están en barbecho, y el que se atreve a abordarlos es tachado de predicador.

J. C. Mèlich se ha atrevido con la muerte, el dolor, la lucha y la culpa. No hablo de cuatro libros, sino de un solo y denso libro, bien planteado, bien estructurado, bien desarrollado, en fin, un tipo de obra que comparece cada vez más raramente en los anaqueles.

Mèlich domina su tesis y la plantea con una breve fórmula: «En tanto que se acepte que la realidad humana es un ser que vive en situación límite, y que educar es una invitación al desvelamiento de mi situacionalidad, será necesario adoptar la muerte, el sufrimiento, la lucha y la culpa como finalidades educativas existenciales» (página 21).

Las tesis no suelen ser planteadas como proposiciones condicionales. No sé si el autor ha caído en la cuenta de que la conectiva condicional disminuye el carácter apodíctico que se espera de la formulación de una tesis. En este caso, toda la obra adoptaría la estructura de un *modus ponens*, y no creo que éste sea el caso de la obra que comentamos.

Respecto a la primera parte («La estructura existencial del proceso educativo») me limitaré a algunas observaciones de pasada. Mèlich describe con gran precisión la antropología de Jaspers. La primera frase del capítulo reza así: «La Existencia es comunicación y libertad». Si invertimos sujeto y predicado, obtenemos: «La comunicación y la libertad son Existencia». Las dos frases tienen sentido, lo cual denuncia que ambas son ambiguas y dicen muy poco o nada sobre la realidad. Un verdadero predicado no

soportaría esta operación. No es bueno que los filósofos vayamos por el mundo aduciendo este tipo de expresiones, que dan pie a que se nos tilde de sofistas.

«El animal racional ha muerto. Lo que cuenta entonces es la individualidad» (página 26). Bien, entonces, escribamos novelas, no tratados: *de singularibus non est scientia*. Irle disputando al pobre científico la generalidad de su objeto es practicar el «tierra quemada» intelectual.

«Personalmente, tiemblo ante los pedagogos que tienen como finalidad de su *paideia* la felicidad... La pedagogía existencial defiende la educación para la verdad, para la autenticidad... » (página 38). Lo contradictorio de «felicidad» es «infelicidad». Al no haber término medio, toda declinación de la felicidad se convierte inexorablemente en infelicidad. Por otra parte, la filosofía aquí sustentada se contraponen frontalmente a toda la ética clásica, cuyo *telos* unánime es la felicidad. (Personalmente, tiemblo ante la palabra «verdad»).

Pasemos al cuerpo del escrito. El examen pedagógico de las situaciones límite se realiza bajo el epígrafe algo conceptual de «La estructura material del proceso educativo» (121-180).

La primera situación límite es la muerte. Mèlich ofrece un breve pero profundo análisis antropológico de esta realidad, aduciendo sugerencias éticas valientes y de gran actualidad. Discrepo totalmente, sin embargo, con la idea de convertir la muerte en «la primera finalidad educativa» (121). «La pedagogía existencial propone un retorno a la vieja máxima socrático-platónica que afirmaba: filosofar es un prepararse para morir» (55). Con la muerte se relaciona la angustia. El educador existencial acudirá a exquisitos recursos didácticos (páginas 137-144) para suscitar en el niño la angustia de la muerte y convertirlo así en un paradigma del heideggeriano ser-para-la-muerte. Hay otro autor contemporáneo que ha propuesto recursos didácticos respecto a la muerte: Huxley, en *Brave New World*. Pero allí el objetivo es la

banalización de la muerte, en vistas a eliminar la angustia. Este ideal pedagógico me parece mucho más humano que la siniestra educación para la muerte de la pedagogía existencial.

Las páginas dedicadas al sufrimiento y a su pedagogía (144-154) me parecen más equilibradas. Sin llegar a convertirlo en finalidad educativa, el sufrimiento (adecuadamente distinguido del dolor) es una realidad insoslayable en la vida cotidiana, y es conveniente preparar al niño para asumirlo y soportarlo.

Lo mismo puede decirse del apartado dedicado a la lucha (154-164). El concepto es algo ambiguo, y creo que en su tratamiento el autor escamotea los problemas de la guerra y la violencia defensiva. Pero la exposición pedagógica me parece válida, y podría sostenerse aun con independencia de la filosofía existencial.

La ferocidad de la pedagogía existencial alcanza su cumbre con el argumento de la culpa: «La culpa debe convertirse también en finalidad educativa» (164). Bien es cierto que las buenas intenciones del autor quedan a salvo con observaciones como la siguiente: «La educación para la culpa es una educación para la autenticidad, no para el miedo» (167). O también: «No puedo confundir nunca culpa con pecado» (170). Pero ésta y otras anotaciones dulcorantes que abundan en la obra parecen sugerir que Mèlich no se ha percatado de la perversidad del instrumento filosófico-antropológico que pretende aplicar a la educación. La culpabilidad, como secuela necesaria de la transgresión, debe quedar eliminada con la rectificación, y ésta es la orientación educativa que habría que impartir al niño. La culpabilidad instalada como elemento rector moral permanente conducirá irremediablemente al trastorno psíquico y a la inquietud. La educación para la responsabilidad debe mirar al equilibrio error-rectificación y nada más. El sentimiento de culpa debe ser eliminado como sub-producto accesorio e incluso

innecesario. Un niño responsable sabrá rectificar sin sentirse culpable.

La cumbre de la pedagogía existencial es «una educación para la conciencia del fracaso» (176). No podía ser de otra manera: un niño al que se ha inculcado que piense continuamente que va a morir, que no dejará de sufrir, que tendrá que luchar y que es culpable, es, evidentemente, un niño que tiene conciencia de fracaso. La didáctica existencial no busca eliminar esta conciencia de fracaso, sino que al contrario, hurga en ella para completar la formación del hombre existencial. Ahora bien, «el fracaso existencial debe abrirnos la puerta a la esperanza y no a la desesperación» (176). Anotamos esta bienintencionada observación, pero advertimos también que hay sólidas probabilidades de que muchos niños se queden colgados del fracaso sin alcanzar el salvavidas de la esperanza que se les tiende *in extremis*. El juego sigue pareciéndome demasiado peligroso.

La obra tiene *happy end*; o si se quiere, *deus ex machina*: «La esperanza no es posible sin fracaso y sin Trascendencia» (178). El autor se resiste a «cristianizar» la filosofía de Jaspers (178), pero sí que la considera decididamente religiosa: «Sin una Trascendencia, más o menos religiosa, no es posible la esperanza» (178).

Las últimas frases nos han ofrecido las claves de estas elaboradas, meditadas, sorprendentes e irritantes páginas. La teleología desemboca en la teología. El platonismo agustiniano hace su reaparición en plena postmodernidad. «Por el pecado entró la culpa, y por la culpa la muerte», es uno de los pasajes de Pablo preferidos por san Agustín. El ensamblaje filosófico de la muerte, la finitud, el dolor y la culpa por medio de la argamasa de la Existencia han colocado al hombre definitivamente de rodillas ante su Creador. *Quod erat demonstrandum*.

J. Montserrat Torrents