



¿Es posible pensar en una pedagogía melancólica?

Is it Possible to Think of a Melancholic Pedagogy?

Sylvia Contreras Salinas

Mónica Ramírez Pavelic

En-claves del Pensamiento, vol. IX, núm. 17, enero - junio, 2015, pp. 157-175
Publicación de la Escuela de Educación, Humanidades y Ciencias Sociales
Rectoría del Tecnológico de Monterrey

En-claves del Pensamiento,
ISSN (Versión impresa): 1870-879X
dora.garcia@itesm.mx
en-claves.ccm@servicios.itesm.mx
Escuela de Educación, Humanidades y
Ciencias Sociales
México

¿ES POSIBLE PENSAR EN UNA PEDAGOGÍA MELANCÓLICA?

SYLVIA CONTRERAS SALINAS*

MÓNICA RAMÍREZ PAVELIC**

Resumen: Este artículo intenta expresar una relación analógica entre melancolía y pedagogía. Para ello se exponen dos ideas: la primera, que la pedagogía, al igual que la melancolía, sería fruto de una pérdida que no es llorada, avizorándose, en ella una aflicción por la incapacidad de cercar el acontecer educativo; la segunda, propone pensarla como efecto de una identificación melancólica que se dispara al constatarse el desencanto de un devenir humano finito, vulnerable y contingente, interpelado por la trascendencia. Terminando esta reflexión con algunas huellas tangibles de esta melancólica pedagogía.

Palabras claves: educación, existencia, acontecimiento, vulnerabilidad, saberes.

* Docente y Coordinadora Académica de Educación Diferencial, Universidad Central de Chile, Chile, nemesis.syl@gmail.com

** Académica de la Facultad de Humanidades, Universidad Arturo Prat. Chile, Chile, trapecio@gmail.com

IS IT POSSIBLE TO THINK OF A MELANCHOLIC PEDAGOGY?

SYLVIA CONTRERAS SALINAS*

MÓNICA RAMÍREZ PAVELIC**

Abstract: This article attempts to express an analogical relationship between melancholy and pedagogy. For this purpose, two ideas are presented, the first, that pedagogy, like melancholy, is the result of a loss that is not mourned, observing in it the affliction caused by the inability to reign in everyday occurrences in education; the second proposes to think of it as the effect of a melancholic identification triggered by the disenchantment of a human becoming finite, vulnerable and contingent, questioned by transcendence. The reflection finishes with some tangible traces of melancholic pedagogy.

Key Words: Education, Existence, Occurrence, Vulnerability, Knowledge.

* Professor and Academic Coordinator, Educación Diferencial, Universidad Central de Chile, Chile, nemesis.syl@gmail.com

** Professor, Facultad de Humanidades, Universidad Arturo Prat. Chile, Chile, trapecio@gmail.com

1. ¿Cómo surge la pregunta?

Escribir sobre la melancolía sólo tendría sentido para aquellos a quienes la melancolía satura o si el escrito viniera de la melancolía.

JULIA KRISTEVA

Cuando nos proponemos pensar sobre algo, viene a nosotros una inmensa cantidad de fragmentos discursivos, hilos que nos obligan a asumir que lo que somos, en y desde una interdiscursividad,¹ pensando desde una mente que no es individual, sino más bien amplia, interconectada, con ideas que pueden ser tanto nuestras como de otros.² De esta manera se infiere sin mayor sorpresa que la interrogante que nos planteamos constituye la materialización de dicha interdiscursividad.

A partir de aquí, este texto discursivo intentará aunar las ideas del género melancólico enunciada por Butler,³ conectadas con el pensamiento de Freud en torno a la melancolía y a las implicancias de una identificación rechazada,⁴ sumado también a las ideas de Lacan⁵ y Cassirer⁶ en torno a la condición simbólica del ser humano, así como a su finitud y vulnerabilidad, entregándonos todo ello, la oportunidad de proponer una relación entre melancolía y pedagogía.

¹ Mijail Bajtín, *Estética de la creación verbal* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2002); Marc Angenot, *Interdiscursividad. De hegemonias y disidencias* (Córdoba: Editorial Universidad Nacional de Córdoba, 1998); Hayden White, *El contenido de la forma: narrativa, discurso y representación* (Barcelona: Paidós, 1992).

² Gregory Bateson, *Pasos hacia una ecología de la mente* (Buenos Aires: Editorial Planeta, 1991).

³ Judith Butler, *Mecanismos psíquicos del poder, Teorías sobre la sujeción* (Madrid: Ediciones Cátedra, 2003).

⁴ Sigmund Freud S., *Duelo y melancolía. Obras completas* (Buenos Aires: Amorrortu, 1984).

⁵ Jacques Lacan J., "Función y campo de la palabra", en Jacques Lacan, *Escritos 1* (Buenos Aires: Siglo XXI, 1988).

⁶ Ernst Cassirer, *Antropología filosófica. Una introducción a una filosofía de la cultura* (Ciudad de México: FCE, 1945).

Relación que es posible en el supuesto que el código de la melancolía sería capaz de albergar e impulsar amplias expresiones del devenir pedagógico en la actualidad, materializando la tristeza y desolación, mismas que generalmente se asocian a un sentimiento individual e íntimo. No obstante, presumimos que ello correspondería más bien a la transferencia de un sistema global de padecimiento, de hastío y desencanto que se re-crea a lo largo y ancho de la historia del saber humano. De ahí que la melancolía no sólo se conecta al micro-mundo, sino, incluso a las construcciones más globales que se jactan de universalidad.

De lo que se puede desprender, que el canon de la melancolía podría arrojar luz sobre los procesos culturales, entre ellos, la pedagogía que anuncia la continuidad de ciertas estructuras simbólicas, asumiendo su correspondiente poder tropológico.

Entendiendo que la tropología surge como un discurso de clase más amplia y provocadora, organizado alrededor de unidades mínimas, cuya ventaja consiste, desde nuestro punto de vista, en su capacidad de mediar entre concepciones universales y discursos narrativos-biográficos de seres situados.

Desde esta mirada, los tropos otorgarían los “posibles” de un discurso no acabado ni unívoco, gozando de un lugar especial entre las diversas formas del discurso, en virtud de su poder de compensar los efectos aplastantes de la fuerza corrosiva del tiempo, puesto que descubrirían, revelarían o des-velarían nuevas relaciones.

De ahí, que la mediación e interdiscursividad en este escrito en particular asuman una configuración singular en y desde la biografía de quienes se han planteado la pregunta. Apreciándose como existencias que se anuncian en un relato que admite trabajar excesivamente con las ideas que se han dado cuenta, súbitamente, que han perdido sus premisas, que se les presenta con tal pesadez la tarea de deconstrucción y sabotaje, que su propio pensamiento cae en un pozo seco y oscuro.

De este modo, y debido a los desvíos que se han tomado, hemos sido empujados a morar en la melancolía al haber perdido la bien amada esperanza en la fuerza de sus pensamientos, sin embargo, en tanto actores/autores de nuestra existencia, sopesamos la fortuna de permitirnos, en ocasiones, habitar en la melancolía.

Morar la melancolía es un punto inevitable en el devenir humano, especialmente en aquellos que son atraídos, como la polilla a la luz, a ocupar un espacio en la frontera. De esta manera, la melancolía se convierte en el refugio de aquellos que se sienten desplazados, desarraigados, abandonados, en un devenir frágil, de seres que han vivido conversiones forzadas, y que además han estado expuestos a los sentidos y sinsentidos de los procesos metamórficos que parecían orientarles.

Una morada que permanece invisible a pesar de habitar en ella, fruto del constante y repetitivo proceso de incorporación de lo inculcado en la fatigosa tarea de residir en el mundo de la vida,⁷ situación que no sólo internaliza lo permitido, sino también lo prohibido y lo repudiado. De ahí que la melancolía se aprecie como la estación obligada en el trayecto de conjugar la regulación social.

Conexión que muchas veces se hace con desaciertos que conllevan a la sensación de pérdida, misma que se intensifica y refracta en un tipo de violencia de emanación individual, la cual apunta a un ensimismamiento que pareciera “despertar la bestialidad ancestral”.⁸

Tales sensaciones se anuncian desde una hiperreflexividad,⁹ puesta en juego en la faena autoimpuesta de deconstrucción, sabotaje, autoconciencia y auto-observación, transformándose muchas veces en una rumia o una reiteración que habitualmente conlleva a la evitación experiencial.

Es así que se divisa en el horizonte una pesadumbre, como la piel más transparente de los proyectos/trayectos que se intentan construir en los vaivenes de la vida, mismos que dependen, en gran parte, de esta misteriosa condición llamada melancolía, cuya oscuridad sigue siendo la condición para desear la luz.

Porque, ¿quién puede eludir cierto grado de padecimiento en la faena de *hacer la vida*? ¿Quién puede rehuir el peso que supone *hacer la vida* en un mundo en que se lucha por *salir adelante y surgir*?

Un desafío inmanente a la condición humana, él cual sólo con base en ciertas ilusiones ofrece momentáneamente la sensación de liviandad, universalidad e infinitud y victoria, fustigando un ser-hacer a corto plazo y con las menores implicaciones posibles, negándose a sí mismo su responsabilidad en ese obrar, constituyendo una pereza con consecuencias éticas.

A fin de cuentas, ¿cómo salir indemne de un devenir que ha optado por circular por los desvíos, recovecos e intersticios de los saberes que orientan o pretender orientar nuestra formación como seres humanos? ¿Cómo no sentir melancolía en la fallida tarea de visualizar la vulnerabilidad y la finitud de la

⁷ Edmund Husserl, *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Una introducción a la filosofía fenomenológica* (Barcelona: Editorial Crítica, 1991); Alfred Schutz, *Estudios sobre teoría social* (Buenos Aires: Amorrortu, 1974); Ágnes Heller, *Sociología de la vida cotidiana* (Barcelona: Ediciones Península, 1977); Jürgen Habermas, *La lógica de las ciencias sociales* (Madrid: Editorial Tecnos, 1996); Jürgen Habermas, *Aclaraciones a la ética del discurso* (Madrid: Trotta, 2000).

⁸ Roger Bartra, *La jaula de la melancolía: identidad y metamorfosis del mexicano* (México: Mondadori, 2006), p. 231.

⁹ Zenia Yébenes, “Bilis negra: La melancolía toma cuerpo”, en *Interticios*, núms. 16 y 34 (2011), p. 43.

existencia?, puesto que con el ánimo de analizarla y hasta manipularla, irónicamente nuestro pensamiento contribuye a un estado melancólico.

Este proceso se inicia reflexionando livianamente sobre la vulnerabilidad y la afectación e irremediablemente se es afectado y se asciende a un estado de melancolía en la búsqueda de una penumbra tan oscura como los pensamientos que inundan el ser, porque es esa oscuridad la que nos permitiría concebir la finitud propia.

Finitud que obliga a reflexionar sobre la pérdida, mediante los símbolos/ significados ambiguos y cambiantes que habitamos, de este modo la melancolía se sitúa como uno más de ellos, de larga y amplia trayectoria, cuyas vicisitudes nos posibilitan explorar la pedagogía, que se constituye en un discurso cuyos mecanismos de inconformidad y afectación nos hacen sentir una condición melancólica.

La presencia melancólica en la pedagogía se anuncia como una localización ambivalente, de múltiples tensiones, que intenta manipular, distribuir y regular las exigencias contingentemente sintetizadas y enunciadas en las normas de regulación social, al mismo tiempo que ofrecen una salida a la finitud y vulnerabilidad de la existencia.

De ahí, que la figura de la pedagogía conjura a nivel del imaginario y probablemente teórica y epistemológicamente, las contradicciones más profundas de la existencia, es decir, su siendo humano como un acontecer que al ser familiar, es impredecible.

1. Primer intento de respuesta, una analogía intrínseca

La relación que deseamos establecer adopta ineludiblemente una configuración analógica. Analogía que entendemos como una cierta medianidad entre lo unívoco y lo equívoco, es decir, entre aquello que tiene una misma significación y aquello que tiene diversas significaciones. Presumimos que pedagogía y melancolía tienen una relación analógica intrínseca, puesto que ambos términos “se cumplen de una manera propia en cada uno de los objetos designados, asumiendo que “existe entre sus miembros una igualdad de tipo proporcional”.¹⁰

Así, pedagogía y melancolía, aun siendo realidades diferentes, serían análogas, puesto que la pedagogía constituye un saber sedimentado en un acaecer, mientras que la melancolía representa la preservación de un algo perdido, invitándonos a concluir que ambas, pedagogía y melancolía, a pesar de asumir la pérdida o la incapacidad de aprehender y preservar una forma, objeto, fenóme-

¹⁰ Antonio Millán-Puelles, *Fundamentos de filosofía* (Madrid, Rialp, 1999), p. 493.

no o acontecer, intentan evitar que se produzca una pérdida total, por lo que transforman ese acontecer o ser, en su siendo, pasando de un estatus externo a uno interno, de uno concreto y finito a una esencia e infinitud.

Es decir que en la incapacidad de renuncia y duelo, tanto la melancolía como la pedagogía se identifican con aquello que han perdido, en concreto, la pedagogía sabe que no puede aprehender y sujetar el siendo humano, no obstante, frente a su incapacidad, se propone arrojarse los atributos de perdurabilidad y esencialización para cercar ese siendo. De ahí que la pedagogía se centra en el reto de mantener y cercar un acontecer; en otras palabras, intenta transformarse en manos que sean capaces de contener y manipular el agua que recoge del mar.

No obstante, para efectos de poner en relevancia la relación pedagogía-melancolía, profundizaremos en el atributo del “acontecer”, que enlazamos con la formación del ser humano en su siendo. Formación que resulta en un acontecimiento que “no es ni sustancia, ni accidente, ni calidad, ni proceso”, puesto que “no pertenece al orden de los cuerpos” y, sin embargo, “no es inmaterial”.¹¹

Acontecimiento que en pedagogía tiende a desaparecer, en un intento de convertirla en un fenómeno acontecimiental, especialmente en los múltiples mecanismos de prevención y acción controlada que de ella se desatan. El objetivo sería evitar el acontecimiento y/o la experiencia, es decir, la pedagogía como construcción que ahogaría el acontecer educativo. ¡Qué paradoja!

Visto así, la pedagogía con su prevención, simulaciones y regulaciones no posibilita el acontecer, puesto que “todos los posibles resultan virtualmente realizables, lo que pone fin a su posibilidad”, en particular cuando se mueve en un prescrito “tiempo real” que elimina pasado y futuro, al licuar la realidad y, por tanto, “pulveriza el acontecimiento”, es decir, la irrupción de lo improbable e imposible con su inquietante extrañeza y fluidez, rompiendo la continuidad de las cosas, y logrando al mismo tiempo, introducirse en el devenir con una “pasmosa facilidad”.¹²

De lo anterior se desprende que aunque el acontecer educativo cobra siempre efecto en su materialidad y como tal “tiene su sitio”, su autenticidad radica más bien en “la relación, la coexistencia, la dispersión, la intersección, la acumulación, la selección de elementos materiales”, por lo que la formación no es “el acto ni la propiedad de un cuerpo”, más bien se “produce como efecto de y en una dispersión material”, por lo que la formación del ser humano es, paradójicamente, “un materialismo de lo incorporal”.¹³

¹¹ Michel Foucault, M., *El orden del discurso* (Buenos Aires, Tusquets, 1992), p. 48.

¹² Jean Baudrillard, “Lo virtual y lo aconcedero”, en *Archipiélago*, núm. 79 (2007), p. 91.

¹³ Michel, *El orden*, op. ct., p. 48.

Esto implica que no “es posible ni un *saber performativo* ni una *transmisión informativa* en clave de destrezas y competencias, pues en ellas el acontecimiento se difumina”, o más claramente, el acontecer educativo “es lo que sobreviene en el tiempo, como tiempo humano, y lo que acaece en la determinación de la acción humana como experiencia y vivencia de ese tiempo”, así, formarse en su estar siendo, es asumir “siempre que ocurre algo “nuevo” [...] que rompe cualquier organización performativa previa”.¹⁴

Lo que nos lleva a presumir que la pedagogía sería un saber que es en la medida que sus procesos de internalización buscan preservar lo inmaterial, algo sin propiedad, algo que sobrepasa, es decir, el agua entre las manos. Más exactamente, la pedagogía es entendida como un saber que internaliza la pérdida de esa materialidad, una encarnación de la pérdida no llorada del acontecer.

Esto provoca que la pedagogía intente referirse e instalar el acontecimiento como un mito, para poder construir y manipular una trascendencia, es decir, hacer una deducción trascendental del acontecer y desde allí establecer la relación con el siendo, de modo que dicha trascendencia interpelaría y hasta agobiaría la formación del ser.

En la pedagogía, la pérdida sería melancólicamente elaborada en la figura del mito, de una interpretación del acontecer: así, a través de los mitos la pedagogía intentaría envolver el acontecimiento en su aparición. Principalmente, en y desde las tramas teórico-discursivas se intentaría atrapar el acontecer, imbuyéndolo en sistemas culturales y de poder. De este modo, el mito constituye la red que atrapa al acontecimiento, suavizando su radical novedad y obrando responsablemente.¹⁵

Así, se produciría el duelo inconcluso del acontecimiento, de un siendo que no permanece, que no se deja cercar, constituyéndose la pedagogía en la morada que ha inventado ese ser melancólico ante su imposibilidad de renunciar a aquello inaprehensible de la existencia humana. Visto así, la pedagogía sería la materialización de la negación de la pérdida. No obstante, ella contaría con eficaces mecanismos tendientes a convencer que puede y tiene bajo control el acontecer del siendo humano.

Frente al abrumador peso de la existencia, la pedagogía viene a constituir una localización que absuelve al ser de un obrar humano responsable, que se

¹⁴ Fernando Bárcena, “La experiencia del comienzo en educación. Una pedagogía del acontecimiento”, en Andrés Arellano (ed.), *La educación en tiempos débiles e inciertos* (Barcelona: Anthropos, 2005), pp. 55 y 56.

¹⁵ De acuerdo a Paul Ricoeur, “estos mitos no guardan ya la estrecha relación con las clasificaciones naturales y sociales; su reinterpretación es posible en lugares y tiempos muy distintos, y adquieren significatividad en la historia que en éstos se realizan”, en Paul Ricoeur, *Tiempo y narración* (México: Siglo XXI Editores, 2007), p. 20.

materializa en una unidad del obrar mismo, haciendo frente a las significaciones que se generan, conformando una realidad indivisible de un acto ético, en cuanto representa “el recuento de todos sus factores: de la significación semántica, de la realización fáctica en toda su historicidad e individualidad concreta”. Por tanto, la pedagogía melancólica en su figura de mito, niega “la responsabilidad del acto que conoce un plano único, un contexto unitario en el cual solo es posible el significado teórico, la facticidad histórica y el tono emocional y volitivo que figuran como momentos de una solución global”.¹⁶

Esta negación empuja a la pedagogía a repudiar de alguna manera la condición de acontecer de la formación de ser en su siendo, por consiguiente, ella lleva dentro de sí tanto este repudio, como el deseo de aprehender. Esto patenta el hecho que la pedagogía es en la medida que inventa y se viste de certezas y verdades en torno a la formación de seres humanos. De la inculcación de esta idea depende su existencia, es decir, de su capacidad para ocultar la imposibilidad de aprehender al ser humano en su siendo.

Desde aquí, atisbamos incluso un destello de pánico acompañando a la pedagogía, originando una serie de prohibiciones, controles, reglas y narrativas que más que asumir la apertura de un duelo, la encaminan a formas que perturban y estorban el estar siendo en la tarea de hacer la vida. Efectos de un mirar externo, que genera un acto en que lo contingente y finito se intenta eliminar, absolutizando el pensamiento teórico.

Conformándose desde aquí una serie de mecanismos que actuarían como diques de contención para asegurar que la multiplicidad de posibilidades que emanan de la condición abierta del acontecer educativo, se cristalice en una estructura terminal dada, cerrada o abierta, pero intencionalmente dada, a la postre, “como piedra de toque incuestionable de una multiplicidad de interpretaciones”.¹⁷

Asimismo, la pedagogía como una identificación melancólica implica que en ella habitaría la inconmensurabilidad, entre la demanda de diversos símbolos con sus respectivas significaciones y sentidos y la imposibilidad e inestabilidad de su apropiación. Y es aquí que su condición melancólica la obliga a ofrecer a la existencia vulnerable de un ser finito y contingente, una guarida en la cual recogerse lejos de la disipación, del abandono y el desasosiego de hacer la vida.

Esta situación le quita de las manos la posibilidad de captar el acontecer educativo desde sí mismo, no como un acto de conocimiento, sino como una vivencia o descripción participativa, puesto que en el ser se integra el acto, el

¹⁶ Mijaíl Bajtín, “Hacia una filosofía del acto ético”, en Mijaíl Bajtín, *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores. Y otros escritos* (Barcelona: Anthropos, 1997), p. 36.

¹⁷ Judith, *Mecanismos*, op. cit., p. 252.

autor del acto y el producto del acto, correspondiéndole el “pensamiento participativo como localización del acontecer mismo; es decir, la autoafirmación de la responsabilidad sería el acontecer mismo”.¹⁸

No obstante, en la construcción y distribución de los misterios, las profundidades originales, los fundamentos, se avizora un centro estable para que discurra el siendo, la pedagogía ofrece un espacio absoluto, oculto, silencioso que frena la impaciencia, la pesadez y la exposición.

Un vivir oculto y silencioso, propio de un ser que evita el encuentro con una hiriente realidad, evita la confusión de lo contingente y la multiplicidad de manifestaciones para permanecer ocupado en la simplicidad de lo fundamental, lo aporoblemado, lo incuestionable.

En rigor, la pedagogía intenta romper la unidad propia del acontecimiento, unidad entre lo entregado y lo planteado. Así, en sus teorizaciones, en su inconclusa pérdida, establece una diferencia entre algo dado, por decirlo así, de un modo puro, y un deber, intentando pensarlos y tratarlos como procesos independientes.¹⁹ Otorgándole a la existencia humana una coartada en su devenir, misma que se posiciona principalmente en la idea que todo está determinado en una interminable cadena de causas-efectos, impidiendo que surja la espontaneidad.

De ahí que ésta se interne en la extravagancia y la inmediatez, situación que se aprecia fácilmente en los múltiples relatos en torno a la figura del ciudadano, como un ser racional, competente y tantas otras cosas más, que dan el falso sosiego de la inmediatez, de lo ya resuelto, de lo seguro, de aquello que considerándose aprobado no demanda instancias intermedias ni obliga a recorrer intersticios ni fracturas.

Por lo tanto, sólo se limitaría a anhelar la plenitud de algunos valores que buscan humanizar, ya que “toda la tradición pedagógica humanística (aquella que se expresa en los conceptos de Paideia, Humanitas, Bildung) implica que la educación, en lo que tiene de más noble, puede pensarse como una relación ‘formativa’ y ‘humanizante’”²⁰ con cuyo logro cubriría y dejaría en el fondo del pozo oscuro la fugacidad de las cosas, la intranquilidad que eso trae consigo, la pérdida irreparable de lo vivido, de lo pensado que nunca vuelve, sabiendo que el mundo no se detendrá, y que una y otra vez todo volverá a comenzar con los nuevos recién llegados.²¹

¹⁸ Mijaíl, *Hacia una filosofía*, op. cit., pp. 25-28.

¹⁹ *Ibid.*, p. 40.

²⁰ Jorge Larrosa, *Pedagogía profana. Estudio sobre lenguaje, subjetividad, formación* (Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2000), p. 12.

²¹ Término que utiliza Hanna Arendt (1996) para referirse a las nuevas generaciones. En Hanna Arendt, “La crisis de la Educación”, en *Entre el pasado y el futuro* (Barcelona: Península, 1997), pp. 185-206.

Todo esto es la melancolía, todo esto es la pedagogía. Ambas constituyen la penuria del alumbramiento de lo vulnerable en el ser, la pesadez de no estar atados a límites precisos y fijos, en una faena claramente delineada, en una vida con sus correspondientes alegrías y penas, comprendiendo que en su finitud se localizan “decisiones infinitas” causadas por “la proximidad de lo eterno, lo cual produce dicha y a la vez, constituye una amenaza”.²²

2. Segundo intento de respuesta: una analogía extrínseca

Desde aquí, podemos suponer una analogía extrínseca que anuncia más bien una relación de dependencia, divisándose la pedagogía como una identificación melancólica en la medida en “que expresa o refleja un estado del que depende como un cierto efecto”.²³ Por tanto, podríamos decir que la pedagogía sería efecto de la melancolía, renunciando en su siendo al acontecer educativo a través de un proceso de “incorporación melancólica”²⁴ en el hacer la vida.

De este modo, cuando ya no basta con hacer la vida, sino que el hacer debe superar al ser que la hace, surge la pedagogía como una identificación melancólica, como una construcción epistémica en torno a los procesos de humanización que deben hacer frente a la indigencia del acontecer educativo.

Un saber que se siente comprimido por aquello que quiere alcanzar, que lo ha llevado a habitar discursos que lo arrastran a prácticas de conquista, de mantenimiento y dominación, para alumbrar y elevar al ser a algo que ignora.

De alguna manera, todo esto lo transformaría en un saber en cierto modo indigno, despreciable incluso, puesto que esta conquista tendría en sí algo de lo que se avergüenza, lo que queda en evidencia cuando intenta ocultar que se identifica con un objeto perdido, es decir, la plenitud, la esencia, lo infinito y universal del ser humano.

Por tanto, al participar este saber en el universo simbólico determinado por el lenguaje, y por la necesidad de completud y plenitud que se le exige a la existencia, buscará identificarse con aquello que considera que le falta al ser o a la existencia. Es decir, identificarse con una infinitud, una esencia y una trascendencia que no son propias de un ser situado, contingente, vulnerable y finito.

²² Romano Guardini, “Acerca del significado de la melancolía”, *Alcmeon*, núm. 10 (3), (2001), p. 5.

²³ Antonio, *Fundamentos*, *op. cit.*, p. 494.

²⁴ Judith, *Mecanismos*, *op. cit.*, p. 149.

Entonces, la pedagogía como efecto de una condición melancólica implica la constitución de una imagen de sí mismo distante a la precariedad de la existencia. Como un saber del acontecer educativo que tiene como misión alejarse de la vulnerabilidad y finitud que arremete el devenir de la humanidad.

Lo que no implica que esta identificación no sea ambivalente, que aquello estimado por algunos como falta sea visto por otros como anhelo, un ideal el cual alcanzar, transformándose en odio, amargura e impotencia si no se logra alcanzar. Seguramente Freud²⁵ consideraría que todos esos sentimientos son justificados, puesto que el investimento de la pedagogía se origina en una ambivalencia de fondo.

Que la pedagogía construya un ser y por tanto, inicie e imagine las prácticas educativas que le corresponden, intenta (de ahí su hastío) detener la eterna remisión de significante en significante, de relato en relato, de interpretación en interpretación, con el irresponsable propósito de fijar al ser en su siendo, cubriendo su indeterminación y la incertidumbre que lo acompaña.

Es en esa identificación en lo que falta, en un ideal a alcanzar, que pone sus bríos para sujetar al ser en su devenir, intentando sujetarlo no a un “otro vulnerable”, sino a un otro que posee lo que le falta, de esta manea, la pedagogía le ofrece al ser un punto de detención en la deriva.

Sin embargo, la pedagogía no tarda demasiado en sentir esa pesadumbre, observando en ella algo que ha borrado, “en tanto resto que se desprende de la cadena”,²⁶ anunciándose una saturación que proporciona “multiplicidad de lenguajes del yo incoherentes y desvinculados entre sí”,²⁷ los que generarían en ella una fragmentación, fruto de las pérdidas que no desea asumir. Pérdidas que empujan en mil direcciones distintas, esfumándose toda posibilidad de reconocer lo que se ha perdido.

Desde este punto de vista, la pedagogía es efecto de una identificación que apunta a un ser que no es, de ahí que por la vía de los significantes de los que se ha apropiado, intenta que el acontecer educativo asuma una determinada posición, es decir, que se constituya desde y en un ideal que responda de manera anticipada a lo impredecible del acontecimiento.

De esta forma, la pedagogía se convierte en un “residuo de las cargas de objetos abandonados”, fruto de una re-estructuración de la pérdida que busca ir más allá de una regresión libidinal, en un intento de dominar, configurándose

²⁵ Sigmund Freud, *Tres ensayos de teoría sexual y otras obras* (Buenos aires: Amorrortu Editores, 1992).

²⁶ Jacques, “Función y campo”, *op. cit.*, p. 124.

²⁷ Kenneth Gergen, *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo* (Barcelona: Paidós, 2006), p. 24.

como un ente al cual “poder seguir amando tras el abandono del objeto de deseo”,²⁸ mostrando sus mismas características, pero idealizadas.

Presentándose como un pasadizo entre el ser y el mundo exterior, permitiendo “convertir el ‘ser’ intransitivo en el ‘tener’ transitivo”.²⁹

Des-velándose que la pedagogía, en su ambivalente condición, pierde eso mismo que intenta retener; creando aquello que niega, en sus intentos de mistificar, destemporalizar y deslocalizar, enredándose en un eterno retorno, en la creencia que el ser humano no puede participar en su existencia, no puede cargar con la existencia, no puede sostener su mirada en los acontecimientos, porque se siente incapaz, convirtiendo su devenir en un trayecto infranqueable.

Todo esto llevaría inevitablemente al tedio, fruto de buscar apasionadamente algo en los seres o entes, algo que no tienen, especialmente cuando es eso lo que se busca, lo que le falta, en consecuencia se procura tomar las cosas en ese peso, en esa seriedad, en ese fervor, y sin embargo es imposible, porque todas ellas son finitas, vulnerables, frágiles, contingentes, por lo tanto ellas son en sí mismas su propia deficiencia y desencanto.

Así, nuestra pedagogía melancólica “se hiende por ser a la vez efecto de la marca y soporte de su falta”,³⁰ de ahí que trascienda como sutura de esta falta y precisamente por ella se sostenga en su recurrencia, entendiendo, que a fin de cuentas la carencia del significante es aquello que se ha idealizado, descontextualizándose, abstrayéndose, convirtiéndose en esencia o entregándose como fundamento universal.

Llegando incluso a predicar ciertos valores que a corto plazo se estimen como tecnologías de sufrimiento. Valores que señalan que algo es digno de alcanzar o de ser, indicando a su vez que esto debe incluir un costoso proceso para que pueda elevar al ser. Sin embargo, a partir del momento en que este valor se sitúa en las prácticas educativas y es experimentado por los seres en su siendo, su efecto puede adquirir al menos dos significaciones: ascender al ser y al mismo tiempo amenazarlo.

La expresión de esta pérdida implica la necesidad de apropiarse de ciertos significantes y sentidos que son parte del obrar responsable de cada ser, ofreciendo para su existencia la ilusión de *hacer la vida regalada*, posicionándole

²⁸ Sigmund, *Duelo y melancolía*, op. cit., p. 292.

²⁹ Pau Martínez, “Acerca de los procesos de identificación en los estados depresivos”, en *Informaciones Psiquiátricas*, núm. 190 (2007), p. 6.

³⁰ Jacques Lacan, *Seminario 13: El objeto del psicoanálisis* (Buenos Aires: Publicación EFBA, 1965), p. 286.

de modo de aproblematizar la cuestión del ser y su devenir. No obstante, en este punto se barrería todo vestigio de la pregunta por el ser y su devenir, impidiendo el deseo, y por último la responsabilidad.

Provocando además la sensación que existe un vacío en la realidad, por lo que ella —como saber— sería la encargada de poner en escena esos significantes con todos sus ritos, a fin de “hacer frente al agujero en la existencia”.³¹

En suma, la pedagogía conforma una construcción melancólica como resultado de una aflicción, falta o pérdida, que intenta enfrentar la condición vulnerable, contingente y finita, generando cohesión, acción y amparo, bajo un imaginario específico de amplia y potente capacidad discursiva. Esto favorecería así, la causa de una homogeneidad del acontecer educativo, al girar, especialmente, en torno al estereotipo de un ser que deviene en ser otro, otro cuya completud le orienta y lo excusa de un obrar responsable, haciendo uso de diversos mitos que van desde ser racional a ser vulnerable, pasando por el ser universal y trascendente.

De aquí que la pedagogía melancólica sea en la medida que se identifica y apunta al privilegio de discursos atemporales, infinitos, universales, abstractos, no situados, anónimos, como los mitos; radicando su eficacia en la capacidad de transmutar la carga de la existencia en un símbolo de esclavitud, de oscuridad y de muerte, transformándola en una pseudo-realidad.

3. Los efectos tangibles de una pedagogía melancólica

Desde esta mirada, la pedagogía sería la morada en que se intenta consolidar la plenitud de lo humano como forma de no asumir una pérdida, sin embargo, su ambivalencia se cuela por entre los múltiples ensayos pedagógicos que la han llevado “a la depredación y ostentación bárbara del poder sobre todo lo existente, a la fabricación de políticas de enemistad como única construcción humana de convivencia fértil”, atisbándose inquietudes frente al porqué y al qué “amansará al ser humano si fracasa el humanismo como escuela de domesticación”.³²

He aquí una huella de la pedagogía melancólica que nos lleva al pozo oscuro en que se descubren los trazos y contornos, una frontera en la que se

³¹ *Ibid.*, p. 301.

³² Kory González Luis, “Prólogo”, en Kory González Luis (ed.), *Hilos y laberintos: irrupciones pedagógicas* (Barcelona: Miño y Dávila, 2003), p. 8.

aprende “a superponer perfiles, a confundirnos, a asimilarnos (semejanzas). Y entre espejos aprendemos a vivir, en un falso hacia adentro que es en realidad un hacia fuera”.³³

Un afuera que nos quita la responsabilidad del acontecer, entregándonos la falsa sensación de certeza, de trascendencia, abrumándonos en la tarea de ser otro, otro pleno e infinito, otro que, no obstante, sólo es efectivo en la medida en que esa inculcación es desconocida, es decir, una “doble arbitrariedad” de la acción pedagógica, donde al trabajo pedagógico le sería inmanente la ocultación, puesto que desde ahí la “verdad objetiva del habitus como interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural” aparece como más eficaz.³⁴

Situación propia de la melancolía y suerte de una pedagogía que frente al desencanto de la condición humana invoca la patética “fraternidad universal sustentada en la referencia a una base común”, señalando “la separación de lo humano y lo no humano”, para terminar por descubrir que la humanidad implica “con dramática y creciente explicitud, que el hombre es la máxima violencia del hombre”, impidiendo con ello, que el ser en su siendo se enfrente y goce del hecho que “al fin y a la postre, lo que cuenta es la manera de vivir”.³⁵

En esta línea, admitimos como propio de la pedagogía melancólica la construcción de ciertos principios en torno a la creencia en una razón, al margen de todo contexto y tradición. Tal creencia genera narrativas que implican “la convicción de que es posible descubrir una estructura del ser fundamental o universal y deducir de ella una concepción del designio humano”.³⁶ En otras palabras, un “conocimiento pretendidamente exacto y derivado nada menos que de la razón misma y que no admitía el hecho de estar arraigado en ideales y prácticas de comunidades históricas reales”.³⁷

Implicancia que paralelamente restringe al ser en su siendo, especialmente, en las acciones de las organizaciones, entre las que se encuentran las instituciones educativas, que asignan a los seres humanos una residencia, un molde

³³ Luis Kory González & Zara Toledo, “Del inhabitable yo al sí mismo habitado. Notas para un tránsito”, en Luis Kory González (ed.), *Hilos y laberintos. Irrupciones pedagógicas* (Barcelona: Miño y Dávila, 2003), p. 87.

³⁴ Pierre Bourdieu & Jean Claude Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Barcelona: Editorial Laia, 1979), p. 80.

³⁵ Kory, “Prólogo”, *op. cit.*, p. 6.

³⁶ Max Horkheimer, “Panaceas universales antagónicas”, en *Crítica de la razón instrumental*, Max Horkheimer (Buenos Aires: Editorial Sur, 1973), p. 24.

³⁷ Sanjay Seth, “¿Adónde va el humanismo?”, en *El correo de la UNESCO*, LXIV(4) (2011), p. 7.

fijo, una esencia que se reduce a “eso es lo que eres”; “eso es lo que has de ser y hacer”.³⁸

Este universalismo buscaría ocultar el drama de la violencia con que el habitus se intenta reproducir en los escenarios escolares, como “un esquemas de pensamiento, de percepción, de apreciación y de acción”, originando forzosamente un no reconocimiento de las limitaciones y tensiones que ello implica. Así, este desconocimiento entrega mayor fuerza y presencia a la “programación ética y lógica”, redoblando, a su vez, la prisión que habitan los agentes que produce el trabajo pedagógico, en la arbitrariedad cultural que “impone a su pensamiento y a su práctica” autodisciplina y autocensura.³⁹

De esta manera, los efectos que podemos palpar en el afán de atrapar el acontecer educativo han permitido construir mitos más generadores de sufrimiento que de plenitud, puesto que han señalado a la educación como una instancia factible de preguntarnos quiénes y cómo ejercen el poder.⁴⁰

Puesto que, toda “vez que una sociedad ha convertido unas necesidades básicas en demandas de bienes producidos científicamente”, los distintos fenómenos de la existencia, como la identidad y la subjetividad quedan bajo el arbitrio de definiciones propuestas por tecnócratas, originando que los seres humanos sean más dependientes de narrativas ajenas, que los hacen cada vez “más incapaces de organizar sus propias vidas en torno a sus propias experiencias y recursos dentro de sus propias comunidades”.⁴¹

Esta regularidad narrativa dibuja una trama que revela la existencia de determinadas maneras de afectarse y experimentar el mundo, además, de relacionarse con los otros y consigo mismo, donde se juegan diversos modos de conocimiento y reconocimiento como seres. Este presupuesto que recorre los hilos narrativos del saber pedagógico se enreda en la presunción intrínseca de la incompetencia del ser humano para construir saberes-ser, donde el único fin de la educación sería salvarlo de esa ignorancia, es decir, de su desconocimiento de los secretos de la naturaleza y de sí mismo.⁴²

De ahí que las huellas de lo perdido y del duelo no vivido en torno al acontecer educativo sólo logran “asegurar estructuras conscientes que hacen a la gente sensible a ciertas representaciones”, permitiéndoles también “reconocer-

³⁸ Phillipe Meirieu, *Frankenstein educador* (Barcelona: Alertes, 2003), p. 45.

³⁹ Pierre, *La reproducción*, op. cit., p. 81.

⁴⁰ Michel Foucault, *Microfísica del poder* (Madrid: La Piqueta, 1992), p. 24.

⁴¹ Iván Illich, *La sociedad desescolarizada* (Madrid: Editorial Barral, 1974), p. 12.

⁴² Grimaldo Rengifo, *La enseñanza de estar contento. Educación y afirmación cultural andina*, (Lima: PRATEC, 2003), p. 86.

se a sí mismos como sujetos ideológicamente dirigidos”, por tanto el devenir se enjaula “como una concreta ordenación imaginaria de lo simbólico”.⁴³

Se espera que el saber pedagógico no sea valorado en términos de conflicto o antagonismo, sino como “la consecuencia natural de las aptitudes psicológicas e intelectuales de la gente que ocupa esas posiciones subjetivas”.⁴⁴ Desvelándose una precaria pero eficaz ordenación de categorías simbólicas, que se extendería más allá de las fronteras de las instituciones educativas, particularmente en el fenómeno del mérito en las sociedades actuales.

Con ello admitimos, en mayor o menor medida que en el transcurso de nuestra historia, estas tramas, que tendrían cierto carácter de máscaras, son necesarias, especialmente cuando necesitamos apoyarnos o sujetarnos en alguna idea que reduzca nuestra vulnerabilidad. Asumiendo que hay algo, o más que algo de ficcional en ello, pues los seres humanos necesitan de algún imaginario acerca de sí mismos, relativo a quiénes y qué son.

De ahí la importancia atribuida a la educación, pues mediante ella el ser humano puede llenar el “vacío de su finitud”,⁴⁵ y la incertidumbre de la experiencia.

Todo aquello declina en una sustancialización de lo humano, que acaba sosteniendo una definición atomizada del ser, limitándose a la autoreferencialidad y generando, sobre todo, un extrañamiento del propio cuerpo y de lo otro, que está ahí, interpeándolo. Eso explicaría cómo diversas formas de encarnación: discapacitado, deforme, subnormal o disfuncional, son patologizadas y clasificadas al otro lado de la normalidad, es decir, situadas del lado de la “alteridad deficiente”.⁴⁶

De esta forma se esclarece que los escenarios escolares conforman un espacio en que las prácticas pedagógicas son institucionalizadas, presuponiendo que es el espacio por excelencia, donde el ser humano, en tanto ser autoconsciente, reflexivo y empoderado, puede desarrollarse.⁴⁷

Desde aquí entendemos que los dispositivos pedagógicos construyan y medien en la relación del sujeto consigo mismo, acción que como lo hemos indicado anteriormente, es ocultada para asegurar su eficacia, infiriéndose lo poco creíble de concebirlas como meros mediadores, o considerar que su fin en sí mismo sea poner recursos a disposición para el desarrollo de los seres humanos.

⁴³ James Donald, “Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación”, en Jorge Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (Madrid: La piqueta, 1995), p. 65.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 71.

⁴⁵ Magaly Téllez, “Educación: la trama rota del sentido”, en Luis Kory González (ed.), *Hilos y laberintos. Irrupciones pedagógicas* (Barcelona: Miño y Dávila Editores, 2003), p. 68.

⁴⁶ Carlos Skliar, *Acerca de la anormalidad y de lo anormal* (Madrid: Miño y Dávila, 2002).

⁴⁷ Jorge Larrosa, “Tecnologías del yo y educación”, en Jorge Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (Madrid: La piqueta, 1995), pp. 259-332.

Lo que ha logrado con eficacia es, sin lugar a dudas, la introyección de una “disciplina sobre la mente y el cuerpo que capacite a la persona para ser “útil”, en otras palabras, ser productivo a la sociedad en la que vive”.⁴⁸

A todo esto se agrega la importancia de las ciencias de la salud en la constitución de las narrativas pedagógicas que se coforman en y desde la asociación salud-enfermedad, generándose “la patologización de las diferencias, otorgándole al otro identidad de enfermo, siendo necesaria la corrección de su desviación”. Por lo tanto, se configura un ser humano que debe “ser curado”.⁴⁹

Frente a esto, las narrativas pedagógicas han promovido y potenciado un sistema de homogenización y sustancialización de los saberes, subjetividades e identidades que se conforman en los proyectos vitales, teniendo como efecto, una diferenciación clasificatoria jerárquica y meritocrática y, por tanto, de exclusión.

Tales dispositivos producirían un “yo duplicado”, el cual se materializa en una serie de estereotipos, prejuicios y hábitos en el sí mismo, llegando a la premisa que “no somos otra cosa que lo que se constituye en la fabricación y captura del doble”, que “está construido por la composición del yo que veo cuando me observo a mí mismo, el yo que narro cuando construyo temporalmente mi propia identidad, el yo que juzgo cuando me aplico a un criterio, el yo que dómino cuando me gobierno”.⁵⁰

Conformando la inculcación de formas de comprensión de sí mismo y de los otros. Es decir, que la interpretación como práctica propia de un ser que se expone en el mundo cotidiano sería maleable por estas prácticas pedagógicas, debido a que “las escuelas se convierten en lugares de encarnación en el sentido que sirven como ruedo discursivo en el que las normas del poder social, fundado en la clase y en la pertenencia a un sexo, se intertualizan en el cuerpo del alumno, reflejándose el más amplio cuerpo político de la sociedad en su conjunto”.⁵¹

A fin de cuentas, la pedagogía melancólica considera a la escuela como “la institución investida de la función social de enseñar y por esto mismo de definir lo que es legítimo enseñar”,⁵² materializada en el eje espacio-temporal como

⁴⁸ Sergio Castro-Gómez, “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la ‘invencción del otro’”, en Edgardo Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericana* (Buenos Aires, CLACSO, 2003), p. 154.

⁴⁹ Marisa Fernández, “Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire”, en Moacir Gadotti (ed.) y otros, *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (Buenos Aires: CLACSO, 2008), p. 277.

⁵⁰ Jorge, *Tecnologías del yo, op. cit.*, p. 323.

⁵¹ Diana Milstein y Héctor Mendes, *La escuela en el cuerpo* (Madrid: Miño y Dávila Editores, 1999), p. 23.

⁵² Pierre, *La reproducción, op. cit.*, p. 62.

¿Es posible pensar en una pedagogía melancólica?

una norma de “asistencia que posibilita que el aula sirva de útero mágico, del cual el niño es dado periódicamente a luz al terminar el día escolar y el año escolar, hasta que es finalmente lanzado a la vida adulta”.⁵³

4. Notas rezagadas

El carácter melancólico de la pedagogía se verifica en la forma en que el acontecer educativo se alza contra sí mismo, la forma en que los acontecimientos pueden dejar de ser posibilidades arrancando de raíz lo impredecible e inmaterial, puesto que “la melancolía exige lo absolutamente perfecto, inaccesible, a cubierto de todo riesgo, completamente profundo e interior. Exige y reclama que no se olvide esta distinción, noble y preciosa”,⁵⁴ en busca de ese fin verdadero, ella se distancia de lo humano.

Por lo tanto, sólo queda que la pedagogía se imponga al duelo, asumiendo que ahí muere parte de ella, pues al aceptar que lo otro ya no está o no ha sido, puede morir en ella aquello que la empuja a pensar que no hay nada en la realidad, que lo pleno y trascendente es lo que llena el supuesto vacío. Puesto que ciertamente no habría un vacío en la existencia, ni falta en la condición humana, sólo habría aconteceres, devenires que se gestan en la tarea de hacer la vida. Tal vez, con el duelo, la pedagogía deje atrás los velos que cubren al ser y su existencia, y permita asomarse al acontecimiento desde el asombro.

⁵³ Iván, *La sociedad*, *op. cit.*, p. 50.

⁵⁴ Romano, “Acerca del...”, *op. cit.*, p. 9.