

UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Las Maquinarias de la Depresión: Una Tragedia en la Educación

Cristian Felipe Buitrago Piñeros

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Estudios de Psicoanálisis y Cultura
Bogotá, Colombia

2025

Las Maquinarias de la Depresión: Una Tragedia en la Educación

Cristian Felipe Buitrago Piñeros

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al
título de:

Magister en Psicoanálisis, Subjetividad y Cultura

Director:

Mg. Álvaro Daniel Reyes Gómez

Línea de Investigación:

Psicoanálisis, modos y problemáticas del lazo social

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Estudios de Psicoanálisis y Cultura

Bogotá, Colombia

2025

Declaración de obra original

Yo declaro lo siguiente: He leído el Acuerdo 035 de 2003 del Consejo Académico de la Universidad Nacional. «Reglamento sobre propiedad intelectual» y la Normatividad Nacional relacionada al respeto de los derechos de autor. Esta disertación representa mi trabajo original, excepto donde he reconocido las ideas, las palabras, o materiales de otros autores. Cuando se han presentado ideas o palabras de otros autores en esta disertación, he realizado su respectivo reconocimiento aplicando correctamente los esquemas de citas y referencias bibliográficas en el estilo requerido. He obtenido el permiso del autor o editor para incluir cualquier material con derechos de autor (por ejemplo, tablas, figuras, instrumentos de encuesta o grandes porciones de texto). Por último, he sometido esta disertación a la herramienta de integridad académica, definida por la universidad.

Cristian Felipe Buitrago Piñeros

Todos los estudios sociológicos muestran también que la sociedad depresiva tiende a quebrar la esencia de la resistencia humana. El poder de los medicamentos del espíritu es así el síntoma de una modernidad que tiende a abolir en el hombre no sólo su deseo de libertad, sino también la idea misma de enfrentar la adversidad. El silencio es entonces preferible al lenguaje, fuente de angustia y de vergüenza.

Elizabeth Roudinesco

El deseo en su esencia es revolucionario —el deseo, ¡no la fiesta! — y ninguna sociedad puede soportar una posición de deseo verdadero sin que sus estructuras de explotación, avasallamiento y jerarquía no se vean comprometidas. Si una sociedad se confunde con sus estructuras (hipótesis divertida), entonces, sí, el deseo la amenaza de forma esencial. Para una sociedad tiene, pues, una importancia vital la represión del deseo, y aún algo mejor que la represión, lograr que la represión, la jerarquía, la explotación, el avasallamiento mismo sean deseados.

Gilles Deleuze y Félix Guattari

Agradecimientos

Nada se crea en soledad, no existe creación alguna por fuera de un conjunto; y como todos soy en varios conjuntos. Aunque yo le deba tanto y a tantos, no es difícil, cuando menos, agradecer. A mis viejos que desde el campo me sembraron y algunos frutos se han dado. A mis hermanos que los ayudaron y en esas mismas ellos andan. Al sutil comentario del profesor Álvaro y su agudeza a quien le agradezco por el trabajo y las ideas con las que nos topamos. A Sandra y su postura explosiva en la vida, explosión que reencendió el motor cuando faltaba energía. A Grey y a Tolosa, constantes y opuestas fuentes de discusiones, que gracias por los tintos, que gracias por las palabras. A mis sobrinas por convencerme de mi labor. A amigos y maestros quienes aquí no nombro y les debo el recuerdo. Y a mis estudiantes, por quienes todo esto que he escrito tiene un sentido.

*Hay quienes se olvidaron de sí,
y no se acuerdan cómo es que se quiere,
a algo, a alguien.*

*¿Cómo es que se levanta de la cama?
¿Alguien recuerda cómo es que se siente
querer comer?
¿Alguno sabe cómo querer
el calor ajeno?
¿Es cierto que ya nada cambia?
¿Es cierto que ya no hay salida?
¿Alguien que por favor nos diga
si es que imagina un mundo mejor?
¿Cómo le hacen los que imaginan
otro mundo, otras condiciones?*

*¿Será bueno recordar
cómo es que se siente querer
a algo, a alguien?*

Resumen

Las Maquinarias de la Depresión: Una Tragedia en la Educación

Este trabajo aborda la compleja relación entre la escuela y la depresión, explorándola a través de conceptos psicoanalíticos y elementos filosóficos. En primer lugar, se analiza la escuela desde una perspectiva estructural, identificando una crisis constitutiva, entendida en términos freudianos, que dificulta el proceso educativo y produce residuos como la depresión. Además, se examina el concepto lacaniano de discursos en su vínculo con la dinámica escolar.

Para comprender la depresión, se establece una conexión con el deseo y su dimensión trágica. Se argumenta que la depresión puede ser interpretada como una postura que busca suspender el deseo, negando su carácter transformador, cambiante y revolucionario. En este análisis, se sostiene que el deseo tiene una dimensión trágica, y que la depresión representa una suspensión de dicha dimensión.

Asimismo, se reflexiona sobre cómo esta suspensión del deseo está enmarcada en el contexto del capitalismo, entendido como un sistema político-económico que moldea las relaciones y los vínculos humanos. En este sentido, la depresión se manifiesta como un fenómeno global que, alineado con el discurso capitalista, promueve la homogeneidad y limita las posibilidades de transformación social. Finalmente, se argumenta que la escuela desempeña un papel central en la producción de la depresión, considerándola como un residuo más del inherentemente imposible proceso educativo.

Palabras clave: Depresión, Escuela, Deseo, Pasividad, Tragedia. Subjetivación. Discurso.

Abstract

The Machineries of Depression: A Tragedy in Education

This paper addresses the complex relationship between school and depression, exploring it through psychoanalytic concepts and philosophical elements. First, it examines the school from a structural perspective, identifying a constitutive crisis, understood in Freudian terms, which hinders the educational process and generates residues such as depression. Additionally, it explores the Lacanian concept of discourses in relation to school dynamics.

To understand depression, a connection is established with desire and its tragic dimension. The argument posits that depression can be interpreted as a stance that seeks to suspend desire, denying its transformative, dynamic, and revolutionary nature. In this analysis, desire is argued to have a tragic dimension, and depression represents a suspension of this dimension.

Moreover, the suspension of desire is framed within the context of capitalism, understood as a political-economic system that shapes human relationships and connections. In this sense, depression emerges as a global phenomenon that, aligned with capitalist discourse, promotes homogeneity and limits the possibilities for social transformation. Finally, the paper argues that schools play a central role in the production of depression, viewing it as yet another residue of the inherently impossible educational process.

Keywords: Depression, School, Desire, Passivity, Tragedy, Subjectivation, Discourse.

Contenido

Declaración de obra original	3
<i>Agradecimientos</i>	5
Resumen.....	7
Abstract.....	8
Índice de Tablas.....	11
1. Preludio: La política de la desesperanza aprendida.....	12
1.1. El experimento de Seligman	15
1.2. Ideas sobre el fin del mundo	18
1.3. Puntualizaciones sobre nuestro tejido	19
2. Primer Acto: La escuela	21
2.1. Freud y la educación imposible	21
2.1.1. Educación/terapia	21
2.1.2. Lo niño	23
2.1.3. ¿Qué es un estudiante?	26
2.1.4. La crisis en la escuela y lo que sobra de ella	28
2.2. La maquinaria escolar	31
2.2.1. La escuela, pulsión y restos	32
2.2.2. La singularidad en la escuela	38
2.3. Sobre los discursos, el saber y el capital	43
2.3.1. El capital y el saber.....	47
2.3.2. El papel de la verdad.....	50
2.4. La escuela y los discursos.....	57
2.4.1. Discurso del amo:	58
2.4.2. Discurso universitario:	60
2.4.3. Discurso de lo histérico:	61
2.4.4. Discurso del analista:	63
2.4.5. Coda.....	64
3. Segundo Acto: La depresión.....	65
3.1. Discontinuidades en el discurso. El nacimiento de la depresión.....	66
3.2. Nociones sobre la depresión, la psiquiatría y otros problemas nosológicos	

3.3.	La clínica del antidepresivo. Crítica desde la causalidad	74
3.4.	Notas sobre la depresión y el psicoanálisis	78
3.4.1.	La destrucción de la singularidad en las sociedades depresivas	80
3.4.2.	Izcovich, la depresión como la máscara de la modernidad.....	84
3.4.3.	La cobardía moral	93
3.4.4.	Sobre el deseo	97
3.4.5.	La dimensión trágica del deseo	102
4.	Tercer Acto. Tragedia y educación.....	111
4.1.	Druk y el deseo docente	112
4.2.	La escuela y la depresión particular; devenir singular, devenir universal	117
4.3.	Lo universal: el anhelo por la educación emocional.....	120
4.4.	La historia de Cleobis y Bitón. Felicidad y depresión	123
4.5.	Conclusión. La moebiana producción de la depresión	126
5.	Último acto. La salida de la caverna	130
5.1.	<i>Consistori del Gay Saber</i>	131
5.2.	El acto de salir de la caverna.....	133
	Bibliografía.....	136

Índice de Tablas

Tabla 1 Las posiciones del discurso.....	58
Tabla 2. El discurso del amo	58
Tabla 3. Discurso universitario	60
Tabla 4. Discurso de lo histérico.....	61
Tabla 5. Discurso del analista	63

1. Preludio: La política de la desesperanza aprendida

*Para abreviar mi Sahara,
Brotar las aguas del sufrimiento.
Mi deseo preñado de esperanza
Sobre tus lágrimas saladas flotará*

*Como un navío que zarpa,
Y en mi corazón que embriagarán
¡Tus queridos sollozos resonarán
Como un tambor que bate a la carga!*

*¡Yo soy la herida y el cuchillo!
¡Yo soy la bofetada y la mejilla!
¡Yo soy los miembros y la rueda,
Y la víctima y el verdugo!*

*Yo soy de mí corazón el vampiro,
—Uno de esos grandes abandonados
A la risa eterna condenados,
¡Y que no pueden más sonreír!*

Charles Baudelaire – El Heotontimorumenos¹

Creo que, a lo largo de este período histórico, el deseo del hombre largamente sondeado, anestesiado, adormecido por los moralistas, domesticado por los educadores, traicionado por las academias, se refugió, se reprimió muy sencillamente, en la pasión más sutil y también la más ciega, como nos lo muestra la historia de Edipo, la pasión del saber. Es ella quien está marcando un paso que aún no ha dicho su última palabra.

Jacques Lacan

Antes de tener claro, si es que eso se puede en investigación, cuál iba a ser el núcleo de este escrito, tenía principalmente una preocupación en mente: mis estudiantes de colegio, los más jóvenes ¿qué los atraía tanto a la depresión y a la tristeza? ¿Eran sus familias, el colegio, sus condiciones singulares, o es más bien algo estructural? Esto me apela de manera profunda, tanto así que dejé de lado mi rol como estudiante y como profesor para

¹ El que se atormenta a sí mismo.

enfocarme en lo que la escuela hace de ellos. Pero al ahondar en los textos y las reflexiones me iba encontrando a mí mismo, orbitando también mi propio deseo y mis propios conflictos. Esta tesis se volvió parte de su propio nudo, un producto de los intrincados engranajes de la escuela y su saber.

Entendí que la escritura de un texto como este hace parte de un proceso de producción casi que fordista para mejorar mi hoja de vida (generar plusvalor) y a su vez, es un proceso regido por ciertos estándares de calidad, de la misma manera en que una fábrica pretende operar. Así, con el correr del tiempo por la graduación, omití por completo que la universidad (nombre que Lacan va a darle al discurso donde impera el saber) hace parte también de la escuela y que incluso, en cierta medida, la escuela secundaria sirve en función de los estándares de lo universitario. Aquí reaparezco, nuevamente, pero con la botarga de docente en donde funciono como un agente del saber, en el cual, de alguna manera, pretendo producir un saber en mis estudiantes, que los transformará a ellos para 'prepararlos' para el mundo que está por fuera de la escuela, o la universidad; lo que sea que suceda. Es decir, a través de la producción y reproducción del saber genero valor, y también un plusvalor, de la misma manera que un obrero produce plusvalía para su amo.

Existe una categoría sociológica que nos explica bien este proceso y es el del *cognitariado* "hablamos de cognitariado, término que se define por una contracción de conceptos, cognición y proletariado. Además de estos dos términos, también se sumaría el concepto de precariado como contracción de proletariado y precarización, conceptos que cruzan transversalmente la producción social del cognitariado, ya que el mismo recorre un proceso de flexibilización de las relaciones sociales. El cognitariado vendrá a conformar un producto histórico de un determinado modelo de acumulación y de una racionalidad de gobierno que opera sobre las conductas." (Lozano González & Sicerone, 2018).

Regresemos un momento, los docentes estamos encargados de, en teoría, construir sujetos sociales, para esto ponemos nuestro trabajo y tiempo de vida para agenciar un saber. Saber al servicio de la reproducción de prácticas hegemónicas que se producen cuando los sistemas industriales pasan a la informatización. Las características de dicho saber están supeditadas al uso dentro de la dinámica de la producción de plusvalor, es decir aquel saber que genere más valor (económico), más importancia tendrá en las escuelas. Basta con ver los fondos existentes y la diferencia de estos entre las facultades de ciencias

humanas, por ejemplo, y las de ingeniería. Es por eso importante entender las dinámicas de este saber en el mundo bajo el capital, entender también la escuela como máquina catalizadora de dicho saber, y cómo dentro de los engranajes de la escuela se produce un escenario propicio para la fabricación de la depresión. Y estas serán las líneas que, a grandes rasgos, nos guiarán de acá en adelante. Y quiero que de una vez quede claro hacia dónde estamos mirando: estamos mirando la escuela y estamos mirando la depresión. Si apuntamos nuestro catalejo hacia la escuela, veremos rápidamente una crisis. Crisis que no es relativa ni a una época, ni a una manera de enseñar; crisis que es estructural en el proceso mismo de educar; pero también veremos que la forma en que la crisis se nos presenta hoy en día sí depende de una organización discursiva supeditada a las dinámicas del capital y sus maquinarias. En esta organización y en esta crisis aparecen diversos restos, entre ellos la depresión.

Y si apuntamos nuestra mira hacia la depresión, veremos rápidamente una postura afectiva frente al deseo. La depresión parece reprimir, suprimir, esclavizar, moldear el deseo, haciéndolo dócil, pasivo, evitando que el sujeto que mueve los cambios históricos, se mueva en lo absoluto. El deseo es transformador por principio, es el cambio de un estado de cosas hacia un estado nuevo de cosas; el saber sobre el propio deseo hace tambalear la estructura que sostiene un amo. No es de extrañar que sea justamente el deseo el que pretende hoy en día ser dominado. Pero el deseo presenta diversas dimensiones de interpretación, entre ellas la dimensión trágica del deseo, que implica una postura vital hacia la manera en que asumimos nuestra existencia. Y la depresión, evita que la tragedia se haga presente, ya en la escuela, ya en la vida.

Y si miramos a la depresión y a la escuela al tiempo, nos daremos cuenta que los dos están metidos en el mismo juego y que el saber anudado con el deseo (o más bien desanudado) tiene mucho que ver en cómo aparece la depresión en la escuela. En el último apartado del seminario 7 (Lacan, El seminario de Jacques Lacan. Libro 7, La ética del psicoanálisis, 1988), Lacan va a mostrar que el deseo y el saber tienen una relación particular en esta época. Si bien es cierto que el saber que la ciencia propone también tiene en su núcleo algo del deseo, también es cierto que ese deseo es un deseo que tampoco sabe lo que quiere. Como se muestra en el epígrafe de este capítulo, este deseo (y de alguna manera también su dimensión trágica) va a ser anestesiado, adormecido y traicionado por la academia y por los educadores, *mea culpa*.

Gran parte del entuerto radica en que este saber de la ciencia va a situarse en un lugar privilegiado dentro de las dinámicas discursivas de la época, se va a situar en el lugar del amo que ordena el mundo. Así, la escuela es, por antonomasia, un lugar de subjetivación (creador de subjetividades) que pretende darse a través del saber, y si el saber impuesto es el de la ciencia, entonces la escuela va entrelazarse dentro de una dinámica gigantesca de producción de un saber (incluso de un todo saber) que será fundamental en las dinámicas del capital para reproducir su hegemonía a través de restos como lo es la depresión. Pero vayamos paso a paso.

1.1. El experimento de Seligman

En la universidad de Pensilvania (1967), el psicólogo conductista Martín Seligman realiza cierto experimento. Pretendiendo estudiar la depresión y sus síntomas somete a dos grupos de perros mestizos a situaciones de traumatismo físico que desembocaron en un resultado ciertamente deprimente. Al primer grupo de perros se les colocaba en un guacal con una barrera en la mitad. A estos perros se les daba un choque eléctrico aleatoriamente. Las primeras veces los perros huían del dolor, y poco a poco fueron generando métodos para escapar de los choques saltando por la barrera de la mitad. Después de un tiempo en este proceso, los perros ni siquiera se asustaban ante el choque, interpretaban el momento en el que se iba a generar la descarga, y, dócilmente, escapaban de ella incluso antes de sentirla.

Pero el segundo grupo no tuvo tanta suerte. Al principio la dinámica fue la misma. Los perros eran electrocutados y tenían la posibilidad de escapar saltando la barrera. Pero en la segunda etapa, los perros, aunque saltaran la barda, no podían escapar del dolor provocado por el choque eléctrico. Tan solo se necesitaron dos semanas para que ellos dejaran de luchar por escapar del dolor, y al final, cuando los choques llegaban, ellos solo se quedaban sentados, sollozando, sin siquiera intentar escapar. Lograron enseñarles a estos perros lo que es la desesperanza. O cuando menos, eso fue lo que los investigadores dedujeron.²

² Vale aclarar que sus conclusiones son en sí mismas dicientes pues damos por hecho este proceso de enseñanza sin interrogar el diseño mismo del experimento. Experimento en el cual, como muestra el

La cuestión de la enseñanza y la manera en que se aprende son acá la clave. Decimos que la llamada desesperanza fue enseñada, y de algún modo aprendida³, porque no se nace 'naturalmente' con esta tendencia a la pasividad. Es a partir de constantes condicionamientos, nacidos, quizá, de una demanda emanada del deseo del experimentador, que el comportamiento se ve modelado para creer en la imposibilidad, y desde acá, mantenerse en la inactividad. Por eso mientras Seligman dice “¿Es la desesperanza solo un conjunto aislado de hábitos o implica un cambio más básico en la 'personalidad'? Creo que lo que se aprende cuando el entorno es incontrolable tiene profundas consecuencias para todo el repertorio de comportamiento.” (Seligman, 1975, pág. 32). Por nuestra parte, nosotros nos preguntamos: ¿Será que se enseña el saber de qué, aunque la situación sea dolorosa nada se puede hacer para escapar, saber que va a legitimar una manera de actuar, o en este caso, de no actuar?

A esta idea, Seligman la bautiza como *helplessness*, indefensión, impotencia, desesperanza “la desesperanza es el estado psicológico que resulta frecuentemente cuando los eventos son incontrolables (...) un evento es incontrolable cuando no podemos hacer nada sobre él, cuando nada de lo que hagamos tiene sentido” (Seligman, 1975, pág. 9). Lograban, a partir de sus experimentos, inducir a los animales sometidos a una pasividad nacida de la creencia en la imposibilidad de alterar el estado actual de las cosas, estado de cosas que ellos crearon para sus sujetos en tanto objetos de investigación. Por esta senda es que otros como Seligman llegan a creer que no existe posibilidad de acción, o a creer que esto es así y no hay otras formas posibles. Llegan entonces a la convicción de que parece que no hay camino más allá que la pasividad. Y al promulgar que cuando no podemos ejercer algún tipo de control sobre nuestro propio ambiente y las posibilidades están cerradas, aparece la indefensión.

psicoanálisis, se dejan fuera cuestiones fundamentales, como el deseo del experimentador, el cual, en este caso, parece tener componentes sádicos notorios en la estructura misma del experimento.

³ Si bien es cierto que la palabra *aprender* y la palabra *aprehender* provienen de la misma raíz latina *apprehendere*, la diferencia entre ambas palabras, aunque sutil, es de vital importancia para este trabajo. El aprendizaje “el actual consenso de la comunidad educativa acepta el enfoque constructivista que, más allá de sus variantes, define el aprendizaje como un proceso de construcción activa por parte del sujeto que aprende”. (Galagovsly & Muñoz, 2002) Así pues, aprender algo implica cierto proceso activo y singular de cada persona que aprende, mientras que el *aprehender*, por otro lado, encarna la idea de que se agarra un saber, se reproduce. Es la intención de este escrito mostrar que justamente no es un acto de reproductibilidad de saberes. Y, por otra parte, es muy necesario hacer el énfasis en que cuando hablamos de aprender hablamos siempre de un saber, y la depresión tiene una propia forma de saber, lo cual se trabajará más adelante.

Ahora bien, nos interesa este asunto pues el concepto que nos presenta Seligman se le aparece al estudiar la depresión. Él parece estar fuertemente comprometido con la causa de paliar el sufrimiento humano, sin darse cuenta (¿o tal vez sin querer saber?), del sádico sufrimiento que impone a los perros y, por ende, del goce que lo involucra en ello. Y se lo oye decir: “La muerte por la desesperanza es suficientemente real. Entender sus bases psicológicas puede permitirnos prevenir algunas de estas muertes construyendo un control instrumental en las vidas de quienes son vulnerables” (Seligman, 1975, pág. 188).

Todo ello nos lleva a pensar el paradójico y complejo funcionamiento de una cuestión como la depresión y de las ideas de pasividad, de improductividad y anhedonia que se aducen; del proceso, al parecer educativo, en que puede acontecer su génesis, así como de la manera en que el problema del saber y por tanto de lo no sabido entra en juego. Igualmente, es preciso cuestionar si se trata la depresión de una cuestión que puede ser enseñada o aprendida.

Pero a diferencia de lo deducido por Seligman, en los humanos ni la enseñanza, ni el aprendizaje, ni la educación o el deseo, pasan u ocurren tal como él lo indica, es decir, como una respuesta necesaria frente a un estímulo. En el caso del experimento pareciera que cada vez que se generaban ciertas condiciones básicas, podrían producirse conductas generadas por la determinación del ambiente. Pero en los humanos, aunque las condiciones ambientales sean las mismas, las consecuencias serán siempre diferentes. Esto es así gracias a lo que denominamos la singularidad, noción que Freud ya mencionó desde sus Ensayos para una teoría sexual, por ejemplo, con la idea del *Trieb*, de la pulsión y lo ineducable humano, así como de la separación del sujeto y del objeto articulada con el cuerpo. (Freud, Tres ensayos para una teoría sexual, 1992). Dicha es la razón por la cual se hace muy curioso cómo en esta época, aunque seamos seres singulares, exista una tendencia tan marcada hacia la misma conclusión, a saber, la depresión⁴. En otros términos, aunque las condiciones sean las mismas, y todos respondamos de manera diferente a estas ¿por qué pareciera que la respuesta es homogénea?

⁴ Vale la pena aclarar que esto no significa que la depresión sea una tendencia universal, cada persona con depresión sufre su propia versión singular. Pero sí quiero remarcar el hecho de que la tendencia a reducir la singularidad en estos asuntos sí es muy explícita en estas épocas.

1.2. Ideas sobre el fin del mundo

We really did have everything, didn't we? I mean, when you think about it.

Adam McKay

En la película *Don't look up* (McKay, 2021) se nos presenta un planeta Tierra cerca del apocalipsis. Un meteorito con el potencial de acabar con la vida humana en el mundo se dirige irremediamente hacia ella. Los dos personajes principales son quienes descubren el meteorito y luchan por unir a la humanidad y tratar de salvarla de su destrucción. Nos damos cuenta que existe la posibilidad real de destruir el meteorito, evitar el cataclismo y salvar la vida de los humanos en la tierra; pero un multimillonario, curiosamente parecido a Elon Musk, se entera de que este meteorito está lleno de materiales preciosos que aumentarán su fortuna. Logra convencer a los gobernantes con sobornos y a los gobernados con la idea de que la riqueza será buena para todos; y en lugar de destruir al meteorito se decide tratar de aprovecharlo, de hacer un usufructo, con ayuda interestatal. No hay renuncia del objeto ni de su plus, aun cuando se pueda perder el más humano y quizás democrático goce: el de estar vivos. A cambio se busca más riqueza monetaria, mientras el planeta espera, ansioso, su salvación.

Se nos muestra el intento por aprovechar los materiales, pero el proyecto de enriquecimiento fracasa, y cuando intentan destruir el meteorito ya es demasiado tarde. No hay opción, hay que recurrir al amor, a la familia, a la religión, a lo que sea que le pueda dar sentido a la muerte que se les avecina. El mundo no pudo ser salvado.

Un análisis del fenómeno como el que vemos acá nos lo presenta Slavoj Žižek citando a Mark Fisher con la siguiente afirmación: "es más fácil imaginar un fin al mundo que un fin al capitalismo". Esta idea es recogida por el mismo Fisher en su libro *Realismo Capitalista ¿No hay alternativa?* (Fisher, 2009). Existe una idea que permea la totalidad de dicho libro, en la cual, al parecer, no solo no existe otra posibilidad viable que no sea el capitalismo, sino que también nos es imposible siquiera imaginar otro destino posible. Esta angustiante idea que va desde Fukuyama y su *Fin de la Historia* (Fukuyama, 1992), hasta la superación de los ideales mesiánicos propuesto por Walter Benjamin en sus *Tesis sobre la filosofía de la Historia* (Benjamin, 2008), se ha arraigado tanto en las maquinarias ideológicas que partimos de ella como presupuesto para nuestras actividades políticas. Empero, es

menester preguntarse también por los resortes subjetivos con los cuales se articula; en ello nos topamos, entonces, con la necesidad de recurrir al psicoanálisis para cernir qué sostiene tal estado de las cosas, acudir pues a conceptos referidos al sujeto del inconsciente y a los modos de vínculo, es decir a los discursos propuestos por el analista francés Jacques Lacan. Así las cosas, se oyen hoy en día frases como —para qué votar si nada va a cambiar— o —toca votar por el que menos robe—, entre muchas otras. ¿No somos ya, de alguna manera, como los perros de Seligman que se les ha enseñado que la desesperanza es ley?

1.3. Puntualizaciones sobre nuestro tejido

Cuando se investiga, el investigador sabe más o menos por dónde se empieza, es decir, conoce algo de la duda que lo habita; pero de ahí en adelante, para el investigador comprometido, lo espera únicamente la errancia. Este trabajo lo empecé con dos inquietudes en mente, a saber, la depresión y la escuela. Con estos dos asuntos empezaron a aparecer múltiples interrogantes metodológicas. En este andar me topé con tres preguntas de aparente simpleza, simpleza obviamente ilusoria, a saber: ¿Qué es la depresión? ¿Qué es la escuela? Y ¿cómo se relacionan estas dos?

Así pues, lo primero a realizar será entender un poco la escuela, y lo haremos a la luz del psicoanálisis. Estudiaremos con Freud la imposibilidad de educar⁵, y con Lacan el papel discursivo y de vínculo que existe en la escuela.

Más adelante me preguntaré por la depresión. Difícil asunto. Para hacer esto me valdré de unas ramas del pensamiento como la historia, la filosofía y, principalmente, el psicoanálisis. Al entrar a estudiar la depresión desde el psicoanálisis aparecerán varias nociones y perspectivas que pueden ayudar a desenredar el entuerto que es la depresión, pero para poder asir esta idea voy a servirme del concepto freudiano y lacaniano de deseo. Soy consciente de que este es un concepto nodal en la enseñanza psicoanalítica, así pues, tomaré una dimensión del deseo, su dimensión trágica. Y desde esta perspectiva trágica

⁵ En el apartado sobre el experimento de Seligman mostré como pareciera que los perros fueron educados para su desesperanza. Pero la educación, como veremos más adelante, no es un asunto necesario, no es que a los estudiantes se les dé una cátedra sobre cómo estar deprimidos. Tampoco estoy diciendo que exista un conciliábulo que haga que la depresión emerja en la escuela. Afirmo que, dentro del proceso educativo, en su estructura misma, se producen restos como la depresión.

de deseo lo enlazaré, en tanto suspensión del deseo, con la depresión. Tema que será tratado a profundidad en su acápite correspondiente.

Por estos mismos caminos nos encontraremos de frente e inevitablemente con el asunto del lazo en la depresión o, lo que es lo mismo, nos topamos con la política, entendida ésta como los vínculos humanos. El psicoanálisis se acerca a este tema a partir de la conceptualización lacaniana de los discursos. Recordemos el quid de la película *Don't look up* en donde un magnate busca hacer usufructo del meteorito bien llenito de valor económico incluso si eso implica el fin del planeta que habitamos privando del goce 'más democrático': el de vivir. Les recuerdo esto para introducir específicamente el discurso llamado capitalista pues es central para entender cómo se produce en masa la depresión en nuestros días. Para entender, en el último acto, cómo es que juega la depresión en la escuela.

Y en esta errancia se van abriendo diferentes caminos, y más que generar respuestas, se van abriendo también dudas. Comparto estas preguntas pues se aparecerán en el texto y considero importante manifestarlas también⁶: ¿qué articulaciones existen entre la depresión y el discurso capitalista? ¿Es pues la depresión una maquinaria política? ¿Se nos enseña la depresión y de ser así hasta qué punto y en qué condiciones la aprendemos o se la hace circular en el medio educativo?⁷

⁶ Es importante aclarar que estas preguntas no son las preguntas que guiarán este texto, son dudas, inquietudes, caminos abiertos que tendrán cierta relación con lo que se nos irá apareciendo en esta investigación.

⁷ Si una de las razones de ser de la escuela en nuestros días es la de educar al estudiante para evitar que más adelante tenga que ir a terapia psicológica, en una especie de prevención; en todo caso, es bastante curioso que la escuela misma tenga que ver con la depresión. Esta es la importancia de esta pregunta.

2. Primer Acto: La escuela

2.1. Freud y la educación imposible

Cualquier imperio, por poderoso que sea, no está salvaguardado de que sus súbditos lo derroquen en cualquier momento o que su propia lógica lo haga desmoronarse.

Guillermo Bustamante Zamudio

Existe cierta dimensión estructural en la escuela que se relaciona con el inconsciente. Esta dimensión la esboza Freud en varios de sus textos, a saber: 1.) La introducción a Oscar Pfister, el método psicoanalítico; 2.) El capítulo sobre pedagogía en el artículo *el interés del psicoanálisis*; 3.) Sobre la psicología del colegial; y el 4.) El prólogo a la juventud descarriada de Aichorn. El profesor y analista Guillermo Bustamante (Bustamante Zamudio, 2013) comentará sobre ellos en profundidad. Recrearé acá los puntos nodales de estos textos y comentarios con el fin de entender qué nos dice el psicoanálisis sobre la escuela, para luego ver en todo este panorama en dónde es que aparece la depresión.

2.1.1. Educación/terapia

En 1913 Freud escribirá un texto introductorio para una de las obras de su amigo Oskar Pfister. Este texto muestra la aplicación del recién nacido psicoanálisis a la educación y a la escuela. (Freud, Introducción a Oskar Pfister, El método psicoanalítico, 1990). No más en el primer párrafo Freud sintetiza lo que ha construido del psicoanálisis hasta ese momento, en donde este se considera como “tratamiento de las perturbaciones afectivas, mediante la reconducción de los procesos que llevan al síntoma, gracias a ser la disciplina que más ha profundizado sobre la estructura del mecanismo anímico.” (Freud, Introducción a Oskar Pfister, El método psicoanalítico, 1990)

Así pues, el psicoanálisis emerge, en este momento, como corrector de problemas anímicos, como aquel que reconstruye el proceso de construcción de síntomas para hacer de estos algo funcional para el paciente. Freud entenderá que el síntoma es algo que se

deduce de la construcción histórica del niño. Construcción que se hace en la escuela con la guía de lo que los adultos consideran correcto.

Educación y terapia se sitúan entre sí en una relación que podemos señalar. La educación quiere cuidar que de ciertas disposiciones e inclinaciones del niño no salga nada dañino para el individuo o la sociedad. La terapia entra en acción cuando esas mismas disposiciones han producido ya ese indeseado fruto de los síntomas patológicos. El otro desenlace, a saber, que las predisposiciones inviables del niño no conduzcan hasta las formaciones sustitutivas de los síntomas, sino hasta unas directas perversiones del carácter, es casi inasequible para la terapia y las más de las veces se sustrae del influjo pedagógico. La educación es una profilaxis que quiere prevenir ambos desenlaces, el de la neurosis y el de la perversión; la psicoterapia quiere deshacer el más lábil de los dos e introducir una suerte de poseducación. (Freud, Introducción a Oskar Pfister, El método psicoanalítico, 1990, pág. 351)

El profesor Bustamante nos señala cómo tanto en la escuela como en el psicoanálisis se trata lo mismo, a saber, buscar dominar algo indomable del ser humano. La diferencia radica en el tiempo, una se hace antes que la otra. De esta manera, el educador va a tener una labor fundamental en este proceso. Dicha labor se da en dos partes, una es hacer una labor profiláctica sobre el niño 'sano' (sea lo que eso sea) y la otra encontrar los problemas del niño y tratarlos antes de que evolucionen.

Pero la labor del educador es aún mayor, pues no solo se encarga de estas tareas, sino que las hace cuando aún hay plasticidad en la estructura mental del educando. En otras palabras, cuando aún se puede moldear con el fin de evitar síntomas problemáticos. Aquello que es considerado como sano, así como el medio para hacer dicha profilaxis, depende de las implicaciones culturales del docente, es decir, del Otro. Pero siempre en relación a lo que Freud llama como *las posibilidades y disposiciones del educando*.

Estas posibilidades chocan con los ideales del educando que dificultan el proceso profiláctico de la educación "Ahora bien, podemos relativizar ambas cosas: primero, la independencia del paciente, recordando que, para tramitar sus asuntos del alma, tiene que recurrir a un terapeuta y, como veremos, en esa "dependencia" —llamada *transferencia*— estriba la posibilidad del tratamiento; y, segundo, la plasticidad del educando, recordando lo que el mismo Freud ha traído a cuento: sus predisposiciones y posibilidades; como

veremos, justamente en esa “independencia” estriba la dificultad —incluso la imposibilidad— de la educación.” (Bustamante Zamudio, 2013, pág. 54)

De este primer texto de Freud resaltamos una idea básica para nuestra tesis, la escuela participa en las problemáticas humanas de las que se ocupa el psicoanálisis (para la época de 1913 las neurosis, ante todo). Esa implicación de la escuela se da en un nivel que puede incidir en tres cosas: en la profilaxis, en la causa y en el tratamiento. Es en esa medida que aparecen la escuela y el maestro cercanos con el quehacer del psicoanálisis y Freud mismo confía, en esa época, en la posibilidad de prevenir las alteraciones de la vida anímica, como él las llama. Esto nos sirve entonces como punto de partida para ubicar que, en tanto la depresión es manifestación de una problemática humana, habría conexiones entre la escuela y la depresión. Y todo esto es posible por la relación entre la infancia y las cuestiones humanas como la neurosis, la depresión, etc. Idea básica de los desarrollos freudianos. Exploremos a la sazón el asunto de lo infantil.

2.1.2. Lo niño

También en este mismo año, Freud va a escribir un artículo titulado *El interés del psicoanálisis* en donde irá mostrando cómo esta disciplina puede influir en otras, entre ellas, en la pedagogía. Va a empezar dicho artículo mostrando cómo la adultez implica cierto olvido de la infancia, infancia que, a diferencia de lo que se creía en la época, no era inocente

Sólo puede ser educador quien es capaz de compenetrarse por empatía con el alma infantil, y nosotros los adultos no comprendemos a los niños porque hemos dejado de comprender nuestra propia infancia. Nuestra amnesia de lo infantil es una prueba de cuánto nos hemos enajenado de ella. (Freud, *El interés por el psicoanálisis*, 1991, pág. 191)

Del olvido de lo infantil en el adulto se deduce lo no angelical del niño; es lo que Freud llamaría “perverso polimorfo” (1905). “Cualquier cosa, menos un ángel. Es un perverso (no olvidemos que, para el psicoanálisis, esta palabra no tiene una connotación peyorativa), porque tiene fijaciones en formas de goce que se hallan en zonas erógenas que no son los órganos genitales. Y polimorfo, porque esas satisfacciones tienen formas independientes entre sí, que no confluyen, que no se apoyan mutuamente.” (Bustamante Zamudio, 2013,

pág. 55). Gracias a dicha condición de lo infantil es que Freud le va a atribuir al niño responsabilidad sobre sus acciones, despojándolos de la supuesta inocencia que se le cree.

Por esta razón, el psicoanálisis entra en la escuela y entiende que ciertas condiciones ya existen en el niño y no es la escuela la que lo va a construir desde cero; en la escuela se va a otra cosa. Ahora bien, cuando Freud nos habla de la empatía que el docente debe tener con el estudiante no es con el fin de infantilizar al maestro sino de “obrar en consecuencia con lo que es el alma infantil” (Bustamante Zamudio, 2013, pág. 56). Es decir, que es capaz de responsabilidad y que la inocencia no es más que supuesta. Esto permitirá que el docente asuma al estudiante dentro de su particularidad, no desde la objetiva santidad que se le supone al educando.

De estas palabras freudianas Bustamante deduce que acá hay otra fuente de imposibilidad en la educación, y es que el docente, al ser ya adulto, al estar ya ‘formado’, se encuentra *enajenado*. Tal enajenación es el resultado del proceso de crecer, es decir, de anexarse a lo social y los límites allí establecidos: en otras palabras, el adulto ha superado ya una tragedia (para Freud es la tragedia de Edipo)⁸.

Esta enajenación del docente (y de todo el aparataje que sustenta su práctica) hace que, de cierta manera el niño solo pueda ser entendido en los términos impuestos por el saber del docente (los límites sociales establecidos) y no en los mismos del niño. “Entonces, en la educación hay una discordancia: querer formar al niño y, no obstante, desconocer su proceso anímico; y, en consecuencia, lo que se quiere al respecto se plantea desde la idealización. (...) Es decir, una educación que no entiende al niño, que, en consecuencia, antepone unos ideales morales —en la cambiante idea de “normalidad”—, puede producir con sus reprimendas no sólo enfermedades nerviosas, sino también niños *ceñidos a la norma, pero improductivos e incapaces de disfrutar*.” (Bustamante Zamudio, 2013, pág. 59)

Esta cita nos permite hacer unas precisiones para introducir algunas preguntas que orientan esta investigación. La precisión es que lo que aquí se llama como niño no se refiere a una

⁸ En el segundo acto de esta obra, nos encontraremos de frente con la tragedia y su relación con el deseo. Ejes fundamentales de nuestro desarrollo. Por el momento, solo quiero resaltar que el deseo tiene un aspecto trágico, aspecto que pareciera desaparecer poco a poco en lo que acá se nos aparece como la adultez.

edad ni a un momento vital, sino a un estado; o sea, a algo que permanece y que retorna. Igualmente hace referencia lo niño a elementos propios del 'deseo' y de lo pulsional. Ambos conceptos psicoanalíticos que buscaremos desarrollar con más amplitud. Así las cosas, la escuela, de manera estructural, o sea, con cierta independencia del nivel o grado escolar, siempre tiene que vérselas con lo niño. El problema será si considera tal dimensión o busca anularla, orientarla... etc. ¿Será que, al salir de la tragedia infantil, la escuela es incapaz de promover una nueva tragedia, un nuevo deseo con su dimensión trágica? O ¿será más bien que la escuela, como la conocemos hoy en día, suprime justamente esta posibilidad abriéndole el camino a la depresión?

Para terminar este comentario, es importante resaltar las enseñanzas psicoanalíticas en tanto que recuerdan al educador que simplemente suprimir la pulsión⁹ del estudiante, no hará que esta desaparezca, sino que pueda tomar otras vías; empero sus consecuencias aparecería veladas de otras formas; como sea: "la educación colabora en la producción de neurosis cuando reprime las manifestaciones pulsionales, y lo hace porque desconoce los procesos del niño y, en lugar de ir en pos de ese conocimiento, antepone un ideal, al punto de sentirse satisfecha con personas improductivas pero 'normales'." (Bustamante Zamudio, 2013, pág. 61) ¿Podría ser la depresión uno de los productos de dicha práctica represiva?

De nuestra parte, podemos aquí considerar cómo la escuela en tanto desconoce lo niño¹⁰ y, por ende, las inevitables manifestaciones pulsionales, podrían participar o contribuir,

⁹ Para entender este desarrollo es necesario acercarnos someramente al concepto de pulsión. Para Freud la pulsión (*Trieb*), es una fuerza motora fundamental que se dista del instinto y que aparece en el límite entre lo biológico y lo psíquico, lo psicosomático. En las obras de Freud se encuentran ciertos elementos estructurales que dan forma a la pulsión: la fuente, que es una zona erógena en el cuerpo; el esfuerzo o la intensidad que pretende descargar la tensión generada; el objeto, sobre el cual se dirige la intensidad; y la meta que es el lugar en el cual se pretende encontrar la satisfacción. Aquí encontramos la diferencia entre la pulsión y el instinto pues el objeto y la meta del instinto es el mismo necesariamente, mientras que en la pulsión esto es contingente. Esto explicará la repetición de patrones al tratar de satisfacer la pulsión, lo cual será la fuente de los desarrollos culturales, como lo es la escuela, la cual pretende guiar la pulsión.

Lacan, por su parte, entenderá la pulsión, siguiendo a Freud, pero anudándola con su teoría estructural. Ya no será un asunto biológico, sino simbólico atado al Otro. Para este autor, la pulsión no tiene un único objeto, sino que funciona, más bien, como un circuito que orbita con una falla que él considera estructural. Este circuito será el responsable de la repetición. Para él, esta pulsión no está movida por el principio del placer, sino por el goce, la necesidad del exceso y la repetición.

¹⁰ Afirmando que la escuela desconoce lo niño, no en tanto que los educadores no piensen sobre el asunto, o que no haya conocimiento sobre el tema. Tal desconocimiento radica en que la escuela como institución con todo su protocolo de funcionamiento, aun sabiéndolo, actúa como si no fuera de esta manera.

también, en la conformación de formas depresivas, tal como lo propone allí Freud para las neurosis. Para ser más precisos: quizás algunas formas depresivas ubicadas en el campo de las neurosis puedan tener esta relación con lo pulsional y la educación. En todo caso, vayamos al siguiente texto de Freud que se ocupa de otra cuestión, la del colegial.

2.1.3. ¿Qué es un estudiante?

Freud va a encontrarse en la calle con uno de sus maestros del colegio. Él nos dice que encontrarlo lo llevó de lleno a sus épocas de colegial y que, cuando el maestro lo llamó con una solicitud, no tuvo otra opción más que realizarla de la misma manera que lo había hecho cuando aún era un colegial. “Es asombroso cuan pronto dice uno que sí, que colaborará, como si en el último medio siglo nada hubiera cambiado. Y, sin embargo, uno ha envejecido desde entonces, frisa ya los sesenta años, y tanto el sentimiento del propio cuerpo como el espejo le muestran de manera indudable cuánto lleva ya ardiendo la vela de su vida.” (Freud, Sobre la Psicología del Colegial, 1991, pág. 247)

Este pequeño discurso autobiográfico lo va a llevar hacia su enseñanza psicoanalítica en donde va a hablar de la relación que tuvo con sus maestros y cómo, en tanto que psicoanalista, lo afectivo va a guiar el saber que su maestro le propone. “Viene, entonces lo que llama ‘confesión’, y es que, para el educando, el maestro escenifica dos cosas: habla de un saber, pero también encarna una forma vital.” (Bustamante Zamudio, 2013, pág. 63). Mostrando así dos lados correlativos en el proceso educativo, el del lado del mero saber y la ciencia propuesta, junto con el de lo afectivo y la experiencia vital que implica la educación. Así, el docente es vehículo sobre el cual el saber llegará, al menos parcialmente, al estudiante; siendo este un proceso más cercano a la transferencia¹¹ que a la educación tal y como la concebimos usualmente.

¹¹ La transferencia es un “Término introducido progresivamente por Sigmund Freud y Sandor Ferenczi (entre 1900 y 1909) para designar un proceso constitutivo de la cura psicoanalítica, en virtud del cual los deseos inconscientes del analizante concernientes a objetos exteriores se repiten, en el marco de la relación analítica, con la persona del analista, colocado en la posición de esos diversos objetos.” (Roudinesco & Plon, Diccionario de psicoanálisis, 2008, pág. 1101). Es un fenómeno nodal para el psicoanálisis pues permite la resignificación y reconstrucción, al menos para Freud, de los sentimientos y experiencias del analizante sobre el analista. Mientras que Lacan, eleva la transferencia a “Concepto fundamental”. Para lo que aquí más interesa, señalemos apenas la idea de que la Transferencia está estructurada como parte del discurso, articulada con el saber. Y de allí su relación con el “sujeto supuesto sujeto del saber” (Lacan, Seminario 8 (1975). Así, el analizante supone que el analista sabe algo sobre su propio deseo, lo cual permite el proceso analítico. Fuera

Así las cosas, *la psicología del colegial*, como la llama Freud, implica una relación con un lugar, el del maestro, que se hace respetable, amable (o no) y que sostiene una actividad; para el caso de Freud lo notamos en su inmediata disposición al pedido del profesor. Con lo cual nace la inquietud por aquello que sería un estudiante; o sea, por un vínculo más bien vivificante, activo y perdurable más allá de las fronteras del tiempo cronológico, del espacio físico de las entidades educativas y sobre todo de la propia conciencia. Esto se deduce del asombro del propio Freud y por su inmediata reacción. Con lo cual se abre la puerta a entender que allí está en juego otra dimensión, esa que el mismo maestro vienés nos enseña a leer como lo *Unbewusste*, como lo no sabido, como el saber no sabido u inconsciente; al decir de Jacques Lacan 'discípulo' de Freud. (Lacan, *Mi enseñanza*, 2006) Recalquemos: Freud nota, no sin asombro, la perenne presencia del estudiante en él.

De la mano de lo anterior, nos valemos para preguntar lo siguiente: ¿Ciertas manifestaciones calificadas como depresivas y leídas, por ejemplo, como 'desinterés' en la escuela, en los vínculos y en otros aspectos de la vida darían cuenta de que eso que sería un estudiante brilla por su ausencia?¹² Y pensemos que tal desinterés puede darse no sólo en los educandos sino en los docentes.

Algunos datos estadísticos provenientes del campo psiquiátrico nos dan indicios de ello. Pues no sólo se mencionan índices de depresión en estudiantes sino también en profesores.¹³ Con lo cual cabe la inquietud por establecer posibles relaciones entre una y otra cosa para la configuración de lo que en este apartado aparece como la vivificante

del psicoanálisis y en sentido amplio, para el caso de la educación, la transferencia implica la relación en la relación maestro y estudiante; uno por uno también, como en cada psicoanálisis.

¹² Antelo, E, *El Renegar de la Escuela Fuente especificada no válida..* Este educador trabaja la escuela con elementos del psicoanálisis. De allí nos valemos de una de sus tesis. En este libro demuestra cómo desde la Universidad al preescolar hay una 'queja', un renegar de la escuela (profesores, directivos, padres, estudiantes, creadores de política educativa, etc.) en torno a dos cuestiones: achacar e inculpar a otros y entre sí por los problemas del mundo escolar. Y la otra cuestión es la de considerar la falta de interés como otra constante en esas quejas. Nosotros, en esta investigación retomamos la idea de que eso que con frecuencia mientan como depresión parece centrarse en ocasiones como una especie de ampliación de la falta de interés, en eso que a veces también se califica en la escuela y fuera de ella, en el ámbito médico e incluso hoy a nivel social como desinteresarse de sí y del mundo. Es más, muchos de los que se dicen depresivos también lo dan a entender.

¹³ "En su informe nacional correspondiente al curso 2023/2024, el sindicato expone que el 69% de los docentes que acudieron a su servicio de ayuda lo hicieron presentando ansiedad, un 16,1% estando de baja laboral, y un 13,4% con depresión, cifra que ha aumentado respecto al curso anterior (12,7%)." **Fuente especificada no válida.**

presencia del estudiante, referida, insistamos, a eso vital que hace actuar y responder al pedido del profesor. Esta observación es a su vez abre bocas de una cuestión que se dice y repite tanto dentro como fuera de los medios educativos: la de la llamada 'crisis' de la educación, sobre lo cual también en Freud hallamos elementos valiosos.

2.1.4. La crisis en la escuela y lo que sobra de ella

Para Freud si la educación no enseña el fracaso a los niños, si se orienta por las ideas de armonía, amor y juego, entonces no los prepara para afrontar la especificidad de la vida humana, que no se realiza en la dimensión de los ideales.

Guillermo Bustamante Zamudio

En 1925 Freud tomará nuevamente la pregunta por la pedagogía a manera de prólogo para el libro *la Juventud Descarriada* de su amigo August Aichorn. En este prólogo, Freud afirma lo siguiente:

Mi participación personal en esa aplicación del psicoanálisis ha sido muy escasa. Tempranamente había hecho mío el chiste sobre los tres oficios imposibles —que son: educar, curar, gobernar—, aunque me empeñé sumamente en la segunda de esas tareas. Mas no por ello desconozco el alto valor social que puede reclamar para sí la labor de mis amigos pedagogos. (Freud, Prólogo a August Aichhorn, *Verwahrloste Jugend* (1925), 1992, págs. 296-297)

Freud nos dice que ha vuelto suyo un chiste, recordemos que los chistes siempre encubren y descubren algo de verdad, y en este caso es la imposibilidad de ciertos oficios, y, particularmente para nuestro interés, es justamente el oficio de educar. Puede que acá Freud nos muestre que esto imposible tenga su raíz en un resto, en algo que no puede reducirse a un saber y un lenguaje, la pulsión que se escapa a estas formas, como nos lo dice el profesor Bustamante: “Tal vez se trata de algo que en psicoanálisis es crucial: la idea del *resto*, de lo inasimilable: la educación puede tener el propósito de educar, pero tiene que vérselas con un material hasta cierto punto irreductible al lenguaje, instrumento de su acción.” (Bustamante Zamudio, 2013, pág. 68). Este resto en el cual radica la

imposibilidad sería pues aquello de la pulsión que es inabarcable en el lenguaje, que es ingobernable, indomesticable, incurable¹⁴. Así pues, al enfrentarse a la pulsión va a mostrar tres posibles caminos, caminos a los que la educación va a llevar: la neurosis, la sublimación y la falta de productividad y disfrute (¿estará por acá escondida ya la depresión?)

Tal problema de lo imposible en la educación nos abre caminos para entender lo que se llama *crisis* en la escuela. Y dicha crisis pareciera que responde a dinámicas particulares relativas a las condiciones sociopolíticas y culturales de una época dada; pero ¿y si, como vemos siguiendo los postulados freudianos, la escuela no está en crisis, sino que más bien la crisis misma es inherente o constitutiva de la máquina escolar? Esta nota ilustra lo que aquí se menciona como resto vinculado a la crisis de la educación, entendida en su aspecto estructural: “El funcionamiento de la escuela siempre genera unos productos no deseados (unos restos): trampas, síntomas, desinterés, agresiones, picardías, groserías, malestar... asuntos que no dejan que la cosa funcione a cabalidad, o que le permiten funcionar, pero a un alto costo. Vimos que la entrada de Freud al asunto educativo fue justamente por ese lado: cómo tratar aquello que estorba a la labor educativa” (Bustamante Zamudio, 2013, pág. 118)

Dicho resto va a generarse de diversas maneras, y será visto como resto dentro de cada proceso educativo particular. Pensemos, por ejemplo, que, si la intención de cierta escuela en cuestión pedagógica es educar al estudiante para ser bueno, el resto generado podría presentarse en la forma de actitudes ‘malvadas’ al ojo de la institución; si la intención es la excelencia académica, el resto excluido sería la idiotez, e incluso la alegría de la insensatez. ¿Qué pasa pues cuando la intención de la escuela es la felicidad?¹⁵

Como el resto generado depende de lo que la institución solicita (la época misma a través de la institución), es importante pensar lo que se espera del educando. El profesor Bustamante separa estos restos en cuatro pilares del proceso educativo, a saber, “la tradición, la información, el cuerpo y la ley” (Bustamante Zamudio, 2013).

¹⁴ ¿Qué implica que un docente viva su experiencia pedagógica siendo consciente de dicha imposibilidad? ¿Los educadores lo somos al entrar al aula?

¹⁵ Más adelante, en el último acto, estudiaremos un poco sobre la felicidad como imperativo y sus implicaciones éticas y sociales.

En términos de la tradición, la escuela tenía la labor de pasar la tradición recogida del Otro a las futuras generaciones. Pero esa labor ha sido reemplazada por otras figuras de la información, como las redes, bases de datos, o inteligencias artificiales en donde toda la tradición queda archivada. Así pues, la escuela va a encargarse de actividades propias de la actualidad y se encargará del desarrollo de habilidades prácticas, las famosas competencias. En este sentido, el resto generado puede aparecerse en términos de incapacidad de actuar, que es justamente una de las implicaciones de la depresión, como veremos más adelante.

Sobre la información, recordemos que la escuela era la encargada de preservarla, pero con las herramientas tecnológicas, esta tarea quedó relegada a un segundo plano. Ahora, la información es un asunto de consumo desmedido que desliga a las personas de su propio saber.¹⁶ En lo referente al cuerpo, este se va a volver objeto del control médico y biológico, un producto arrojado por el “discurso universitario¹⁷”. Promoviendo un discurso en el cual el estudiante es ajeno a su propio comportamiento y se reduce a la mera causalidad mecanicista de desarrollo biológico. Reduciendo así su la subjetividad del estudiante a un mero conjunto de reacciones, quizás yace aquí uno de los resortes que permitan dar cuenta del auge de los antidepresivos y ansiolíticos. Ya tendremos ocasión de mostrarlo más adelante.

Y, por último, en términos de la ley, vemos cómo esta ha sido formalizada y a su vez reducida por límites claros (como el manual de convivencia), que reduce – quizás - la posibilidad del estudiante de enfrentarse con las cuestiones del deseo¹⁸.

Entonces, la crisis, el fracaso de la escuela al formar ciudadanos, no radica en una condición particular y temporal, sino que, más bien, en su estructura misma se encuentra el fracaso, la crisis o imposibilidad. Pero recordemos, si el resto es relativo al ideal que la escuela impone, entonces ¿por qué surge la depresión tan desmedidamente, como si

¹⁶ Para hablar del saber y su relación con la escuela (la aletosfera y el todo-saber) nos dedicaremos en profundidad en unos acápite más adelante.

¹⁷ Es Jacques Lacan quien realiza elaboraciones que lo llevan a formalizar formas del vínculo, del lazo o discurso. Una de ellas es el llamado discurso universitario, sobre el mismo trataremos con profundidad.

¹⁸ Este será un concepto clave para esta tesis y tiene entonces un desarrollo particular, pues, buscaremos articularlo con el asunto de la depresión, siguiendo algunas ideas freudianas y sobretudo lacanianas.

hubiera un único aparato en el fondo que se encargara de crear dicho resto? Para entender tal fenómeno usaré como nodo la teoría de los discursos de Lacan, pues nos permite entender la manera en la que la escuela opera en tanto que organiza, canaliza, reprime, etc., el deseo y su dimensión trágica como mostraré más adelante.

2.2. La maquinaria escolar

La escuela es como una maquina cuya pretensión es producir ciudadanos, personas. Es una máquina de subjetivación, de fabricar e introducir sujetos en la cultura. No nacemos con una cultura, nos adentramos en ella y la educación y la escuela son uno de sus medios. Por tal razón, el sujeto debe educarse para entrar al régimen de lo simbólico justo después de parecer desprovisto de todos los saberes que pueden llegar a considerarse primigenios. “La escuela depende del proceso de formación del sujeto: (y no al contrario: que la formación depende de la escuela)” (Bustamante Zamudio, 2013, pág. 49). Esta idea del profesor Bustamante es sumamente poderosa porque uno tiende a creer que primero está la escuela (como proceso de formación) y luego está el sujeto producido. Pero la singularidad de todos los que pasan por una escuela, con su propia historia, deseos e imposibilidades, hacen que el proceso pedagógico, tal y como decía Freud, sea imposible. Esta imposibilidad es aquella que hace que prime siempre dentro del proceso educativo la resistencia y la falta en él, como vimos al principio de este acto. Es un juego incompleto del huevo y la gallina, la formación no empieza con el niño, pero tampoco empieza con la escuela; es, más bien, un complejo circuito de interdependencia entre el niño a formar, la escuela, y todas las fuerzas que permean dicho proceso. La escuela, si me permiten decirlo así, ha de ser creada en cada niño que ella misma está formando, este es el proceso de formación: se pretende formar al sujeto, pero también se forma la formación misma.

Este proceso de inmersión se da en diferentes maquinarias y algunas de ellas se institucionalizan, es acá donde emerge la escuela tal y como la conocemos hoy día. Al carecer de instintos, o saberes primigenios, (cuando menos en el mismo sentido que los animales desprovistos de sistemas culturales como los humanos) no nacemos con un horizonte de sentidos determinados, sino que un largo proceso (en el que participa la escuela) el estudiante empieza a atribuir sentidos desde una estructura simbólica. Dentro de dicha estructura los saberes y los sentidos empiezan a acomodarse de manera tal que los diferentes sentidos pugnen entre sí produciendo así un saber en el estudiante. Pero,

recordemos lo que antes planteamos: hay que contar con el 'resto', con eso rechazado por el sentido mismo y que, hemos mencionado que se articula con lo pulsional, por ejemplo.

Esta pugna por los sentidos se da, entre otros, de la siguiente manera. Por un lado, está la pretensión institucional de la escuela, todo esto representado en su proyecto educativo institucional y su estructura organizacional. Por otro lado, están los ideales del maestro y su práctica de aula. Luego están las intenciones familiares determinadas por su contexto social y económico. Encontramos también la evaluación que se corresponde con dinámicas empresariales del *todo-saber*. Y, por último, el estudiante -quien a partir de todo esto y en función de lo pulsional- producirá un saber en relación con su propia experiencia de mundo. Así pues, para entender la máquina escolar, es necesario fijarnos en la razón que le da inicio a la escuela, a saber, la pulsión.

2.2.1. La escuela, pulsión y restos

Para muchos psicoanalistas, empezando por Freud, la pulsión es un concepto central a la hora de entender la escuela pues esta, la pulsión, es justamente aquello con lo cual lucha y trabaja la educación. Recordemos: una idea inicial de pulsión es entenderla como fuerza fuente de la actividad humana, '*Konstant kranft*' la llama Freud en Pulsiones y destinos de pulsión (Freud, Pulsiones y destinos de pulsión, 1984). Y, desde los comienzos del psicoanálisis nos propone que: "Por pulsión no podemos designar en primer lugar más que la representación psíquica de una fuente endosomática de estimulaciones, que fluyen de manera continua, por oposición a la estimulación producida por excitaciones esporádicas y externas. De modo que la pulsión es uno de los conceptos de la demarcación entre lo psíquico y lo somático" (Freud, Tres ensayos para una teoría sexual, 1905). Lacan, en cambio, tiene una perspectiva diferente, esta nota da una idea: "La pulsión tal como la ve Lacan se inscribe en un enfoque del inconsciente en términos de manifestación de la falta y de lo no-realizado. En tal carácter, la pulsión es vista bajo la categoría de lo real" (Roudinesco & Plon, Diccionario de psicoanálisis, 2008, pág. 908).

Fundamentemos un poco más el concepto de pulsión tal y como lo entiende Lacan para ver qué tiene que ver la escuela con ella. Pero no hacemos sino una somera aproximación, no vamos entonces a textos fundamentales pues nos interesa, apenas, destacar unos

aspectos con los cuales trabajamos esta tesis.¹⁹ Así que hemos optado por seguir unos de los desarrollos que trae un artículo (Bonoris, 2015) que explora la obra de Lacan y resalta nueve puntos importantes sobre el concepto de pulsión, veámoslos sucintamente:

- a- La primera noción es que la pulsión no es asunto de orden biológico, no corresponde con una necesidad orgánica sino su fundamento está en la interacción entre cuerpo y lenguaje.
- b- Desde esta ruptura con lo biológico podemos deducir la siguiente idea, en donde la pulsión dista del instinto, pues el instinto es “un conocimiento sin saber”; mientras que la pulsión sería “un saber sin conocimiento ligado al lenguaje” (Lacan, 1967) es, por decirlo de alguna manera, un mensaje inscrito en el cuerpo que el sujeto no puede leer a cabalidad.
- c- El tercer elemento, siguiendo a Bonoris (Bonoris, 2015) y en función de los desarrollos lacanianos, es el de la pulsión en tanto que ‘tesoro de los significantes’ (Lacan, 1967); en la cual nos muestra cómo la estructura misma del lenguaje será la que dará los nodos sobre los cuales la pulsión encontrará satisfacción.
- d- El cuarto punto es en donde Lacan entiende la pulsión como un circuito, en donde en lugar de encontrar una satisfacción directa, la pulsión bordea una falta en la cual, a nuestro entender, se bambolea entre el sujeto (del inconsciente, del deseo) y el campo del Otro. Eso implica, una ‘vuelta’, un ‘giro’, un circuito, cuyo movimiento resultante articula Lacan, de manera nueva para el psicoanálisis, como en la lógica de la ‘falta’, de aquello que, para decirlo de modo simplificado, no consigue atrapar el objeto.

¹⁹ La bibliografía en torno a este concepto es larga y extensa. Resaltamos acá de la obra de Freud: Pulsiones y destinos de pulsión (*Triebe und Triebchicksale*, 1915); “Tres ensayos sobre teoría sexual” (*Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*, 1905); “Más allá del principio del placer” (*Jenseits des Lustprinzips*, 1920); y “El yo y el ello” (*Das Ich und das Es*, 1923). De la obra de Lacan: Seminario XI – Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis (1964); Seminario XX – *Aún* (1972-1973); Seminario IV – *La relación de objeto* (1956-1957); Seminario XVII – El reverso del psicoanálisis (1969-1970); y Seminario XXIII – El sinthome (1975-1976).

- e- Gracias a esta 'falta' es que introduce el quinto punto, pues relaciona la pulsión con el *objeto a*, esto en más o en menos, esto siempre faltante sobre la cual la pulsión circula y que, por lo demás, implica la dimensión del deseo.
- f- La sexta nota tiene que ver con la pulsión como montaje, como pantomima, en donde el empuje constante busca una meta paradójica que siempre se escapa.
- g- La pulsión se va a situar, según la séptima nota, en el intersticio existente entre la muerte y la sexualidad, en donde se vincula la vida, el deseo y la muerte como fundamento, en donde, a través de la sexualidad, se juega la inmortalidad y su pérdida.
- h- La octava nota enfatiza la implicación gramatical y formal de la pulsión, en donde la sintaxis gramatical estructurará la manera misma de encontrar la satisfacción.
- i- Y, por último, se subraya la manera en que, al no existir una relación sexual plena, la pulsión sería aquella representación de la sexualidad en el inconsciente que se manifiesta en ciertos montajes en los cuales se encuentra la satisfacción.

Ahora bien, fijémonos con atención en la manera en que la escuela se encuentra con estos nueve puntos, de hecho, en la escuela estas nociones se nos harán más claras. Veremos también como poco a poco se irá bordeando la manera en que la depresión va a aparecer en esta escuela.

Es importante indicar que estas notas son indicios de la presencia de algo pulsional en la escuela, empero, esto no se puede generalizar, pues lo pulsional es un asunto del uno a uno, es un asunto singular, y solo lo podemos establecer a partir de cada quien. Así, queremos usar estas notas como mera ilustración que da cuenta de la presencia de lo pulsional, pero también nos ilustran cómo la escuela y la cultura se organizan en función de ello:

- a- Al desvincular la pulsión de lo biológico, podremos ver cómo la escuela juega con el cuerpo de los estudiantes desde su propia estructura simbólica, y también se nos muestra cómo las respuestas de los estudiantes serán efectos de los discursos y

las demandas que el Otro impone. Un ejemplo claro es el uso del 'adecuado porte del uniforme' en donde la institución impone un código (con pretensiones naturalistas y supuestamente morales), y sobre este imperativo el estudiante establecerá qué posición toma frente a dicha imposición.

- b- La pulsión dista del instinto en tanto que en el instinto al presentarse tal o cual estímulo la respuesta es necesaria; mientras que en la pulsión la respuesta al estímulo siempre depende de la singularidad del sujeto. Así pues, en la escuela el estímulo está siempre movilizado por el lugar del Otro, los saberes que salen en las pruebas de Estado, en los estándares y competencias, etc. Y dichos estímulos van a generar una respuesta singular en cada uno de los sujetos que en la escuela se encuentran. Dicha ruptura entre respuesta y estímulo, da también paso a la crisis que hablamos anteriormente.
- c- Cuando pensamos en la pulsión como tesoro de significantes, no podemos evitar hablar de la escuela porque la escuela misma será este lugar en el cual los significantes de la cultura pretenden reproducirse casi que industrialmente. Así, estos saberes que la escuela promueve, esconden también narrativas que pretenden guiar la satisfacción pulsional que estructurará de cierta manera de desear, o de no desear, como veremos más adelante.
- d- La pulsión en tanto que circuito se nos aparece en la escuela constantemente. Pensemos en este estudiante que busca las mejores calificaciones, o la aprobación de algún docente, o pensemos en el docente que busca la continuación del contrato. Cuando el estudiante obtiene esas notas, o el docente dicho contrato, vemos cómo se despliegan inmediatamente una nueva amalgama de demandas para los sujetos; el docente ahora busca menos horas, o mejores cursos, y el estudiante mejores calificaciones, o un vínculo más cercano con sus compañeros, etc. Mostrando como la satisfacción se da en un circuito que rodea una falta que ni los estudiantes ni los profesores conocen.
- e- El *objeto a* será aquel sobre el cual el circuito de la pulsión se va a dar. La escuela va a ofrecer constantes sustitutos a dicho objeto. Estos sustitutos (como las notas,

o los gestos de aprobación) estructurarán el deseo de los sujetos, pero siempre dejando un resto de insatisfacción.

- f- La escuela será un lugar en donde la pulsión hará un montaje maquínico a través de la regulación. Empecemos por el empuje (*drang*), en donde el estudiante, por ejemplo, desea sobresalir; dicha intención no es natural en él, sino que está cargado de goce pulsional. La meta (*Ziel*) no es el logro (pasar de año, por ejemplo) sino el circuito mismo, el año que viene y todas las inconveniencias que implica.
- g- La escuela va a partir de gestionar la pulsión a través de la sublimación (no es que en la escuela no se encuentren los otros destinos, sino que la escuela pretende llevar la pulsión por el destino de la sublimación) y la creación de discursos éticos y académicos; pero la pulsión desborda dichos aparatajes, haciendo evidente un exceso velado, el de la muerte y la sexualidad.
- h- ¡Debes aprobar el año y debes portarte bien! Dichas consignas establecen una articulación gramatical, la cual será la misma articulación que dará forma a cierta manera de desear.
- i- Y, por último, al no existir relación sexual completa, la escuela será un lugar supuesto en donde el saber será el sustituto de la relación y la satisfacción que acá se encuentra.

Con todo esto en mente, el saber que la escuela propone se relaciona con la pulsión pues la escuela siempre va a encontrarse con ella, principalmente con el fin de encausarla hacia fines propios de los ideales de la cultura, este será el fin sublimatorio, por ejemplo. Pero la escuela también incide y busca actuar en la vuelta sobre sí mismo, sobre la transformación en lo contrario y sobre la represión, como los famosos ‘destinos’ pulsionales indicados por Freud.²⁰ Es el encuentro con la pulsión lo que hace de la educación un ejercicio imposible.

²⁰ *Pulsiones y destinos de pulsión* (Freud, Pulsiones y destinos de pulsión, 1984) es un texto de 1915 en el cual Freud elabora una concepción sobre la pulsión y sus dinámicas. Nos dirá que esta puede tener un origen en lo somático pero que opera desde lo psicológico y será intermediaria de lo psicosomático. Separará la pulsión en 4 partes, la fuente (*quelle*), el empuje (*drang*), la meta (*ziel*) y el objeto. Esta pulsión tendrá 4 destinos posibles, según Freud: a) la reversión de la pulsión sobre su opuesto; b) el repliegue sobre el yo; c) la represión; y d) la sublimación.

Ella, estamos advertidos, no puede ser encauzada ni dominada del todo, o sea, simplemente no es educable.

En torno a la relación entre la razón y las pulsiones, muchos pensadores han sostenido que es necesario deshacerse de las pasiones, porque no refrenarlas hace daño e impide el «buen juicio», de modo que, en todo caso, ha de predominar la razón –fundamentalmente por vía de la educación–. (Amado Sánchez, 2014, pág. 104)

No obstante, tanto la educación como la pulsión se necesitan mutuamente, pues la relación de una con la otra no es de mera oposición sino de cierta complicidad, pareciera incluso una especie de transacción. Nos es útil el análisis que realiza Lacan de la frase ‘comer libro’ “en tanto exquisita forma sublimatoria sin pago de represión [...] adquiere en sí mismo, el soporte de una incorporación y la incorporación del significante mismo, el soporte de la creación propiamente apocalíptica” (Lacan, El seminario de Jacques Lacan. Libro 7, La ética del psicoanálisis, 1988, pág. 350). Una consecuencia será entonces que allí no hay realización del deseo, pues la necesidad de comer, queda fuera, pero a cambio quedamos, con el significante incorporado a la altura de creadores, de dioses, afirma Lacan. Ilustremos con dos cuestiones más respecto a la pulsión y la escuela: en el origen de las universidades la cantina y el prostíbulo estaban en el primer piso de las edificaciones de la época y el aula en el segundo (Amado, 2014).

Hoy esta geografía se repite y se repite, pues colegios, universidades, y lo relativo a lo escolar suele estar rodeado por tiendas, por bares. Y, también hay algo similar al interior de cada institución dentro de su misma estructura: el recreo, las cafeterías, los sitios de solaz (el espacio pulsional) convive con el del ‘comer libro’, con el del trabajo y la renuncia. Igual que cualquier sociedad, como lo mostró Freud en el Malestar en la cultura (Freud, El malestar en la cultura, 1992) sin cierta satisfacción ni los sujetos ni las culturas pueden soportar la existencia. Empero ¿hay cambios, mutaciones estructurales hoy en la sociedad y en la escuela respecto a lo pulsional dado el rebajamiento de lo simbólico y la preponderancia de goces y objetos prestos al mismo?

Uno de los efectos de la pulsión es, también, la singularidad. Es decir, aquello que hace que no podamos definir a un grupo de individuos en tanto que tal, sino exclusivamente como singular, como sujeto separado y diferenciado del grupo con rasgos irreductibles. La

escuela tiene una pretensión hoy en día uniformadora, veamos cómo se desarrolla este entuerto.

2.2.2. La singularidad en la escuela

El medio principal que tiene la escuela para su proceso de producción de subjetividades es el saber que le es propio. Ahora bien, el estatuto de ese saber estará enmarcado dentro de la cultura que determina aquello que es acorde o no con sí misma. Así pues, estos saberes no pueden ser objetivos porque la cultura misma se transmite y ha de ser creada y recreada; pero este proceso ocurre “entre la tradición y la traición” (Alliaud & Antelo, 2011), dado que está sujeto a las leyes del significante que sabemos que alteran las vicisitudes pulsionales, al sujeto, a la contingencia y al azar. Con lo cual la cultura, en tanto invento humano, tiene ‘malestares’, imposibilidades y, cada quien, aporta lo suyo. Así pues, la escuela es uno de estos lugares, a veces privilegiado, pero continuamente crítico, que se encarga, de la imposible misión de buscar convertir al *homo sapiens* en uno de los suyos, tal como lo indica la siguiente nota:

En este panorama, la educación escolar es una profunda inmersión en el campo del Otro, pero no agenciada ni vivida por una entidad epistémica, volcada sobre el saber, con el telón de fondo de un desarrollo necesario. Más bien cada sujeto centripeta y centrifuga con una especificidad que lo hace singular. No es como el ejemplar de una especie animal, que representa casi perfectamente a la especie. El sujeto humano es la excepción a la regla; el síntoma —la marca de su malestar— funciona en él como una huella digital. Hannah Arendt decía que la pluralidad es la condición de la acción humana. Esa característica hace que no haya un para-todos, un bien común. La escuela resulta ser un espacio donde esa indomabilidad del sujeto toma formas y caminos más relacionados con el Otro de la cultura, pero donde sus manifestaciones se toman como las líneas disruptivas de la curva normal. (Bustamante Zamudio, 2013, pág. 10)

Recordemos: la educación es parte fundamental del proceso de inmersión del sujeto a la cultura y es parte de la creación misma del sujeto, la escuela también lo forma. Así pues, a partir de una relación con el saber se establece una maquinaria de producción de sujeto. Pero el sujeto nunca acaba de formarse, de producirse. Ya Freud nos mostraba la imposibilidad de la educación en muchos de sus escritos tal y como vimos en el acápite anterior.

Parte de tal imposibilidad radica en que la educación no es solo un asunto de saberes proposicionales, lógicos y epistemológicamente validados; sino que es, también y nuclearmente, un asunto de manejar las inclinaciones de los educandos. Asunto que es a veces dejado de lado mostrando un imperativo que tiende hacia los ideales cientificistas de nuestra época. Mas sin embargo la pulsión es inevitable, por tal razón, el objetivo de la escuela es encausar la pulsión hacia procesos de sublimación legitimados por los ideales de la cultura en la cual se emerge.²¹ “Esto nos permitirá ver no sólo el estatuto de imposible en el que trabaja la educación, toda vez que intenta domesticar lo indomesticable, sino también la estructura de suposiciones y de restos no reciclables, es decir, de malestares que produce el funcionamiento del dispositivo escolar.” (Bustamante Zamudio, 2013, pág. 12)

Con el fin de lograr dicha sublimación, la escuela ha tomado un camino que tiende hacia la uniformidad, tanto del docente como del estudiante. Por más nueva o liberadora que se considere una escuela, esta no escapa de sus pretensiones de uniformidad. La sublimación se establece necesariamente en relación a los ideales de la cultura, y también en este juego de la singularidad contra la uniformidad que se empieza a gestar un malestar. “De manera similar, no es lo mismo pensar (u obrar en) la escuela desde la perspectiva del juego necesario entre singularidad y particularidad, a pensarla (u obrar en ella) desde la perspectiva que se ve desafiada por la singularidad y que intenta hacer, de cada sujeto que allí acude, un caso particular del universo ‘estudiantes’.” (Bustamante Zamudio, 2013, pág. 23)

No hay manera efectiva de lidiar la singularidad de todos y cada uno de los estudiantes pues no existe una respuesta universal para un malestar cultural. “no hay respuestas universales a preguntas como ¿qué significa soñar con culebras?, pues eso depende de quién lo haya soñado... no hay tratamiento uniforme para estudiantes que hayan robado chocolates camino a la escuela” (Bernfeld, 1929, pág. 33). Esto sucede gracias a que cada sujeto dentro de su propia construcción histórica desarrolló una forma singular de goce. La escuela suele pretender saber qué es lo bueno y lo malo para el estudiante, así como el

²¹ La sublimación es un asunto que se produce en relación a lo cultural, no se da en sí mismo. La escuela acá busca la sublimación de la pulsión hacia acciones que se consideren buenas o válidas para el grupo de personas: la academia, la música, el arte el deporte, etc.

conducto regular que debe seguirse, pero esta pretensión choca directamente con la naturaleza singular de cada estudiante.

Teniendo en cuenta estas pretensiones culturales de la escuela, empiezan a jugarse en sus maquinarias toda una economía libidinal (catexis) cuyo catalizador es, principalmente, el saber que la escuela propone. El saber no es nunca inocente, el saber sobre tal o cual cosa es un saber con posibilidades de uso²², es un saber nacido de procesos teñidos de los destinos pulsionales y que la escuela quiere que se siga manteniendo de esta manera. Y es gracias a este saber que los docentes pueden imputar responsabilidad en los estudiantes. Ser responsable de sus actos (responder como acto de enunciación) es cuando uno se asume a sí mismo como causante de una acción. Si los niños fueran inocentes (cosa que Freud crítica fuertemente) no serían responsables de sí mismos. Esta es la exigencia educativa: sé responsable de ti mismo y de paso de tu cultura ¿No es este un caldo de cultivo culposo, junto con los ideales sobre los cuales se arma toda escuela, unos y otros prestos a ser devorados o incorporados por algunos?

La escuela como maquinaria de reproducción cultural desempeña otras varias funciones de uniformidad. Las emociones y los sentires de las sociedades son también tramitados por las instituciones, y en nuestra época la escuela se encarga de esto de manera prioritaria, para dar cuenta de esto pensemos en los proyectos de educación o inteligencia emocional, en donde la escuela no solo guía en el proceder del sentir del estudiante, sino también de enfrentarse de manera profiláctica frente a las enfermedades, desordenes, trastornos, etc., de los estudiantes; por supuesto entra acá también la depresión.

Esta es la pretensión de la escuela, producir adultos funcionales dentro de unos paradigmas establecidos culturalmente, y en nuestro caso particular hay que producir seres saludables emocionalmente (habrá que ver qué significa esto). Pero dentro de este proceso casi industrial se generan deshechos en el acto educativo. ¿Cuáles son y de qué manera los producimos? ¿Es la depresión uno de estos restos?

Una de las primeras respuestas que el psicoanálisis puede dar es que dicho resto se gesta en la singularidad tanto del estudiante y del docente, como en los ideales de la institución

²² Esta idea es tan clara en los estudiantes que cuando no hay un uso del saber emerge la pregunta “profe, y eso para qué”.

educativa. Por ejemplo, la severidad inoportuna en la disciplina puede generar en unos estudiantes las hoy llamadas crisis nerviosas al no poder satisfacer los ideales impuestos, o simplemente jóvenes incapaz de disfrutar. Es en este tipo de casos donde el imperativo por el conocimiento, y por cierto tipo de comportamiento basado en la dominación de la pulsión, que la educación, en lugar de ser profiláctica, puede ser también el nido de nuevas manifestaciones del sufrimiento humano en los estudiantes produciendo experiencias como la que en este escrito nos convocan. ¿Qué sucederá si el imperativo no es propio del conocimiento sino de lo emocional? ¿Qué sucede si el imperativo es el bienestar, el 'no estés triste'?

No olvidemos que existe un actor de vital importancia en este proceso, el docente. Su papel dentro de esta labor imposible es la de tramitar los saberes culturales (y las prácticas que el saber implica) y a partir de su propia postura frente a esta hacerla accesible al estudiante. En este punto de nuestra historia el docente es el encargado de tramitar, desde su postura particular, el saber de la cultura. En este punto el profesor Bustamante trae de regreso el pensamiento kantiano en su pedagogía en donde el docente, como heraldo institucional de la educación, debe enfocarse en tres prácticas: El cuidado, la disciplina y la instrucción.

El cuidado es esta práctica en la cual se establece una defensa que pretende continuar la vida y la salud del educando. Esta práctica no se realiza exclusivamente para prever los riesgos del cual el mundo está lleno, sino también aquella tendencia humana hacia la propia destrucción. Se hace necesario acá pensar si esta tendencia tiene un carácter necesario o contingente, es decir, si esta autodestrucción es estructural y en qué puntos puede pensarse de esta manera. Este impulso hacia la propia destrucción tiene una relación directa con el concepto de goce, idea que va relacionada con la idea de repetición y una aparente carencia de control al no poder repetir aquel goce que con el paso del tiempo causa menos placer y que cada vez se vuelve más insuficiente.

Esta práctica de cuidado tiene una relación directa con la disciplina pues en ella es que el educando se instaura moralmente dentro de una cultura gracias a su carencia de ser. En la disciplina es el Otro quien llena esta carencia de ser²³ del educando para instalar en él

²³ Cuando nos referimos a esta carencia de ser, hablamos desde una postura existencial sobre la cual el psicoanálisis también se monta. Lacan entiende esta falta de ser como inaugural del lenguaje; cuando el ser humano se sumerge, cuando empieza a hablar, se da cuenta que su capacidad de representación no puede

dispositivos morales. Tal moralidad es indispensable para el accionar de la cultura al generar una contrafuerza al impulso de libertad individual, pues este impulso es la fuerza del individuo en función de satisfacer sus placeres, llegando a pasar incluso por encima del otro, e incluso por encima de la persona misma y de su propia autopreservación.

De la misma manera, se encuentra íntimamente relacionada la idea de instrucción y con la de disciplina. La instrucción es el conjunto de invenciones artificiosas pasadas de generación en generación dentro de la cultura. La escuela es el lugar de formación, es decir, el lugar que pretende dar forma a la estructura; pero a su vez intenta pasar de generación en generación los saberes adquiridos históricamente. Estos saberes son un voto de fe por un goce futuro, son una manera de ser de los destinos pulsionales. En términos ideales para los beneficios de la cultura, nada sería mejor que toda pulsión humana fuera del todo encauzada hacia los valores académicos y artísticos que la escuela pretende.

Recapitulemos, la escuela es un conjunto de relaciones en donde pugna el ideal propio de la cultura en cuestión con la pulsión individual (se educa, ante todo, con la pretensión de que algo funcione). Esta pugna es condición para la crisis constitutiva de la escuela misma, y justamente en este borde es que emergen las posibilidades de acción de la enseñanza. Teniendo en cuenta estas posibilidades de acción, podemos ver que en la educación se juega constantemente un orden social. Veamos esto con un poco más de profundidad. La escuela pretende ir *contra natura*, pretende evitar el sufrimiento humano (de ahí las prácticas de disciplina, cuidado e instrucción) “Todas estas salidas, según Freud, devalúan nuestra miseria. Nuestra miseria —la condición humana— tiene un valor para él, pues es gracias a ella que inventamos la cultura; pero no solemos estar a la altura de tal condición y la asumimos como aquello que debe ser convertido en otra cosa —“felicidad”, por ejemplo—, en pos de recuperar una condición que supuestamente tuvimos pero que, por alguna razón, se perdió. (Bustamante Zamudio, 2013, pág. 148).

En suma, la crisis que se da en la escuela no es una crisis nacida desde lo contingente, desde lo variante de cada tiempo. La crisis de la escuela es una crisis que está enlazada con la estructura misma de su proceder, y que buena parte de esta se produce gracias a los elementos ya estudiados. Pero la manera singular en que se da esta crisis va a

abarcar a cabalidad su experiencia, dejando siempre incompleto al sujeto; esta carencia de ser será fundamental en la teoría lacaniana pues es esta la que va a ser nuclear a la hora de entender el deseo.

corresponderse con una manera de organización de la estructura propios de una época, es decir, dicha crisis nace de una determinada organización discursiva. exploremos un poco el concepto de los discursos de Lacan y veamos qué nos puede decir de la escuela y de nuestra época.

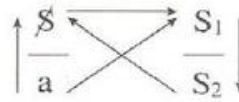
2.3. Sobre los discursos, el saber y el capital

¿Un puente une o separa dos islas? Es un asunto de límite, o, al menos, de la creencia en un límite. ¡Yo, el deprimido, soy yo el deprimido! ¡Mi depresión empieza donde yo empiezo y termina donde yo termino! aunque los demás tengan depresión, ¡no tienen la mía! Se aísla el deprimido en cierta idea de sí mismo, y ese vínculo con lo demás parece inexistente. Pero este puente ilusorio que une y separa sujetos, el vínculo, como llamarían algunos, es tema central en la enseñanza de Lacan, él llamaría a este vínculo discurso, y será el tópico sobre el cual discurren las líneas siguientes, que nos permitirán situarnos frente a toda esta geografía en la cual se sostiene la depresión y su articulación con las diferentes maquinarias, entre ellas la escuela.

Una cosa es el discurso, y otra, muy diferente, la teoría de los discursos. La teoría de los discursos es un matema interpretativo, es, si nos lo permiten, una máquina productora de sentido y de lo fuera de sentido, de lo inconcebible dentro de tal maquinaria y de lo que ella no logra absorber y produce en tanto subproducto, sin proponérselo ni poder controlarlo. En tal maquinaria se juega, con sus diferentes partes, mecanismos e imposibilidades para permitir producir significación de los procesos sociales y culturales; pero también en función de lo que, desde Lacan conocemos como significantes, como saber, como objeto y como sujeto. “Ese pequeño esquema de cuatro patas, con sus vectores, sus movimientos, es una maquina de producir sentido, interpretaciones, significación”. (Danelinck, 2018, pág. 34). Veamos cómo está organizado:



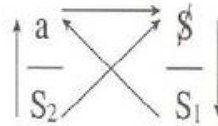
Discurso del amo



Discurso histérico

$$\frac{S_2}{S_1} \rightarrow \frac{a}{\$}$$

Discurso universitario



Discurso del analista

Ilustración 1 Los cuatro discursos.

Pero el discurso es algo diferente, es la interpretación lacaniana del vínculo social que se instaure dentro de sus registros (Imaginario, Simbólico y Real: el sentido, los otros sentidos y lo fuera de sentido, según propone el analista francés) que en sus múltiples relaciones da forma al mundo social en el cual nos movemos, y de cuyas dinámicas somos partícipes tanto activa como pasivamente “Discurso” es el nombre que le dio Lacan al lazo o nexo social: un conjunto de relaciones constantes que fabrica la trama de la realidad y da su forma acabada al mundo que conocemos. Si la teoría de los discursos es ante todo un aparato, algo que cualquiera puede tomar en sus manos, no sucede lo mismo con los discursos porque ninguno cabe en la palma de una mano. Los sujetos no manipulan el discurso, no lo empuñan como herramienta, porque ellos mismos no son sino efecto del discurso, apenas un elemento más de la lógica discursiva.” (Danelinck, 2018, pág. 37)

Ilustremos esto pensando en una tienda de barrio, en una carnicería, por ejemplo. Si llego a que el carnicero me explique una fórmula algebraica, lo más probable es que me mire como si yo estuviera en el lugar equivocado, pidiéndole insensateces. No es que preguntar por matemáticas sea en sí mismo una insensatez, aunque a veces lo parezca, es solo que no se preguntó en el lugar adecuado. Esto es lo que llamamos el efecto del discurso, aquella dinámica que dispone los lugares supuestos donde tal o cual cosa tiene sentido común, otros sentidos o algo fuera de sentido.

Así pues, todo aquello que se hace con palabras encuentra su lógica causal inconsciente en el discurso. Esta estructura formal en función del sentido y de lo que no lo tiene, será a su vez la encargada de establecer límites entre lo permitido y lo prohibido, dándole cabida

al goce²⁴, consintiéndolo u reprobando. “Este fue el principal aporte de Lacan a la práctica y la teoría política: el reconocimiento del goce comprometido en todo discurso, el hecho de que la misma estructura discursiva que reina en el campo de la representación, que da su forma acabada al mundo que conocemos, es siempre al mismo tiempo un aparato de goce.” (Danelinck, 2018, pág. 38)

Recordemos que el goce es una forma de satisfacción ligada con la pulsión, o sea con el circuito de la demanda que se encuentra por fuera de la regulación del principio del placer. Es una satisfacción que, al estar articulada con lo pulsional, va siempre hacia adelante, tiene por tanto un cariz acéfalo que, al decir de Lacan, es como cierta forma del arte, pues ‘no sirve para nada’ y dicha satisfacción es cercana a la pulsión de muerte, teñida de absurdidad, ceguera y, sobre todo articulada con la con(pulsión) de repetición; es una forma de satisfacción que propende a pasar por encima de lo que se considera bueno y que se realiza principalmente al sobrepasar ciertos límites (el de lo permitido, lo correcto, lo sano, lo bello, etc.). Es justamente el goce el que va a estar presente en las actividades políticas referidas al cuerpo y sus interacciones lo cual implica a los otros y al Otro. Y todo ello es patente de forma particular hoy en día, por eso los discursos serán de suma importancia al ser el conjunto de relaciones que organizan el orden de lo inconsciente y legitima los procesos de producción del goce. Para el asunto que nos ocupa está la cuestión del goce y de los goces relacionados tanto con la escuela como con la depresión: ¿qué hace aquella con el goce y con su problemática y en qué consiste lo gozante para cada quien que se dice en depresión?

Toda política tiene que ver con el goce. Y el campo psicoanalítico es, al igual que en la educación, un terreno de fragor, de batalla y de una cierta guerra en torno a los seres hablantes y a los goces. Así las cosas, las formas depresivas implican, de cierto modo, un cuestionamiento respecto a la paradójica satisfacción en juego. Piénsese en las formas

²⁴ El goce *jouissance* es un crucial concepto lacaniano pues implica una satisfacción que se da en relación a cierta transgresión. El goce se da siempre como interdicto, no como una necesidad. Hay cuatro puntos que nos permiten situarnos en los nodos de esta discusión: “1) que no se trata de algo vinculable con los sentidos, una sensación corporal u orgánica; 2) la parcialidad que le es inherente en tanto se funda en una pérdida da cuenta de que no es una tenencia, no se tiene el goce, no se goza positivamente de algo o alguien (Lacan señala en numerosas oportunidades que no hay goce del Otro); 3) que tratándose de una instancia negativa no resiste la idea de que puede alterarse, orientarse o modificarse con el fin de encontrarle una mejor aplicación; y siguiendo el mismo vector: 4) si no sirve para nada, no hay goces correctos, no hay medidas adecuadas o modalidades adaptadas de gozar.” (Muñoz, 2018)

melancólicas, en las neuróticas y en los episodios maníacos en los cuáles la inquietud por el goce aparece, en buena medida, en los intentos por ordenar, por regular 'eso' que se manifiesta bien sea en el ánimo triste o en la exaltación maníaca o en la queja neurótica. Los medicamentos son, en buena parte, una especie de síntesis política que buscan regular eso gozoso opaco que irrumpe y trastoca el modo de gozar que se propende como universal y que se puede traducir como las maneras en que se considera la felicidad para todos, tema a tratar más adelante.

Pero retomemos por un momento otros elementos de la función política y sus articulaciones con este trabajo. En su República, Platón nos plantea una fórmula que al día de hoy es sumamente poderosa: El Estado es una proyección del alma humana. Si entendemos cómo funciona el alma humana, podemos deducir cómo funciona el Estado "Y en lo tocante al hombre justo, Glaucón, creo que también diremos que lo es del mismo modo por el cual consideramos que un Estado era justo." (Platón, 1988, 441 d) Esta idea se repite en varios pensadores de lo político, como lo hace Hobbes en su Leviatán, por ejemplo. Herederos de esta historia, con la pugna analítica por el inconsciente, tenemos la posibilidad de pensarnos a este, el inconsciente, como motor de las acciones humanas y, a su vez, entenderlo como producto-productor político de una época. No es Alejandro Magno, no es Julio César, no es Napoleón y no es Catalina la Grande quienes le dieron forma al mundo; fueron todas y cada una de las personas que dentro de su propia singularidad decidieron hacerles caso (determinados por las condiciones sociales de cada una de sus épocas y su propia manera de enfrentarse a su deseo) y fueron todos juntos como una gran manada quienes movieron la historia.

Lacan se plantea esta relación a lo largo de su obra y al preguntarse por el inconsciente él nos hará entender que el límite entre, si se me permite llamarlo de esa manera, lo interior y lo exterior es un delirio. Recordemos que lo político hace referencia al vínculo con los demás y con el entorno, es por eso que él nos dice lo siguiente: "yo no digo que la política es lo inconsciente, sino sencillamente, lo inconsciente es la política." (Lacan, El Seminario XIV. La Lógica del Fantasma, 1967). Esta afirmación puede ser desglosada de varios modos, pero para nuestro interés la asumimos como que él nos quiere decir que el límite entre lo que es propio y lo exterior no existe tal y como nosotros lo suponemos.

Así, yo sugeriría una conclusión de la cual podríamos extraer que el inconsciente es un peculiar tipo de continuidad entre lo personal y lo sociopolítico. En la mayoría de los discursos contemporáneos, a las personas les gusta dibujar una distinción o un límite entre lo personal — aquello que es mío— y lo sociopolítico. Pienso que una lección del psicoanálisis es que ese límite no existe de la manera en que imaginamos y que lo personal es político y social de principio a fin. Como Lacan famosamente sostuvo, ‘lo inconsciente es político’ (Svolos, 2022)

Esa es la razón por la cual cuando pretendemos entender aisladamente los fenómenos psíquicos nos toparemos necesariamente con lo político y lo cultural, de ahí la cercanía que tiene este trabajo con el psicoanálisis y diversas teorías que de él devienen. Es desde esta perspectiva que estudiaré la depresión, jugando con la ‘delirante’ línea entre el Estado como universal, las instituciones particulares y las personas singulares.

Ahora bien, la organización social cambia con el paso del tiempo y los diferentes procesos históricos, es decir, los discursos, van a variar y esto producirá un nuevo régimen de goce. En los tiempos que nos corren, el goce tiende a presentarse de manera desmedida, donde el imperativo mismo es gozar (esto tendrá una relación directa con la depresión como mostraré más adelante). Para esto debemos esbozar ligeramente la manera en que se anuda este actual sistema de saber (la ciencia fundamentada en una forma de interpretar el discurso universitario) y su relación con el capital.

2.3.1. El capital y el saber

Las maquinitas y las piezas que Lacan propone en su teoría de los discursos van a mutar constantemente, así, el que antes asumía el papel de amo va a tener una forma completamente nueva, y de esta manera los procesos de resistencia serán diferentes también. Y de este modo, al mutar las normas, la manera de gozar al quebrantarla también va a cambiar. “Al cambiar el desarrollo de la capacidad productiva, cambian también las relaciones sociales y las leyes que las rigen” (Marx, 1958, pág. XXII).

Tal cambio va a realizarse en el estatuto mismo del saber. Lacan forja el concepto de *atmosfera*. Para entenderlo pensemos en las ondas de radio; ellas nos rodean por todos lados y momentos transmitiendo información aún no codificada mientras nos atraviesa. Este

plano de información decodificada es la que plantea el estatuto de lo verdadero que llamará aletosfera.

Tal y como dije el otro día en los escalones del Panteón, el mundo que se presumía que era el nuestro desde siempre está ahora poblado, en el mismo sitio en el que estamos nosotros, por lo que se llaman ondas, en un número considerable y entrecruzándose sin que tengamos la menor sospecha de ello. Como manifestación, presencia, existencia de la ciencia, esto no es nada despreciable y exige que no nos contentemos con hablar, para calificar lo que está alrededor de nuestra tierra, de atmósfera, de estratosfera, de todo lo que les plazca de esferizado, tan lejos como podamos aprehender sus partículas. Será preciso tener en cuenta también en nuestra época algo que va mucho más allá y es efecto ¿de qué? De un saber que ha progresado menos por su propio filtrado, por su crítica como se dice, que por un osado ímpetu que parte de un artificio, sin duda el de Descartes — otros elegirán otros —, el artificio de remitir a Dios la garantía de la verdad. Si existe una verdad, que él se haga cargo. Nosotros la tomamos en su valor facial. (Lacan, El seminario XVII El Reverso del Psicoanálisis, 2008, pág. 171)

Esta aletosfera, inscrita en el capital, se relaciona íntimamente con este giro de la máquina lacaniana que va a llamar el discurso universitario. En el discurso universitario aquello que hace actuar a otro es el saber, el saber será lo que domine, formando así una forma de tiranía conceptual. Este agente no es más que solo saber que no es omnisciente. Dicho saber es un saber que se ejerce sin alguien que lo sostenga, que se sostiene en sí. Para sostener esta afirmación basta con ver un *reel* de Instagram o un *Tik Tok* de un minuto que sin referencias claras y simplemente diciendo 'como afirman los científicos' se toma por verdad por miles y miles de personas que lo reproducen. Es un conjunto gigantesco de datos autorreferenciales que va a estar en el medio del grueso de las relaciones sociales.

Lo anteriormente mencionado será la razón por la cual las dinámicas de dominación hegemónica no se ejercen desde un tirano con nombre propio, sino que se diluye en la burocracia, en todo el discurrir de información, sin nadie que se responsabilice de eso. Tal dinámica hace que la servidumbre se ejerza sin amos (esto plantea la pregunta de cómo entonces pensar una revolución, o un cambio que no llegue a los mismos lugares dentro de la dinámica de poder). Es así que estas dinámicas han logrado despojar a la ciencia misma de su poder liberador y emancipador.

Las relaciones de saber en el capitalismo establecerán una dinámica de posible satisfacción constante haciendo del goce un imperativo, imperativo que debemos realizar con uñas y dientes “Lo novedoso del nuevo espíritu del capitalismo no es que la gente quiera ser feliz, que quiera disfrutar la vida; lo novedoso es que esté obligada a trabajar para ello con todas sus fuerzas.” (Danelinck, 2018, pág. 64) Y este es el imperativo que dará el amo-saber del capital: ¡Tienes que ser feliz, tienes que gozar! Y, como se nota, para nuestro interés en esta tesis relacionada con la escuela y la depresión, el asunto de la infelicidad aparece allí como una complicación, quizás atada a la posición de algunos sujetos con la depresión.

Pero sin lugar a dudas lo que está en juego, ya a finales de los años 60, es el saber de la ciencia moderna, la tecnociencia, que ejerce en nuestra época, sobre todo el tejido de la realidad social, una suerte de tiranía invisible, una autoridad anónima e incorpórea que se ejerce a través de aparatos de medición, manuales diagnósticos, protocolos y fármacos. (Danelinck, 2018, pág. 79)

De tal desplazamiento en la economía libidinal, va a deducirse una lógica mercantil, un mercado descentralizado en donde su motor inmóvil, el Dios que lo rige, será el discurso científicista y luego la técnica. Así regresamos nuevamente al concepto de verdad. La verdad dentro del discurso universitario es un amo que no sabe lo que quiere, una subjetividad delimitada. No hay un conciliábulo detrás de todo tomando decisiones, hay un orden y ya, sin siquiera alguien que la dicte: debes continuar siempre, continúa produciendo valor, estudiando... debajo de todo este saber está la estructura imperativa del capital.

En el discurso universitario el saber ejerce su autoridad de modo burocrático, presentándose como todo-saber, nada más que un cúmulo de datos almacenados en ficheros, en diskettes o en la nube. De acuerdo, pero ¿cuál es entonces su lugar de enunciación? Digámoslo sin rodeos: el lugar de enunciación del todo-saber es el capital, que desde los tiempos de Marx tiene una sola tendencia: valorizarse a sí mismo, crear plusvalor. (Danelinck, 2018, pág. 87)

Dentro de esta producción mega acelerada, Lacan introduce el concepto de letosa que es todo lo creado bajo el nombre de la ciencia, todos los gadgets que automatizan los procesos, pero a su vez las nuevas formas de trabajo; esta letosa ocupará el papel del (a). El (a) adquiere una forma viviente y cuando todas las formas vivientes adquieren este papel, la vida misma deviene valor de intercambio. En otras palabras, nos codificamos en el lugar

del otro en tanto *quantitas*, el sujeto acá es unidad de valor, la vida tiene valor de intercambio.

Produciendo así un exceso en la producción del cual nacerá cierta ruptura, nacerá consigo lo disfuncional, aquello que falla que pretende encubrirse pero que a la vez es condición necesaria para la producción, existe únicamente acá como falta por ser llenada, eternamente insatisfecha.

¡Pero hay que satisfacerla! ¡Hay que gozar! Se produce también una ética sin imperativos, un relativismo moral que nace de la contradicción entre la imposibilidad impuesta y la felicidad como imperativo. Pareciera que no hay más que el eterno consumo y a su vez la eterna insatisfacción. La imposibilidad como núcleo del actuar humano. Y, de otro modo, retomamos la base de nuestra inquietud, el cómo va allí la escuela y la depresión. Sumerjémonos un poco más en estos inconvenientes y toquemos el problema de la verdad.

2.3.2. El papel de la verdad

Un sueño te despierta justo en el momento en que podría soltar la verdad, de manera que nos despertamos sólo para seguir soñando — soñando en lo real, o para ser más exactos, en la realidad.

Jaques Lacan

Para hablar de la depresión, para hablar de la escuela y para hablar de su vínculo atravesado por el saber es necesario que hablemos de la *verdad*, en tanto concepto. Tomémonos el trabajo de entender qué es aquello que hace que algo sea denominado verdadero hoy en día. Para los griegos era lo inolvidable, la *aletheia*, idea que poco a poco ha ido siendo olvidada y reemplazada. Hoy en día aquello que llamamos verdad se da, más bien, en una relación aparentemente necesaria entre proposiciones y experiencia. Si digo que el cielo es azul, y salgo a la calle, veo al cielo y efectivamente es azul, podemos decir que esa proposición es verdadera. Pero, quizás no perciba que es ante todo un asunto relativo al lenguaje, es decir, que la verdad, entendida de esta manera, es cuestión de palabra y de discurso. Cuando se metodologiza esta forma de ser de la verdad podemos decir que la ciencia aparece y empieza a funcionar, en la cual, gracias a la experimentación,

se establecen leyes con cierta pretensión de universalidad y de verdad. Este es el famoso problema de la inducción presentado ya por epistemólogos como David Hume (Hume, 2007) o Karl Popper (Popper, 1991).

Los científicos saben que el saber que ellos proponen, aunque tenga tintes universalistas, está presto a ser corregido siempre y cuando exista una teoría más abarcante, más universal. Ellos saben, al menos los científicos serios, los profesores, los analistas, etc. que su conocimiento no es una verdad absoluta, sino que es un conjunto de teorías con mayor o menor grado de validez. Si esto es así, entonces ¿por qué socialmente hay una gran primacía al creer que un postulado científico es absolutamente verdadero? Escuchamos constantemente frases como: 'este producto es funcional y está demostrado científicamente' o 'los hombres son hombres porque tienen pene y las mujeres solo son mujeres porque tienen vagina, si no me crees deberías estudiar biología' lo cual simplemente quiere decir que 'mi sesgo político y ético está fundamentado en postulados con tintes cientificistas', como si se hablara de una verdad absoluta, universal; cuando lo que hay, aunque enmascarado, es un juicio personal motivado por una manera de justificar la propia manera de gozar.

Esta concepción de la verdad malinterpretada en las dinámicas culturales, muestra cómo el límite entre lo válido y lo verdadero se confunden. Es dentro de este límite en donde el psicoanálisis puede entrar a explicar el inconveniente. Dentro de este espacio el psicoanálisis introducirá lo singular para entrar a desencajar ciertas pretensiones de universalidad. Acá la verdad no tiene un carácter universal, sino singular. Podemos afirmar que todo lo que se dice tiene algo de verdadero, cuando menos dentro del orden del deseo. Por ejemplo, alguien puede decir que lo golpeó un unicornio. Si bien es cierto que no podemos demostrar, en términos tradicionales, esta afirmación; sí podemos decir que la persona lo dijo por una causa singular, y acá radica su verdad.

Y, en este movimiento – como recuerda Miller - se excluye la verdad. Si las cosas son así, el psicoanálisis no opera como la ciencia en el punto donde se resiste al silenciamiento de la verdad: escucha esa verdad y, en tal sentido, se hace cargo de los efectos de la operación de la ciencia. (Bustamante, Investigación, psicoanálisis, educación Parte I: posición metodológica y epistemológica, 2009, pág. 258)

Esa es una de las razones de porqué tomar el psicoanálisis para esta elaboración. Su constante búsqueda por lo singular, sin dejar de lado lo particular y lo universal, genera una resistencia a la homogeneización que las disciplinas psicológicas impregnando la educación, en tanto representantes de un cientificismo entran en la vida de las escuelas con muy escaso cuestionamiento. ¿Qué implica socialmente asumirlas como verdades? ¿Será que la escuela, en su estructura misma, reproduce el régimen de verdad de tal cientificismo? ¿Al hacerlo cómo juega allí el problema que nos interesa, el del deseo y de la depresión?

Recordemos que la verdad juega en la lógica de lo proposicional, por lo tanto, del lenguaje; de esto se sigue que está atada al inconsciente. La verdad vendría siendo la aparición del inconsciente atado al lenguaje, haciendo que esta no sea enteramente abarcable. Más aún, dirá Lacan, en *Mi enseñanza* (2006) que hay inconsciente porque existe lenguaje humano. Y, añada allí mismo que un analista de inspiración lacaniana, sólo produce ese saber parcial inconsciente por vía de lo simbólico de la palabra que, por estructura, siempre es abierta, no es exacta, no se trata pues de atrapar una cosa. Por ello el inconsciente en su vinculación con el lenguaje nunca se va a agotar y “solo se le puede atrapar poniéndole sal en la cola” (Lacan, *El seminario XVII El Reverso del Psicoanálisis*, 2008), mostrándonos así su naturaleza esquiva y escurridiza que no se deja atrapar por su constante movimiento. Y allí mismo podemos pensar en que hay entonces algo Real en el sentido psicoanalítico; o sea, inabarcable, inatrapable, no significable.

Por lo tanto, es lícito decir que solo existe verdad dentro de cierto campo de enunciación, dentro de un horizonte de sentido. Dicho horizonte implica, a su vez, la existencia de algo que dote de sentido, es decir, de dirección y límite. Esto es lo que la filosofía kantiana va a llamar el *Yo Trascendental*, en otras palabras, una unidad que sintetiza las experiencias en el tiempo. Esta unidad es ilusoria y se construyó como la base de los sistemas que son condición de posibilidad para los avances científicos de esa época; en términos lacanianos podríamos decir que el *yo trascendental* se construyó dentro del “discurso universitario” (S1) y será este quien desde su lugar de dominación dirá qué es la verdad. (Lacan, *El seminario XVII El Reverso del Psicoanálisis*, 2008)

Por eso, no podemos enunciarnos a nosotros mismos sin la verdad, aunque en el fondo nos sea extraña a nosotros mismos. Lacan nos dirá que no hay verdad más allá del deseo

(Lacan, El seminario XVII El Reverso del Psicoanálisis, 2008) y es a causa de esto que de alguna manera no queremos saber de nuestra verdad. Es acá que la verdad y el goce van a hermanarse porque ambas van a estar vinculadas con la imposibilidad de ser abarcadas, con el exceso y lo indecible. La verdad se encuentra cargada de satisfacción porque juega con el límite confrontando el deseo con lo que no tiene sentido.

Vemos entonces con este recorrido como la verdad que se experimenta en la escuela se deduce de este concepto general de verdad, en tanto que la satisfacción encontrada en el proceso fallido de enseñanza-aprendizaje se da dentro de esta misma dinámica.

Ahora bien, la verdad tiene también muy diversas modulaciones tanto dentro como fuera del psicoanálisis. Destaquemos una de ellas ligada con un lugar, tal como acontece en la teoría del discurso lacaniano y que, entonces, aparece como un cierto lugar de agenciamiento en la medida en que a ella no se puede acceder. Así las cosas, la verdad desempeña un rol dentro del agenciamiento social, dentro de los vínculos y lazos sociales, pues sobredetermina las dinámicas sociales que hacen parecer que las cosas marchan correctamente. En la escuela, por ejemplo, los estudiantes asumen que es verdad lo que los docentes dicen, la demanda de los coordinadores a los docentes está hecha de verdad, de la misma manera que las directrices impuestas por la rectoría a las coordinaciones son verdad; en todos estos casos, la verdad será aquella que agenciará los comportamientos de los estudiantes, docentes, coordinadores, etc.

Y si dicha verdad no se cuestiona, la dinámica social no va a cambiar. Si no se desestabiliza la verdad propuesta por aquello que ocupa el lugar de dominación, no se desestabiliza el agenciamiento social. Esto es un lío porque acabar con la verdad parece que implica también acabar con quienes la enuncian. Compromete, por ello, la problemática del paso de un discurso, de un vínculo o lazo a otro.

Para que no se crea que nos hemos desviado de lo que nos interesa, este trabajo en relación con la verdad nos permite aclarar cómo existen varias de ellas, asumidas como universales en torno a la depresión. Invito al lector a pensar en lo siguiente: con la idea de depresión se buscan explicar multitud de asuntos y reacciones. Y también, hoy es generalizada la idea de que su causa sería un cierto acontecimiento de la vida personal o social. Y, de la mano científica se implantó también una verdad: la de lo médico y lo

orgánico, donde queda asociada con sustancias corporales y medicamentos, donde unos engendran a otros.

La verdad tiene entonces una relación constitutiva del llamado 'Discurso del amo' en Lacan (Lacan, *El seminario XVII El Reverso del Psicoanálisis*, 2008) cuyos antecedentes se remontan a unos elementos hegelianos. Discurso que Lacan indica que es también el del inconsciente, con lo cual se percibe que se trata del modo como cada quien somos, también, un discurso en la medida en que lo no sabido es una especie de amo, de Otro, algo así como el guion de una obra teatral, las letras y los significantes poniéndonos a actuar. En este lazo, la relación del amo y la verdad, o la de cada quien con su deseo siempre es inconsciente, (Lacan, *El seminario XVII El Reverso del Psicoanálisis*, 2008) y dicha relación es conflictiva porque la verdad del amo, del Yo, digamos, no puede saberse; es decir, no se puede saber que el amo desea, en otras palabras, que el amo también es cambiante y carente porque, de ser así, su lugar se vería comprometido. (Lacan, *El seminario XVII El Reverso del Psicoanálisis*, 2008)

Freud, en *El Yo y el Ello* (1923) indica, en una vía similar que 'El Yo no es amo en su casa' (Freud, *El yo y el ello*, 1984), pues, si se descubre su deseo, aparece su falta. La verdad sería la reveladora de dicho deseo. Con esto, podemos pensar que la verdad tiene un papel doble en el lazo social y en el de cada quien con su Otro. A saber, mantiene la dinámica hegemónica al ser su sustento, pero también al develarse surge como aquello que va a desestabilizar el lazo. "Con todo, la verdad sigue teniendo la misma estructura: es aquello que no puede ser alcanzado por un discurso dado, que conviene no interrogar si se quiere que perdure, pero que al mismo tiempo nos urge" (Sanmiguel, *Función de la verdad en los discursos y efectos de su capitalización*, 2016, pág. 24)

Ahora bien, en relación con la verdad, desde diversas elaboraciones del psicoanálisis particularmente, se insiste en que hay una nueva manera de producir, maquínicamente, el lazo social. La verdad, se dice, ha mutado y ya no es secreta, está a la luz y al supuesto alcance de todos. Es lo que se busca conceptualizar desde la idea del discurso o pseudodiscurso capitalista. Pareciera entonces que aparece sin represión y desbocada hacia el goce. Pareciera que ya no hay falta. Esta carencia de falta institucionaliza y autodetermina al individuo. ¡Al diablo con el lazo social, viva el narcisismo! El reinado de un Yo en la subjetividad del capitalismo. Y que, a su manera, la enuncia así este otro analista:

“La capitalización se nos revela entonces como la recuperación de la obscenidad en que se convierte la verdad cuando se la positiviza y expone desembozada a los fines del interés del individuo separado de su lazo social.” (Sanmiguel, Función de la verdad en los discursos y efectos de su capitalización, 2016, pág. 28)

A manera de ejemplo, pensemos en los exámenes y evaluaciones (como a la que será sometida esta misma tesis) que se dan en el entorno escolar. Estos exámenes, ineludibles hoy en todos los entornos escolares, van desde antes de ingresar al preescolar y no desaparecen ni en los postdoctorados, ni en las evaluaciones de los profesores, de los directivos, de las instituciones ni de la Educación misma de un país con los parámetros del banco mundial. Es cierto, público y recontra sabido: los índices educativos los dicta en buen parte la banca ¡Pues bien, en todas estas instancias, en toda esta maquinaria, digamos, hay algo en común, es la posibilidad de ‘ser rajados’, de no ser ‘aprobados’, de ‘perder’, de ‘no ser reconocidos’! Y allí está implícita la oferta contraria: ‘ganar’, ‘tener’, ‘poder’.

¿Qué leer allí? ¿qué verdades circulan por expresiones como las mencionadas? ¿Las manifestaciones depresivas que acompañan, en ocasiones, la problemática de las evaluaciones de nuestra vida escolar, de qué tipo de vínculo, de qué discurso dan cuenta?

Leamos algo al respecto: rajar, perder, no poder pasar, no poder aprobar ... son una manera en la que puede hacerse presente una falta vía la demanda de evaluación, vía una instancia tercera: quien evalúa y podría acreditar o desacreditar. Es una instancia que determina lo que habría y lo faltante. Así, se trataría en todo este régimen de la falta; de la falta en saber o en ser, o en cumplir... en fin. Y, en el horizonte se traza la suposición de la existencia, de la verdad de un ser. Por ejemplo: no ser pasado a un curso, no ser magister...no ser promovido a otra categoría de profesor y ganar más. Da la impresión de que se trata del problema del ser o no y del riesgo del no ser.

Lo cierto es que allí notamos ecos de la posibilidad de un riesgo, acaso de una caída, de una abertura o de una rajada de una supuesta consistencia asociada con un ‘ser conocido’, con un ‘reconocerse’ en una especie de imagen de lo que sería, por ejemplo ‘ser de octavo’, ‘ser profesor titular’. Y también de una pérdida, tan es así que por doquier se repite la idea de ‘los que perdieron’. Es como si entorno a todo ello se trazara, en la escuela en general, trazos de un horizonte trágico ¿Con qué tendría relación tal indicio trágico? ¿A qué harán

referencias esas menciones a unas formas de falta en ser, en tener o poder? En todo caso, los exámenes, las evaluaciones, son, en la escuela de las épocas actuales, una especie de moneda corriente (es la forma estudiantil del capital) a la cual quedan asociadas manifestaciones de distinto tinte, incluyendo las que más interesan en esta investigación: las calificadas como depresivas. Y estas manifestaciones, podrían ser una vía de acceso a la verdad de nuestra 'rajada'. Una vía regia, sospechamos, para quizás acceder a otra dimensión de la verdad que concierne con el deseo.

Ahora bien, estas situaciones que acabamos de mencionar nos instruyen muy bien cómo este cambio estatutario de la verdad va a producir un saber, un saber instrumentalizado. Esta instrumentalización promueve una manipulación de la economía libidinal a través de la publicidad y el juego con el goce. Por ejemplo, con una simple búsqueda en Google, podremos encontrar muchos *papers* en donde se habla de los beneficios del sexo matutino, o de la importancia de la masturbación, o la inteligencia de las personas impuntuales. Esto claramente no es más que una justificación teórica de una manera de gozar. Gracias a esta operación en relación con el saber es que la falta parece que puede satisfacerse con un determinado producto del mercado. Es la misma lógica, quizás, de los 'medicamentos del espíritu' capitalizado: los antidepresivos, por ejemplo, pero de esto hablaremos más adelante.

Así pues, se va a producir un nuevo tipo de individuación (en tanto intento de evitar, elidir, etc. la falta) que se inscribirá en esta dinámica de la subjetividad de la época. El capital, siguiendo la indicación de Lacan, forcluye²⁵ la falta y el deseo, así como al lugar mismo de

²⁵ Lacan hace una crítica al capitalismo con esta afirmación al entender que el capital parece operar de manera tal que excluye radicalmente el deseo inconsciente y sus implicaciones disruptivas y contrahegemónicas al propender por un sistema que se basa en la satisfacción inmediata y el goce. Recordemos que para Lacan la forclusión, concepto traído de la jerga legal, hace referencia a un mecanismo radical de defensa en el cual un elemento es excluido de lo simbólico e imaginario, haciendo que este elemento sea imposible de representarse o simbolizarse. Ahora bien, el deseo en la teoría lacaniana al ser fundado en una falta es condición de posibilidad de movimiento y de disruptión pues desestabiliza los edificios que se piensan completos. Así, el capitalismo al forcluir el deseo genera una manera de gozar y generar satisfacción inmediata a partir de un objeto de consumo generando la ilusión de la satisfacción, esta hace que el sujeto, en lugar de enfrentarse al deseo y la falta que en él habita, se mantenga incesantemente dando vueltas y vueltas sobre un montón de mercancías. Esto hace que el capitalismo evite el motor crítico que es el deseo alienando a los sujetos como meros consumidores que evitan el conflicto mismo de desear. Y, para terminar, la forclusión al excluir un elemento desde lo simbólico, hará que este regrese desde lo real; en el caso del deseo puede este retorno hacerse desde el malestar constante de vacío o pasividad, como lo puede ser la depresión, puede generar compras y consumos compulsivos (como el problema de peso en Estados Unidos) o las revueltas y estallidos sociales que nacen desde dicho malestar.

la verdad, sustituyéndolo por el interés del individuo. Con lo cual queda la interrogación de si ¿Ya no hay sujeto deseante, sino individuo caprichoso? ¿si retorna lo real desde diferentes manifestaciones, no sería la depresión una de estas? Entendemos que se podría pensar que para las manifestaciones de la depresión habría allí que dilucidar qué acontece tanto con el deseo como con el goce: ¿Se tratará del deseo en tanto insatisfecho, prevenido, en tanto deseo de nada, o en tanto hecho imposible o en función de voluntad de goce e *impasse*...? En fin, en ello la clínica y su proceder investigativo será la guía psicoanalítica que permita aprender y dejarse enseñar, también, por quienes se dicen afectados por la depresión en relación con las formas de goce.

Desde este contexto es que trabajaremos en nuestra investigación. Esta forma de verdad y su relación con el saber cobran vital importancia en la escuela pues es el lugar privilegiado por nuestra organización social a la hora de individuar, de crear individuos. Así pues, el psicoanálisis nos ayudará a poner en duda este tipo de verdad que fundamente esta nueva forma de ser humano bajo el capital, poniendo en juicio crítico la verdad del discurso dominante. Y desde este lugar de la verdad, es que veremos cómo se sitúan los diferentes discursos en la dinámica escolar.

2.4. La escuela y los discursos

Los discursos son las formas mediante las cuales Lacan pretende formalizar las dinámicas del lazo social, necesidad nacida de su experiencia política en Francia en mayo del 68. Los discursos, como maquinaria conceptual lacaniana, son una pretensión de formalización de las prácticas mediadas por el lenguaje. Dicho de otra manera, son una formalización de las maneras de ser de las relaciones dentro de la cultura. Los discursos son entonces “Organización de la comunicación, principalmente del lenguaje, específica de las relaciones del sujeto con los significantes, y con el objeto, que son determinantes para el individuo y reglan las formas del lazo social.” (Chemama, 1995)

Recordemos que el saber también es un saber hacer. Y los discursos son una forma de *hacer hacer*, cuando alguien o algo hace hacer alguien a alguien o algo “se trata de que alguien hace hacer a otro con el lenguaje” (Bustamante Zamudio, 2013, pág. 256). Hemos argumentado cómo en nuestra época la educación tiende a hacer eco en uno de los ideales de la época: el ser una fábrica de individuos ¿Quién podría dudar que la lógica empresarial

comanda lo escolar? ¿Será como el capitalismo inextinguible? Esto es posible siguiendo la máxima lacaniana en donde “El sujeto es un efecto del discurso” (Bustamante Zamudio, 2013, pág. 256). Lacan, de cierta manera, formaliza estos procesos de producción desde cuatro lugares de agencia (las posiciones) y cuatro actores variables como lo veremos en la siguiente tabla.

Agente	Trabajo
Verdad	Resto

Tabla 1 Las posiciones del discurso

Y en estos lugares se ocupan variables de la siguiente manera: S1, S2, \$, y a. Con estos elementos podemos direccionar la formalización discursiva en la escuela.

2.4.1. Discurso del amo:

Agente	Trabajo
S ₁	S ₂
\$	A
Verdad	Resto

Tabla 2. El discurso del amo

Los pedagogos en la antigua Grecia eran esclavos encargados de cuidar y conducir a los jóvenes mancebos en las primeras etapas de la vida. Estos esclavos eran quienes sabían sobre las prácticas de cuidado de la infancia y los guiaban, y eran ellos quienes accedían a un saber; pero los amos, desde su posición contemplativa, hacían trabajar al esclavo desde una orden, desde una consigna, pero no desde un saber. Así es que se instaura el discurso del amo, en donde el agente hace trabajar y producir al otro desde una consigna determinada por los flujos de poder. Para el amo lo importante es que la máquina siga funcionando. Como verdad se pone en juego el sujeto dividido, la dinámica existencial por la vida, en donde la consigna es aquella que genera el movimiento que impone el amo.

En la escuela vemos este discurso develado de la siguiente manera; si bien es cierto que parte nuclear de la educación es un saber que es también un saber hacer, la razón de los

estudiantes de estar ahí (y muchas veces también la de los docentes) no es el conocimiento, sino una orden dada por una maquinaria situada en el lugar del amo, incluso la atmosfera misma. Dicha maquina puede ser de índole económica y cultural; es necesario que estudies, así no te guste, para que puedas acceder a un mejor trabajo; si no estudias no entrarás a la universidad y serás un fracasado; si no estudiamos estamos condenados a vivir dentro de un sistema opresivo y sin posibilidad de transformación. “Todos saben en la escuela que, independientemente de lo que se diga, la cantaleta es propia de ciertos roles, lugares y momentos. El significativo amo manda: no se trata de la persona, sino del lugar, de la consigna (tanto así que cuando el colega asume un cargo, puede vérselo transformado). Y el saber obedece. Se trata del saber obedecer, del saber qué hay que hacer.” (Bustamante Zamudio, 2013, pág. 261)

Pero en esta dinámica de poder, se produce también un resto en la operación, es acá en donde entra la depresión. Hay que ir a cualquier aula y notar la resistencia de los estudiantes y de los mismos docentes, vemos emerger la pereza, el irrespeto, pero también diagnósticos psiquiátricos como la hiperactividad o la depresión. Pongámoslo en los siguientes términos: en tanto que se impone constantemente un hacer al docente que va a hacer hacer al estudiante; tal imperativo por el estar haciendo en todo momento algo va a producir como resto en un individuo que ya no desea hacer nada. Pensemos como ejemplo que casi no se escucha en los colegios el concepto de ‘hora libre’ para los docentes, son ahora ‘horas pedagógicas’ en donde el docente debe estar produciendo algo para los estudiantes. Y en los estudiantes mismos hasta sus descansos están produciendo gracias a programas del uso de tiempo libre.

Se nota evidentemente, aunque no en exclusividad, que el discurso del amo permea lo escolar; siempre se ejercen órdenes en función de la creación de seres morales y educados culturalmente. Pero para hacer esto, en el proceso, es que se trata de reprimir la subjetividad en aras de sistemas homogenizantes que, por principio, van a generar prácticas de resistencia que aparecerán en forma de restos dentro del marco conceptual lacaniano, es una de las formas en que va a aparecer la depresión.

2.4.2. Discurso universitario:

Agente	Trabajo
S ₂	A
S ₁	\$
Verdad	Resto

Tabla 3. Discurso universitario

Cuando el saber se sitúa en posición de agente lo llamamos el discurso universitario. No siempre las dinámicas de poder enmarcadas en el discurso del amo son las más efectivas a la hora de producir subjetividades, muchas veces la resistencia es tanta, y sus restos tan inmanejables, que es ahí donde debe pensarse otra forma de proceder, es acá donde entra el conocimiento académico y es desde este lugar donde la escuela prima a la hora de subjetivizar.

Este saber académico de la escuela suprime en cierto sentido el saber del educando para generar en él un saber validado culturalmente. Ya el estudiante no es el que produce su propio saber, sino que el estudiante va a remitirse a saberes ya contruidos y aceptados socialmente. Esta migración de saberes en el estudiante se produce en aras de la sublimación, pero como en todo acto educativo, se produce cierto malestar (de ahí las diferentes máquinas de bienestar estudiantil y docente). Dicho malestar se gesta en la idea de que en el saber no hay satisfacción. Justamente es esto, hay que regularizar las pulsiones, de ahí la necesidad de la resistencia.

Ahora bien, recordemos que el significante amo ocupa el lugar de la verdad en el discurso universitario: si bien se obra a nombre del saber, las mezquindades de una consigna autoritaria ocupan el lugar de la verdad: las ganancias económicas, la política educativa, el capricho de un mandatario, por ejemplo. De ahí que Lacan dijera: "Es muy raro que algo que se hace en la Universidad pueda tener consecuencias, puesto que la Universidad está hecha para que el pensamiento nunca tenga consecuencias". Y es que el saber (S₂) que comanda en el discurso universitario no está vivo, es el saber ya producido, puesto en circulación. Y en relación con él hay una actitud de conservación: en la universidad medieval, el maestro tenía que seguir un libro aprobado por las autoridades, escrito por alguien que ocupaba cierta posición. (Bustamante Zamudio, 2013, pág. 268)

Ciertamente, el malestar no radica directamente en los saberes; radica en el dispositivo escolar que secuestra estos saberes y los pone al servicio de toda una maquinaria política dejando como resto al sujeto dividido. Desde este malestar que se produce con la imposición del saber y sus dinámicas reguladoras es que puede aparecer la depresión²⁶.

Para ejemplificar este aspecto pensemos en la desconexión entre el saber y el deseo tanto de los estudiantes como de los mismos docentes. Es justamente esta desconexión, desconexión que ya hemos tratado, desde donde surgirá también la depresión. Se produce la depresión, entonces, en un individuo alejado de su deseo que no se encarna en el saber con el cual es bombardeado en todo momento, aislándolo del deseo y su dimensión trágica (esta idea será tratada a cabalidad en el segundo acto) dejando al individuo solo con un acumulado de saberes que no tienen sentido más que en términos productivos.

2.4.3. Discurso de lo histórico:

Agente	Trabajo
\$	S ₁
A	S ₂
Verdad	Resto

Tabla 4. Discurso de lo histórico

Para mostrar las implicaciones de este discurso en la escuela, vamos a situar al docente y su goce como agente, no como amo, sino como quien se dirige al amo con demandas y preguntas. El profesor Bustamante lo ejemplifica poniendo a Sócrates en escena. “Como sabemos, él [Sócrates] no es quien trabaja: quien trabaja es su interlocutor, que tiene la posición de un amo frente a lo poquito o mucho que sabe: lo sabe con certeza. Sócrates, en cambio, dice “sólo sé que nada sé”, pero no al estilo de una falsa modestia; esa es exactamente la posición que sostiene el discurso de la histórica. Entonces, Sócrates interroga al amo para que produzca un saber... que finalmente va a estar en posición de resto.” (Bustamante Zamudio, 2013, pág. 270)

²⁶ El discurso universitario y el discurso capitalista tienen una relación cercana, pues el desplazamiento en el saber que se ha dado en la modernidad será parte fundadora del capital y su relación con el goce y las dinámicas de dominación. Ver el acápite sobre los discursos y el capital.

Desde esta posición de agencia el maestro no solo enseña el saber propuesto académicamente, sino que enseña a su vez sobre su manera de gozar. El maestro enseña también a desear, y a desear saber, como lo hacen ciertos filósofos, unos profesores y los analistas. Aquellos que no parten de un saber establecido, sino desde la carencia del mismo, el cual es la condición de posibilidad de creación de nuevos saberes. El maestro también puede enseñar a desear saber, pero en tanto que resultado no esperado, indirecto, como subproducto. En esta situación no existe una pretensión de dominación oculta como en otros discursos, la pretensión y la exigencia nacen desde la claridad y la posibilidad efectiva de generar satisfacción con el saber. Esto, por ejemplo, es una crítica a la idea de que el saber se posee, y el maestro/filósofo/analizante muestra que es un proceso.

Ahora bien, si el saber es el que se encuentra como amo en la escuela, el discurso de lo histérico entra a colocar en tela de juicio dicho saber, va a desafiarlo. —Profe, otra vez lecturas, otra vez cuadros comparativos, otra vez ejercicios— El saber que la escuela propone, o a veces impone, es un saber insuficiente para el educando porque no satisface la carencia singular de cada uno de los estudiantes. Así, este deseo no satisfecho va a producir una forma de saber diferente, un saber que se resistirá a ser.

El problema radica en que esta queja contra el saber culturalmente validado en la institución no es necesariamente resistente a las dinámicas macro de poder. La manera de negar el saber del docente puede ser desde la pasividad, y el saber nuevo de este discurso puede ser el saber del depresivo, es decir, la absoluta convicción de la imposibilidad. Y debemos tener mucho cuidado con esto. Tal y como lo veremos más adelante con el texto de Izcovich (Izcovich, 2005), el cual nos resalta que, si bien es cierto que la depresión (al ponerse a jugar dentro del discurso de lo histérico) hace resistencia al amo cuestionando su verdad; también es cierto que dentro de estas resistencias al amo que puya eternamente por la productividad, se gesta un sujeto altamente improductivo, el depresivo. Sujeto que, aunque no produzca, sí consume.

2.4.4. Discurso del analista:

Agente	Trabajo
A	\$
S ₂	S ₁
Verdad	Resto

Tabla 5. Discurso del analista

En este discurso quien trabaja es el sujeto dividido, su síntoma, su ruptura. Lo que se produce como resto serán los significantes amo y quien agencia es lo que Lacan llama el semblante del objeto pulsional. Desde este lugar los saberes del amo van poniéndose entre paréntesis perdiendo su valor mientras que el sujeto aprende sobre su propia manera de gozar.

Desde este discurso, la escuela se encuentra en una encrucijada por las múltiples heterogeneidades que se encuentran en cualquier aula de clase y se intenta, por fines prácticos, homogenizarla. Acá el mismo maestro se somete a la dinámica en donde su saber es un no saber

Ese maestro al que se va a escuchar porque se piensa que siempre tiene algo novedoso para decir, para inventar, es un maestro cuyo saber está —al menos parcialmente— en reserva. Es alguien a quien se quiere recurrir para encontrar claves acerca de una pregunta que inquieta. Aquel que hace pertinente el saber, a condición de saber cuándo habría que exponerlo, en qué medida habría que explicitarlo. La sabiduría atribuida al maestro tiene que ver más con lo que se le imputa que con lo que ha dicho. Si se limitara a lo dicho, no habría que volver sobre él. Si se trata de lo dicho, no habría la dimensión de la enunciación, de la posición frente a lo dicho, que es la que finalmente constituye su estatuto de sujeto enseñante. (Bustamante Zamudio, 2013, pág. 275)

Este discurso como práctica en la escuela no se aparece de una manera tan vivida como los otros discursos, pues socaba y subvierte las relaciones del discurso del amo y universitario que son los reinantes en la escuela. Es justamente parte de esta subversión la que hace que sea necesario pensar en este discurso y sus formas de interpretarlo en la escuela.

Es desde este discurso donde podemos encontrar un alto en la depresión al desplazar al significante amo. Es decir, cuando en la escuela estamos constantemente diciendo cosas como 'deberías ser mejor' o, 'sigues fallando' o 'no tienes nada de qué quejarte' vamos a aumentar la desconexión con el deseo; pero desde el discurso del analista se trata de dismantelar esta estructura en tanto que pone la desarticulación misma del depresivo en la producción de un saber que hable singularmente de lo que el depresivo experimenta.

2.4.5. Coda

Detengámonos para recapitular hasta este punto de nuestro desarrollo teórico. Recordemos que empezamos por Freud y hemos tocado principalmente un punto nodal, la escuela a través de la óptica del psicoanálisis. Para esto nos hemos servido del concepto Freudiano de pulsión que nos muestra cómo la crisis existente en la escuela no es un asunto contingente o relativo a la época, sino que es, más bien, una crisis ligada a la existencia misma de la escuela. Pero la manera en la cual esta crisis se da sí depende de una forma singular de organización. Para entender dicha organización nos servimos de la teoría lacaniana de los discursos en donde podemos deducir que escuela, y su crisis, se inscribe en las dinámicas del capital, y su forma de saber y de crear subjetividades. Es desde esta crisis que la depresión puede aparecer en el contexto educativo ya sea como resto, o como resultado del acto educativo. Y, si bien es cierto que ya hemos nombrado la depresión en diversos lugares, no nos hemos tomado el trabajo de esclarecer tan espinoso problema. Esta es labor de nuestro segundo acto.

3. Segundo Acto: La depresión

Pero es preciso, en nombre de una horrible Ananké, la Ananké de los débiles y de los deprimidos, la Ananké neurótica contagiosa, que el deseo se vuelva contra sí, que produzca su sombra o su simio y halle una extraña fuerza artificial en vegetar en el vacío, en el seno de su propia carencia. ¿Para días mejores? Es preciso —pero, ¿quién habla de ese modo? ¿qué abyección? — que se vuelva deseo de ser amado y, aún peor, deseo llorón de haber sido amado, deseo que renace de su propia frustración: no, papá-mamá no me ha amado bastante... El deseo enfermo se acuesta en el diván, ciénaga artificial, tierrecita, madrecita. «Mira: ya no puedes andar, tropiezas, ya no sabes utilizar tus piernas... y la única causa está en tu deseo de ser amado, un deseo sentimental y llorón que quita toda firmeza a tus rodillas.

Gilles Deleuze y Félix Guattari

Vamos a enfrentarnos de una vez con la depresión, a tratar de entender su funcionamiento y delimitar su conceptualización. He de advertir que la depresión es de suma complejidad por su ubicuidad en el argot del día a día, por su multiplicidad de usos, por las diversas formas en que intenta ser definida dentro de disciplinas de diversa naturaleza, entre otras fuerzas culturales.

Pero esta falta de delimitación, de hecho, me parece parte importante en su proceso de conceptualización. La depresión no es estática, no es una unidad metafísica/diagnóstica a la cual nos podamos ceñir, no. No es simplemente un conjunto de signos o síntomas desde el cual podamos deducir necesariamente un diagnóstico. La depresión es una multiplicidad que juega como flujo dentro de una compleja relación de máquinas y que es producida por diferentes causas, y a su vez es causa de diferentes restos.

En este capítulo exploraré el concepto desde varios frentes: empezaré con una somera historia del concepto; continuaré con unas nociones psiquiátricas y su nosología; desde acá continuaré con unas palabras respecto a las dinámicas dentro de la industria farmacéutica; se revisarán algunas nociones históricas desde el psicoanálisis y; para terminar, arriesgaré

unas ideas, basándome en diferentes usos culturales y de la enseñanza del psicoanálisis, más específicamente haciendo uso del concepto lacaniano de deseo y su dimensión trágica.

3.1. Discontinuidades en el discurso. El nacimiento de la depresión

Cuando se construye la historia de un afecto se estudian diferentes puntos, a saber: se estudia la manera en la cual se experimenta dicha sensación; se estudia todo el discurso que lo rodea; las normas que gestionan dicha afección; y lo más importante, para mí, cómo estos impulsaban el actuar humano del cual depende todo cambio histórico. Así tenemos la posibilidad de pensarnos los afectos como motores de las acciones humanas y, a su vez, como productos-productores de una época. (Lacan, El seminario XVII El Reverso del Psicoanálisis, 2008)

No son pocos los padres que no ven regresar a sus hijos. No son pocos los profes que ven en sus salones un asiento vacío. No son pocos los amigos que extrañan. Existe un afecto que hoy en día prima en el discurso. El mundo es grande y crudo. La posibilidad de la felicidad, sea lo que esto sea, está vedada por la misma condición humana, afirman muchos: desde los antiguos trágicos, pasando por Aristóteles, Schopenhauer, hasta algunos psicoanalistas. Pero está bien que no haya felicidad, ni sentido absoluto, eso nos da cierto margen de libertad y nos dota de la posibilidad de elegir y así mismo de asumir responsabilidad. Entonces ¿para ser feliz debo olvidar la idea de felicidad? ¿No es esto contradictorio? No necesariamente. Catástrofes sociales y ambientales, dolores en el cuerpo, recuerdos dolorosos que no se olvidan y aparecen siempre de diferentes maneras; una razón incapaz de soportar todo esto al tiempo y que no sabe qué hacer con tantas dudas ni certezas. Es difícil discernir entre todo este conglomerado de sensaciones, de pensamientos que se aparecen contradictorios y que sumen a los sujetos en algo que social y actualmente llamamos depresión.

Cada época, en su propia geografía, se encarga de generar sus propios mecanismos de cohesión social. Se montan sus propios sistemas de valores, sus metarrelatos para dar validez a sus saberes junto con las instituciones que tramitarán estas maquinarias. Dentro de este sistema de valores se les suele dar cierta importancia a algunos afectos, emociones o sensaciones. Recordemos, por ejemplo, a Aquiles y la importancia de su cólera, la cual

forjó un ideal de comportamiento para el pueblo griego; o no olvidemos el terror y el miedo que le dieron un nombre a cierta época de la Francia revolucionaria.

Estudiar la historia de estos afectos y las instituciones que los tramitan, además de controlar sus narrativas, pueden ser muy esclarecedores para nuestros fines. “En esta ingente tarea, la descripción de los contenidos privados de la conciencia confluye con la historia de otros elementos subjetivos que, de manera consciente o inconsciente, interfieren en las decisiones y acciones individuales o colectivas.” (Moscoso, 2015, pág. 15). Por tal razón expondré brevemente trazas o esquirlas del historial de la depresión, en donde pasaremos rápidamente por la melancolía y algunas de sus acepciones a lo largo de la historia. No es un acercamiento histórico riguroso, simplemente señalo algunas ideas que pueden ser usadas en función de lo que es pertinente para esta indagación.

Empecemos con la cuna de occidente. En la Grecia antigua la melancolía nace como un asunto del cuerpo, tal como lo vemos en Hipócrates quien creía que la bilis negra (de ahí su etimología) llena el cuerpo y genera en él ciertas afecciones. El cuerpo mismo es la fábrica de la melancolía, pero no todo es cuerpo, el cuerpo es, más bien, el lugar donde confluye una pesada carga ambivalente tanto material como inmaterial que va a producir melancolía.

En ciertos momentos de esa Grecia antigua prevalecieron ideas, prácticas y una política de la melancolía como humor, es decir, de un fluido vital que, en su equilibrio o desequilibrio produce el bienestar o la enfermedad. La melancolía era bilis negra. Dicha bilis se suele relacionar con dos elementos: el aire y la tierra. Es aquel fluido que se encuentra en las embarazadas antes de dar a luz, y conecta con lo más terrenal y lo más etéreo. De ahí que se asocie con sentimientos de pesadez y tristeza “Si el temor y la tristeza perseveran mucho tiempo, esto indica melancolía.” (Hipócrates, 2012) Es curioso que dos milenios más adelante estas cuestiones se interpreten a partir de elementos explicativos equivalentes, en donde la bilis es reemplazada por neurotransmisores, u otros elementos como lo es la falta de bebida o el uso de antidepresivos.

En la época medieval se produce un cambio estatutario, y la melancolía deja de ser un asunto del cuerpo para convertirse a la trascendencia teológica. La melancolía como término no va a ser cotidianamente usada, sino que se instaurarán los conceptos de tristeza

y acedia. Tales términos tendrán un origen teológico asociado con un castigo divino, el demonio de la acedia, también llamado el demonio del medio día, empezará a posarse en el corazón de los monjes perezosos para que abandonen sus santos oficios.

El demonio de la acedia, que es llamado también «demonio de mediodía», es el más agotador de todos. Ataca al monje hacia la cuarta hora y asalta su alma hasta la octava hora [...] El demonio fuerza al monje a tener los ojos continuamente fijos en las ventanas y saltar fuera de su celda [...] Además, le inspira aversión por los lugares en los que se encuentra y por su estado de vida [...] El demonio, entonces, le aconseja desear otros lugares porque, como dice la Escritura, «Dios puede ser adorado en cualquier parte» (Jn.4, 21) [...] El demonio apunta todas sus armas para que el monje abandone la celda y huya del lugar. Este demonio no es seguido inmediatamente por ningún otro, y un estado apacible y un gozo inefable le sobrevienen al alma después de la lucha. (Póntico, 1971)

El pecado y la debilidad espiritual serán aquellos factores que le den origen a la tristeza. “A esta dimensión espacial se le añade una dimensión temporal, puesto que la acedia ataca al monje en el momento más caluroso del día, al mediodía, cuando el sol pareciera haber detenido su curso. El calor permanente indica al monje lo largo que será su combate y lo empuja, entonces, a abandonar la lucha y huir del estadio” (Peretó, 2010, pág. 36). Este concepto será muy importante para Lacan al enfrentarse a este problema tal como veremos más adelante, y podemos adelantar que, justamente esta pasividad culpable frente al oficio del monje, será aquella que le da a la depresión su forma de profunda pasividad.

Hay otra referencia que hoy se omite para el discurso prevalente: la de no estar nunca satisfechos ni alegres para poder crear, hacer arte. Asunto sobre el cual se hizo énfasis en un periodo ligado al romanticismo y que, para nuestros fines, retomamos. La imagen de algunos poetas marcó una época y una subjetividad en la cual, para lograr una escritura y por tanto una lectura propia que lograra producir un efecto estético, por tanto, político y ético, requería una buena dosis de lo que hoy muchos, sin lugar a dudas, llamarían depresión. En todo caso resaltemos, un uso favorable del afecto de la tristeza, de una cierta melancolización, de un trabajo de duelo, si se quiere, para lograr un innegable efecto: escribir no de cualquier manera, sino conforme a uno de los epítomes sublimatorios freudianos, el de la *poiesis*. Esa misma que Lacan confesaba nunca haber alcanzado: el nivel del poeta. Pues bien, para ello los recursos a lo depresivo, a una cierta acedia parecen

indispensables. El psicoanálisis ha de confesarse heredero de lo central de tal tradición también.

Y para terminar este muy fugaz comentario historizante, hemos de detenernos en el mecanicismo moderno (las maquinarias de la depresión) y entender cómo desde este emergerá el concepto de depresión y obtendrá la fuerza que hoy en día tiene. Con la ruptura del pensamiento gestado en occidente que algunos llaman modernidad, en donde el saber del mundo ya no será un asunto de iluminación divina, la experimentación y la razón serán los nuevos adalides del saber. Dicha transformación generará un movimiento en el cual todo será explicable en términos materiales y causales, y esto incluye también a los estados del alma, los cuales empezarán a ser tratados médicamente.

Es acá donde la tristeza, la melancolía y la acedia entrarán en una categoría completamente nueva para ellas, la de enfermedad. Es el sistema nervioso el que ahora se ve afectado y su tratamiento debe empezar desde lo fisiológico con el fin de curar la anormalidad del sistema “En las teorías de Phillippe Pinel la melancolía era concebida como un estado de delirio limitado a un objeto o a una serie particular de objetos, donde las facultades mentales permanecían intactas fuera del “núcleo” delirante y el comportamiento seguía siendo coherente y comprensible” (Jiménez Sánchez, 2014, pág. 32). Es pues, desde esta perspectiva que la depresión será tratada, principalmente, en nuestros días.

Freud, a su manera, toma un poco la estela de la psiquiatría en un momento, pero luego, como el psicoanálisis mismo, se aleja de tales presupuestos. Ahora bien, esta nota nos permite hacer el tránsito a uno de los auges y movimientos en el que hoy nos hallamos: el del retorno, siempre con diferencias, a la perspectiva organicista que hemos querido destacar en esta breve nota, pero, esta vez con la cuestión de la neuropsicología y la psiquiatría que tomó, en algún momento elementos psicoanalíticos y se la llamó ‘dinámica’. La nota siguiente nos muestra muy bien cómo se abrió este viejo, pero a la vez nuevo campo, relacionado con la cuestión de la depresión:

Hasta el descubrimiento de los neurotransmisores se creía que la conexión cerebral era puramente eléctrica. Los neurotransmisores modificaron la comprensión del funcionamiento cerebral y permitieron la aparición de las sustancias psicotrópicas, así como la puesta en marcha de tratamientos más efectivos de la enfermedad mental que los utilizados hasta entonces por la psiquiatría, particularmente la terapia electro-convulsiva. (Gómez Botero, 2007, pág. 78)

Ahora bien, desde esta concepción mecanicista de la depresión en donde nace como enfermedad es que se fundamentarán los desarrollos que hoy en día son los más validados culturalmente, veamos esto con un poco más de profundidad.

3.2. Nociones sobre la depresión, la psiquiatría y otros problemas nosológicos

Cuando aparece el concepto de enfermedad dentro de las afecciones del alma, la nosología, es decir la necesidad de delimitación con fines diagnósticos, cobra mucha fuerza. Pero al nacer esta necesidad de limitar, emerge, paralelamente, su imposibilidad. Es así como se hace notable la incapacidad nosológica de definir la depresión en términos claros y distintos.

Diversas ramas del pensamiento humano se han tomado el trabajo de pensar sobre ella, desde la filosofía hasta la neurobiología. Al ser una entidad nosológica con tantas formas, su definición es insuficiente inclusive dentro de una misma rama del pensamiento. Vemos pues que la psiquiatría misma al enfrentarse a este problema nosológico es consciente de sus propias limitaciones; algunas veces es tratada como enfermedad, otras veces como síntoma, como trastorno, como alteración e incluso como síndrome. Como sea, las líneas demarcatorias no logran mantenerse y lo difuso se percibe por varios lugares, quizás tal complicación sea porque lo depresivo es una categoría que abarca muy diferentes asuntos: puede aparecer como un trastorno de depresión mayor, o como un trastorno disfórico menstrual, (para usar cierta terminología puesta en boga desde el campo llamado de la salud). La cuestión radica en que, aunque ambos sean denominados trastornos depresivos, no se tiene certeza sobre qué es aquello que hay en los dos para catalogarlos como 'depresión' o 'trastornos depresivos'; quizás, tal como indica Beck: "Puede que la depresión sea algún día en los términos de sus paradojas." (Beck M.D., 1982, pág. 5)

¿Qué indica este *impasse* conceptual? ¿Cuál aporía se manifiesta en esta discursividad médico-psiquiátrica quizás consonante con la contemporaneidad? Lo cierto es que las herramientas de diagnóstico anuncian las imprecisiones o el sonido del rechinar no aceitado dentro de esta maquinaria. ¿Será el retorno de una desconsideración de lo que allí está en juego, del campo del goce y del deseo de los expertos, de los investigadores y del objeto

que se busca atrapar? En todo caso hay algo allí haciendo abertura, quizás subversión, resistencia... ¿Un cierto Real que, al ser desalojado de las consideraciones simbólicas, al ser excluido de los cálculos vuelve perturbando la marcha, el buen andar de un sistema que no aloja lo inaudito?

Prosigamos desde otro lado. Veamos otro ejemplo en la filosofía donde podemos encontrar trabas a la hora de hacer una delimitación pues la idea existencialista de desesperación o angustia, que también son objeto de las elaboraciones en este campo, pueden ahora ser tratadas como depresión, u ocuparse de algunas de las manifestaciones con las que se las identifica. Teniendo en cuenta estas y otras de las complicaciones para circunscribir la cuestión que nos interesa, quiero dejar en claro que no es mi intención, en este estudio, generar un aparataje conceptual para establecer una clínica diagnóstica y saber qué es depresión y qué no (tal como pasa en el propio psicoanálisis que no la hace una categoría del mismo) sino tratar de entender qué es lo que culturalmente llamamos depresión, y para esto es necesario entender cómo la entienden los conocedores de estos saberes, principalmente los que más impacto social tienen al día de hoy.

Por eso me ocupo enseguida de prácticas como la psiquiatría, debido a que ella ejerce una gran presión ideológica y marca fervorosamente las ideas colectivas referidas al funcionamiento psíquico, y dado que los saberes asociados con todo ello se inscriben dentro del discurso de la ciencia tienen un alto grado de validación, de creencia y de efectos sociales y de otra índole. Pues, tal como lo indicábamos en relación con el discurso desde Lacan, los discursos no sólo hacen actuar, sino que también producen. La pretensión de este escrito no es anti-psiquiátrica. No es mi idea simplemente callar a la psiquiatría y todos sus avances porque se enmarcan en un discurso cientificista que reduce la singularidad. Por el contrario, la idea es dejarla hablar, escuchar qué es lo que nos tiene que decir pues es desde ella que se establece el parangón entre lo que está bien o mal, socialmente hablando. Estudiarla a cierto grado de profundidad nos permitirá no solo entender algo de los procesos biológicos que nos habitan (no podemos simplemente negarlos) sino entender el contenido latente que habita en su proceder, el cual, claramente, responde a dinámicas culturales y del sujeto.

Restifo, (2012), el psiquiatra a quien citamos hace un momento, muestra en relación con qué aspectos ocurren las dificultades a la hora de definir y dar descripciones: “El concepto

de 'depresión' se ha cubierto con capas de confusión epistemológica derivada de (a) la contaminación lingüística entre vocabularios seculares y profesionales, (b) una simple noción unitaria de 'depresión' y (c) una conceptualización fenomenológica pobre de la melancolía, dando como resultado una inadecuada discriminación nosológica entre melancolía y diversas formas no-melancólicas de depresión, y perpetuada a través de (e) una superficial y sustancialmente defectuoso sistema de clasificación diagnóstica"²⁷ (Restifo, 2012).

De otro lado, pero relacionado con lo anterior, veamos de primera mano estas dificultades notorias que aparecen tanto en el DSM IV como en el V, pues se hablan de los trastornos del estado de ánimo, o de trastornos depresivos y al no tener la claridad conceptual se producen errores como definiciones circulares: "La característica esencial de un trastorno depresivo mayor es un curso clínico caracterizado por uno o más episodios depresivos mayores" (A.P.A, 1995). Así pues, la comunidad encargada de estos manuales es consciente de esto y advierte:

En el DSM-5 reconocemos que los criterios de diagnóstico actuales para cada trastorno concreto no identifican necesariamente un grupo homogéneo de pacientes que pueda ser caracterizado con fiabilidad con todos estos factores validantes. La evidencia existente demuestra que, si bien estos factores validantes sobrepasan los límites actuales del diagnóstico, tienden a congregarse con mayor frecuencia dentro y entre capítulos adyacentes del DSM-5. Hasta que se identifiquen de forma incontestable los mecanismos etiológicos o fisiopatológicos que permitan validar por completo un trastorno o espectro de trastornos específicos, la regla más importante para establecer los criterios del trastorno del DSM-5 será su utilidad clínica para valorar su curso y la respuesta de los individuos agrupados en función de un conjunto dado de criterios diagnósticos. (Association, 2014, pág. 6)

De esto podemos deducir que la prioridad de todo el aparataje psiquiátrico se da en función de una práctica específica en pro de la cura basándose en una clínica diagnóstica. Desde varios lugares, los psicoanalistas han criticado la estructura psiquiátrica afirmando que la psiquiatría al estar inscrita al discurso de la ciencia omite al sujeto del inconsciente, docilizándolo, diluyendo su singularidad en la unidad propia del organismo, tal como lo muestra la nota; y, como ya indicábamos, esta omisión produce efectos, no sólo en quienes entran en ese discurso llamándose o diagnosticándose como 'deprimidos' sino, como

²⁷ Traducción propia.

enseguida mostramos, trabajando –acaso cual lacayos– con la boyante industria del *pharmaco* que clausura al sujeto, a su deseo y empuja al sostén del goce singularizado.

Y, lo que hemos desarrollado, entonces, nos permite enlazarlo con la que sería una de las preguntas centrales de nuestro estudio ¿Contribuye la máquina de lo escolar en todo ello?

Cabe mencionar que la crítica no es al discurso de la ciencia en sí, pues sin él no podríamos hablar, escribir, sino a su casorio u amoríos, si me lo permiten, con el saber tecnocientífico mercantilizado, como lo muestra esta cita:

Ese discurso inaugurado por las teorías cartesianas que Lacan fecha en el siglo XVII y que marca su inicio con el borramiento de las creencias en el mundo, diferentes a la cosmovisión científica, dando lugar a una subjetividad matematizable, es lo que encarna el marco propio sobre el cual se puede comprender el lugar o el estatuto adquirido por la depresión en la psiquiatría contemporánea y las salidas que ésta ofrece para su tratamiento, al tiempo que marca la diferenciación que el psicoanálisis plantea para esta dolencia sobre la base de un sujeto que habla de su padecimiento y denuncia con sus síntomas el malestar de una época, cuya máxima se encuentra representada en la queja depresiva, especialmente en esa “sensación de nada” o “deseo vacío” presente en el deprimido. (Jiménez Sánchez, 2014)

La clínica psicoanalítica fundamentada en el paso por la palabra dirigida al analista, quien oscila, con su proceder entre objeto u Otro; movimientos estos que fundamentan la transferencia y, a partir de la cual y por la cual se realiza tanto el diagnóstico como los procedimientos y las operaciones ligadas con la cura, con sus principios y en donde el problema de la causa no se elude; encuentra en la psiquiatría contemporánea un proceder reduccionista en el cual no sólo se elide la cuestión del sujeto del inconsciente sino también hay, conjeturamos, una inquietante sustitución: el medicamento viene al lugar del objeto del psicoanálisis, en tanto auténtico lugar de anudamiento, al estar ligado a la función de la causa del deseo y al deseo mismo, así como a su articulación con lo pulsional. El siguiente apartado nos permite ir tomando nota de todo ello, pues está referido a una clínica referida al medicamento.

3.3. La clínica del antidepresivo. Crítica desde la causalidad

Todo lo anterior presenta un panorama complicado a la hora de tratar de entender la enfermedad y desarrollar medicamentos adecuados. Desde esta perspectiva, la investigación futura debe abordar las preguntas pendientes de forma interdisciplinaria, de manera que los datos generados abarquen áreas más amplias y, por lo tanto, permitan comprender de manera integral el padecimiento.

Sequeira Cordero & Fornaguera Trías

Si nos preguntamos por aquello que causa el día, podremos responder fácilmente que es causado por la posición del sol y los movimientos de la tierra; si nos preguntamos por la causa de la noche, nuestra respuesta será básicamente la misma. Pero el día no es causa de la noche, ni viceversa. Estos fenómenos son contiguos en el tiempo y están correlacionados, pero el uno no es causa del otro. Ahora traduzcamos esto en términos de lo que nos interesa con la siguiente pregunta ¿podemos pensar que un estado psíquico o mental es causado por un agente bioquímico o es, más bien, un caso de contigüidad? La respuesta es clara: no tenemos ni idea.

Este problema inaugurado con Descartes, sigue sin resolverse. Las llamadas históricas le enseñaron a Freud que la relación mente cuerpo parece ser un asunto moebiano, es decir, de una lógica en la que se pasa de una a otra orilla sin que nos demos cuenta. Lo histórico nos sigue enseñando que lo que se llama psíquico está, también, en el cuerpo bajo la forma de síntoma, por ejemplo. Freud, en tanto hijo de estos dualismos, da un salto indicando que las relaciones entre lo corporal y lo psíquico son “intrincadas y de mutua interdependencia” (Freud, Tratamiento Psíquico (Tratamiento del Alma), 1890) y que el error es dar predominio a una dimensión sobre la otra. ¿No es acaso esta especie de imperialismo, de dominancia errática, la que hace patente, 130 años después, la depresión?

Pensemos lo siguiente respecto a los llamados ‘medicamentos del espíritu o drogas de la felicidad’, los antidepresivos, como los llama Roudinesco (Roudinesco, ¿Por qué el psicoanálisis?, 2000): aún no podemos deducir de la existencia de cierta molécula o cierta enzima un estado mental necesariamente; pero sí podemos asociar a que un buen número de casos de personas que presenten cierta molécula manifiestan tener tal o cual estado

mental. Es necesario preguntarse entonces ¿por qué se da por necesaria esta relación? Antes de responder esta pregunta enfoquémonos en cómo se dice funcionan los antidepresivos; estas drogas funcionan alterando el funcionamiento de los neurotransmisores, las sustancias que transmiten los impulsos en la sinapsis, los neurotransmisores, considerados “mensajeros químicos del cerebro que pueden enviar señales excitatorias o inhibitorias para que las neuronas generen o no un impulso eléctrico. Se trata de moléculas que se producen, almacenan y liberan en y desde las neuronas hacia la sinapsis. Su liberación se produce como respuesta a un estímulo y luego actúan sobre otra neurona postsináptica, o sobre un órgano bajo su mando y/o control como el músculo, es decir, sobre células que tienen capacidad de recibir y traducir información.” (Instituto de Neurociencias Aplicadas, 2022)

Ahora bien, tanto la serotonina como la dopamina son neurotransmisores que están fuertemente ligados a los estados de ánimo y la amplia variedad de productos en el mercado contra la depresión apuntan a estas dos moléculas. La serotonina es un neurotransmisor vasoconstrictor producido principalmente en los intestinos y en el cerebro, esta molécula tiene importantes funciones en diferentes sistemas orgánicos “los efectos de la serotonina se hacen evidentes en la regulación de diversos aspectos de la conducta social, la alimentación, el sueño, la atención, la ansiedad, los ritmos circadianos, la conducta sexual, y la generación de patrones motores rítmicos como la locomoción, masticación y respiración, entre muchos otros. En los humanos, las alteraciones en el sistema serotoninérgico están relacionadas con trastornos conductuales y neurológicos que incluyen los alimenticios, la depresión, la epilepsia, la esquizofrenia y la ansiedad.” (Trueta & Cercós, 2012, pág. 435)

Y si bien es cierto que hay un consenso general de la relación existente entre estos neurotransmisores y el estado de ánimo, también es cierto que la relación causal no está explicada claramente. Omitiendo esto, los antidepresivos, que actúan principalmente con estas moléculas, son cada vez más solicitados haciendo a las industrias farmacéuticas cada vez más ricas. “Las cifras publicadas por la NHS *Business Services Authority (BSA)* también mostraron un aumento en el número de personas a las que se les recetaron antidepresivos, pasando de 7.87 millones de personas en 2020/2021 a 8.32 millones de personas en 2021/2022.” (Burns, 2022). Estos alarmantes datos nos muestran, no solo el incremento del

consumo, sino lo peligroso de la falta de certeza a la hora de entender el funcionamiento psíquico.

Está claro que la depresión está relacionada con un bajo nivel de transmisores de serotonina. Y sabemos que el Prozac, ese medicamento tan popular, funciona porque aumenta los niveles de serotonina. Pero lo que no sabemos es lo que sucede primero. Lo que a mí me intriga es que, por ejemplo, si te susurro: «no has aprobado el examen», te sentirás deprimido, es decir que hay algo que hace que la serotonina descienda; de alguna manera mis palabras han afectado el comportamiento final de tu cerebro. Es posible también que se tenga un problema bioquímico, en el que exista un bajo nivel de serotonina y que las palabras hagan que se cree esa situación. Las dos cosas suceden simultáneamente y no se sabe qué es lo que causa la una o la otra: en neurociencia hay un gran problema con el huevo o la gallina: ¿Es el producto químico el que causa el estado anímico, o es el estado anímico el que causa el descenso del producto químico? (Greenfield, 2006)

Esta nota, percibámoslo, nos muestra cómo el fármaco parece dejar fuera el efecto de lenguaje y su intrincada relación con lo corporal. Igualmente omite cómo la respuesta está inserta en un discurso, algo así como esto: cuando tomamos un acetaminofén ingerimos, entre otras cosas, significantes, y lo hacemos en la estructura, en el marco de un saber, el de la ciencia y en el régimen de una verdad y en función de un goce y hay, unos efectos, unos restos, en tanto producto inesperado. Sobre esto volveremos al trabajar el asunto del discurso y de los discursos.

Nos lanzamos directo hacia el medicamento cuando su eficacia no está demostrada como necesaria “Tres de cada cuatro pacientes necesitan ser tratados con antidepresivos mientras que uno de ellos responde al placebo” (Cleare A & Meeting, 2015). ¿Por qué es relevante este dato? Con un solo paciente que no responda a este medicamento, podemos deducir que la relación no es necesaria. Vale la pena aclarar que no debemos caer en el radicalismo y simplemente callar la farmacología arguyendo que no es necesariamente funcional, o que sus ingresos lucrativos avalan y legitiman el estatuto que tiene hoy en día la depresión. Debemos entender que todo intento por apaciguar el sufrimiento humano puede ser bien recibido, y aunque seamos críticos de la psiquiatría, no por eso podemos censurar todo lo que desde ahí se ha propuesto.

La posición analítica es, precisamente, analizar, investigar la cuestión y quizás entonces podemos aquí llegar a la idea más básica de Freud y de su invento, tomado en parte del proceder de la química. Pues, la investigación analítica y el análisis en tanto investigación consiste en descomponer un asunto, una cuestión, en sus componentes, para establecer inéditas relaciones que no aparecen inicialmente, ni acaso puedan aparecer, pues se trata, exactamente en que lo que surge, lo que descubrimos, depende del proceder mismo. De allí, entonces la limitación, el límite de la psiquiatría contemporánea y de la neuropsicología. Con lo cual está muy a la orden del día esta pregunta que hace eco en la propuesta de Jacques Lacan, en “Ciencia y verdad” (Lacan, Ciencia y Verdad, 1984): ¿qué sería una ‘ciencia de la depresión’ que incluya el psicoanálisis?

He dejado de lado un momento el problema que planteé al principio de este acápite para mostrar cómo la relación causal entre medicamento psiquiátrico y cura contra la depresión no se da necesariamente. Por eso replanteo acá la pregunta ¿si esta relación no es necesaria, por qué actuamos como si lo fuera? Para explicar este proceso regresaremos nuevamente a dos elaboraciones psicoanalíticas, la primera referida al llamado ‘discurso capitalista’ y cómo este se engrana con el ‘discurso del universitario’ (Lacan, El seminario XVII El Reverso del Psicoanálisis, 2008). Empero, podemos indicar cómo hoy en día la ciencia produce constantemente saberes que se validan socialmente en su uso práctico y su posibilidad de consumo, como lo es la tecnología, la farmacéutica o la ideología.

Ahora bien, nuestra hipótesis de trabajo es considerar que, también, estos productos se crean o producen gracias a la participación de la escuela. Iremos mostrando que, al vincularse con el ‘discurso universitario’, se permite la articulación con el ‘discurso capitalista’ en tanto que se produce el objeto a consumir como la necesidad de consumirlo. Se establece la ciencia como saber hegemónico, saber que implica siempre una práctica (saber hacer) que deviene a su vez en una ética (deber ser). Dentro de esta dinámica de poder es que se da por necesaria la relación establecida. Es un producto de la máquina capitalista y los discursos que fluyen en ella con el fin de reproducir sus dinámicas de salvaje consumo y producción exacerbada.

Después de repasar un poco la historia de la depresión, y de situarla en el contexto discursivo actual, se hace necesario, para los propósitos de esta investigación, meternos

con aquello que nos puede decir el psicoanálisis para entender la depresión, y algunos de sus exponentes, veamos cómo:

3.4. Notas sobre la depresión y el psicoanálisis

Pero de las dos formas, la persona deprimida se siente emocionalmente adormecida, no es que se sienta triste, no siente nada. Y lo que es interesante del estado que he mencionado es que no accedemos a todas nuestras conexiones, por ejemplo, cuando realizamos un deporte, o durante el ocio, o la infancia, estos son unos estados que están caracterizados por un bajo nivel emocional y una falta de lógica. Sin embargo, la persona deprimida tiene un exceso de pensamiento lógico, no se abandona a los sentidos. Si se la deja en el jardín, sentir el sol en la cara, la hierba verde bajo los pies descalzos y un vaso de vino en la mano no la hace feliz; mientras que a la mayoría de nosotros nos hace muy felices.

Gloria Elena Gómez Botero

Esta nota con la cual comenzamos contiene varios aciertos, mencionémoslos: allí se nos muestra la cuestión de una disminución, acaso de una falta, quizás de una ausencia e, incluso, de una nada ligada con los sentidos. Y, a la vez, su articulación con un doblez, con cierto retorno posiblemente bajo la forma de un más, de un exceso en el pensar...Pero también nos muestra, con sutileza clínica, una arista quizás no tan evidente del deseo en juego para algunos que se dicen deprimidos: ¿un deseo de nada? ¿una nada de deseo?

Como sea, el epígrafe en su condensación metafórica permite vislumbrar cómo los esfuerzos por entender lo que la depresión implica en diferentes ámbitos ha sido gigantesco y se da desde diferentes ramas del saber humano. El psicoanálisis, a su vez, ha tratado este problema en varios lugares y con acentos distintos. Por eso es que no podemos decir qué es aquello que el psicoanálisis entiende por depresión de manera clara y distinta. Esto es así porque lo que interesa es otra cosa: la cuestión del sujeto y este no puede pensarse sin el objeto, y a su vez no puede pensarse sin la inquietud por el goce, el Otro y el deseo.

La apuesta psicoanalítica, a diferencia de la psicológica o de la psiquiátrica, se interesa por entender cómo cada quien habla de su depresión. Así, podríamos decir, algo similar a lo que señala Serge André (André, 1995) que depresivo es, ante todo, aquel que se nombra como tal. Cuestión discursiva entonces. Así, notamos ya la distancia con otras aproximaciones a este fenómeno. Esta manera de asumirlo, repitamos, coincide con la idea de Lacan (Lacan, Ciencia y Verdad, 1984) de que el psicoanálisis se ocupa de aquello que la ciencia y otros procederes dejan por fuera.

No es de sorprender que encontremos diversas nociones no unificadas del concepto de depresión pues es el resultado de un proceder descentralizado. Empero, eso no impide que no sean posibles aseveraciones con cierta universalidad o acentuando las particularidades, sin embargo, siempre ha de considerarse lo absolutamente inédito: lo inclasificable, o singular. Y el psicoanálisis procede en los tres niveles. Así las cosas, podemos encontrar ideas psicoanalíticas, según las cuales, se puede entender la depresión como la nostalgia por el sentimiento oceánico, o una imposición culpable del súper-yo, otros la consideran como la consciencia de la condición eternamente carente del deseo; o un duelo por la pérdida de la libido, o la forma de la histeria contemporánea, o como expresión triste, melancolizada, de un callejón sin salida en las perversiones, o como el arrebató maniaco y la extrema posición psicótica en la melancolía... incluso, no pueden faltar quienes, en el mismo marco psicoanalítico se pregunten si hay allí, en esa depresión, algo trans-estructural referido, por ejemplo al entendimiento de la supuesta naturaleza indigente humana.²⁸

El psicoanálisis, en cualquier caso, parte de una crítica a la pretenciosa universalidad de la farmacología, del proceder científico e ideológico en donde, de ciertas maneras, se le niega al sujeto su actividad en su padecer. “El poder de los medicamentos del psiquismo se ha

²⁸ Ver al respecto estas dos referencias que corroboran lo mencionado, pueden encontrar estas referencias en la bibliografía de este escrito: Dossier sobre Depresión en la Revista digital Virtualia, # 14, de 2006. Y el texto de Jiménez Sánchez, C. (2014). *La depresión. Crítica de una noción desde el psicoanálisis*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Escuela de estudios en psicoanálisis y cultura.

convertido en un síntoma de la modernidad que tiende a abolir, en la subjetividad, el deber ético de todo ser humano de hacerle frente a la adversidad y hacer soportable la existencia". (Gómez Botero, 2007, pág. 82). El psicoanálisis no niega la psiquiatría y a la psicofarmacología, pero sí muestra sus limitaciones, sus impases, imposibilidades y peligros. El análisis abre la posibilidad de la cura a través de la palabra, pues es desde esta que el sujeto puede enunciarse, y así mismo asumirse en la responsabilidad, en la respuesta respecto al propio padecer. Hace pues el psicoanálisis grieta para la pregunta, traspies para la duda y rajadura para huecos: pretende generar vacíos acallando saberes.

Otra precisión más debo hacer en relación con la depresión y el psicoanálisis que es el lugar al que hemos arribado. La aclaración es la siguiente: no haré un mapeo general de todo lo expuesto por Freud, Lacan y otros psicoanalistas que se han preocupado del tema,²⁹ en cambio utilizaré algunas ideas de ciertos autores para pensar lo que me interesa mostrar, esto es, la problemática del deseo articulado a la escuela, a la depresión y al discurso; con ello en mente me remitiré a comentar elaboraciones de dos de ellos: Elizabeth Roudinesco y Luis Izcovich.

3.4.1. La destrucción de la singularidad en las sociedades depresivas

El sufrimiento psíquico se manifiesta hoy bajo la forma de la depresión. Herido en cuerpo y alma por este extraño síndrome donde se mezclan tristeza y apatía, búsqueda de identidad y culto de sí mismo, el hombre depresivo ya no cree en la validez de ninguna terapia. No obstante, antes de rechazar todos los tratamientos. busca desesperadamente vencer el vado de deseo. Así, pasa del psicoanálisis a la psicofarmacología y de la psicoterapia a la homeopatía sin tomarse tiempo para reflexionar acerca del origen de su desdicha. Ya no tiene, además, tiempo para nada y a medida que se alargan el tiempo de la vida el del ocio, el tiempo del desempleo, el tiempo del

²⁹ Para revisar la bibliografía y una exposición más detallada existen trabajos tales como este, mencionado previamente: Jiménez Sánchez, C. (2014). La depresión. Crítica de una noción desde el psicoanálisis. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Escuela de estudios en psicoanálisis y cultura.

aburrimiento. El individuo depresivo padece más las libertades adquiridas por cuanto ya no sabe hacer uso de ellas.

Elizabeth Roudinesco

En el primer capítulo del libro *¿Por qué el psicoanálisis?* Elisabeth Roudinesco entabla una relación entre la noción de depresión y sus implicaciones sociales e históricas, de ahí el título del capítulo: *La sociedad depresiva*. Al mostrar esta relación, la autora nos enseña las influencias bilaterales de la subjetividad humana en el proceder mismo del desarrollo de las sociedades, en su funcionamiento, historia y quehacer político desde la perspectiva clínica de la depresión.

Para ella la depresión es una forma de ser del sufrimiento humano. El vacío que se siente insoportable deviene en una tendencia al culto de sí mismo, en el cual se suele tener cierta resistencia a las terapias pues hay una construcción de identidad en torno a la depresión. En esta construcción identitaria, la depresión parece tomar la forma de una entidad psíquica que justifica la forma de actuar del deprimido.

Pero detengámonos un momento en las implicaciones de todo esto. Muchas de las formas que Freud llamaría histéricas se tratan actualmente como depresión, recordemos las formas corporales en las que aparece el síntoma. Pero de esto no se sigue que la depresión tenga la forma que tiene la histeria o alguna otra categoría “Surgida de la neurastenia, noción abandonada por Freud, y de la psicastenia descrita por Janet, la depresión no es ni una neurosis, ni una psicosis, ni una melancolía, sino una entidad blanda que remite a un ‘estado’ pensado en términos de ‘fatiga’, de ‘déficit’ o de ‘debilitamiento de la personalidad’” (Roudinesco, *¿Por qué el psicoanálisis?*, 2000, pág. 19)

Esta fatiga, esta falta de fuerza va a ser nuclear en relación con la depresión. Roudinesco nos dice que el psicoanálisis, y también las histéricas en su constante pugna al amo tienen una naturaleza contestataria, que parece resistencia. Pero en las sociedades depresivas esto se ve mermado.

La histeria de antaño traducía una contestación al orden burgués que pasaba por el cuerpo de las mujeres. A esta revuelta impotente, pero fuertemente significativa por sus contenidos

sexuales, Freud le atribuyó un valor emancipador del cual se beneficiarían todas las mujeres. Cien años después de este gesto inaugural, asistimos a una regresión. En los países democráticos, todo transcurre como si ya ninguna rebelión fuera posible, como si la idea misma de subversión social, incluso intelectual, hubiera devenido ilusoria, como si el conformismo y el higienismo propios de la nueva barbarie del biopoder hubieran ganado la partida. De ahí la tristeza del alma y la impotencia del sexo, de ahí el paradigma de la depresión. (Roudinesco, ¿Por qué el psicoanálisis?, 2000, pág. 24)

Este fragmento nos permite pensar que, si se lo toma como síntoma (a la depresión) y se destaca su carácter de objeción, de denuncia contra cierto amo y sus ideales; la depresión de hoy no lograría propugnar por emancipación, rebelión o subversión, todo ello por las condiciones en la que nos hallamos. Esto entonces se articula con el hecho de que se deja de lado el problema en pro de una cura absoluta. Cura que no cura, sino que no reconoce el problema fundamental y reúne todos los intrincados procesos en una única amalgama de procedimientos, estableciendo normas desde las cuales todas las particularidades van a deducirse y “evitar buscar la causa de manera de orientar al paciente hacia una posición cada vez menos conflictiva y, por tanto, cada vez más depresiva. En lugar de las pasiones, la calma; en lugar del deseo, la ausencia de deseo; en lugar del sujeto, la nada; en lugar de la historia, el fin de la historia” (Roudinesco, ¿Por qué el psicoanálisis?, 2000). Tal vez por esto sea necesario regresar al problema, historizar, afrontar cara a cara la nada, sentir apasionadamente, en otros términos, desear de nuevo, afrontar las complicaciones del deseo.

En la forma actual del capitalismo existe un imperativo de consumo fundado en una ilusoria pretensión de abolición de las barreras que impiden acceder a conquistar por fin un goce irrestricto, acceder pues al objeto, realizar una feliz conjunción, es algo así como una nueva liberación. Esta promesa solo es posible bajo cierta imagen social de libertad. A su vez, dicha libertad hace que el depresivo se enfrente con el aburrimiento y el tedio de encontrarse contra sí mismo y el vacío que lo habita. Esta propuesta general que leemos en Roudinesco nos interesa para nuestros desarrollos.

Pero es justo en este *(des)encuentro* del depresivo que se gestan las posibilidades de la desaparición del sujeto y el nacimiento del individuo, el individuo biológico, en donde ya no nos representamos en los grandes universales dándonos la apariencia de la libertad sin responsabilidad, lugar en el cual se suman la totalidad de los cuerpos en un único gran

organismo, regresando a la máxima del pensamiento moderno, el humano máquina como lo llama Roudinesco. Al comprender lo humano en esos términos, resalta Roudinesco, se reduce la totalidad de lo que implica un humano exclusivamente en términos positivos y medibles.

Puesto que la neurobiología parece afirmar que todos los trastornos psíquicos están relacionados con una anomalía del funcionamiento de las células nerviosas, y dado que el medicamento adecuado existe, ¿por qué deberíamos entonces inquietarnos? Ya no se trata de entrar en lucha con el mundo, sino de evitar el litigio aplicando una estrategia de normalización. (Roudinesco, ¿Por qué el psicoanálisis?, 2000, pág. 18)

Esto implica cambios en la clínica psiquiátrica en donde se vuelve una dependencia del hospital, y sus tratamientos se dan en estas lógicas, es decir, para normalizar el comportamiento y suspender el síntoma. Aparecen acá los psicofármacos que producen una imagen de efectividad mientras enajenan la condición sufriente produciendo nuevas formas de ser. Para ejemplificar esto pensemos en la muerte. Hay muchos casos en la historia en donde varios personajes han tomado la decisión de dar la vida por una causa, es decir, dotar de cierto sentido a la vida en tanto que se enfrentan a la muerte. Pero si reducimos todos estos actos al mero actuar de una molécula estos actos se vuelven absurdos, haciendo que la muerte no tenga un sentido, así mismo la vida tampoco. La muerte propia ya no importa.

Se gesta acá una oposición que Roudinesco nos va a plantear en su escrito. El depresivo nace de un sujeto individualizado, pero no singularizado; el regreso a lo biológico ha negado la subjetividad en tanto que inconsciente, en tanto que conflictiva e insabida. El sujeto reducido a un autómatas va a contraponerse al sujeto deseante. Por eso para ella el psicoanálisis es una opción muy válida para nuestros tiempos, pues el psicoanálisis resalta el papel singular, así como el encuentro con el conflicto mismo. El psicoanálisis no da curas, gesta transformaciones. Y es esto lo que la depresión no agencia, a saber, alteraciones, subversivas marejadas o turbaciones similares propias de la querrela humana... empero: “la violencia de la calma es a veces más terrible que la travesía de la tempestad.” (Roudinesco, ¿Por qué el psicoanálisis?, 2000, pág. 18).

3.4.2. Izcovich, la depresión como la máscara de la modernidad

La depresión en la modernidad (Izcovich, 2005), es un texto del psicoanalista Luis Izcovich en el cual se estudia la depresión desde diferentes posibilidades y nos permite más tonalidades; pues investiga la eficacia clínica, las posibilidades, los tropiezos y también las trazas de real imposibilidad del psicoanálisis frente a la depresión. El trabajo de este analista permite situar la llamada depresión como una expresión relativamente reciente zurcida en una relación entre el pensamiento judeocristiano y la culpa. Es de particular curiosidad que el fenómeno se reproduzca indiscriminadamente justo cuando, a su vez, nacen y se les da legitimidad social a los antidepresivos.

El mismo Izcovich nos va a explicar que dentro del psicoanálisis la depresión es un concepto de cierta marginalidad y eso tiene una razón, pues al no ser una entidad conceptual determinada la depresión se usa como tapahuecos diagnóstico en las psicoterapias, dejando de lado la postura estructural y singular que el psicoanálisis pretende.

Nos interesa resaltar las construcciones que él hace de la depresión en un recorte en los niños; pues, de allí toma la idea de “enmascaramiento”. Propone entonces sugestivamente lo siguiente: “La depresión constituye en sí misma una máscara (...) Se pretende explorar los motivos que determinan que es justamente para evitar su propio deseo que un sujeto puede enmascararlo con la depresión.” (Izcovich, 2005, pág. 9)

Este punto es ya de un gran interés para nuestra tesis, para lo que venimos cerniendo hasta ahora y queremos resaltarlo para que lo aprecie quien ha seguido nuestras letras. Una máscara puede cumplir varias funciones a la vez, permite tanto velar como revelar, protege ocultando, aunque no tapa todo tal y como lo muestra Žižek (Žižek, 2006). La máscara que nos ponemos, por ejemplo, para un disfraz, indica algo más verdadero. Con lo cual se nos plantea una idea a destacar: la depresión propone un aparato identitario con intenciones de objetividad diagnóstica, pero esconde un complejo flujo de relaciones ¿Qué resta cuando se cae la máscara? ¿El goce dentro del sufrir pasivamente?

Dado que la depresión es una cuestión que aflora en la modernidad, es imposible hablar de esta sin hablar del capitalismo y el discurso capitalista, e igualmente en relación al aserto lacaniano de que lo inconsciente con su saber y el deseo en tanto imposibilidad del saber,

es el discurso del Otro. (Lacan, El seminario XVII El Reverso del Psicoanálisis, 2008) Escuchemos: “Aquí el sujeto hace un uso de la falta en ser, del síntoma, como motor del movimiento incesante del mercado, que en su articulación con la tecno-ciencia ofrecerá siempre un nuevo objeto, que dará a cada instante la ilusión de suturar la carencia de ser estructural. El sujeto barrado ya no es aquí el sujeto del inconsciente, sino un sujeto que carece de un goce que lo complete.” (Soria, Síntomas del discurso capitalista, 2019) Por eso Lacan nos va a decir que el discurso capitalista es la pretensión de forclusión de la castración. La supresión de todo registro de la posibilidad de la falta en ser y en tener que puede ser llenada con algo producido en la dinámica económica, incluida una cierta forma de identidad.

De acuerdo con lo señalado, podemos dar cuenta que la llamada depresión (junto con otras formas más como las impulsiones, los ataques de pánico...) encuentran condiciones de posibilidad en occidente gracias al discurso (máquina) capitalista. Dentro de este discurso la competencia es necesaria para fundamentar que las cosas, dentro de esta máquina, ‘funcionen’. Pero el deprimido, creado y ‘criado’ digamos, en la maquinaria capitalista como resto de su dinámica producción-consumo, rechaza desde una postura pasiva y pasmada el ideal de la competencia y de la producción. Hace una cierta interpretación de tal vínculo o discurso y de sus contradicciones e imposibilidades. Por eso Izcovich considera que la depresión es una forma de resistencia al sistema de producción. “El problema es que la clase de sujetos que rechazan entrar en el discurso capitalista lo hacen, a menudo, bajo el modo que podríamos designar como resistencia negativa: la depresión constituye una forma mayor de esta resistencia (...) Se podría pensar que la depresión es una forma moderna de expresión del sujeto histérico que cuestiona el saber del amo para indicarle lo que falla en su producción.” (Izcovich, 2005, pág. 14)

En este sentido podemos mostrar una relación entre la depresión en analogía con la concepción de neurosis que nos presenta Freud en Tótem y Tabú “La naturaleza social de la neurosis se deriva de su tendencia original a huir de la realidad, que no ofrece satisfacciones, para refugiarse en un mundo imaginario lleno de atractivas promesas. En este mundo real, del que el neurótico huye, reina la sociedad humana con todas las

instituciones creadas por el trabajo colectivo, y volviendo la espalda a esta realidad, se excluye por sí mismo el neurótico de la comunidad humana.” (Freud, Totém y Tabú, 1970).³⁰

Pareciera que de alguna manera la depresión es denuncia al amo capitalista en tanto que se suprime en tal postura el goce del consumo (no hay que trabajar, no es necesario estudiar, no es tan importante comer, etc.). Pero debemos tener bastante cuidado con estas aseveraciones que pongo en tela de juicio. *El depresivo no deja de consumir, el depresivo deja de producir, de crear*, al menos directamente. Si bien es cierto que en el depresivo parece existir un alto en el goce del consumo, de esto no se sigue que el consumo desaparezca, por el contrario, el consumo en términos de medicamentos, drogas, sustancias psicoactivas, series, música, etc., se incrementan. Tampoco la dinámica de producción se ve alterada, el depresivo produce la necesidad de producir para él. Por eso, al pensar la depresión como resistencia se gestan flujos que podrían ser problemáticos, corremos el riesgo de idealizar aún más la depresión y permitir una dinámica identitaria. La depresión no es resistente, todo lo contrario, es una tendencia a la pasividad como el mismo Izcovich mostrará más adelante. Es, como si en la posición depresiva, estuviera instaurado ya una forma de relación, un vínculo, un discurso.

Sigamos con la delimitación de Izcovich, quien muestra cómo el depresivo rechaza toda idea de felicidad (de la misma manera que algunos representantes de la teoría psicoanalítica o de la analítica existencial). Con esto en mente nos recuerda a Eros y a Thanatos, las pulsiones de la preservación, las de vida, y las de destrucción o muerte: la de la muerte no física sino la que siempre acompaña lo viviente, que es lo que le interesa al psicoanálisis. En la idea freudiana hay siempre una fusión pulsional, un conflicto y una contigüidad, empero, Thanatos siempre encuentran satisfacción. Es una de las tesis freudianas del Malestar en la Cultura (Freud, El malestar en la cultura, 1992)). Empero: ¿qué ocurre con la depresión en función de lo pulsional? Esto nos lleva a considerar un desarrollo como el de Izcovich, y su respuesta es la siguiente: “este es el error, por supuesto error inconsciente, que el deprimido no percibe, dice que no al goce que se le ofrece sin darse cuenta que ha hecho una elección de goce, es decir goza en su sufrimiento.” (Izcovich, 2005, pág. 19)

³⁰ No es mi intención afirmar que la depresión entra en la categoría de neurosis, sin embargo, la descripción Freudiana sobre este punto exacto se asemeja bastante a lo que proponemos.

Izcovich considera necesario cuestionar la idea de la depresión como un modo de decir no al enigma del deseo del Otro. Y, lo que lleva a ponerlo en tela de juicio son precisamente la manera como se da el vínculo con los antidepresivos y con los excesos, con la dimensión de goce que acabamos de indicar. Por tal motivo es que se asocia la depresión a la caída de un ideal (la caída del muro de Berlín, la muerte de Dios o cuando muere un amor), y al caer un ideal dador de significado no queda ningún sentido. Se produce así la idea de impotencia, como en el caso de los perros de Seligman que estudiamos al principio de este trabajo. “Esto quiere decir que no se trata de una verdadera imposibilidad, sino que es el sujeto quien cree que se trata de una imposibilidad” (Izcovich, 2005, pág. 35) Se confunde pues impotencia con imposibilidad.

Pero esta particular manera de impotencia que se refleja en la depresión, se opone a la naturaleza cambiante, irruptora y subversiva del deseo. Pues, habría en el deseo, tal como en general lo entrevió Freud desde sus primeros textos fundadores, a comienzos del siglo XX, sobre la histeria, el sueño, los lapsus, las equivocaciones y el chiste³¹. Hay, en el deseo inconsciente la potencia, la posibilidad de cambio debido a que este es irruptor frente a cierto orden. Hay pues una potencialidad al movimiento, *dynamis*. Esta es una razón en la cual se fundamenta Lacan para abordar la depresión como un pecado, como una cobardía moral³² “Ni el sol ni la muerte se pueden mirar de frente, podríamos decir que la depresión es una forma de no mirar las cosas de frente. Es esta la dimensión de la cobardía (...) el deseo implica siempre una decisión que se asocia al coraje.” (Izcovich, 2005, pág. 37).

Vemos entonces cómo la dimensión de lo thanático juega un papel también en la depresión; cuyo fundamento se desprende de lo señalado por Freud respecto a la paradójica relación humana consistente en que los humanos somos los únicos que sabemos nuestra condición mortal; empero, al no existir representación en lo inconsciente de cada quien como inexistente, como muerto: pervivimos cual inmortales sabiéndonos mortales, como lo muestra Freud en *¿Por qué la guerra? (1932-1933)*. Asunto sobre el cual insiste nuestra tesis: la inacción o quietud propia de las formas depresivas y que, ahora, la contrastamos

³¹ Estos Textos son los siguientes: Freud, S. y Breuer, J. (1895). *Estudios sobre la histeria*. En **Obras completas**, Volumen II. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1984.; Freud, S. (1900). *La interpretación de los sueños*. En **Obras completas**, Volumen IV-V. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1984.; Freud, S. (1900). *La interpretación de los sueños*. En **Obras completas**, Volumen IV-V. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1984.; Freud, S. (1905). *El chiste y su relación con el inconsciente*. En **Obras completas**, Volumen VIII. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1984.

³² Este tema lo trabajaré a profundidad en el siguiente acápite.

con la idea de que: “cuanto más cercana está para un sujeto la aceptación de la muerte, más decidida será su posición en la vida” (Izcovich, 2005, pág. 39).

Así las cosas, para lo que venimos trabajando, nos topamos con que una de las particularidades en la depresión, con respecto a lo mortal de la vida, no sería tanto el hecho de que se buscaría directamente la muerte, sino más bien, que la cuestión es no mirarla de frente. Para ilustrar este punto y su relación con el discurso del capital, quiero compartir una película que nos permite investigar al respecto; vayamos a la famosa película *Ikiru* (Vivir) del aclamado director Akira Kurosawa, de 1952.

La primera parte de la película nos presenta a Kanji Watanabe, un aburrido burócrata japonés que ha pasado la mayor parte de su vida poniendo sellos. Vive desesperanzado, desconectado de su familia y de sí mismo (de su deseo, anticipémoslo, en tanto Otro para cada quien). Todo cambia cuando un diagnóstico de cáncer lo enfrenta a su siempre silenciosa pero cercana y constante mortalidad (nótese la cercanía con el modo como Freud habla del silencio de la pulsión, de su constancia y perenne ‘satisfacción’) Cuando recibe el diagnóstico, los doctores le dicen que le resta solo un año de vida. Al recibir esta noticia se embarca en una gesta personal, empieza desbordándose en placeres, luego busca desesperadamente amar, para terminar de nuevo en su oficina, recordando que eso es lo que para él significa disfrutar la vida. Vuelve a lo mismo, pero ya no es igual ahora algo sabe de su deseo.

Desde acá empieza una significativa lucha para convertir un peligroso terreno baldío en un parque infantil para los niños del vecindario, todo esto a pesar de la resistencia burocrática, la apatía de sus colegas y la corrupción de la mafia de la ciudad. En una escena cerca del final de su vida, aparece un grupo de mafiosos y lo amenazan con matarlo si no deja de lado su proyecto; esta amenaza lo único que le despierta a Watanabe es una sonrisa. “Watanabe, es usted un hombre maravilloso, me impresiona su espíritu de rebeldía, ha sido hasta ahora un esclavo de la vida y ahora está intentando convertirse en su amo, porque gozar la vida es el deber del hombre, malgastar la vida es una profanación de Dios. El hombre debe ser codicioso y vivir, porque la codicia es virtud, especialmente de aquello que sirve para gozar de la vida” (Kurosawa, 1952).

Traigo a colación esta película por la conexión que tiene con la propuesta de nuestra investigación: si la depresión es una cierta renuncia al deseo, su salida sería desear de nuevo, reinstaurar el deseo, ponerlo en forma digamos. Pero ¿cómo hacer el pase al deseo? ¿Cómo, si el mismo psicoanálisis indica que una de las imposibilidades, de los reales de analizar, es que no se puede hacer desear? (Lacan, Seminario VI, el deseo y su interpretación, 1958) Y, a su vez, el deseo sería condición de posibilidad para el acto tal como se concibe en psicoanálisis, una de cuyas ilustraciones es el suicidio, al decir de Lacan, en tanto implica un sin vuelta atrás.

De acuerdo con lo anterior, la película mencionada nos muestra cómo, luego de que el personaje hace un tránsito, una vuelta, una especie de giro que implica ir a buscar en otros 'objetos' (el amor, los placeres mundanos...) retorna, vuelve al trabajo, pero no ya desde un carácter gozante repetitivo sino de una manera distinta.

Y, entonces, la vuelta a su trabajo ¿no podría tener valor de acto? Tenemos la idea de que sí. *Alea Iacta Est* dice Julio César al cruzar el Rubicón para ir en pos de una conquista y cruzar un límite simbólico; es decir hay una apuesta sin garantía (sin un Otro consistente, barrado...sin Otro indica Lacan (Lacan, El Seminario 16. De un Otro al otro, 2008)) Es algo inédito, es un paso al acto de vivir no sin lo mortal: una desinhibición deseante, una subversión de un orden; en este caso un oficinista que sigue poniendo sellos, pero no solo es un empleado aceptando la sujeción sino que trabaja de otro modo: está comprometido en una causa política, en un legado para otra generación, en la conquista de un parquecito en medio de una amenaza burocrática y de una real muerte, pues hay un grupo económico mafioso disputando con otros intereses capitalizables el usufructo, la posesión de un terreno, de un bien: la disyuntiva es entre jugar o negociar.

Aquí resuena una conjetura de Roudinesco, respecto a depresión y acto implicados con una subversión de cierto orden que les da siempre un valor político. Ella plantea en el texto comentado de *¿Por qué el psicoanálisis?* que una 'salida' o 'solución' a la depresión es comprometerse con una causa política y lo señala con respecto a los jóvenes. Nosotros concordamos con tal idea y la hacemos extensiva a la problemática depresiva, agregando que para ello se requiere pasar por el deseo y lanzarse a un ruedo político; es decir, a un nexo distinto.

Le sumamos también a esta tesis la idea de que, si no se arriesga la vida todos los días, no vale la pena ser vivida, expuesta por Freud en algún momento. El deseo humano arriesgado no va necesariamente ni a favor de cada quien ni de una sociedad, he allí su arrojo y su tinte revolucionario y transformador.

En este punto conviene que insistamos, de la mano de Izcovich, en relación con el acto. Él convida al famoso texto freudiano de *Inhibición, síntoma y angustia* (Freud, *Inhibición, síntoma y angustia*, 1992). Desde este texto es factible equiparar depresión con inhibición, asumiendo cómo la depresión en general conlleva: “[...] suspensión del interés por el mundo exterior, pérdida de la capacidad de amar, inhibición de toda actividad, disminución del sentimiento de estima de sí que se manifiesta en auto reproches, auto insultos y la espera delirante de castigo” (Izcovich, 2005, pág. 59). La inhibición es pues este mecanismo construido para bloquear o limitar las expresiones de deseos, pulsiones, emociones...funciones vitales necesariamente articuladas con lo mortal en última instancia: “Acerca de las inhibiciones, podemos decir entonces, a modo de conclusión, que son limitaciones de las funciones yoicas, sea por precaución o a consecuencia de un empobrecimiento de energía.” (Freud, *Inhibición, síntoma y angustia*, 1992, pág. 86)

Con esta idea de inhibición, podemos empezar a pensar en salidas como las que propone Izcovich y en el acto mismo. Por tal motivo vayamos a Freud, en el Manuscrito G, en donde nos habla de la melancolía como una hemorragia de la libido. Freud hablando de la melancolía nos demuestra que ella, la melancolía, está atada a lo que él llama anestesiamiento. “La soltura de las asociaciones es siempre doliente. Mediante una hemorragia interna nace un empobrecimiento de excitación, de acopio disponible que se manifiesta en las otras pulsiones y operaciones” (Freud, *Fragmentos de la correspondencia con Fliess. Manuscrito G. Melancolía*, 2004, pág. 244) Podemos entender entonces cómo dicha hemorragia es un proceso de catexis o economía libidinal en la que la melancolía se produce cuando se carga libidinalmente la pérdida misma de la excitación; cuando ocurre una hemorragia en la libido y parece desaparecer. Es este uno de los mecanismos mediante los cuales se representa de manera muy lúcida cómo la depresión tiende a la pérdida de deseo, a la iliquidez económica de la catexis.

Por eso, el acto sería, en un primer momento, otra idea económica. Sería un trabajo de duelo, el trabajo de sumar pérdida a la pérdida (Allouch, 2011), que conlleva una

restauración de la libido vía la palabra. El del duelo es un trabajo con la mediación de y con el orden simbólico. Vamos a entender acá trabajo en su acepción económica marxista pues permite resaltar como, dialécticamente, hay una gran importancia o valor vital al perder. “El trabajo es la fuente de toda riqueza, afirman los especialistas en Economía política. Lo es, en efecto, a la par que la naturaleza, proveedora de los materiales que él convierte en riqueza. Pero el trabajo es muchísimo más que eso. Es la condición básica y fundamental de toda la vida humana.” (Engels, 2000) El trabajo es la transformación activa en la cual se genera el valor. He acá la importancia de la acción, del acto. “La angustia es una certeza y la acción consiste en quitarle a la angustia su certeza.” (Izcovich, 2005, pág. 75)

Recordemos una vez más una idea que se ha repetido desde los comienzos mismos de este escrito. Hemos recalcado desde las primeras letras de nuestra tesis que parece no existir salida al capitalismo y sus dinámicas terribles, que es imposible pensar un mundo más amable y que todas las posibilidades están cerradas. Para el individuo llamado depresivo y, para lo que Roudinesco ubica como *Sociedad depresiva*, noción con la cual ella, a nuestra lectura, busca caracterizar nuestro momento cultural; esta parece una convicción inamovible. Empero acá entra una relación Otra con el trabajo, tal como nos lo ilustra el personaje de la película de Kurosawa que comentamos. En el acto el sujeto se transforma abriendo paso a la duda, dejando de lado la, si nos lo permiten los lectores, una especie de fe depresiva.

Pero no es tan sencilla la cuestión del acto, del trabajar en función de un valor distinto. En tanto el dispositivo u armazón depresiva está dispuesta para evitar el acto. En la depresión se pretende “transformar su vida en un verdadero atravesamiento del desierto, imagen que da cuenta de la monotonía de la que puede hasta quejarse, pero para que todo siga igual” (Izcovich, 2005, pág. 76). Hay casi que un enamoramiento sobre el propio sufrimiento, la resistencia a la cura en él es demasiado fuerte. No olvidemos que la resistencia en psicoanálisis designa “el conjunto de las reacciones de un analizante cuyas manifestaciones, en el marco de la cura, obstaculizan el desarrollo del análisis.” (Roudinesco & Plon, Diccionario de psicoanálisis, 2008, pág. 936) En el depresivo y en su sociedad la resistencia es gigantesca, casi como si su identidad entera se viera comprometida, y esto es porque hay que reintroducir en él el deseo.

Esta oposición, esta traba o dificultad, llamada resistencia en psicoanálisis, nos enseña la depresión: da cuenta de porqué poco o nada se quiere saber del deseo. Es decir, podemos aprender con la depresión y su tenacidad para no cambiar del carácter problemático, inquietante y desestabilizador para cada quien, para el orden educativo, social y cultural del deseo; la depresión enseña también de la inexistencia de deseo de saber. De allí que la inquietud, una vez se 'sabe o reconoce' algo del deseo, es la de si se quiere o no lo que se desea. (Lacan, El seminario de Jacques Lacan. Libro 7, La ética del psicoanálisis, 1988)

Como se nota, todo esto no es una tarea menor sino una problemática mayor; tal como podemos encontrarlo en formulaciones como las de Gerard Pommier (Pommier, 1997), indicándonos que el psicoanálisis es revolucionario en el sentido en que incita, vía el acto analítico, a saber y a hacerse cargo, de frente digamos, de cara al quemante sol del deseo que nos vive, habita y a veces coloniza. ¡Peliagudo asunto pues como lo muestran personajes como Antígona (Lacan, El seminario de Jacques Lacan. Libro 7, La ética del psicoanálisis, 1988) trabajados por Lacan o Watanabe nuestro oficinista del parque!

Para Izcovich esta cura es de carácter individual porque en la depresión no se crea lazo social, según él se diluye. Mi perspectiva es diferente. La depresión sí crea cierta forma de vínculo, si crea grupos identitarios. Por eso mismo es que la cura o la salida no debe ser exclusivamente individual, también debe trabajarse dentro de lo social, y es por eso que la escuela como máquina 'profiláctica' tiene importancia, tanto respecto a su reproducción, como para frenar su avance o quizás indicar salidas.

Y para terminar con el análisis de lo presentado por Izcovich, oigamos esto que dice: "Hemos evocado el discurso capitalista, Lacan hace una observación del fin de análisis en relación con este discurso, cuando indica en su texto Televisión, que el fin del análisis comporta una salida del discurso capitalista. ¿qué quiere decir esto? Quiere decir que el deseo inédito, producto de un análisis, hace objeción de los modos de goce que promueve el discurso capitalista" (Izcovich, 2005, pág. 101) Y si bien es cierto no se vislumbra el fin del capitalismo, sí es factible destruir nuestras propias dinámicas de goce atadas a las prácticas de consumo propuestas por el capital.

Izcovich va a introducir ideas relativas a la depresión que, como ya hemos visto, son muy útiles para tratar de asir tan escurridizo concepto. Nos enseña, entre varias otras ideas, que

la depresión es una máscara que muestra una cierta pasividad y que esconde el deseo. Pero para poder entender a cabalidad esta manifestación de la depresión en torno al deseo, nada mejor que recurrir al pensamiento lacaniano; para esto dividiré el desarrollo teórico lacaniano sobre tres ejes: la cobardía moral; sobre el concepto de deseo; y la dimensión trágica del deseo.

3.4.3. La cobardía moral

Y el buen Maestro me habló así: -Hijo mío, ahora ves las almas de los dominados por la ira; y quiero también tengas por sabido, que debajo del agua hay gente que suspira, y la hace bullir en la superficie, como puedes observarlo por tus ojos a cualquiera parte que los dirijas. Sumergidos en el fango, exclaman: 'Tristes vivimos en medio del dulce ambiente que se regocija con el sol, llevando dentro de nosotros un espíritu melancólico; y tristes vivimos también ahora en el negro cieno.'

Dante Alighieri

Recordemos que, en cierta época del pensamiento occidental, la tristeza y la acedia provenían de una naturaleza divina, eran un pecado. Esto quiere decir que, de alguna manera, la persona era culpable y responsable de lo que sucedía con aquello que sentía. El demonio de la acedia, también conocido como el demonio del medio día, se encarna en el cuerpo del monje y lo aleja de su divina responsabilidad.

Esta naturaleza culpable de la tristeza nos la recuerda Lacan en relación a la depresión en donde “se califica por ejemplo a la tristeza de depresión, cuando se le da el alma por soporte, o la tensión psicológica del filósofo Pierre Janet. Pero no es un estado del alma, es simplemente una falla moral, como se expresaba Dante, incluso Spinoza: un pecado, lo que quiere decir una cobardía moral, que no cae en última instancia más que del pensamiento, o sea, del deber del bien decir o de reconocerse en inconsciente, la estructura. Y lo que resulta por poco de esta cobardía, de ser desecho del inconsciente (...) es el retorno en lo real de lo que es rechazado, del lenguaje; es por la excitación maniaca que ese retorno se hace mortal”. (Lacan, *Psicoanálisis. Radiofonía y Televisión*, 1977, pág. 107) A partir de aquí, podemos deducir ciertos puntos que nos ayudaran a proponer una concepción más adecuada para los fines de esta investigación.

Lacan nos deja claro que la depresión no es tristeza en sí misma o lo que históricamente se ha llamado melancolía, aunque a cierto tipo de tristeza o melancolía puede calificársele de depresión. Nos dice también que no es un estado de ánimo por y en sí mismo. Nos va a decir que es una postura, una cobardía en relación al deseo, una incapacidad para desconocerse, para ir más allá del yo y de sus ideales y ubicar la dimensión de sujeto, esa que la nota menciona como volverse a ‘reconocer en inconsciente’; lo cual implica dar una vuelta, hacer un giro, una revolución con una diferencia sustancial. Algo cercano al oficinista de *Ikiru* (*Vivir*) que comentamos hace un rato.

La depresión no sería tampoco una emoción. La emoción tiene una relación directa con la idea del movimiento, con la idea de poner en acción algo. “La forma *emotio* se vincularía con el verbo *ēmovēre*, formado de ex ‘hacia fuera’ y *mōvēre* ‘mover’, ‘poner en movimiento’” (Štrbáková, 2019). Y como hemos mostrado desde diferentes posturas, la depresión es lo opuesto a este tipo de movimiento. Tampoco es un *pathos*. Usualmente suele traducirse esta palabra como dolor o sufrimiento, pero para los griegos el *pathos* era todo aquello que se experimenta, sea agradable o doloroso. Es desde acá que esta palabra les da origen a palabras nuestras como pasión o pasividad. El *pathos* es solo recibir.

¿Pero es la depresión un afecto? Este concepto viene de toda una historia y herencia conceptual que es digna de traer a este espacio. La teoría de los afectos parte, al menos para este escrito, con la lectura de Spinoza³³. Para él los afectos son todo aquello que puede aumentar o reducir la potencia de un cuerpo “Por afectos entiendo las afecciones del cuerpo, por las cuales aumenta o disminuye, es favorecida o perjudicada, la potencia de obrar de ese mismo cuerpo, y entiendo, al mismo tiempo, las ideas de esas afecciones.” (Spinoza, 1980, págs. Parte III, Definición III). Aquellos afectos que aumentan la potencia Spinoza los llama alegría y aquellos que disminuyen la posibilidad de actuar de un cuerpo los llama tristeza, y desde estos dos se deducen la amplia gama de afecciones (odio, amor, ira, etc.).

³³ Si bien es cierto que Aristóteles y varios filósofos y pensadores que lo sucedieron hablan sobre los afectos, he decidido apegarme solo a la tradición que inicia Spinoza. La razón de esta decisión es que su teoría basada en la potencia de los cuerpos se acerca a lo propuesto en este trabajo, así como la lectura que tiene Lacan el filósofo.

A partir de esta base fundacional de la teoría de los afectos, el psicoanálisis toma una postura frente a este “En la teoría freudiana, el afecto es la expresión cualitativa de la cantidad de energía pulsional, la cual se manifiesta en los dos registros del afecto y la representación. Freud utiliza el término afecto en dos perspectivas: Descriptiva, para designar la resonancia emocional de una experiencia casi siempre intensa. Cuantitativa, donde el afecto es una expresión cuantitativa de la cantidad de energía pulsional como de sus variaciones; perspectiva ésta utilizada casi siempre en el marco de su teoría cuantitativa de la catexis, única capaz de explicar la autonomía del afecto en relación con sus diversas manifestaciones.” (Gómez Botero, 2007, pág. 87) Podemos acá notar la manera en que Freud profundiza en el pensamiento de Spinoza pero manteniendo su núcleo, pues la energía pulsional que entra en juego en la catexis es eso, energía, posibilidad de movimiento.

Recordemos que para Spinoza esta potencia, esta posibilidad, es una potencia de un cuerpo. Para él, la distinción entre alma y cuerpo es ilusoria, ambas son una misma cosa, por eso los afectos impactan al cuerpo y viceversa, por ejemplo, cuando uno tiene hambre es como si el cuerpo estuviera triste, de la misma manera, la tristeza es como si el alma tuviera hambre.³⁴ Esta idea de unanimidad entre alma y cuerpo posibilita en la lectura freudiana de los afectos de lo psicosomático y lo corporal psicoanalítico. “Desde el principio, Freud asume la distinción entre representación y afecto, definiendo el afecto como producto de una impresión exterior o proceso psíquico interior al que luego vendrá a asociarse una representación. En *Estudios sobre la histeria* plantea que el afecto que acompaña a una escena traumática debe descargarse a través de manifestaciones corporales como el llanto, el enojo y hasta la venganza, modos efectivos para impedir el enquistamiento” (Dossena Martinez, 2018, pág. 244)

Desde esta postura parte Lacan para hablarnos de la relación existente entre los afectos y su concepto de significante “lo que he dicho del afecto es que no está reprimido. Esto Freud lo dice igual que yo. Está desarrumado, va a la deriva. Lo encontramos desplazado, loco, invertido, metabolizado, pero no está reprimido. Lo que está reprimido son los significantes que lo amarran” (Lacan, Seminario X. La Angustia, 2007, pág. 23)

³⁴ Estos conceptos tienen relación con la perfección del estado del cuerpo. Mientras más perfecto un estado más cercano se está a la alegría, es decir, cuando la potencia del cuerpo más se realiza.

Así pues, podemos decir que la depresión sí es un afecto, pero con una particularidad, y es que es un afecto que toma cierta postura en relación al deseo. La depresión no es solo tristeza que lleva a reducir la potencia de un cuerpo, es tristeza en su máxima expresión. Es un afecto que se opone al problema humano y cultural que conlleva el deseo.

Si bien es cierto que parte de la condición humana en relación a la propia estructura se determina en función de la condición carente del deseo, es decir, esta objetivación humana de la voluntad eternamente insatisfecha propuesta por Schopenhauer; no se sigue que esta condición de eterno cambio sea en sí misma depresión; tampoco lo es la conciencia misma de esta condición, en otras palabras, toda depresión es tristeza y sufrimiento, pero no toda tristeza y sufrimiento son depresión. La depresión es más bien un afecto que toma postura en relación a la conciencia de la propia carencia, postura basada en, como lo dijo Lacan, cobardía. Cobardía que desemboca en pasividad, y esta pasividad, llevada a las últimas consecuencias es a la que se refiere Lacan al decir que ese retorno se hace mortal por vía de cierta manera maniaca cuando conlleva a una negación de las condiciones de la propia vida, y por consiguiente de la vida misma.

Para los propósitos de esta investigación, tomaremos a la depresión como un afecto y como una postura. Pero no tomaremos el concepto Kleiniano³⁵ de la postura depresiva, sino que pensaremos la depresión como una postura frente al deseo mismo. Es una postura en relación con el deseo.

Para entender esto es necesario aclarar qué se entiende por deseo desde una perspectiva psicoanalítica, aun cuando, el lector ya lo habrá notado con creces, desde el comienzo mismo de este escrito hemos venido haciendo uso del mismo para hacer comentarios y acercamientos analíticos. Empero, ahora se trata de hacerlo de una manera más sistemática que permita sostener la tesis que hemos desbrozado: la de la complicación del deseo en la depresión y más adelante su articulación con la escuela.

³⁵ La postura depresiva, para Melanie Klein (Klein, 1945), es la manera en que ella conceptualiza una etapa del desarrollo infantil en la cual el bebé integra en su desarrollo psíquico el objeto parcial, lo cual genera en él emociones ambivalentes al relacionarlo con el cuidador principal.

3.4.4. Sobre el deseo

Beber nunca quiere decir deseo beber y ya está. Quiere decir: o deseo beber solo, trabajando, o beber solo, reposando, o ir al encuentro de los amigos para beber, ir a un cierto bar. No hay deseo que no fluya, digo bien, que no fluya en un agenciamiento. Si bien el deseo para mí siempre fue, si busco el término abstracto que corresponde al deseo, diré que es constructivismo. Desear es construir un agenciamiento, construir un conjunto.

Gilles Deleuze

No existe una única definición clara y concisa de lo que es el deseo. No es posible, o cuando menos no es honesto, decir que hay una definición única de él si ni siquiera existe una unidad en la misma obra de un autor en específico, esto es así por la naturaleza misma del deseo. Sin contar con todas las acepciones dadas por otras ramas del conocimiento, como lo es la filosofía, o la psiquiatría quienes tampoco generan unidad. En todo caso, el psicoanálisis hace de él un concepto. Y aun cuando el carácter mismo del deseo sea lo cambiante que escapa, mostraré enseguida varias acepciones posibles y cómo pueden ayudar para este trabajo. Es importante adelantar que el concepto al cual queremos llegar será a la dimensión trágica del deseo.

Pero antes de sumergirnos en la profunda y compleja elaboración psicoanalítica en torno al deseo; quiero hablar desde una idea muy sencilla, que es el fondo de este trabajo. El deseo es transformador, es movimiento, es motor que cambia el estado actual de las cosas, desestabiliza las estructuras. Veamos de qué manera:

Roudinesco en su diccionario de psicoanálisis empieza definiendo al deseo como el “Término empleado en filosofía, psicoanálisis y psicología para designar a la vez la tendencia, el anhelo, la necesidad, la avidez, el apetito: es decir, toda forma de movimiento en dirección a un objeto cuya atracción espiritual o sexual es experimentada por el alma y el cuerpo” (Roudinesco & Plon, Diccionario de psicoanálisis, 2008, pág. 216) Desde esta primera básica definición ya nos vamos acercando al núcleo de lo que más nos interesa, es decir, es una forma de movimiento hacia algo.

Ese algo hacia lo cual el deseo mueve va a variar dependiendo del autor. Para Freud el deseo es siempre inconsciente y está atado, no a necesidades biológicas, sino a las huellas mnémicas y desde estas es que se posibilita la satisfacción: “el deseo es deseo inconsciente y realización del deseo. En otras palabras, la definición freudiana del deseo está en el sueño: el sueño es la realización de un deseo reprimido, y el fantasma, la realización alucinatoria del deseo en sí.” (Roudinesco & Plon, Diccionario de psicoanálisis, 2008, pág. 217). En la interpretación de los sueños de Freud se hace muy patente esta idea. En este libro se nos muestra cómo los sueños son realizaciones de deseos, y estos deseos no son la satisfacción de algo ‘biológico’, sino de algo relacionado con la construcción singular de cada persona. Freud utiliza el término alemán *Wunsch* el cual tiene un sentido específico. “en general, se dirige a lo anhelado, relativamente distante e idealizado, reservándose para el deseo más inmediato” (Hanns, 1996). Es una palabra usada con un tinte imaginario, en donde se produce una atracción hacia el objeto deseado.

Para Lacan el deseo es algo mucho más complejo, es también aquello que permite un movimiento, pero que tiene a su vez una estructura basada en la dialéctica hegeliana del amo y del esclavo. Para él el deseo no es algo directo, una persona no desea directamente algo, sino que su deseo está condicionado por el deseo del Otro; está condicionado por las expectativas sociales y culturales. Este deseo es deseo de lo que él llamará el *objeto a* que, a su vez, será el objeto fantasmático que es causante de la falta y de la escisión en el sujeto.

La demanda se dirige a otro, y en apariencia se refiere a un objeto, pero ese objeto es inesencial, porque la demanda es demanda de amor. En otras palabras, en la terminología lacaniana la necesidad, de naturaleza biológica, se satisface con un objeto real (la comida), mientras que el deseo nace de la distancia entre la demanda y la necesidad. Se basa en un fantasma, es decir, en otro imaginario, es por lo tanto deseo del deseo del otro, en cuanto que trata de ser reconocido absolutamente por él, al precio de una lucha a muerte que Lacan identifica como la famosa idea hegeliana del amo y el esclavo. (Roudinesco & Plon, Diccionario de psicoanálisis, 2008, pág. 218)

La naturaleza, si se me permite llamarla así, del deseo en Lacan es multiforme, es algo de lo cual, aunque esté anudada con y en el lenguaje, no se puede hablar sin colocar en tela de juicio la estructura del Yo. Y, aún más radicalmente, no habrá un elemento del lenguaje, un significante o una palabra que permita dar cuenta del deseo y, esta imposibilidad (¡he

ahí la paradoja!) será la que impulsa el buscar, el hablar y el actuar; en otras palabras, el vivir.

Por eso, siempre que nos preguntamos por eso atractivo, motivador, asustador, rechazado, por lo que adormece, trasnocha o despierta, por lo familiar angustiante, etc. Son todas preguntas por el deseo. ¿Qué propone de distinto el psicoanálisis para intentar explicar tan crucial asunto? Quizás la tesis psicoanalítica más significativa sea sostener sin ambages cómo la sobre determinación del obrar humano es radicalmente desconocida, excéntrica, insabida, *unbewusste*: inconsciente. “El deseo es deseo de saber sobre el deseo”, como reza la magistral formulación lacaniana. (Lacan, Seminario 6: el deseo y su interpretación, 2015).³⁶

En fin, la enumeración es finita pero extensa y, para nuestro caso, hacemos cuestionamientos respecto a la depresión y al deseo que nos han llevado al punto en el cual se la califica de falla o cobardía moral respecto al desear; empero, tal calificativo ha de ser analizado para no caer en moralinas ¿Es posible estar de abiertos ojos ante lo quemante del sol que nos habita? Por nubarrones paralelos hay que tomar también otra aseveración de cuño lacaniano, según la cual, de lo único de lo cual somos culpables es de ceder en nuestro deseo. (Lacan, El seminario de Jacques Lacan. Libro 7, La ética del psicoanálisis, 1988)

Para no desviarnos tomemos la senda del deseo como motor y su falta como inhibidor, freno y como aquello que despierta u adormece. Ahora bien, resaltemos cómo articulado a la libido el deseo funciona pegándose a las cosas o desprendiéndose, pero siempre en relación a toda una batería de significantes, es decir el lenguaje en el cual el niño cuando nace va a verse inmerso en él. A diferencia de otros animales que carecen de registro cultural, el ser humano, al nacer y crecer, no responde a los estímulos de la misma manera. La conexión del animal con el estímulo se da de manera ordenada y casi que necesaria, cada ejemplar de la misma especie va a responder al estímulo de una manera más o menos similar; mientras que en el humano existe un intersticio entre la respuesta y el estímulo. Para el animal el estímulo es un signo, pero para el humano ese estímulo está enmarcado

³⁶ Cuando hablamos en el primer acto, y hablamos de la verdad, también hablamos del saber y del deseo. El saber del amo, el saber sobre su propio deseo, su verdad, es aquella que va a desestabilizar su dinámica de dominio.

en un juego de significantes, haciendo que la respuesta al mismo sea singular. Así, la satisfacción se enmarca en esta dinámica. El lugar en donde cada significante individual adquiere sentido depende de la batería general de significantes, la totalidad del discurso; a esto Lacan lo va a considerar una de las formas del Otro.

Este Otro, que es relativo a la cultura, a la lengua materna y a los Otros primordiales, hablan al niño, van a preguntarle, van a demandarle ser algo, alguna cosa, pero le van a demandar ser. Desde esta demanda es que este Otro va a poner en marcha todo el aparataje simbólico, es en este sentido que empieza a formularse la máxima en donde el deseo es el deseo del Otro. Una de las tesis más fructíferas de la enseñanza de Lacan.

Interpretémoslo de la siguiente manera: cuando la satisfacción del animal se da de manera necesaria al acceder al objeto que necesita se da de forma ordenada, funcional; pero en el humano el lenguaje va a venir a descuadrar esto, intermediando en dicha satisfacción gracias al Otro. El deseo no se da en relación directa con un objeto, sino con toda una estructura.

Quando el niño demanda, el Otro responde dando sentido. Retomemos entonces al niño, que habíamos dejado junto al Otro: cuando el niño emite la demanda, le viene del otro una respuesta que, al mismo tiempo que significa da sentido a la demanda, intenta con ello reducir la distancia que la separa de una satisfacción posible. El Otro sabe muy bien de lo que se trata, pues está, respecto a ese niño que es su hijo, en posición de pedirle SER el objeto de su DESEO: El Deseo se define aquí como la forma en que se organiza ese movimiento que tiende a remediar la FALTA DE SER. El Deseo es aquí DESEO DE SER. (Sanmiguel, 1992. Pág. 62)

El deseo sería aquel que viene a organizar, o más bien a desorganizar, los caminos de la pulsión dentro de las disposiciones del Otro. Con esto se abren tres posibles interpretaciones del deseo. La primera es que el deseo es desear literalmente lo que el Otro desea para mí; la segunda es desear ser deseado por el Otro; y por último desear al Otro, lo cual es una imposibilidad.

Desde esta perspectiva, el deseo, o su realización, sería imposible porque no depende de un objeto, sino que depende de toda esta estructura, caracterizada por su inconsistencia, o sea, por la imposibilidad y la falta del Otro, por su castración digamos. Lacan también nos

dice que es imposible en tanto que eso que se desea es irreconciliable con el yo. El deseo pone en cuestión el yo (*moi*), en tanto que el yo pretende mantener una ilusión de control y unidad en la gran fábrica que es el inconsciente, mientras que el deseo es disruptivo con esta tendencia en tanto que el deseo no puede ser simbolizado ni mucho menos controlado por el yo (*moi*). Y, añadamos, por el Otro, en tanto deseante.

Destaquemos qué nos interesa con relación al concepto de deseo. Nótese cómo hemos acudido, de manera amplia y haciendo un paneo de tal concepción en el ámbito psicoanalítico. Hemos resaltado unos elementos de dicho concepto en algunos desarrollos freudianos, en otros lacanianos. Nuestra pretensión es apelar a un elemento en común entre tales concepciones, con miras a mostrar lo que nos interesa en esta tesis. Fijémoslo: las diferentes formas acentúan el deseo asociado a una cierta inestabilidad que será principio de movimiento. Parten de la idea de que uno se mueve para satisfacer el deseo y que esta insatisfacción es la causa del movimiento. Se parte de la concepción de que somos siempre seres cambiantes, y en tanto que tal, no estamos nunca acabados, no somos seres completos ni terminados. El deseo, desde estas tres posturas, es siempre principio de acción y principio de movimiento, aunque las interpretaciones, y así mismo sus implicaciones prácticas, sean diferentes.

Parándome desde esta noción es que definiendo acá que la depresión es una postura frente al deseo en la cual este pretende suspenderse. No es que el mundo no sea trágico. No es que el mundo no esté lleno de sufrimiento. Solo basta, como dice Cortázar “Para llorar, dirija la imaginación hacia usted mismo, y si esto le resulta imposible por haber contraído el hábito de creer en el mundo exterior, piense en un pato cubierto de hormigas o en esos golfos del estrecho de Magallanes en los que no entra nadie, nunca.” (Cortázar, 1962). No es que no nos conmovamos o nos sintamos tristes con todo lo que implica vivir en este mundo que nos tocó construir. Es apenas entendible que nos llenemos de tristeza, melancolía, acedia o como queramos llamarlo. Pero la depresión, a nuestro entender, conlleva, en buena medida una manera particular de acercarnos a lo trágico de la vida desde la pasividad, desde la absoluta imposibilidad y la suspensión del deseo, que, por lo demás, no es del todo nuestro. Veamos qué es esa dimensión trágica del deseo de la que tanto se ha escrito.

3.4.5. La dimensión trágica del deseo

Antígona, en efecto, permite ver el punto de mira que define el deseo.

Jacques Lacan

¿De dónde tendría que proceder el anhelo contrapuesto a este y surgido antes en el tiempo, el anhelo de lo feo, la buena y rigurosa voluntad, propia del heleno primitivo, de pesimismo, de mito trágico, de dar imagen a todas las cosas terribles, malvadas, enigmáticas, aniquiladoras, funestas que hay en el fondo de la existencia, - de dónde tendría que provenir entonces la tragedia? ¿Acaso del placer, de la fuerza, de una salud desbordante, de una plenitud demasiado grande? ¿Y qué significado tiene entonces, hecha la pregunta fisiológicamente, aquella demencia de que surgió tanto el arte trágico como el cómico, la demencia dionisiaca? ¿Cómo?

Friedrich Nietzsche

Entra Edipo al escenario, entra Prometeo, Antígona y las Traquinias, se encuentran con Hamlet ya postrado y al iracundo Otelo ardiendo de celos. Fausto juguetea con Mefistófeles y su conocimiento, mientras Eteocles y Polínices pelean frente a Tebas. Todos se mueven creyendo que actúan, mientras que entra a escena el actor principal. La figura divina con cabeza de cabra baila por todo el escenario, todos bailan y cantan y sufren, viven de su *hybris* alrededor de esta cabeza que hiede a vino y a carne. Se escucha en todos los corazones la canción en honor al macho cabrío, al sátiro, a Dionisio, al sufrimiento. Se cae la representación ilusoria del dolor, cuando se cae la máscara del sufrimiento es que entendemos que dicho dolor no era una máscara, no era una ilusión, no todo en la obra es mera representación.

Aristóteles piensa que la tragedia es una representación, que no es algo en sí mismo más que lo mimético, no es otra cosa que una imitación. “la tragedia es imitación, no de personas, sino de una acción y de una vida, y la felicidad y la infelicidad están en la acción” (Aristóteles, La Poética, 1974, pág. 1450). En la tragedia siempre hay un juego de

apariencias y delirios, pero tales apariencias, en lugar de descartar la potencia de la tragedia la enaltecen pues muestran una verdad de un orden, si se quiere, más elemental, una verdad en el orden del deseo.

Existe una relación entre la interpretación analítica y la poesía, particularmente la trágica. En ambas el sujeto es modificado por la palabra, y como dice Braunstein (Braunstein, 2001) a través del lenguaje se performan actividades dentro de la vida del espíritu. Dichas performances se encauzan hacia el deseo. Ahora bien, saber sobre el deseo no lo satisface en sí mismo, es imposible, pues no hay saber último del deseo. “El deseo es deseo de saber sobre el deseo” al decir de Lacan en “Mi enseñanza” (Lacan, Mi enseñanza, 2006). Pero la postura, la respuesta en torno al saber sobre el cual no hay todo saber, esa es la responsabilidad. En el caso de algunas formas depresivas, quizás hay una búsqueda para zafarse de cómo, en la misma respuesta depresiva, hay una responsabilidad, un intento de apartarse de su deseo excusando todo en causas externas.

Así pues, la poesía tiene esta misma labor performativa. Tomemos como ejemplo las valerosas hazañas del Cid Campeador que sirvieron de ejemplo de los valores cristianos y caballerescos de la época, o a Aquiles y la importancia que tuvo en personajes históricos como Alejandro Magno o Julio César “En verdad, un poema es una especie de máquina para producir un efecto poético por medio de las palabras. El efecto de esta máquina es incierto, puesto que nada es seguro en materia de acción sobre los espíritus” (Válery, 1957)

De la misma manera que no podemos deducir con absoluta certeza la existencia de estos dos personajes, Aquiles y El Cid, la interpretación analítica y la poesía no enseñan la verdad (recordemos el uso de la verdad como dogma de legitimación a dinámicas de poder), sino que apelan a la libertad del otro, a la responsabilidad existencialista del otro (¿no deberíamos pensar también así la educación?) en donde se interroga la ficción y hace preguntar al actor sobre su papel.

Es esta una de las razones que anudan la noción de acto con la de responsabilidad en la tragedia en donde “El acto se dilucida entonces en un registro eminentemente ético, donde el sujeto no es visto en modo alguno como una entidad pasiva y determinada por contingencias externas, sino que es reconocido como un agente activo de aquello que lo

engendra, elevándolo a la dignidad de un ser hablante. Desde esta perspectiva, no cualquier acción constituye un acto de pleno derecho.” (Zawady, 2009, pág. 34).

Lacan, en relación al problema de asumir la responsabilidad, nos pregunta “¿Ha usted actuado en conformidad con el deseo que lo habita?” (Lacan, El seminario de Jacques Lacan. Libro 7, La ética del psicoanálisis, 1988) Dotando al sujeto de responsabilidad del acto en relación al deseo y a su vez responsabilidad sobre sí mismo, la famosa responsabilidad existencialista. Y es justamente esta noción lo que equiparamos con lo trágico. Lo trágico es asumir la existencia, asumir que se está vivo y todo lo que esto implica, es decir, la angustia y el cambio constante.

El acto entonces implica siempre un cambio en la forma de enlazarse con el Otro, más exactamente con la castración del Otro, del amo, del saber, de cualquiera de las formas que pueda tomar para alguien...Es decir, es un enlace con su falta, con su inconsistencia, con el hecho de que no hay Otro del Otro, al decir de Lacan. (Lacan, El Seminario 16. De un Otro al otro, 2008) Por ello es que el acto es sin Otro, en tanto garante, repetamos. Y ello implica, entonces, una manera diferente de asumir las disposiciones del discurso, y del *todo-saber*. Esto nos regresa a la cuestión del saber y de la angustia. Pues “Como lo desarrolla Lacan en el seminario *La Angustia*, actuar es arrancar a la angustia su certeza, y ello implica hacer de esta última una función operativa en la separación del Otro que previamente ha condenado al sujeto a la indeterminación” (Zawady, 2009, pág. 35).

La tragedia es acto, es rechazar la certeza de la imposibilidad de actuar. Mientras que la depresión pone en pausa dicho acto de diferentes maneras: desde la imposibilidad del obsesivo, desde el temor constante fóbico, o desde la absoluta insatisfacción del histérico que hace la falta de elección. La posición depresiva elige no verse en la condición de elegir, aun cuando, sin saberlo, ya ha hecho una opción por un lugar de goce, articulado a la depresión misma.

Mientras que el héroe trágico es alguien diferente. “El héroe trágico no se dirige en una única dirección, es equívoco, controvertido, confuso, vacilante ante el conflicto devela su desgarramiento frente al telón, una verdadera paradoja detrás del *prósopon* que cubre su rostro” (Anello, 2018). Así pues, el conflicto es constitutivo en el actuar del trágico haciendo que se

mueva, enfrentándolo a su vez con su finitud, es decir, está confrontado con su mortal destino.

El conflicto en el que el héroe se ve inmerso es de varios matices, nace del inapresable deseo que lo lleva a pelear contra lo Universal, contra lo absoluto, contra los Dioses y el destino que le fue impuesto. Es una batalla que siempre se lleva perdida, es una lucha constante, una vida de lucha, que por principio siempre falla. Y la relación con lo fallido funda lo trágico.

Tal concepto de falla es denominado en griego antiguo como ἁμαρτία (*hamartía*). Algo siempre le falla al héroe. Esto es lo que dice Aristóteles en su poética al respecto “Queda, pues, en medio, el personaje que no destaca por su virtud y justicia, ni cae en la desgracia a causa de su maldad y vileza, sino debido a algún error (ἁμαρτία). Este personaje debe ser alguien que goza de gran renombre y prosperidad, como Edipo, Tiestes, y otros hombres ilustres de familias distinguidas. Así pues, es necesario que el argumento bien estructurado sea simple más que doble, como algunos dicen, y que el cambio no sea de la desdicha a la dicha, sino al contrario, de la dicha a la desdicha.” (Aristóteles, La Poética, 1974, pág. 1453 a)³⁷. *Hamartía* se traduce literalmente como errar el blanco, en el caso del héroe no podemos decir que exista maldad en él, sino un error fatal, un lapsus que lo llevará hacia el siguiente concepto hermano, la *anagnórisis*.

La *anagnórisis* es un concepto literario, pero siempre muy presente en el psicoanálisis y ligado a la tragedia. Veamos cómo. En la *anagnórisis* se trata del reencuentro consigo mismo, es el acto de reconocimiento del personaje en donde se creía que era una cosa para darse cuenta que se era alguien diferente (Edipo, el Rey Arturo, entre otros). La interpretación analítica y la poesía trágica se anudan acá nuevamente, pues la idea de ambos es reivindicar la perspectiva trágica de este reconocimiento, es la imputación de la responsabilidad de esta identidad que dentro de cierto orden inconsciente es más verdadera. Y no solo esto, en este redescubrimiento (*anagnórisis*), también el espectador se representa a sí mismo, se emparenta de alguna manera con el personaje, le despierta, le libera³⁸. A este acto es el que llamamos catarsis.

³⁷ Esta traducción es una corrección propia.

³⁸ Anudemos acá lo narrado en el acto anterior sobre el saber y la verdad. El saber justifica una manera de actuar, pero el saber sobre el deseo, al menos para el sujeto, es siempre incompleto, pues al encontrarse de

Ahora bien, la tragedia al enfrentarse con el espanto de ser uno mismo nos permite pararnos y tomar postura frente a dicha falla. En la idea de destino hay una suerte de repetición

También se vale del concepto de repetición para plantear una diferencia interesante que relacionará con lo trágico, tal como él lo entiende. Diferencia la repetición detenida, patológica o cantinela, que significa el "retorno de lo mismo" de la repetición en marcha o repetición diferencial, que significa el retorno de un elemento diferente a partir de una perspectiva de lo mismo. A esta última la llama concepción trágica (basándose en algunos filósofos como Deleuze y Nietzsche). Es, entonces, necesario dentro de esta perspectiva, pasar de una repetición muerta (sin diferencia) a una repetición viva (con diferencia). (Basz, 2017)

Ya conocemos un poco sobre la *hamartía*, sobre la *anagnórisis* y un poco sobre la *catarsis*. ¿Pero y el deseo y su dimensión trágica? Sigamos la lectura de la parte final del seminario VII de Lacan (Lacan, El seminario de Jacques Lacan. Libro 7, La ética del psicoanálisis, 1988). Y, al igual que él, seguimos a Antígona para entrever en qué consiste la esencia de la tragedia y su vínculo con el deseo.

Existe, afirma Lacan, una relación histórica y profunda entre la tragedia y la experiencia analítica "tragedia está presente en el primer plano de nuestra experiencia, en tanto que psicoanalistas, tal como lo manifiestan las referencias que Freud -impulsado por la necesidad de los bienes ofrecidos por su contenido mítico- encontró en Edipo, pero asimismo en otras tragedias." (Lacan, El seminario de Jacques Lacan. Libro 7, La ética del psicoanálisis, 1988, pág. 294). Esta cita nos muestra la relación existente entre la tradición poética trágica y el psicoanálisis, pero nos dice que va más allá de la mera ejemplificación, como mostramos anteriormente con las citas aristotélicas. Y este más allá lo encontramos, en un primer momento, en la catarsis.

La catarsis viene de la palabra griega κάθαρσις cuya raíz viene del verbo καθαίρω (*kathairo*) limpiar, bañarse. El sufijo -σις nos habla del resultado de la acción. Así pues, la catarsis es el resultado de limpiarse, de purificarse. Esta catarsis puede encontrarse como fin de la

frente con este, la estructura se tambalea. Este tambaleo de la estructura se da en este proceso de *anagnórisis*, que es un proceso vinculado al saber y a la verdad.

tragedia, y hasta cierto punto del análisis. Tal purificación, tal limpieza, también tiene el sentido de abreacción, de purgación (¿será que también de anagnórisis?).

Para lograr estos procesos de purgación, la tragedia se sirve de ciertos elementos dionisiacos como la música y el entusiasmo. El entusiasmo es una forma en la cual la divinidad accede al cuerpo del humano ἐνθουσιαστικοί (enthousiastikoi) y παθητικοί (patheticoi). Los *enthousiastikoi* son los que poseen cualidades de los dioses, mientras que los *pathetikois* están dominados pasivamente por el temor.

El punto de la tragedia es purgar a los *pathematas* “Aquí, la topología del placer como la ley de lo que se despliega más acá del aparato al que nos llama el temible centro de aspiración del deseo, esa topología que definimos nos permite alcanzar quizás mejor que nunca hasta ahora, la intuición aristotélica.” (Lacan, El seminario de Jacques Lacan. Libro 7, La ética del psicoanálisis, 1988, pág. 296). Acá ya vemos el primer acercamiento con el deseo, en tanto que aparece como temible purgador de la pasividad frente al temor.

Pero regresemos a Antígona. Ella tiene una forma singular de mirar hacia el deseo en tanto que sucumbe como víctima del destino de una manera ‘terriblemente voluntaria’. Ella avanza hacia su muerte en vida sin importarles la ley humana impuesta por Creonte, ley absurda que lo llevará a su ruina, pero ley que él cree, como amo, es absolutamente necesaria por el bien de todos sus súbditos. Esta transgresión de la ley de Creonte cometida por Antígona nos habla de la manera en que ella abraza su destino impuesto por las divinidades; dicho destino ineludible no es más que su deseo, su ineludible deseo. Pero su deseo no es la muerte en vida de la caverna, o la muerte real que sufre al colgarse, el objeto de su deseo es la justa sepultura de su hermano (quién era considerado criminal en el discurso de Creonte) y al intentar estar a la altura de su deseo es que Antígona va a pasar por encima de toda ley humana, va a estar por encima del bien y del mal, su deseo la puso por encima del temor y la compasión. Este es el deseo que encarna nuestra heroína trágica.

Justamente esta purificación de Antígona del temor y de la compasión, es aquella que el poeta trágico busca despertar en los espectadores, y que Lacan compara con la experiencia analítica. Y en esta experiencia se nos aparece nuevamente la *hamartía*, esa falla fatal que está en el núcleo de la tragedia, pero desde un lugar diferente. Si bien es cierto que la *hamartía* se encuentre en el centro mismo de la tragedia, no necesariamente se encuentra en el héroe o heroína trágica. En el caso de Antígona la gran falla no recayó en ella, recayó

en Creonte y sus tiránicas consignas, de hecho, su falla radica en la promulgación de su ley absoluta que termina con el suicidio de su esposa e hijo, y con esto, Creonte se encuentra con algo de lo Real, en la tragedia vamos a encontrar siempre cierto exceso de lo Real “Que Antígona salga así de los límites humanos, ¿qué quiere decir para nosotros? -si no que su deseo apunta muy precisamente a lo siguiente -al más allá de la Até.”. (Lacan, El seminario de Jacques Lacan. Libro 7, La ética del psicoanálisis, 1988, pág. 316)

En esta Até se entrevé lo Real que la tragedia encarna. Até es una divinidad, es la encarnación mítica de una fuerza de un carácter muy particular:

De acuerdo con Hesiodo (Hes. Th. 230), es hija de Eris, pero de acuerdo con Homero (Hom. Il. 19.91) es de Zeus. Es una divinidad de la Grecia Antigua que conduce a dioses y humanos a acciones precipitadas e inconsideradas y al sufrimiento. En una ocasión, incluso indujo a Zeus, durante el nacimiento de Heracles, a hacer un juramento mediante el cual Hera pudo posteriormente otorgar a Euristeo el poder que le había sido destinado. Cuando Zeus descubrió su temeridad, expulsó a Ate del Olimpo y la desterró para siempre de las moradas de los dioses. (Hom. Il. 19.126, etc.) En los escritores trágicos, Ate aparece bajo una luz diferente: venga las malas acciones e inflige castigos justos a los ofensores y a su posteridad (Esquilo, Coef. 381), por lo que su personaje aquí es casi el mismo que el de Némesis y Erinias. Aparece con mayor prominencia en los dramas de Esquilo, y menos en los de Eurípides, en quien la idea de la dice (justicia) se desarrolla con mayor profundidad. (Smith, 1848)

Até es aquella que impulsa la *hybris*, es la representación de la fatalidad que nace de los actos imprudentes e irreflexivos, ya sean humanos o divinos. Es Até quién se encuentra en el núcleo del deseo; pero no como su motor, sino en tanto que el deseo busca propasarla “Aquí en la medida en que ella va hacia esa Até, y que incluso se trata de ir *ektos átas*, de franquear el límite de la Até, Antígona le interesa al Coro. Es ella, dice, quien, por su deseo, viola los límites de la Até. A ello se refieren los versos cuya indicación les di y, especialmente, los que terminan con la fórmula *ektos átas*, pasar el límite de la Até. La Até no es la hamartía, la falta o el error, no es hacer una tontería.” (Lacan, El seminario de Jacques Lacan. Libro 7, La ética del psicoanálisis, 1988, pág. 332)

Expliquemos un poco esta cita. La expresión *ἐκτὸς ἄτας* (*ektos átas*) se puede traducir literalmente como más allá de Até, más allá de la catástrofe. Este es el lugar de Antígona, es un lugar que está más allá de las leyes odiosas de los humanos. Su deseo está en enterrar a su hermano y esto hace que ella no evite la tragedia, sino que la abraza de

manera terriblemente voluntaria. Ella no aparta la mirada de su responsabilidad moral (no cae en la falla moral que el deprimido representa) y de cierta manera enfrenta una verdad. Es esta dimensión trágica del deseo que en la depresión se ausenta. El deprimido no busca sobrepasar a Até, la abraza y se queda en ella.

Ahondemos un poco más en la enseñanza lacaniana sobre el deseo y su dimensión trágica desde el siguiente fragmento extraído del seminario VII

El tema colocado en el centro, promovido en su primareidad, es: ¿qué es el deseo? Y, al respecto, sólo puedo recordarles lo que articulé en su época: realizar su deseo se plantea siempre necesariamente desde una perspectiva de condición absoluta. En la medida en que la demanda está a la vez más acá y más allá de ella misma, articulándose con el significante, la demanda es siempre otra cosa. En toda satisfacción de la necesidad exige otra cosa, que la satisfacción formulada se extienda y se encuadre en esa hiancia, que el deseo se forme como lo que sostiene esa metonimia, a saber: qué quiere decir la demanda más allá de lo que formula. Por eso, la cuestión de la realización del deseo se formula necesariamente desde una perspectiva de Juicio Final. Intenten preguntarse: ¿qué puede querer decir haber realizado su deseo, si no es el haberlo realizado, si se puede decir, al final? Esta intrusión de la muerte sobre la vida da su dinamismo a toda pregunta cuando ella intenta formularse sobre el sujeto de la realización del deseo. Para ilustrar lo que decimos, si planteamos directamente la pregunta del deseo a partir del absolutismo parmenídeo, en tanto que anula todo lo que no es el ser, diremos: nada es de lo que no nació, y todo lo que existe sólo vive en la falla en ser. (Lacan, El seminario de Jacques Lacan. Libro 7, La ética del psicoanálisis, 1988, pág. 351)

Este complejo párrafo esconde diferentes flujos que vale la pena aclarar. Pensemos nuevamente en Antígona. El límite que quebranta Antígona es un límite humano, no divino. Esta justicia divina la permite propasar los límites de lo humano. Pero esa ley divina, dice Lacan, no se ata a ninguna cadena significativa, no está en nada. El orden establecido no importa dentro de estas reglas (no importa la maldad de su hermano, importa que está muerto y merece su funeral) Más allá del límite de lo bueno y de lo malo de Polinice se encuentra Antígona manteniendo el valor de ser lo que se es. Y eso es, según Lacan, el lenguaje.

Ahora bien, esto que se es, sobre lo cual está conectada la satisfacción, solo es posible en cierta falta de ser, cierta ausencia significativa. La idea de estar entre dos muertes (idea que

encarna Antígona al estar en la cueva antes de su muerte Real), es esta idea que se encarna en esta falta de ser. No es que Antígona se arroje a su muerte, es que se arroja hacia su falta de ser. Ella prefiere actuar conforme a su deseo así esto la conlleve a la muerte.

Para terminar, es importante tener en mente que la tragedia implica lograr en el espectador una catarsis, una purificación del temor y la compasión. Práctica muy cercana con la experiencia analítica “En la medida en que el *épos* trágico no deja ignorar al espectador dónde está el polo del deseo, muestra que el acceso al deseo necesita franquear no sólo todo temor, sino toda compasión; que la voz del héroe no tiemble ante nada y muy especialmente ante el bien del otro. En la medida en que todo esto es experimentado en el desarrollo temporal de la historia, el sujeto sabe un poquito más que antes sobre lo más profundo de él mismo.” (Lacan, El seminario de Jacques Lacan. Libro 7, La ética del psicoanálisis, 1988, pág. 384)

Justamente acá radica la importancia de recordar la tragedia. Como ya dijimos anteriormente la depresión es un afecto (siguiendo a Lacan en su texto y Televisión, 1977) que tiene la particularidad de que se posiciona en relación al deseo, posición de olvido, de pasividad, de vivir como si no existiera. Este deseo, hacemos énfasis acá en su dimensión trágica, se ve suspendido en la depresión. El depresivo no busca este acto vital y ético de reafirmar su falta de ser sino por el contrario, se suspende en la pasividad y la irresponsabilidad. Pero no olvidemos que el deseo no es algo que se da en sí mismo, es decir, sin relación a nada. El deseo se enmarca en las dinámicas discursivas y responde siempre hacia el Otro; es decir, hay cierta demanda de él. En los siguientes acápite mostraré cómo aparece la suspensión de la dimensión trágica del deseo en la escuela.

4. Tercer Acto. Tragedia y educación

—¿Profe, debemos copiar el propósito del periodo en el cuaderno?

— Sí, es necesario para saber siempre hacia dónde vamos.

— ¿Y eso pa' qué? No vamos para ningún lado.

— Claro que sí, esto te servirá mucho para tus estudios universitarios, y en general son habilidades que te serán útiles para el resto de tu vida.

— No profe, no me estás entendiendo. Hoy estoy muy estresada porque para esta semana tengo que entregar los proyectos finales, y estamos en evaluaciones, voy perdiendo como cuatro materias y estoy muy agotada. Y ¿todo para qué? Para pasar al siguiente año y volver a vivir lo mismo otro año entero, solo con el fin de pasar a otro año, y así, con suerte, otros varios años más. Todo esto únicamente para ir a la universidad y tener un nuevo estrés, conseguir un cartón sin el cual no podré trabajar, solo para estresarme de una nueva forma en un trabajo donde no podré hacer las cosas que me gustan porque firmé un contrato, y si no cumplo con esto seguramente me quedaré sin comida y futuro, y la verdad, profe, estoy desesperada. Estoy acá para cumplirle a mis padres, hasta las materias que me gustan, me pesan.

Este tipo de conversaciones se escuchan constantemente en los pasillos, en las aulas; los estudiantes mismos buscan apoyo en los departamentos de psicorientación y en algunos docentes. Esta queja nos muestra un problema social estructural que parte de una inclinación subjetiva basada en una pregunta por el sentido, el 'por qué' y 'para qué' de todo, en el fondo la pregunta es ¿qué tiene que ver todo esto con mi deseo? Pregunta que, de hecho, nos la solucionan en todo momento, pero pregunta que no se permite experimentar en el mero preguntar. Dicho de otro modo, cuando preguntamos por el sentido de la vida, de nuestro deseo, inmediatamente se nos responde: el sentido de la vida es la felicidad, es vivir cada momento al máximo, lo encontramos en el camino de Jesús, lo encontramos en el conocimiento, en la transformación humana de los procesos sociales, en los placeres del cuerpo y del alma y mil posibles respuestas más (para las cuales seguramente existirá un producto en el mercado).

Pero la pregunta misma, dentro de la desesperación que genera, se nos escapa, dejamos de lado el deseo y su circuito. Habría que seguir aprendiendo a hacer la pregunta, a afrontar

su no respuesta, a afrontar su dimensión trágica, mientras emerge de manera personal y crítica, habría que acompañar a los estudiantes mientras se enfrentan al preguntar, a la vez que los docentes actúan como si supieran, aprender a plantear, y en su debido momento responder para actuar de manera consecuente con ello.

Pero frente a esta pregunta por la vida, la escuela juega un papel importantísimo pues es en ella en donde las personas van a formarse para poder hacer parte de una cultura, o cuando menos, esta es la pretensión institucional, el ideal cultural. Se nos dice qué es bueno y qué es malo, se nos instauran leyes a las cuales todos los estudiantes responden desde su propia singularidad. La escuela es una fábrica, una máquina, en donde entra un niño y se supone que sale un ciudadano, con todos sus pros y contras, aunque falle en su proceder. Por eso es desde este lugar que enfocaré mi estudio sobre la depresión. Tanto en los dispositivos escolares, en los programas de inteligencia emocional y similares, como en las demás maquinarias académicas y sociales que en ella habitan. Para dar inicio a esta conversación, me gustaría introducir el tema a partir de la película *Druk*.

4.1. Druk y el deseo docente

Venimos en este texto a conversar con la depresión, a verla actuar como en un teatro antiguo, a tratar de entender las máquinas que sostienen la tramoya y que dan movimiento a los actores. Tratar de entender lo que dicen con lo que no dicen, o no quieren decir o, aún más allá: para lo cual no es posible decir, tal como sucede con el deseo humano. Pero a su vez, voy a conversar desde mi lugar de agenciamiento, desde mi sitio mutante con la palabra, a saber, la escuela.

Como profesor de secundaria en Colombia, atravesado por las influencias de las maquinarias políticas de turno, con necesidades constantes y cambiantes, con estudiantes que demandan sin cesar tiempo y atención. Padres que exigen más de lo posible. Instituciones que reclaman responder curricularmente a todas estas demandas acaso conscientes y otras inconscientes que se suman a las exigencias propias de cada institución; con todo esto y más cabe preguntarse con cierta profundidad por la depresión y la escuela.

Para ilustrar algunos conceptos me gustaría presentar la película danesa *Druk (Otra Ronda)* del director Thomas Vinterberg. Desde ella indagaremos con el saber del psicoanálisis en su quehacer clínico y epistémico para conversar sobre los temas que acá se proponen.

Dicha película es material para nuestra investigación, en tanto que nos cuenta la historia de un grupo de profesores daneses quienes deciden realizar un experimento de carácter sociológico y psicológico. Su vida, previa al experimento, es tediosa, sus clases aburridas. El experimento parte del supuesto que al ser humano le falta algo y, en este caso, la carencia es de una sustancia cuantificada que, en términos lacanianos, hace referencia al objeto que siempre falta. Aquí es una determinada cantidad de licor, de trago. Un producto que se compra y vende y con el cual escuelas y sociedades tienen una relación a dilucidar. Así pues, nuestros profesores buscan completitud y resolver la falta de entusiasmo en su vida laboral, en su entorno familiar y en sus relaciones amorosas, es decir, en su vida en general. Este grupo de profesores van a proponerse tomar cierta cantidad de alcohol diario para ver qué sucede. Mientras registran el resultado de su 'investigación'.

La película empieza con un grupo de jóvenes desbocados, enfiestados y haciendo pruebas, ensayos y desafíos para consumir más cantidades del preciado alcohol; para luego enfocarnos abruptamente en el profesor de historia (Mads Mikkelsen), su vida parece tan tediosa como su clase. Se le ve deteriorado y aburrido, la relación con su familia es decadente. Algo muy similar les sucede a sus otros compañeros. El tedio constante, la acedia, el no sentido en los estudiantes y los profes cargan estas imágenes.

La escuela es también lugar donde circula subjetividad, es decir, en donde se intenta producir sujeción o sometimiento en quienes la conforman con la pretensión de inducir a las dinámicas sociales, proceso que pretende hacerse desde la transmisión de un conocimiento sublimado, y, a la vez, articulada con un tipo particular de saber que no necesariamente se sabe que se sabe. Empero, pulsiones, goces y ríos libidinales corren, con y sin diques, tanto fuera como dentro de las aulas: tal como la relación con el trago no se cansa de enseñar. Así pues, la forma en la que se articulan saberes en el aula con la vida manifiesta de los estudiantes y profesores, o la falta de tal articulación, puede ser parte de la razón por la cual las clases de un profesor, como este de la película, sean tan aburridas. En otras palabras, las clases que pretende impartir Nikolaj parecen estar desvinculadas de su saber inconsciente, y, por consiguiente, de su deseo, el motor fundamental de todo movimiento humano.

Para despertarse del letargo producido por esta desconexión, el grupo de profes se reúnen a tomar y a quejarse de la vida. Al darse cuenta de lo bien que se sienten bajo los efectos del alcohol proponen el experimento en donde, basado en cierto artículo psicológico, el ser humano nace con una carencia de alcohol para su correcto funcionamiento. Así, los profes

proponen experimentar esta hipótesis tomando una cantidad determinada de trago todos los días, la irán aumentando y registrando las medidas. O sea, realizan un plus, un más que será menos. Y todo ello tratando de justificar con argumentos psicobiológicos y técnicos su manera de gozar, un problema que nos preguntamos acá es: ¿elude la problemática del deseo? ¿Del deseo ligado con el enseñar, con el saber... con el amor...? ¿Con el qué quiero?

No olvidemos: el trago que nos tomamos, el 'remedio-veneno' como le llamaron los griegos al fármaco, entra en el régimen técnico-científico y publicitario de nuestra contemporaneidad, enmarcado en cierta discursividad. Lejos pues de sus inicios de consumo en sociedades tradicionales. Para el caso, es la cara de veneno la que busca ser eludida por nuestros profesores. Así mismo, notemos cómo esa discursividad de la ciencia de tintes positivistas que se sitúa hoy en día en un lugar dominante quizás se articula al llamado discurso universitario formalizado por Lacan. En todo caso es ya una cuestión a indagar.

Con este experimento se pone en marcha un coqueteo con un límite. Existe un 0.5% que se supone es la cantidad de alcohol que nos falta. Sobre este número empiezan a malabarear los profesores. Constantemente se andan tambaleando entre la sobriedad y la ebriedad, oscilan de lo bueno a lo malo, de lo permitido a lo no permitido; pasan de lo adolescente a lo adulto, trastabillan de lo divertido a lo aburrido, atraviesan el puente de la vida intensa que lleva lo mortal... en otras palabras, es un juego por el goce planteado como inexistente, como carente de absoluto, según enseña el psicoanálisis. El alcohol, el objeto en tanto ente actúa como catalizador y hará que el saber del docente, anudado un poco más con su deseo, se relacione más con el saber de los estudiantes y harán que sus clases mejoren poco a poco. El límite entre el docente y el estudiante se acorta, pero a la vez el límite entre lo permitido y lo no permitido con el cual estos llamados adultos se acercan a ciertos rasgos de los que adolecen, a la insensatez, como uno de esos rasgos con el cual se busca distinguir a ese momento que ahora se experimenta como lo adolescente.

Pero sin darse cuenta, al jugar con un goce transgresor de ciertas leyes de su comunidad, los docentes se van a encontrar violentamente con trozos, con pedazos de eso que Lacan va a llamar lo Real, en este caso, con un exceso posiblemente placentero y, sobre todo, con su más allá que se escapa de toda representación. Es un ir y volver de lo violento del cuerpo (la incontinencia urinaria de uno de los profes, por ejemplo) que va a tocar fondo con la muerte de uno de ellos, una muerte decidida, el encuentro más radical

con lo real y acaso con una de las innumerables formas del Otro, la muerte. Halla pues este hombre, este solitario profesor, eso que, al fin, pone paradójicamente, un límite, un corte en su carrera de cada vez mayor consumo de trago. De acuerdo con la película se lo traga el mar, allí encuentra su ahogo, un paradójico desahogo final.

Esta muerte corporal en tanto Otro límite postrero frente a la aspiración a devorar, a tomar cada vez más trago, esta muerte y su real, permite una síntesis dialéctica del juego planteado. Estar en tal o cual lado del límite lo ha hecho borroso, permitiendo un encuentro liberador. El alcohol ponía en tela de juicio aquello que cada uno de los profesores consideraban que eran. El alcohol los sacaba de sí mismos, les permitía salir de una especie de *acting out* de unas vidas repetitivas y aburridas. Sin angustia y desvergonzadas podríamos concluir. Quizás pueda conjeturarse que esa muerte ilustra también una especie de paso al acto. Y esto, junto con la ausencia mencionada al paso por la palabra, por un vínculo, por un discurso como el analítico, no posibilita a este y a los otros personajes, el salir de la representación teatral de la escuela para encontrarse con el deseo que los atraviesa y es aquella la que dará pie a la escena final, la más liberadora, pero a la vez, ligada con lo mortal: pues salta enfiestado al mar y dejando atrás la demanda de amor de la mujer que lo ha dejado.

En ella vemos a Nikolaj liberándose, después de que sus estudiantes y compañeros se lo solicitan, asumiéndose a sí mismo a través de la danza. Empieza a saltar, a brincar y bailar al parecer sin ninguna traba, se arroja al vacío, disfruta de su cuerpo, no sin dolor, no sin sufrimiento, sin sentido, eso sí, pero sí a la altura de estos. Podemos decir, que, de alguna manera, lo que vivió Nikolaj es lo que se espera al finalizar un análisis “cuando el analizante piensa que le es dichoso vivir, es suficiente.” (López, 2014). Es decir, se encontró con la dimensión trágica de su deseo.

Esta película coquetea con ser una tragedia. Nicolaj empieza con cierto destino de conflicto tanto con su saber, como en sus relaciones personales, así como con la institución en donde trabaja. Pero el aburrimiento excesivo hace que se dé por perdido en el conflicto, haciendo como si este no existiera, como si la tragedia se diera por superada. Tal pérdida con el conflicto, que es en donde encarnará también el deseo, facilitará la emergencia de la depresión.

Hemos traído este film tanto para introducirnos como para comenzar a indagar, a través de él, con aquello de lo que trata nuestra investigación. Así las cosas, hemos ilustrado desde

el comienzo mismo de la tesis cómo es necesario adentrarse, con mayor detalle con lo que hoy en día llamamos depresión y, hemos escogido esta película porque transcurre en un ámbito escolar, en sus fronteras, pero también porque allí se adentra lo social necesariamente. Igualmente, las temáticas de la película ya nos van mostrando el asunto o cuestión del deseo, sus problemáticas. Es más, a través de los elementos del mismo la ciencia y sus saberes parecen estar articulados con el problema del objeto como solución, el alcohol en este caso. Con ello, queremos hacer notar cómo estarían allí en acción elementos políticos y sociales ligadas con la depresión y con el deseo. Este prelude nos muestra cómo la escuela y el saber que le es propio entraría a jugar con la depresión. Nos ha ido dando indicios en torno a la manera en que la depresión puede articularse con la pasividad, con la inhibición en tanto índice de una suspensión deseante. Sumerjémonos nuevamente en la escuela y pensemos en ella, por un momento, como un teatro.

En la escuela vemos la mimesis del actor embebido en aquella labor a la cual se está destinado, vemos su actuación: “cuando viene el profesor, los alumnos se hacen los que trabajan; y cuando viene el rector, los maestros se hacen los que trabajan; y cuando viene el supervisor, el rector se hace el que trabaja; y cuando viene el Banco Mundial, el Ministerio de Educación Nacional se hace el que trabaja...” (Bustamante Zamudio, 2013, pág. 243)

Esta máscara del actor se enmarca dentro de una práctica ritual tal y como los antiguos griegos lo crearon. Un ritual de transformación de un ser en otro ser, de un educando a un ciudadano. La tragedia es vulgar, nos lo dice Aristóteles, es para masas, para el grueso de la población que espera un desenlace, ojalá dichoso, “Toda tragedia tiene nudo y desenlace. Los acontecimientos que están fuera de la obra y algunos de los que están dentro son con frecuencia el nudo; lo demás, el desenlace. Es decir, el nudo llega desde el principio hasta aquella parte que precede inmediatamente al cambio hacia la dicha o hacia la desdicha” (Aristóteles, *La Poética*, 1974, pág. 1455 b) Acá todos nuestros actores salen a escena, la educación como máquina, la depresión como suspensión del deseo, y el deseo como condición de posibilidad de la acción. La máscara de la depresión que goza en su propio sufrimiento sale a escena también en la escuela. Es por este juego de máscaras que en la escuela también se representa la tragedia, el olvido de ella, y el regreso a esta.

4.2. La escuela y la depresión particular; devenir singular, devenir universal

El deseo no se suspende en totalidad, su potencia no desaparece. Se le pretende condicionar, se le trata de determinar, se le guía para que se nos aparezca suspendido. Se le enseña a apagarse, se le educa para que se desee no desear. Debemos tener cuidado, no estoy afirmando que el deseo y la manera de desear sean enseñables, justamente aquello que hace de la educación, de la política y del análisis ejercicios imposibles es esta condición de no poder hacer desear algo. Así pues, el depresivo no es exactamente como uno de los perros de Seligman a quienes se les condicionó para la desesperanza, aunque así pareciera. El depresivo puede serlo, no por una ley general de la cual se deduce su sufrimiento, sino por su forma singular de enfrentarse a lo universal, el depresivo tiene su propia forma de ser depresivo.

Cuando Izcovich decía que la depresión es una máscara y que lo que se esconde en ella es el goce en el propio sufrimiento, nos relata esa idea. La depresión es esta postura en relación al deseo en donde este pretende suspenderse. Pero esta pretensión no nació por generación espontánea o de una manera similar, se educa para que sea así, o más bien, hubo un paso, una transmisión para desear de tal modo. Deducimos que así pasó con el deseo del Otro que, no sin cierta posición del sujeto, lo ha hecho 'suyo'. Es, tomando la idea de Lacan una 'inmixión de otredad' que se 'come' desde las dinámicas de diferentes maquinarias como la escuela, la farmacología o la *social-media* entre otros.

No estoy diciendo que existe una conspiración malévola, un conciliábulo, que manda en las escuelas para enseñarles a los niños a estar deprimidos (eso es trabajo de las farmacéuticas). Lo que pretendo decir es que los seres humanos no nacemos deseando, nuestro deseo no es un instinto. Sino que nuestro deseo es adquirido, enseñado, generado en relación con el Otro, y la escuela tiene que ver con esto. Así pues, gracias a todas las maquinarias mostradas anteriormente, se produce la depresión en unos sujetos quienes, a la vez, participan, mediante formas conscientes e inconscientes en tal construcción, de la misma manera que la relación entre los procesos escolares y la subjetivación que se trabajó en el acápite correspondiente. En las siguientes páginas se mostrarán diversos dispositivos escolares que de una manera moebiana van a influir en la gestación, digamos, de formas depresivas.

Con esto en mente, me gustaría profundizar en los conceptos de particular, universal y singular, palabras que ya se nos han aparecido a lo largo de este escrito. Son categorías propuestas por Aristóteles en su *Órganon*³⁹ (Aristóteles, Tratados de lógica (Organón), 1982), que luego serán tratadas nuevamente por Kant en su *Crítica de la razón pura* y posteriormente por Hegel. Estas categorías son cualidades de las cantidades y expresan la cualidad que tiene algo dentro de un conjunto. Cuando predicamos algo a la totalidad de un conjunto decimos que dicho predicado es universal, cuando hablamos de un elemento dentro de la categoría hablamos del particular, es decir que a partir de la cualidad universal del conjunto podremos deducir la cualidad particular; y, por último, lo singular que habla de las peculiaridades y las diferencias de los objetos agrupados en dichos conjuntos. Estas tres categorías se relacionan con las nociones de lo abstracto y lo concreto “Lo abstracto es algo que sólo puede predicarse de lo universal, lo particular no es ni abstracto ni concreto como tal y lo singular es siempre concreto” (Murillo, 2010, pág. 356) Juguemos un poco con estas tres categorías y nuestros dos conceptos: la escuela y la depresión.

Estos conceptos no son conceptos fijos, sino que andan mutando en estas categorías, no sin consecuencias, veamos cómo. La escuela en términos universales es el deber ser de la educación: la legislación estatal sobre esta, los saberes que deben enseñarse, los objetivos institucionales, misión, visión, derechos básicos de aprendizajes (DBA); también implica el ideal de ciudadano que se está formando en forma del perfil del estudiante y del perfil del egresado. Estas prácticas generales devienen particulares cuando estos preceptos se reifican en cada institución educativa a través de sus propios mecanismos intrínsecos, como el Proyecto Educativo Institucional, o los manuales de convivencia. Hasta el momento todo está en el papel de manera clara y distinta, está en el terreno de lo abstracto; pero cuando pasamos a aplicar a las aulas y a los patios la brecha que genera lo singular es que se hace evidente. El perfil del estudiante empieza a variar, también el del docente y el del administrativo. Los saberes empiezan a volverse excedentes o insuficientes; el tedio se hace parte del día a día, así como la alegría desbordada por acontecimientos puntuales. La diferencia de la singularidad es aquella que construye esta brecha en lo concreto y lo

³⁹ Es cierto que se proponen diversas traducciones para estos conceptos. También se habla de entidades, entidades secundarias y generales. También se traduce a veces como individuos y generalidades. Pero para hilarlos con la tradición psicoanalítica se manejarán las tres palabras propuestas arriba.

abstracto. Así pues, por ejemplo, en este intersticio entre lo universal de la educación, y la práctica educativa es que puede emerger la depresión.

Por parte de la depresión podemos pensar que lo universal está del lado de la psiquiatría y de la psicofarmacología. Se pretenden crear categorías fijas, abstractas y objetivas nacidas de un discurso totalizante. Se procura generar un aparato diagnóstico en donde con solo mirar ciertas manifestaciones estadísticas se pueda ofrecer una cura directamente y cobrar por ella, claro está. De esta universalidad se deducen los casos particulares, en donde una persona va con su malestar y se le prescribe alguna droga basada en sus síntomas esperando algo de alivio, y por suerte, a veces pasa. Pero la brecha con lo singular es acá igual de abrupta que en la escuela: cada individuo con su propia historia, su propio contexto, flujos e intensidades. Un ser que al plantearse su malestar decide cómo afrontarlo y puede decidir o no ir con el psiquiatra, el homeópata, el *coach*, el analista o puede ir a beber con sus amigos. Pero esta singularidad no es individual. Son singularidades y diferencias las que juegan acá.

Pareciera que de alguna manera lo concreto y lo abstracto estuvieran separados por una brecha irreductible. Pero esa brecha se genera en el constante flujo entre ambos. Lo universal tiene un impacto en lo singular, y lo singular en lo universal. Lo universal puede devenir singular y lo singular universal, lo concreto y lo abstracto, aunque se opongan, se influyen.⁴⁰ Permiten el paso de flujos e intensidades. Así pues, lo universal en la educación se situará en el lugar del amo en todo el proceso educativo, y lo singular aparecerá como residuo, en donde, en cada singularidad, podrá aparecer una depresión singular que será tramitada de manera universal. Veamos pues como en la escuela se da este devenir a través de la depresión, acerquémonos por un momento al anhelo que tiene la escuela por la educación emocional.

⁴⁰ No es que lo universal pase ser algo singular, afirmo que, aunque sean naturalezas opuestas, el uno influye en el otro. La gravedad afecta a todos sin lugar a dudas, es universal, pero la experiencia que x persona puede tener de una caída responde a lo singular.

4.3. Lo universal: el anhelo por la educación emocional

Todas estas fantasías serían inocentes e inocuas, si no fuera porque constituyen el modelo de nuestros propósitos y de nuestros anhelos en la vida práctica. Aquí mismo, en los proyectos de la existencia cotidiana, más acá del reino de las mentiras eternas, introducimos también el ideal tonto de la seguridad garantizada, de las reconciliaciones totales, de las soluciones definitivas. Puede decirse que nuestro problema no consiste sola ni principalmente en que no seamos capaces de conquistar lo que nos proponemos, sino en aquello que nos proponemos; que nuestra desgracia no está tanto en la frustración de nuestros deseos, como en la forma misma de desear. Deseamos mal. En lugar de desear una relación humana inquietante, compleja y perdible, que estimule nuestra capacidad de luchar y nos obligue a cambiar, deseamos un idilio sin sombras y sin peligros, un nido de amor y, por lo tanto, en última instancia un retorno al huevo. En lugar de desear una sociedad en la que sea realizable y necesario trabajar arduamente para hacer efectivas nuestras posibilidades, deseamos un mundo de la satisfacción, una monstruosa sala cuna de abundancia pasivamente recibida. En lugar de desear una filosofía llena de incógnitas y preguntas abiertas, queremos poseer una doctrina global, capaz de dar cuenta de todo, revelada por espíritus que nunca han existido o por caudillos que desgraciadamente sí han existido.

Estanislao Zuleta

En términos de lo universal, ha cobrado muchísima fuerza una maquinaria en las escuelas llamada educación emocional. En Colombia hay proyectos de Ley y legislaciones distritales que abogan por una institucionalización y regulación que valga para toda escuela. “La presente ley tiene como fin promover e implementar, de manera transversal al proceso educativo, la educación emocional en las instituciones educativas de los niveles preescolar, primaria, básica y media del país.” (Proyecto de Ley 460 , 2021)

Para el psicoanálisis, la labor profiláctica de la educación es un claro anhelo como se mostró en el primer acto. Pero la naturaleza profiláctica de estas prácticas tiene un matiz

enteramente diferente al propuesto por Freud. Es dentro de esta pretensión profiláctica que las legislaciones sobre la educación emocional se inscriben, es esta la razón por la cual aparecen proyectos de ley como el siguiente “Incluir dentro de los programas curriculares de las Instituciones Educativas Distritales, la educación emocional, como herramienta para enseñar a los menores a conocer y manejar sus emociones, e interpretar y enfrentar las emociones de los demás, bajo la necesidad de mejorar la convivencia en las aulas de los establecimientos educativos en la ciudad de Bogotá D.C.” (Secretaría jurídica distrital, 2015)

Los intentos de la educación emocional en los colegios han sido de ayuda en muchos aspectos sociales y de establecimiento de lazo. Son herramientas que ayudan dentro de las instituciones educativas y a los estudiantes, es una supuesta profilaxis frente a los problemas de violencia y sirve para promover ayuda a los estudiantes a la hora de tomar decisiones menos dañinas para sí mismos y para otros, en términos de lo culturalmente aceptado, claro está. “Pero, más allá del necesario entrenamiento de los maestros, la alfabetización emocional extiende también las obligaciones de la escuela al convertirla en un agente más manifiesto de la sociedad que también debe cumplir con la función de enseñar a los niños las lecciones esenciales para vivir (recuperando así uno de los papeles tradicionalmente asignados a la educación). (Goleman, 2022)

Esta función ampliada de la escuela requiere, además del contenido concreto del programa, aprovechar las oportunidades que se presenten dentro y fuera del aula para que los alumnos transformen los momentos de crisis personal en lecciones de competencia emocional, algo que funciona mucho mejor cuando estas lecciones se complementan en el hogar.” (Goleman, 2022) Pero, si bien es cierto que gracias a estos elementos teóricos se han generado transformaciones en las escuelas en pro de una buena convivencia, también es necesario entender los grandes peligros que encarna este ejercicio, como los restos que genera.

Existe un anhelo universalista en los procesos que propende la educación emocional. Qué mejor que un método claro y preciso para superar nuestras crisis y nuestros duelos a partir de un simple ejercicio de deducción. Qué mejor que un manual en donde reproduzcamos al pie de la letra la manera en que debemos manejar nuestras relaciones incluso con nosotros mismos. Qué agradable sería no tener conflictos con nadie ni nada y poder dedicarnos a trabajar, a estudiar y a crear familia. No hay nada mejor que poder dominarnos

y ser esclavos de nosotros mismos tramitando nuestras sensaciones 'malas' para producir desde ellas y que no afecte la dinámica de mercado. "Sostendré aquí que el auge de este concepto [Inteligencia emocional] está relacionado con el hecho evidente de que la globalización está alcanzando una dimensión universal. Se necesitan seres humanos homogéneos que tengan la impresión de libertad, autenticidad y expresividad. El neoliberalismo ha abandonado -en Occidente- las estrategias represoras y violentas. Pensadores como Michel Foucault han insistido en la naturaleza seductora y amable del sistema neoliberal de explotación. Y en este juego entra la Inteligencia Emocional, que sostiene que uno ha de expresarse de manera tal que obtenga beneficios personales y hasta económicos de ello." (Manrique Solana, 2015)

Fuera de la idea universalista de la educación emocional, podemos aducir cierta vacuidad conceptual sobre las emociones. Pareciera que estas fueran como niños pequeños quienes con una voz fuerte pueden ser controlados a voluntad por un sujeto consciente y racional. Esta tendencia deja excluida una parte vital de la subjetivación, el inconsciente. Olvidar el inconsciente es un grave error, es suspender la naturaleza misma de las emociones como garantes de los procesos creativos y psíquicos en general. Y es esta exclusión la que va a generar restos dentro de los procesos educativos.

Regresemos a la depresión y veamos cómo se intenta hacer profilaxis de ella dentro de la escuela. Dentro de los programas de educación emocional en las escuelas se nos habla constantemente de la salud mental que puede verse beneficiada por rutinas basadas en la autoestima y la fuerte configuración de lazos. Podemos encontrar en las bases de datos montones de artículos y estadísticas sobre cómo las personas, a través de encuestas, muestran cómo los modelos de inteligencia y educación emocional son funcionales para prevenir la depresión. Es cierto que las personas al tener cierto concepto básico de cuidado de sí mismo, y de cuidado del otro, se pueden evitar caer en diagnósticos, en términos psiquiátricos, como la depresión.

Acá es donde cobra muchísima valía el devenir singular. Esta estructuración desde lo universal, que, aunque parezca tener buena intención, reduce muchísimo las posibilidades concretas de los estudiantes de enfrentarse nuevamente a la acción. Cuando un estudiante llega al aula con los síntomas que el DSM explica, la respuesta responsable del colegio es remitir a psiquiatría externa, flujo maquínico, para que desde allá se maneje el problema,

lavando las manos de cualquier responsabilidad a la entidad educativa. Por eso debemos rescatar lo singular y molecular en dichos espacios.

Podría pensarse, entonces, que la escuela misma pareciera haber tomado una decisión; una decisión cobarde, de profunda cobardía moral. De no mirar de frente al problema de la singularidad. Construye los anhelos tal y como nos muestra Zuleta, el profesor Zuleta, en el epígrafe. Es una educación por la solución, no por el problema, no por el conflicto, no por la lucha ni por lo trágico que implica desear. Es una educación por la felicidad que, por curioso que suene, está más cerca de la depresión de lo que podríamos pensar, veamos un poco sobre la idea de felicidad que es sobre la cual se monta el paradigma de la educación emocional.

4.4. La historia de Cleobis y Bitón. Felicidad y depresión

La escuela sueña con niños felices. Los gobernadores sueñan con gobernados felices. Los hospitales sueñan con pacientes felices. La industria sueña con trabajadores felices. El capital sueña con un mundo feliz. De hacerse realidad este sueño no sería más que una pesadilla. Su sola idea puede ser peligrosa y casi que fundacional en la depresión.

La filosofía se ha pensado la felicidad de maneras diversas y consecuentes con cada una de las épocas en las cuales este concepto fue pensado. Es curioso que la idea que se acepta culturalmente hoy en día de felicidad sea muy cercana a la idea aristotélica de la misma, idea que él llamaba *eudaimonia*. Para ilustrar esta idea me gustaría citar acá una historia que nos cuenta Heródoto y que más adelante Aristóteles va a citar sobre el encuentro entre el sabio Solón de Atenas y el opulento rey Creso, en esta Solón le cuenta al rey la historia de Cleobis y Bitón:

Cuando Solón, al hablar sobre las grandes dichas de Telon diciendo buenas y bellas cosas, despertó la curiosidad de Creso, este preguntó: entonces quién le parecía ser el segundo [más dichoso], suponiendo que él se llevaría el segundo lugar. Y Solón respondió: Cleobis y Bitón. Ellos siendo naturales de Argos tenían lo suficiente para vivir, además de tener una gran fortaleza corporal, ambos fueron vencedores atléticos, y de ellos se cuenta la siguiente historia: había una fiesta en honor a Hera celebrada por los argivos y su madre tenía que ser transportada al santuario por una carreta jalada por bueyes y los bueyes no pudieron llegar desde el campo a la hora adecuada. Los jóvenes, apresurados por la falta de tiempo, tomaron

en sus propios hombros el lazo del yugo y arrastraron la carreta sobre la cual llevaban a su madre, llegando al santuario tras recorrer cuarenta y cinco estadios. Después de realizar esta hazaña y ser vistos por todos los asistentes, el final de sus vidas les llegó de la mejor manera. Así, la divinidad mostró con claridad como es mejor para los hombres estar muerto que vivir. Los argidas rodearon a los jóvenes celebrando su fortaleza, las argidas felicitaron a la madre por haber dado a luz a tales hijos. Entonces la madre llena de júbilo por la proeza y la alabanza, estando frente a la imagen de la Diosa, rezó con fervor por Cleobis y Bitón quienes tanto la habían honrado, para que les concedieran lo mejor que se le puede dar a un hombre. Después de este ruego y una vez terminaron los sacrificios y el banquete, los jóvenes yéndose a dormir en este lugar sagrado no se levantaron de nuevo y este fue el final que ellos tuvieron.⁴¹
(Herodotus, 1920, págs. Libro 1 31 sección 1-3)

Existía en la cultura griega antigua una relación muy particular entre la felicidad y la muerte. En el Fedón de Platón observamos cómo la felicidad podía encontrarse en la idea o en la forma del bien supremo; a la cual solo se podía acceder cuando el alma se separara del cuerpo y llegara al *Topos Ouranos*; en donde todas las formas reposaban, dicho de otra manera, solo se podía acceder a la felicidad en la muerte, en la completitud.

Mientras que para Aristóteles la felicidad era relativa a la sustancia y a la virtud de la misma. Es decir, lo que es bueno para la cantidad es la moderación. La felicidad es esta cualidad de tintes divinos en la que se manifiesta el bien en sí mismo. Así, cuando tenemos una buena vida tenemos una vida feliz y así mismo somos virtuosos, dependiendo de nuestra ocupación en la vida. Pues, parafraseando a Aristóteles, se puede hablar del bien de tantas maneras como se puede hablar del Ser. Por lo tanto, para ser feliz, hay que actuar de la mejor manera posible en cada uno de los aspectos que nos ocupemos, seamos soldados, políticos o zapateros.

La palabra que usa Aristóteles para referirse a la felicidad es la de *eudaimonia*. La *eudaimonia* no es un medio por el cual se accede a la virtud, sino al contrario, es el fin de una vida virtuosa. Es por eso que en su *Ética* a Eudemo afirmará que como la felicidad es el fin, no se puede predicar felicidad de alguien mientras ese alguien esté vivo. Pues si la *eudaimonia* es un fin, y aquello de lo cual es fin aún no se ha terminado, entonces de eso no terminado no se puede predicar *eudaimonia*. Y esta es la razón de la historia que nos

⁴¹ Traducción propia del griego.

cuenta Heródoto sobre el diálogo de Solón. Este pensamiento del antiguo sabio, lo toma Aristóteles literalmente para decirnos que solo en el fin de la vida, es decir en la muerte, podemos afirmar que alguien fue feliz.

Esta idea de felicidad se contrapone a los placeres y al deseo *epithymia*⁴². La idea no es satisfacer el deseo o los placeres, sino en la muerte poder decir que se fue una persona virtuosa, excelente. Es esta la idea que contemporáneamente se vende de manera viral como felicidad. Es el intento siempre fallido de triunfar en la vida, sea lo que eso sea. Es en esta virtud que la idea de falta o carencia desaparece. Y si no hay carencia, si nada nos falta y estamos plenos, y somos felices y ya no deseamos. ¿para qué movernos?

Se nos aparece clara acá la relación entre felicidad y depresión. Si entendemos la felicidad como este fin último donde estamos ya completos y nada nos falta, entonces ¿para qué desear? ¿para qué hacer algo con nuestras vidas? ¿no es justamente esto lo que hemos dicho que es la depresión? Debemos tener mucho cuidado con esta idea de felicidad en la escuela y en la educación, que, si bien es cierto que también trabaja en pro de la resistencia a la frustración y de aceptar los elementos tristes de la vida, todo esto se hace con el ideal de plenitud o *mindfulness* que radica en esta adaptación contemporánea de la idea de felicidad. En este sentido, como postura que suspende al deseo, la depresión y la felicidad son casi que indistinguibles.

Esta peligrosa idea de felicidad se encuentra en el núcleo de la labor pedagógica, continuemos viendo los mecanismos existentes en la escuela para la producción de la depresión y entendamos pues de qué manera aparece esta.

⁴² La palabra *epithymia* (deseo) tiene una cualidad etimológica que me gustaría compartir: Esta palabra está compuesta por dos raíces *epi* y *thymós*. La palabra *thymós* tiene diferentes acepciones. En muchos contextos puede entenderse como sinónimo de *psyqhé*, de alma, de aquel principio inmaterial que da vida. Pero también se puede entender en un sentido material donde *thymós* significa el aliento vital, la respiración. Pero existe un sentido medio entre estos dos que es a la vez el más usado, en este se entiende el *thymós* como las pasiones, los sentimientos, los deseos atados a las necesidades del cuerpo. Veamos, por ejemplo, en la Iliada, cómo Homero describe a Héctor como alguien con *μεγαλήτορα θυμόν* (magnánimo corazón) (Homero, 22, 123). O de qué manera el ánimo está presto o no para ciertas actividades, “*ἐλέειν τέ ἐ θυμὸς ἀνώγει*” (y su ánimo le impele a capturarla) (Homero, 22, 142). Por su parte, el prefijo *epi-* se utiliza para mostrar que algo está por encima de algo, sobre algo. Así pues, puede entenderse la *epithymia* como aquello sobre lo que el *thymós* se posa, aquello en lo que el ánimo, las pasiones, el corazón descansa.

4.5. Conclusión. La moebiana producción de la depresión

Hay una hormiga en la topología lacaniana que camina sin rumbo fijo rompiendo fronteras aparentes, límites que no existen. Ella pasa desde el lado interior de lo que para su propia experiencia es un plano hasta llegar al lado exterior. No cruzó límites y sin embargo pasó de un adentro a un afuera. Este objeto matemático sobre el cual la pobre hormiga camina es la famosa cinta de Moebius. En la topología lacaniana, la cinta de Moebius ocupa un lugar privilegiado en tanto que, de dos lugares aparentemente opuestos (un adentro y un afuera), se puede pasar del uno al otro sin la noción de un límite. “la cinta de Moebius lo que viene a señalar es que podemos pasar de la cara interior a la cara exterior de un objeto sin atravesar frontera, borde o límite alguno, por lo que la distinción fundamental entre «interior» y «exterior» se desmorona, pierde su privilegio metafísico.” (Sánchez Gómez, 2021, pág. 38) Esta idea la plantea Lacan en su enseñanza para explicar diversos puntos, como lo puede ser la relación inconsciente-consciente, el yo y el Otro o cierta relación con la creación fantasmática del deseo. Y este objeto me permite hoy explicar la manera en que la escuela influye en la depresión.

Más arriba se ha dicho que existe una relación moebiana entre escuela y sujeto. La manera de desear del sujeto, contrapuesto a los ideales culturales, los placeres singulares y las leyes con pretensiones universales, juegan en esta relación. La cultura no es un afuera para un sujeto, ni viceversa. Por tal razón no podemos deducir que la depresión se engendra necesariamente en la escuela como dispositivo cultural, ni que el niño entra necesariamente deprimido a la escuela y allá se le va a tratar. Lo que sí podemos decir de esta relación es que la depresión es aprendida.

Para demostrar esta interpretación he de regresar al concepto de deseo. Recordemos que el deseo es esta fuerza que es condición de posibilidad de movimiento hacia algo o por algo. Freud demostrará que este deseo no depende de condiciones biológicas pues la manera en que deseamos no se corresponde con impulsos ‘naturales’, sino que está más cerca a satisfacer impulsos determinados por la cultura. No deseo simplemente comer, sino deseo comer algo en particular, en un lugar en particular con alguien en particular. De esto se sigue que no nacemos deseando; y si no nacemos deseando es porque nuestro deseo va a surgir de alguna manera, es esta manera la que ya bautizamos como aprendizaje. También es cierto que, si pensamos el deseo como esta potencia transformadora, se nos

podrá criticar que todos nacemos con esta potencia transformadora, y que se nace deseando, es decir, con esta potencia. Pero en este caso lo que aprendemos es la manera de guiar nuestro deseo.

Ante estas dos posturas llegamos irremediabilmente a la noción de que la manera en que deseamos está determinada por un aprendizaje. Y si recordamos que la depresión es una forma en que el deseo se aparece con la máscara de su suspensión, podemos deducir necesariamente que la depresión es también aprendida. No estoy afirmando que sentimientos como la tristeza no se den en el mundo, lo que estoy diciendo es que aquello que nos produce tristeza está atado a todo un proceso de subjetivación en donde juega la cultura, las condiciones económicas y la singularidad. La idea en el fondo es muy sencilla, al afirmar que la depresión es aprendida, lo único que se quiere decir es que no se nace deprimido, que no hay una predisposición natural absoluta a la depresión, y que en torno a diferentes máquinas discursivas y culturales el sujeto va a constituirse como depresivo.

Sin embargo, este proceso de aprendizaje es un proceso fallido. La naturaleza singular de la pulsión y del deseo humano hacen que la enseñanza sea una labor imposible y siempre incompleta. Es por eso que la escuela, como principal maquinaria de subjetivación en nuestros tiempos, desempeña un papel importantísimo en la creación de esta pasividad pandémica que hoy llamamos depresión. Pero no la crea necesariamente, aparece más bien como un resto dentro del proceso de aprendizaje, dentro de la crisis que es la escuela misma. Pero el adentro y el afuera de la escuela es delirado, el límite entre escuela, subjetivación y sujeto no está dado. A causa de esto, la depresión se enseña-aprende moebianamente.

Redondeando esta idea. En la escuela se juega constantemente entre lo universal y lo singular, en esta brecha se pretenden crear mecanismos para prevenir la depresión, que pueden llegar a ser útiles o no. Pero el peligro de las pretensiones universalistas en la escuela dentro de la educación emocional puede llegar a ser dañinas y en lugar de hacer una profilaxis para la depresión, pueden llegar a ser su causa. La depresión no es producto de una sola máquina, no aparece en un solo tipo de discurso. No se da como una entidad metafísica, sino como una multiplicidad de formas. La depresión toma la forma de una entidad discursiva, es una maquinaria que produce y se produce también desde el discurso. En cada caso la depresión es otra y eso es así porque el deseo en cada persona es singular.

En términos generales se describió la depresión, antes que nada, como una postura frente al deseo, una postura que tiende a la suspensión del mismo. Esto va a generar pasividad gracias a que el depresivo solo encuentra imposibilidades, nada cambia, todo le permanece. Es por eso que definimos el deseo, a grandes rasgos, como la condición de posibilidad del movimiento, de transformación, ese paso constante hacia algo que aún no es.

Pero no podemos pensar la depresión en sujetos individualizados, sino como relativos también a una dinámica cultural, social y política. No es cuestión del azar que los discursos económicos hegemónicos tiendan hacia una gama de procesos estables y que en principio el movimiento histórico sea imposible e impensable. La depresión juega acá un papel importante en tanto que suspende la posibilidad real de acción, incluso de imaginación, en el sentido más coloquial de la palabra. Así pues, para que la depresión nazca en la historia hay todo un panorama que hizo que tuviera la fuerza que tiene en estos momentos. En este sentido hay un montón de instituciones, máquinas y flujos políticos y económicos que fueron condición de posibilidad para su emergencia. Y es acá en donde el estudio de la escuela cobra bastante valor.

Recordemos que la escuela es esta máquina que se encarga de introducir al sujeto a una cultura, es una máquina casi que industrializada de producir ciudadanos. Máquina siempre fallida en términos de sus propios ideales, pero que genera restos en sus operaciones en relación a un saber, entre ellos se encuentra la depresión. A su vez, la escuela da cuenta de este inconveniente, pero intenta tramitarlo de una forma que es siempre incompleta, no por la incapacidad de la escuela, sino por la naturaleza misma de los procesos. La escuela hace uso de la educación emocional para tratar de suplir la necesidad de la época, pero queda demostrado cómo ha sido insuficiente y en muchos sentidos, contraproducente. Así pues, para concluir la totalidad de este escrito, propondré algunas líneas de fuga gracias a diferentes conceptos

Antes de terminar, me parece necesario recordar ciertas cosas, ciertas preguntas. El psicoanálisis, la filosofía y sus conceptos plantean más preguntas que respuestas. No hay nunca un trabajo terminado y siempre quedan preguntas por resolver. Me gustaría dejar unas cuantas para motivar a la reflexión y a la discusión:

- ¿Se puede pensar que la escuela misma está deprimida?
- Si existen máquinas que como resto pueden producir depresión ¿Cómo construir máquinas de producciones rebeldes, alegres, transformadoras y deseantes?
- Si la depresión está fuertemente vinculada con el capital y su manera de vincular, es decir con su forma discursiva ¿pueden prestarse terapias, análisis, etc. contra la depresión que a su vez sean contestatarias con las formas de producción y consumo?
- ¿Entender el deseo como mera falta e imposibilidad no puede ser también una forma de ser de la depresión que está anudada con el discurso capitalista?

Y esta es pues la tragedia en la escuela, que se hace de todo para que no haya tragedia en ella.

5. Último acto. La salida de la caverna

El verdadero peligro radica en otro lugar. Si el deseo es reprimido se debe a que toda posición de deseo, por pequeña que sea, tiene motivos para poner en cuestión el orden establecido de una sociedad: no es que el deseo sea asocial, sino al contrario. Es perturbador: no hay máquina deseante que pueda establecerse sin hacer saltar sectores sociales enteros. Piensen lo que piensen algunos revolucionarios, el deseo en su esencia es revolucionario —el deseo, ¡no la fiesta!— y ninguna sociedad puede soportar una posición de deseo verdadero sin que sus estructuras de explotación, avasallamiento y jerarquía no se vean comprometidas. Si una sociedad se confunde con sus estructuras (hipótesis divertida), entonces, sí, el deseo la amenaza de forma esencial. Para una sociedad tiene, pues, una importancia vital la represión del deseo, y aún algo mejor que la represión, lograr que la represión, la jerarquía, la explotación, el avasallamiento mismo sean deseados

Gilles Deleuze y Félix Guattari

Antes de salir de la escuela y el teatro que acá montamos, antes de irnos, y a manera de alegre despedida, quiero compartir con todos un par de cortas apuestas, de posibles líneas de fuga para pensarnos un poco y muy rápidamente, la posibilidad efectiva de la superación de la depresión.

5.1. **Consistori del Gay Saber**

*D'aquest jorn lo bel esper m'esclarzís,
car prenc lo joi d'amor, que'm fai cantar.
e si'm fatz guir, no'm cal mos enemics,
que aissi lor gaug non sauprai endurar.*

*De este día la bella esperanza me ilumina,
pues tomo la alegría del amor, que me hace cantar;
y si me hieren, no me importan mis enemigos,
pues así su gozo no sabré soportar.*

Guilhem Molinier

Tomar en serio

Para la mayoría de los hombres el intelecto es una máquina complicada, siniestra y ruidosa, que cuesta mucho trabajo poner en marcha. Al trabajar y pensar sensatamente con ayuda de esta máquina lo denominan "tomar la cosa en serio". ¡Qué penosos esfuerzos les debe costar pensar con sensatez! Por lo que se ve, este simpático animal que es el hombre pierde su buen humor y se vuelve serio siempre que se pone a pensar con sensatez. Frente a toda "gaya ciencia", este animal serio tiene el prejuicio de que cuando prevalecen la risa y la alegría se piensa sin rumbo y de manera desordenada. ¡Pues bien! ¡Mostremos que esto es un prejuicio!

Friedrich Nietzsche, La Gaya Ciencia

Como quien canta, como quién baila con la misma muerte, andan los trovadores occitanos, cantándole al amor, cantándole al deseo, cantándole a la vida. Los alegres trovadores se reúnen en el *Consistori del Gay Saber*, y en su regocijo, experimentan el arte, la actitud vital de la creación.

Este Gay saber del trovador, este saber alegre del artista creador, será el inspirador para la famosa obra Nietzscheana llamada *La Gaya Ciencia* (Nietzsche, *La Gaya Ciencia*, 2001) en donde el saber va a alejarse del conocimiento pasivo, contemplativo, burgués; para volverse en un saber que posibilita la creación, el cambio; será un saber alegre.

El saber alegre lo va a pensar Lacan en un texto que ya conocemos (Lacan, *Psicoanálisis. Radiofonía y Televisión*, 1977) en él nos dirá lo siguiente “Lo opuesto de la tristeza, el gay saber, el cual es una virtud. Una virtud no absuelve a nadie del pecado —original como todos saben—. La virtud de manifestar en qué consiste, que designo como gay saber, es su ejemplo: no se trata de comprender, de mordiscar en el sentido, sino de rasurarlo lo más que se pueda sin que haga liga para esta virtud, gozando del descifraje, lo que implica que el gay saber no produzca al final más que la caída, el retorno al pecado.” (Lacan, *Psicoanálisis. Radiofonía y Televisión*, 1977). Exploremos fragmento a fragmento.

El saber alegre es una virtud que se opone a la tristeza. Recordemos la teoría de Spinoza sobre los afectos, en donde los afectos son aquellos que afectan lo que puede un cuerpo y los afectos alegres serán aquellos que aumenten la potencia, mientras que la tristeza reducirá la posibilidad de ser de un cuerpo (Spinoza, 1980). Lacan está ampliamente familiarizado con el pensamiento de Spinoza y empezará mostrando justamente como la alegría es una virtud, mientras que la tristeza será un pecado culpable. Lo importante acá, es que la alegría tiene también cierto tinte de responsabilidad al emparentársele con la virtud.

Pero la virtud en sí misma no purifica del pecado. Recordemos que el pecado implica la culpabilidad, por eso la depresión es un pecado. Es decir, la virtud de la alegría es también un acto culpable, de responsabilidad, de acción. Y no es un asunto de ‘mordiscar en el sentido’, sino de rasurarlo lo más posible; mordisquear el sentido, rumiar el saber, dar vueltas una y otra vez sobre este saber meramente pasivo y contemplativo (¿científico?), no hay que mordisquearlo, hay que rasurarlo, ir hasta el fondo, ver qué tanto de mi propio deseo hay en ese saber, así me deshaga, como a Edipo, pero en donde encontró la tragedia de su deseo, donde encontró aquello que era él mismo. Es por eso que nos dice que hay que encontrar ese ‘gozo en el desciframiento’ que nos regresa al pecado, a la responsabilidad de haber actuado.

¿Será que en la escuela hay un saber alegre? No si nos fijamos en la evaluación, no si nos fijamos en las metas institucionales. Pero por supuesto que lo hay, basta con ver un estudiante que logra por sí mismo entender una ecuación, cuando anuda un proceso histórico en donde se ve reflejado a sí mismo, vive el goce del desciframiento. Apeguémonos un poco a esto, a buscar en la escuela ese saber vivo, que asume la tragedia, no que vive como si existiera.

5.2. El acto de salir de la caverna

Y si a la fuerza se lo arrastrara por una escarpada y empinada cuesta, sin soltarlo antes de llegar hasta la luz del sol, ¿no sufriría acaso y se irritaría por ser arrastrado y, tras llegar a la luz, tendría los ojos llenos de fulgores que le impedirían ver uno solo de los objetos que ahora decimos que son los verdaderos?

Platón

Ya conocemos la famosa alegoría de la caverna de Platón. Esta alegoría nos muestra ante todo un salto de lo ilusorio a lo que Platón llama lo más verdadero. Se intenta dejar de lado un mundo de sombras y oscuridad para salir a un doloroso mundo más brillante y más verdadero, con sufrimientos también más reales. Es una transformación radical de la esclavitud de las cadenas, a cierta pretensión de libertad a través de una posibilidad nueva de moverse. Dentro de la caverna hay historias y narrativas de los esclavos y su propia idea de verdad. Salir de la escena de la caverna puede ser también una manera de ir al acto.

El acto, tal como se lo funda en psicoanálisis, es un asunto de límite, de punto de fuga. No es la búsqueda de un afuera, es la salida radical de la escena. Es un juego con el borde mismo de la subjetividad, es desacatar al yo que es una superficie de lo que no es inconsciente. El acto es un dejar caer, un dejarse caer. Un arrojar la máscara del trágico griego para ser de otra manera en el mundo. “Es entonces cuando, desde allí donde se encuentra - a saber, desde el lugar de la escena en la que, como sujeto fundamentalmente historizado, puede únicamente mantenerse en su estatuto de sujeto - se precipita y bascula fuera de la escena. Ésta es la estructura misma del pasaje al acto.” (Lacan, Seminario X. La Angustia, 2007, pág. 128)

Izcovich nos decía que la depresión era una máscara. Un *acting-out* en donde el deseo aparentaba suprimirse y ser domesticado con el fin de gozar sobre el propio sufrimiento. Recordemos que Izcovich nos decía que el deprimido tiene certeza sobre su condición y sobre sus posibilidades. Para el deprimido hay una verdad que radica en que las cosas no pueden cambiar, no pueden ser de otra manera y es esta verdad aquella que le da forma al *acting-out*. “En el *acting-out* diremos, pues, que el deseo, para afirmarse como verdad, se adentra en una vía en la que sólo lo consigue, sin duda, de un modo que llamaríamos singular si no supiéramos ya por nuestro trabajo aquí que la verdad no es de la naturaleza del deseo.” (Lacan, Seminario X. La Angustia, 2007, pág. 137). Entonces, si la depresión tiene la forma de un *acting-out* y el *acting-out* es un velo; el paso al acto sería dejar caer el velo como resto.

El deprimido porta su máscara en el teatro del tratamiento psiquiátrico y farmacológico. El espectador simbólico e imaginario aplaude y sonríe ante dicho espectáculo. El acto es dejar caer la máscara que no le deja ver de frente a la muerte, de frente a la vida. Bajar de la tarima, salir por donde pueda y caminar, moviéndose, sin un rumbo fijo...en acción.

He acá el valor del acto cuando pensamos la depresión. Es volver a moverse y a crear las condiciones para transformar. Pero debemos ser cautos. El acto no es solo moverse y ya. Es un movimiento con ciertas características particulares.

Entiendo el acto y no alguna manifestación de movimiento; el movimiento, la descarga motriz, como se expresa al nivel de la teoría, no basta de ninguna manera para constituir un acto. Si me permiten una imagen grosera un reflejo no es un acto, hace falta ampliar esta marca del no-acto; eso que se solicita en el estudio de la inteligencia de un nivel superior, la conducta de rodeo, por ejemplo, el hecho de que un simio se percate de lo que hay que hacer para tomar una banana cuando un vidrio lo separa de ella, no tiene absolutamente nada que ver con un acto. (Lacan, El Seminario XIV. La Lógica del Fantasma, 1967, pág. Clase del 15 de Febrero de 1967)

El acto es, entonces, un movimiento donde se corta con la repetición. No olvidemos que para Lacan la repetición es un asunto de retroactividad, esto quiere decir que lo que se repite es una actualización y reconfiguración del pasado que afecta ontológicamente la experiencia del presente. Esto implica que en el acto se produce un retorno fundamental de

corte con la repetición, permitiendo que lo que retorne en este repetir no sea lo mismo una y otra vez de manera velada, sino que retorne algo de manera diferente. El acto es pues una transformación en donde se deja de ser lo que se era antes a partir de un movimiento.

Puede que este movimiento no sea gigantesco, no tiene que ser necesariamente el cruce del Rubicón de Julio César y decir *Alea lacta Est*, la suerte ya fue echada. También se puede decir irónicamente *Alea lacta Est*, con la misma sonrisa juguetona de César, con actos simples al ojo público. Hay quienes pueden gritar dicha consigna tras levantarse de la cama y esto ser completamente revolucionario para quien lo experimenta.

Ahora bien, el acto al ser tan radical no se hace de manera simple, aunque lo parezca. Para quien lo realiza es un movimiento agresivo y doloroso, "lo que sucede cuando se trata de actos es que sean en particular absolutamente insoportables" (Lacan, Seminario XV. El acto psicoanalítico, 1967-1968). De la misma manera que para el esclavo que salió de la caverna y vio por primera vez la luz del sol con sus ojos desnudos.

Del mismo modo que en la alegoría platónica, el depresivo debe salir de aquello que históricamente ha considerado verdadero. Pero a diferencia de Platón no debe hacerlo a partir de la búsqueda de la verdad, pues el depresivo ya tiene su verdad, sino a partir de la duda; el depresivo debe poner en tela de juicio su creencia en la imposibilidad de cambio que sustenta su pasividad frente a la vida. Dejar de lado la certeza es también un acto que abre camino. Acá está nuestra tarea, la de docentes, analistas, psiquiatras, y, principalmente, la de los depresivos; hay que crear dudas, pues desde estas encontramos nuevamente el movimiento; desde esta falta de saber propongo agenciar otra vez el deseo, la tragedia que es desear. Hay que desear de nuevo, volver a querer de nuevo.

Bibliografía

A.P.A. (1995). *DSM IV*. Masson.

Alighieri, D. (1884). *La divina comedia*. Barcelona: Montaner y Simón Editores.

Alliaud, A., & Antelo, E. (2011). *Los Gajes del Oficio*. Buenos Aires: Aique.

Allouch, J. (2011). *Erótica del duelo en tiempos de la muerte seca*. Buenos Aires: El cuenco de plata.

Amado Sánchez, Y. (2014). *¡Todos a-formar!, la producción escrita de los obreros del alma mater*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia Sede Bogotá Facultad de Ciencias Humanas Escuela de Estudios en Psicoanálisis y Cultura.

André, S. (1995). *La Impostura Perversa*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Anello, M. (2018). La experiencia analítica como escenario de la tragedia. *X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Facultad de psicología - Universidad de Buenos Aires.

Antonelli Marangi, M. (2014). Aportes sobre la relación de Deleuze con Lacan. *Verba Volant. Revista de Filosofía y Psicoanálisis*.

Aristóteles. (1974). *La Poética*. Madrid: Gredos.

Aristóteles. (1982). *Tratados de lógica (Organón)*. Madrid: Gredos.

Aristotle. (s.f.). *Eudemian ethics*. Franz Susemihl .

Association, A. P. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Arlington: American Psychiatric Association.

Basz, G. (Septiembre de 2017). *La tragedia de la tragedia*. Obtenido de ANCLA 7 - "Locuras y perversiones II": <https://psicopatologia2.org/ancla/Ediciones/007/index.php?file=Intermitentes/La-tragedia-de-la-tragedia.html>

Baudelaire, C. (s.f.). *Las flores del mal*. Ciudad de Mexico: Fundación Carlos Slim.

Beck M.D., A. (1982). *Depression. Causes and treatment*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Ciudad de Mexico: Itaca.

Bernfeld, S. (1929). Los castigos y la comunidad escolar en la educación institucional. En S. Bernfeld, *La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en educación social*. Barcelona: Gedisa.

- Bonoris, B. (2015). NUEVE NOTAS SOBRE EL CONCEPTO DE PULSIÓN EN LA OBRA DE J. LACAN. *Revista Affectio Societatis*, 71-80.
- Braunstein, N. (2001). *Ficcionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Burns, C. (2022). Antidepressant prescribing increases by 35% in six years. *The pharmaceutical journal*.
- Bustamante Zamudio, G. (2013). *Sujeto, sentido y formación*. Bogotá: San Pablo.
- Bustamante, G. (2009). Investigación, psicoanálisis, educación Parte I: posición metodológica y epistemológica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 1, núm 2, 249 - 260.
- Bustamante, G. (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). ¿Escuela en Crisis?, ¿O Educación Imposible? *Educação & Realidade*, vol. 35, núm. 3,, 59-75.
- Chemama, R. (1995). *Diccionario del psicoanálisis*. Buenos Aires: Larousse.
- Cleare A, P. C.-W., & Meeting, M. o. (2015). Evidence-based guidelines for treating depressive disorders with antidepressants: A revision of the 2008 British Association for Psychopharmacology guidelines. *Psychopharmacol*.
- Cortázar, J. (1962). Instrucciones para llorar. En J. Cortázar, *Historias de cronopios y famas*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Danelinck, D. (2018). *Debería darte vergüenza: ensayo sobre álgebra lacaniana*. Buenos Aires: Heterónimos.
- Daneri, C. (29 de Septiembre de 2015). *El papel de la resistencia en psicoanálisis*. Obtenido de <https://www.cristinadaneripsicoanalista.com/el-papel-de-la-resistencia-en-psicoanalisis/>
- Deleuze, G. (1988). El abecedario de Gilles Deleuze. (C. Parnet, Entrevistador)
- Deleuze, G. (1995). *Deseo y Placer*. Barcelona: Cuadernos de crítica de la cultura.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y Repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Deleuze, G. (2005). *Pourparlers*. Paris: Minuit.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1974). *El Antiedipo*. Barcelona: Barral Editores.
- Dossena Martinez, G. (2018). Los afectos en la experiencia psicoanalítica: una dimensión ética. *X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

- Engels, F. (noviembre de 2000). *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. Obtenido de Marxists Internet Archive: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1870s/1876trab.htm>
- Evagrio, P. (16 de 10 de 2024). *Tratado práctico*. Obtenido de https://bibliotecadeespiritualidadymeditacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/evagrio-pc3b3ntico_-tratado-prc3a1ctico.pdf
- Fisher, M. (2009). *Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?* Titivillus.
- Foucault, M. (1970). *La Arqueología del Saber*. Mexico D.F.: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1985). Poderes y Estrategias. En M. Foucault, *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.
- Freud, S. (1890). Tratamiento Psíquico (Tratamiento del Alma). En S. Freud, *Obras completas 1* (págs. 111 - 147). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1925). Prólogo al libro Juventud descarriada de August Aichhorn. En S. Freud, *Obras Completas. vol. XIX*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1970). *Totém y Tabú*. Madrid: Alianza S.A.
- Freud, S. (1978). Psicología de las masas y análisis del yo. En S. Freud, *Obras Completas V. 18*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1984). El yo y el ello. En S. Freud, *Obras completas, Volumen XIX* (págs. 7 - 66). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1984). Pulsiones y destinos de pulsión. En S. Freud, *Obras Completas Volumen XIV* (págs. 119-144). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1990). Introducción a Oskar Pfister, El método psicoanalítico. En S. Freud, *Obras completas, Vol. XII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1991). El interés por el psicoanálisis. En S. Freud, *Obras Completas V. 13* (págs. 165-193). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1991). La interpretación de los sueños. En S. Freud, *Obras Completas Volumen 4*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1991). Sobre la Psicología del Colegial. En S. Freud, *Obras Completas Volumen 13* (págs. 243-251). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1992). El malestar en la cultura. En S. Freud, *Obras Completas XXI* (págs. 65 - 140). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Freud, S. (1992). Inhibición, síntoma y angustia. En S. Freud, *Obras completas. Tomo 20* (págs. 71 - 164). Buenos aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1992). Prólogo a August Aichhorn, *Verwahrloste Jugend* (1925). En S. Freud, *Obras Completas Volumen 19* (págs. 296-299). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1992). Tres ensayos para una teoría sexual. En S. Freud, *Obras completas VII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2004). Fragmentos de la correspondencia con Fliess. Manuscrito G. Melancolía. En S. Freud, *Obras completas. Tomo 1* (págs. 239 - 246). Buenos Aires: Amorrortu.
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Galagovsij, L., & Muñoz, J. (2002). *LA DISTANCIA ENTRE APRENDER PALABRAS Y APREHENDER CONCEPTOS*. Buenos Aires: Centro de Formación e Investigación en Enseñanza de las Ciencias.
- Godoy, C. (2006). Tristeza y depresión. *Virtualia*.
- Goleman, D. (2022). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Ediciones b.
- Gómez Botero, G. (2007). Tratamientos de la depresión. Clínica del medicamento y/o clínica por la palabra. *Desde el Jardín de Freud - 7*, 75-94.
- Greenfield, S. (02 de 08 de 2006). Entrevista La nación. (E. Punset, Entrevistador)
- Hanns, L. (1996). *Diccionario comentado de Alemán de Freud*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Herodotus. (1920). *The Histories*. Harvard University Press.
- Hipócrates. (29 de Octubre de 2012). *Aforismos y Sentencias*. Obtenido de <http://www.dominiopublico.es/libros/H/Hipocrates/Hip%C3%B3crates%20-%20Aforismos%20Y%20Sentencias.pdf>
- Hume, D. (2007). *An Enquiry concerning Human Understanding*. Oxford University press.
- Instituto de Neurociencias Aplicadas. (30 de Junio de 2022). *¿Qué son los neurotransmisores?* Obtenido de Neurociencias aplicadas: <https://www.neurocienciasaplicadas.org/post/qu%C3%A9-son-los-neurotransmisores>
- Izcovich, L. (2005). *La depresión en la modernidad*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Jiménez Sánchez, C. (2014). *La depresión. Crítica de una noción desde el psicoanálisis*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Escuela de estudios en psicoanálisis y cultura.
- Klein, M. (1945). *A contribution to the psychogenesis of manic-depressive states*. Londres: Hogarth Press.

- Kurosawa, A. (Dirección). (1952). *Ikiru* [Película].
- Lacan, J. (1967). *El Seminario XIV. La Lógica del Fantasma*. Obtenido de <https://seminarioslacan.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/17-seminario-14.pdf>
- Lacan, J. (1967-1968). *Seminario XV. El acto psicoanalítico*. Kryptos.
- Lacan, J. (1977). *Psicoanálisis. Radiofonía y Televisión*. Barcelona: Anagrama.
- Lacan, J. (1984). Ciencia y Verdad. En J. Lacan, *Escritos* (págs. 855 - 876). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Lacan, J. (1988). *El seminario de Jacques Lacan. Libro 7, La ética del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1991). *El seminario VIII*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2006). *Mi enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2007). *Seminario X. La Angustia*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2008). *El Seminario 16. De un Otro al otro*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2008). *El seminario XVII El Reverso del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2015). *Seminario 6: el deseo y su interpretación*. Buenos Aires: Paidós.
- Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (1996). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires : Paidós.
- Lopez, R. (8 de Junio de 2014). *Tristeza, ¿enfermedad o cobardía moral?* Obtenido de Nucep. PUBLICACIONES DE PSICOANÁLISIS DE ORIENTACIÓN LACANIANA: <https://nucep.com/publicaciones/tristeza-enfermedad-cobardia-moral/>
- Lozano González, M., & Sicerone, D. (2018). El cognitariado en el marco de la gubernamentalidad neoliberal. *Quórum académico*, pp. 28-40,.
- Manrique Solana, R. (2015). La cuestión de la inteligencia emocional. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 801-814.
- Marx, K. (1958). *El Capital*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica de México.
- McKay, A. (Dirección). (2021). *Don't Look up* [Película].
- Minsalud. (2017). *Boletín de salud mental. Depresión*. Bogotá D.C: Subdirección de enfermedades no transmisibles.

- Moscoso, J. (2015). La historia de las emociones, ¿de qué es historia? *Vínculos de Historia*, Num 4, 15-27.
- Muñoz, P. (2018). EL GOCE: UN PROBLEMA DEL SER. *Anuario de Investigaciones*, vol. XXV. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Murillo, M. (2010). Universal, particular y singular en psicoanálisis: palabras, conceptos y categorías. *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Nietzsche, F. (2001). *La Gaya Ciencia*. Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (2011). El nacimiento de la tragedia. En F. Nietzsche, *Obras Completas, Tomo I* (págs. 323- 461). Madrid: Tecnos.
- Peretó, R. (2010). EL ITINERARIO MEDIEVAL DE LA ACEDIA. *Intus-Legere Historia*, 33-48.
- Plato. (s.f.). *Phaedo*. John Burnet.
- Platón. (1988). *La República*. Madrid: Gredos.
- Pommier, G. (1997). *EN QUE SENTIDO EL PSICOANALISIS ES REVOLUCIONARIO*. Ediciones Aldabon .
- Póntico, E. (1971). *Traité Practique*. Paris.
- Popper, K. (1991). *Conjeturas y refutaciones*. Buenos Aires: Paidos.
- Proyecto de Ley 460 (Senado de la República 2021).
- Restifo, S. (2012). A nosological review of depressive disorders based on observations in clinical practice, Part 1: terminology and phenomenology. *Australasian Psychiatry*.
- Roudinesco, E. (2000). *¿Por qué el psicoanálisis?* Buenos Aires : Paidos.
- Roudinesco, E., & Plon, M. (2008). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidos.
- Sánchez Gómez, P. (2021). La topología como acceso a la teoría. *Claridades. Revista de filosofía*, 29-52.
- Sanmiguel, P. (1992). Deseo: deseo del otro (plantear el problema de la constitución del deseo como deseo del otro). *Universidad Nacional de Colombia*.
- Sanmiguel, P. (2016). Función de la verdad en los discursos y efectos de su capitalización. *Desde el Jardín de Freud 16*, 19 - 35.
- Secretaría jurídica distrital. (2015). *PROYECTO DE ACUERDO NO. 046*. Bogotá.

- Seligman, M. (1975). *Helplessness: on depression, development, and death*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Sequeira Cordero , A., & Fornaguera Trías, J. (2009). Neurobiología de la depresión. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 462-478.
- Smith, W. (1848). *A Dictionary of Greek and Roman biography and mythology*. London: John Murray: printed by Spottiswoode and Co.
- Soria, N. (2018). *Nudos del amor*. Buenos Aires: DEL BUCLE.
- Soria, N. (2019). Síntomas del discurso capitalista. *XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Spinoza, B. (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Orbis.
- Štrbáková, R. (2019). Historia de la palabra emoción. *PHILOLOGIA*, vol. XXIX, 55–80.
- Svolos, T. (Octubre de 2022). *Psychoanalysis and Politics*. (D. Rousselle, Entrevistador)
- Trueta, C., & Cercós, M. (2012). Regulación de la liberación de serotonina en distintos compartimientos neuronales. *Salud Mental*.
- Válery, P. (1957). *Oeuvres*. La Pléiade.
- Vinterberg, T. (Dirección). (2020). *Druk* [Película].
- Zawady, M. (2009). La tragedia del deseo neurótico y las modalidades del acto. Un comentario de Hamlet. *Desde el Jardín de Freud* 9, 31 - 51.
- Žižek, S. (Dirección). (2006). *The Pervert's Guide to Cinema* [Película].
- Zuleta, E. (2017). Elogio de la dificultad. En E. Zuleta, *Elogio de la dificultad y otros ensayos* (págs. 15 - 25). Bogotá: Biblioteca básica de cultura colombiana.