

FRACASO ESCOLAR: ENTRE EL SUSPENSE Y EL SUSPENSO I

CAROLINA COBO PERALTA

RESUMEN

El presente artículo es una extensión de la primera parte de la ponencia "Fracaso escolar: entre el suspense y el suspenso" que se expuso en las X Jornadas del Centro Psicoanalítico de Madrid, celebradas en el Ateneo el 16 de noviembre de 2024. El propósito es abrir interrogantes sobre la educación, el fracaso escolar, las palabras y esos jóvenes que, como funambulistas, andan suspendidos en una fina y tensa cuerda. Y que cada cuál saque sus propias conclusiones.

"Mas esto no me impide reconocer el alto valor social que puede reclamar la labor de mis amigos pedagogos." (Prefacio para un libro de August Aichhorn, Freud, 1925)

El origen de este artículo se encuentra en una ponencia que presenté junto a Almudena Hernández en las X Jornadas del Centro Psicoanalítico de Madrid, celebradas en el Ateneo de Madrid, que llamamos "Fracaso escolar: entre el suspense y el suspenso". Limitadas por el tiempo, tuvimos que reducir lo que queríamos contar, y cuando días más tarde se nos ofreció la oportunidad de publicarlo en la revista del CPM, decidimos escribir dos artículos, ya que cada una se había centrado en una parte del trabajo, y así poder adentrarnos un poco más en los interrogantes que aún seguíamos encontrando.

Nos cuestionamos si lo apropiado era escribir en primera persona, en plural o de manera genérica, y cuánto de una misma, de ambas o de un conjunto de personas y experiencias podía haber en el

trabajo, ¿dónde se originan las ideas?, ¿cuántas asociaciones fueron producto de nuestras conversaciones? ¿Cuántas palabras se deslizaron del campo público al privado y viceversa? Pensé en los múltiples interrogantes que nos regaló Cecilia¹.

Almudena me habló de ella durante una conversación sobre las jornadas tras finalizar un grupo de supervisión al que acudíamos. Ese primer contacto con Cecilia, una adolescente de 16 años, me quedó grabado por el desenlace de la historia: los profesores y los profesionales del hospital de día dudaban de sus capacidades intelectuales, decían que podía tener un "retraso mental". Sin embargo, semanas más tarde, Cecilia sorprendió a todos (incluida a mí que escuchaba atenta el caso) sacando un 10 en una asignatura.

No fue casualidad que, tras este breve encuentro, la primera voz a la que nos dirigimos fue a Anny Cordié, ya que recordamos que para ella "los retrasados no existen"².

El título de las jornadas, "Educación, psicoanálisis y salud mental" nos invitaba a pensar cómo contribuir y facilitar la escucha interdisciplinar para abarcar los desafíos que nos presenta la educación. Escucharnos dentro de nuestras diferencias, pero también intentar reconocer lo semejante. La pedagogía y el psicoanálisis, siendo praxis distintas, comparten el objeto de estudio, el

¹Leer "Fracaso escolar: entre el suspense y el suspenso II" de Almudena Hernández en este mismo número de la Revista del CPM.

²Agradecemos a Lola Nevares y Albertina Galiano por facilitarnos la bibliografía del seminario de Psicopedagogía Psicoanalítica (AECPNA, 2024)

sujeto y la palabra. Y desde ese lugar común decidimos comenzar a pensar e interpelarnos.

La cercanía de las palabras “educación” y “psicoanálisis” nos generó cierta contradicción, ya que, en parte, coincidimos con Freud en que analizar, educar y gobernar son tareas imposibles. Esta afirmación suele relacionarse con el texto “Análisis terminable e interminable” de 1937, donde Freud dice:

“Detengámonos un momento para asegurar al analista nuestra simpatía sincera por tener que cumplir él con tan difíciles requisitos en el ejercicio de su actividad. Y hasta pareciera que analizar sería la tercera de aquellas profesiones «imposibles» en que se puede dar anticipadamente por cierta la insuficiencia del resultado. Las otras dos, ya de antiguo consabidas, son el educar y el gobernar”³.

Aunque, ya en 1925, podemos encontrar en el prefacio del libro “Juventud desamparada” de August Aichhorn, las siguientes palabras en referencia a la educación infantil:

“Mi aporte personal a esta aplicación del psicoanálisis ha sido muy escaso. Desde un principio hice mío el dicho de las tres profesiones imposibles -educar, curar, gobernar-, y por otra parte, la segunda de ellas me tenía suficientemente embargado.”

Sin embargo, no podemos quedar atrapados en las contradicciones. Nuestra tarea es entrar en ellas, pensarlas y, si es necesario, traducirlas, para que la balanza se incline hacia la comprensión. Entendimos que imposible no quiere decir irrealizable, sino que, como señala R.J. Elgarte, “alude a que no hay palabras ni representaciones que puedan cubrir enteramente la tarea de educar, a que no hay indicaciones; ninguna formación ni estudio académico basta para ejercerla correctamente. Solo en un tiempo a posteriori se podrá decir si hubo o no acto docente, por sus efectos.”⁴

Durante la conversación con Almudena, donde hablamos por primera vez de las jornadas y de Cecilia, le trasladé que las preguntas sobre

educación y psicoanálisis me empezaron a surgir en una actividad grupal de profesionales en la que participé hace varios años. Podría decir que surgió de un desencuentro. La conversación derivó en la exposición de un caso de un adolescente al que, consideraban, había que educar para hacerle entender lo perjudicial y dañino que era su “comportamiento”. Lo encontraron visualizando material pornográfico. Me sorprendió que se iniciase un debate sobre posibles medidas educativas, las palabras o frases que se podían utilizar e incluso en último término, qué castigo se podía imponer. Quizá, porque nuestra escucha se dirige hacia otros lugares, señalé que me parecía curioso que estuviésemos usando el término educar en vez de referirnos a pensar. Freud, en su texto “El malestar en la cultura” de 1930 ya hablaba de la naturaleza represiva y restrictiva de la educación. Bion hizo hincapié en la importancia de la contención, ya que era lo que permitía al niño dar sentido a lo que está viviendo, “introyectando” la experiencia de ser contenido por otro y así “elaborar su propia capacidad de pensar”. Lo que quería decir es que estábamos perdiendo de vista esa capacidad de pensar propia del sujeto.

Este señalamiento causó un tumulto entre varios miembros del grupo, que supongo eran educadores, junto con una sensación de extrañamiento por mi parte al no comprender el porqué del enfado. Más tarde pude entender que las palabras, o quizá lo que queríamos decir con ellas, tenían significados e interpretaciones distintas dependiendo de quién escuche. Desde entonces no he podido olvidar ese momento que me llevó a seguir profundizando en lo que quise transmitir. Y en este transcurso encontré autoras que comenzaron a colocar las palabras que construirían mi discurso.

Retomando la contradicción que suponía para nosotras, esta era mayor si pensábamos en el adulto. Entender que los sujetos de la educación de los que hablamos eran los niños y adolescentes allanó la tarea, ya que comprendimos que en el adulto la educación tiene unos matices diferentes. Françoise Dolto en el “Seminario de psicoanálisis de niños” de 1987 dice que el ser humano desde su vida prenatal está marcado por la forma en que se lo espera. Los padres, “al actuar como interlocutores y modelos naturales, alteran con

³Freud, S. (1937) “Análisis terminable e interminable”.Obras Completas, Vol. XXIII, Amorrortu Editores, pp. 211-254.

⁴Elgarte, R.J. Contribuciones del psicoanálisis a la educación. Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 Vol. VI N°6 (Diciembre 2009)

demasiada frecuencia en el niño el sentido preciso de las vivencias suscitadas por determinadas palabras.”

Por tanto, aceptamos que, inevitablemente, desde el inicio de la vida, el bebé se encuentra en un mundo dónde el deseo y el conocimiento es de otro, y aquí entraría la educación, pero, cuando llegue a ser adulto, ¿seguirá siendo así o existen otras posibilidades?

Hannah Arendt diría que a los adultos no se les puede educar, plantea, en *“La crisis de la educación”*, que quien quiera educar a un adulto en “realidad quiere obrar⁵ como su guardián y apartarlo de la actividad política”. Para ella la verdadera meta de la educación en política sería “la coacción sin el uso de la fuerza.”

Explica que las utopías políticas “muestran lo natural que parece comenzar un nuevo mundo con aquellos que por nacimiento y naturaleza son nuevos”, pero olvidan que para el nuevo el mundo siempre será más viejo. Es decir, las generaciones crecen en un mundo viejo, de modo que, “prepararla para un nuevo mundo, significaría que se les quiere quitar de las manos a los recién llegados su propia oportunidad ante lo nuevo”. Lo que ocurre es que “en lugar de unirse a sus iguales asumiendo el esfuerzo de persuasión y arriesgándose a fracasar se da una intervención dictatorial fundada en la superioridad absoluta del adulto”.

Por tanto, parece que por muy buenas que sean nuestras intenciones, en los niños la educación también ejerce cierta violencia simbólica, que aceptamos en todas las culturas para “inscribir a los recién llegados”⁶. Piera Aulagnier detectó dos tipos de violencias : en este “inscribir”, podemos encontrar la “violencia primaria”, aquella que “en⁷

un campo psíquico se impone desde el exterior a expensas de una primera violación de un espacio y de una actividad que obedece a leyes heterogéneas al yo”, es una acción necesaria que contribuye a la futura constitución del yo. Esta violencia impone en la psique ajena un pensamiento producido por el deseo de quien lo impone, pero que responde a una necesidad a quien le es impuesto. La demanda surge del deseo de uno y la necesidad del otro.

Y esta es la razón por la que no es posible ejercer esa coacción en los adultos, porque con nuestra llegada al mundo ya pasamos por ese lugar, los adultos ya estamos educados. No es que no podamos aprender, sino que nosotros decidimos la significación y el alcance de lo que aprendemos, no como los niños, que encuentran una “intencionalidad de cambio y una presión para lograrlo”⁸. La política atraviesa a todos los⁸ ciudadanos, incluidos los niños, y no son pocos los profesionales de la enseñanza que se quejan de tener que adaptar su forma de enseñar a las ocurrencias políticas del momento (dependiendo del partido de turno), ya que consideran que perjudica el aprendizaje del alumnado.

Otra diferencia es que en los niños tienen cabida las normas y los límites. El adulto no es que no tenga límites, pero está en una posición de igualdad con respecto al maestro. El profesor solo pone al alcance los contenidos culturales o académicos a los que no ha tenido acceso y el sujeto adulto toma sus propias decisiones. El ejemplo más cercano lo encontramos en el enfoque de la formación del CPM. A continuación explico por qué lo considero así.

La formación del CPM consta de 3 años de seminarios donde se hace un recorrido por diferentes autores y teorías psicoanalíticas sin adscribirse a una corriente. Esto se traduce en que cada profesor enseña según su propio criterio, según su modo de entender la teoría y la práctica; en definitiva, “cada maestrillo tiene su librillo”. Al finalizar la formación se invita a los alumnos a realizar dos trabajos para poder ser miembros del CPM. Cuando nos anunciaron en las jornadas como miembros en formación, algunos compañeros se

⁵Arendt, H.(1996). La crisis de la educación. En H. Arendt, Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política, Ediciones Península. (pp. 185-208)

⁶Tizio, H. (2003) Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. Editorial Gedisa. p.(27)

⁷Castoriadis-Aulagnier, P. (2004). La violencia de la interpretación: del pictograma al enunciado. Buenos Aires: Amorrortu editores.

⁸Tizio, H. (2003) Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. Editorial Gedisa

sorprendieron ya que llevamos muchos años vinculadas al CPM, teníamos un recorrido profesional y pertenecíamos a otras asociaciones llevando menos años en ellas.

Sin embargo, el rito del CPM, nos invita a decidir cuándo queremos pertenecer a este lugar. Permite que el deseo surja, no como una imposición académica, no como un "lo que hay que hacer para seguir", más bien como una decisión propia, donde, semanas, meses e incluso años después de terminar la formación, en algún momento, surge una idea, una pregunta, en definitiva, el deseo.

La educación es necesaria en el desarrollo del ser humano, pero hay que tener muy presente que los niños y adolescentes tienen que prestarse a que se ejerza esa violencia simbólica sobre sí mismos para aprender. Los psicopedagogos dicen que es contra la violencia de la barbarie. Podemos atisbar que la educación se entrelaza con la cultura y la política de una época. Y en ocasiones puede emerger la otra violencia de la que habló Piera Aulagnier, la "violencia secundaria", donde hay "un exceso por lo general perjudicial y nunca necesario para el funcionamiento del Yo" y se apoya en su precedente, la⁹ violencia primaria. Es una violencia ejercida contra el yo, ya sea por un conflicto con otro "yo" o con un discurso social que intenta oponerse a toda suerte de cambios que pudieran producirse en los modelos por él previamente instituidos.

Y de ahí la necesidad de que surja el deseo, de que el adolescente se apropie de él, y para ello es necesario que el sujeto tenga la posibilidad de enfrentarse a la dificultad. "Poner en sus manos su propio aprendizaje en vez de adiestrarlo desde fuera"¹⁰.

Quintiliano, al que podríamos considerar un revolucionario de su época (y de otras) nacido en el año 35, afirmaba que el deseo de aprender depende solo de la voluntad, "donde no cabe violencia". Rechazaba los castigos violentos a los

estudiantes¹¹, consideraba que las alabanzas y el amor al maestro, que poco a poco ha de transformarse en amor a la asignatura, eran más eficaces. Sin embargo, también hay un compromiso por parte del aprendiz, ya que, aunque la obligación de los maestros es enseñar, la de los estudiantes es "mostrarse dóciles a aprender, ya que lo uno sin lo otro nada vale." Además, adaptaba sus métodos a las circunstancias y capacidades individuales del alumnado. Señalaba la importancia de que los estudiantes encuentren por sí mismos las respuestas, y que el maestro debía estar dispuesto siempre a "responder a lo que se le pregunta y a preguntar a los que no lo hacen". Defendía la educación continua y parece ser que animaba a leer todo lo posible tras acabar los estudios ya que sabía que *ayudaba a hablar mejor*¹².

Pero ¿cómo es posible transmitir el conocimiento? Violeta Nuñez tomando las ideas de Herbart plantea que la transmisión de los contenidos educativos "necesita de un agente para que el destinatario pueda apropiarse de algo, aprender". Estos contenidos¹³ necesitan de "la figura, la presencia y los cuerpos de los maestros, los agentes de la educación". Los contenidos culturales son pues el nexo entre el agente y el sujeto de la educación, haciendo una función de bisagra, "separan en tanto que unen, permitiendo así instaurar la distancia necesaria entre educadores y sujetos de la educación, lo que conformaría el vínculo educativo".

Es necesario que el educador esté situado a una buena distancia frente al sujeto de la educación, para que así la cultura pueda mediar y producir sus efectos. Este enfoque me hizo pensar en los profesores que no marcan una distancia con los alumnos, ¿podría influir en la construcción del vínculo educativo? También, en el vínculo que algunos padres mantenían con los estudios de sus hijos. Qué difícil tuvo que ser para Cecilia, que

¹¹Quintiliano, nació en el año 35 en la actual Calahorra y escribió "Instituciones oratorias", tras veinte años de enseñanza y práctica.

¹²Vallejo, I. (2019) El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo. Siruela. pp.. (289-361)

¹³"El vínculo educativo" de Violeta Núñez en Tizio, H. (2003) Reiventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. Barcelona. Gedisa.

⁹Castoriadis-Aulagnier, P. (2004). La violencia de la interpretación: del pictograma al enunciado. Buenos Aires: Amorrortu editores

¹⁰Cordié, A. (1998). Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis. Buenos Aires. Nueva Visión.

durante varios cursos fue alumna de su madre. Me preguntaba si a ella le ocurrió como a Arthur, un caso de Cordié donde “el síntoma fracaso escolar era lo que aproximaba a la madre y al hijo, lo que los liga a uno y otro, definitivamente, aquello que los alinea”. La autora se pregunta cómo podría Arthur “afirmar su independencia”, ya¹⁴ que sería “separarse de su madre, y en el fondo, él sabe que no puede renunciar a su síntoma sin poner en peligro el equilibrio materno”. ¿Qué lugar podría ocupar la cultura y¹⁵ la educación sin esa distancia? ¿Cómo puede influir en el trabajo de separación? Y, por último, si eran necesarios la presencia y el cuerpo, ¿cómo es el cuerpo y la presencia que encontramos en las nuevas tecnologías? Me preguntaba si podría ayudar a entender los problemas actuales derivados de su (ab)uso, no solo en los hogares, sino en la propia escuela, que implementó programas educativos de algo que, quizá, no comprendía.

Estas pinceladas sobre el concepto de educación nos avanzan la dificultad de la tarea, tanto para el educador como para el adolescente, en el que nos centraremos. Con esta concepción sobre la educación presente, buscando bibliografía, llamé mi atención el hecho de que la construcción fracaso escolar aparecía en la mayoría de los artículos sobre educación, y me interesó conocer su procedencia.

En *El infinito en un junco* Irene Vallejo nos cuenta que, en el transcurso de la historia, cuando se abandonó la oralidad, el lenguaje experimentó reajustes. “La prosa se convirtió en el vehículo de un sorprendente universo de hechos y teorías”. Según la autora esa ampliación de perspectivas estuvo en el origen de la historia, la filosofía y la ciencia. Aristóteles eligió la palabra teoría y el verbo correspondiente Theorein, que en griego alude al acto de mirar algo. Nos plantea que “el oficio de pensar el mundo existe

gracias a los libros y la lectura, es decir, cuando podemos ver las palabras, y reflexionar despacio sobre ellas, en lugar de solo oírlas pronunciar en el veloz río del discurso.”¹⁶

Sabemos que la palabra “fracaso” está documentada en español desde el siglo XVII. Concretamente, se fecha en 1615 con el significado de “frustrarse, tener resultado adverso”. Dicha palabra es derivada del verbo fracasar, que procede del italiano fracassare¹⁷.

En el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española encontramos las¹⁸ siguientes connotaciones:

Fracaso. De fracasar.

1. Malogro, resultado adverso de una empresa o negocio.
2. Suceso lastimoso, inopinado y funesto.
3. Caída o ruina de algo con estrépito y rompimiento.
4. Disfunción brusca de un órgano.

Sinónimos: fiasco, malogro, derrota, chasco, decepción, naufragio.

Antónimos: éxito, triunfo.

Al observar que los antónimos eran éxito y triunfo, entendí que hablábamos de ideales, de valores, ya que, “el fracaso, opuesto al éxito, implica un juicio de valor, y este valor es función de un ideal”. ¿Y de quiénes son esos ideales? Mayoritariamente los de la familia y los de la cultura, ya que el “sujeto se construye persiguiendo las ideas que se le proponen a lo largo de su existencia”. Aunque a

¹⁴Cordié, A. (1994) “Los retrasados no existen: psicoanálisis de niños con fracaso escolar”. Nueva visión. p. (67)

¹⁵Cordié, A. (1994) “Los retrasados no existen: psicoanálisis de niños con fracaso escolar”. Nueva visión. p.(73)

¹⁶Vallejo, I. (2019) *El infinito en un junco*. La invención de los libros en el mundo antiguo. Siruela p.(105)

¹⁷Joan & José A. Pascual. 1980-91. Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico, 6 vols (Madrid: Gredos).

¹⁸Real Academia Española. 2014. Diccionario de la lengua española, 23rd edición (Madrid: Espasa). Available at: <http://dle.rae.es/>.

veces, algunas personas, como Cecilia¹⁹, deciden no seguir ese programa.

Por tanto, si en contextos educativos, se utiliza la construcción fracaso escolar en referencia al rendimiento académico de los estudiantes, el fracaso escolar ¿es un malogro, una caída o ruina, una disfunción? Nos preguntábamos ¿de quién es el fiasco, la derrota y la decepción? Además, nos encontramos que la palabra fracaso posee un sentido resultativo, es decir, incide en el resultado (infructuoso). ¿Quién fracasa?

“Se considera que está en situación de fracaso escolar el niño que no “sigue”, porque en la escuela es necesario seguir: ante todo seguir el programa — que indica lo que hay que aprender, en qué orden, en qué momento— seguir a su clase, no alejarse del rebaño”²⁰.

Es importante tener presente que el sujeto expresa su malestar en el lenguaje de su época, cuando manifestamos que en la actualidad hay más casos de “fracaso escolar”, TDH, etc. ¿de qué estamos hablando exactamente? ¿Qué está ocurriendo con el vínculo educativo?

El rechazo que me generaba la palabra “fracaso” desencadenó asociaciones de otros términos que también se utilizan en contexto escolares, cuyas connotaciones tienen unos matices interesantes a considerar, nos referimos a las palabras suspender y suspenso:

Suspender. Del lat. suspendĕre.

1. Levantar, colgar o detener algo en alto o en el aire.

Sinónimos: colgar, enganchar, pender, caer.

2. Detener o diferir por algún tiempo una acción u obra.

Sinónimos: detener, aplazar, anular, cancelar, interrumpir, diferir, suprimir. Antónimo: reanudar.

3. Embelesar.

Sinónimos: embelesar, fascinar, asombrar, maravillar, admirar, arrobar, embeleñar, extasiar, obnubilar, subyugar, impedir.

4. Privar temporalmente a alguien del sueldo o empleo que tiene.

Sinónimo: inhabilitar.

5. Negar la aprobación a un examinando hasta nuevo examen.

Sinónimo: jalar, puyar, quebrar, raspar, tronar, aplazar, pepenar, cepillarse, catear, revolver, cargar.

Antónimo: aprobar.

6. Dicho de un caballo: Sostenerse con las patas delanteras en el aire.

Suspenso/a. Del lat. suspensus, part. pas. de suspendĕre 'suspender, colgar'.

1. Admirado, perplejo.

Sinónimos: perplejo, asombrado, atónito.

2. Que está suspendido.

3. Calificación que no llega al aprobado en un examen o una materia. Sinónimos: insuficiente, aplazado.

Antónimo: aprobado.

4. Suspense.

Sinónimo: suspense.

La conexión y semejanza fonética de los términos suspenso y suspense es muy sugerente. Ambas palabras pueden usarse para referirse a esa “expectación impaciente o ansiosa por el desarrollo de una acción o suceso, especialmente en una película cinematográfica, una obra teatral o un relato”. *El Diccionario panhispánico de dudas* nos dice que la diferencia es que suspense “es una voz tomada del inglés que se usa sobre todo en España, en cambio suspenso se usa en América”. Tropezar con el hecho de que²¹ la palabra suspense, tal y como la usamos, procede de voces inglesas, me llevó a recordar que uno de los representantes del

¹⁹ Cordié, A. (1994) “Los retrasados no existen: psicoanálisis de niños con fracaso escolar”. Nueva visión p.(22)

²⁰ Cordié, A. (1994) “Los retrasados no existen: psicoanálisis de niños con fracaso escolar”. Nueva visión p.(9)

²¹ Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española: Diccionario panhispánico de dudas (DPD) [en línea], <https://www.rae.es/dpd>

suspense, Alfred Hitchcock, explicó la diferencia entre el suspense y la sorpresa de la siguiente manera:

A.H. "Nosotros estamos hablando, acaso hay una bomba debajo de esta mesa y nuestra conversación es muy anodina, no sucede nada y de repente: "bum", explosión. El público queda sorprendido, pero antes de estarlo se le ha mostrado una escena completamente anodina, desprovista de interés. Examinemos ahora el suspense. La bomba está debajo de la mesa y el público lo sabe, probablemente porque ha visto que el anarquista la ponía. El público sabe que la bomba estallará a la una y sabe que es la una menos cuarto (hay un reloj en el decorado); la misma conversación anodina se vuelve de repente muy interesante porque el público participa en la escena. Tiene ganas de decir a los personajes que están en la pantalla: «No deberías contar cosas tan banales; hay una bomba debajo de la mesa y pronto va a estallar». En el primer caso, se han ofrecido al público quince segundos de sorpresa en el momento de la explosión. En el segundo caso, le hemos ofrecido quince minutos de suspense. La conclusión de ello es que se debe informar al espectador siempre que se puede, salvo cuando la sorpresa es un «twist», es decir, cuando lo inesperado de la conclusión constituye la sal de la anécdota"²².

No sorprende que los sinónimos de suspense sean *intriga, emoción, tensión, angustia, incertidumbre, suspenso, suspensión...*

Y de ahí, surgió una pregunta: ¿qué había entre el suspense y el suspenso? el suspense, esa emoción incierta llena de intriga y angustia, que puede ser transmitida, y el suspenso, que en España sugería un significado diferente al de otros lugares. Suspenso que para los padres y profesores muchas veces son una sorpresa.

Rodolfo plantea que el adolescente tiene que llevar a cabo una serie de pasajes o²³ trabajos, la palabra trabajo nos evoca imágenes simbólicas de la mitología, como los trabajos de Hércules y Sísifo,

²²Truffaut, F. (1991). El cine según Hitchcock. Ediciones Akal. p.(59)

²³"El adolescente y sus trabajos" Rodolfo, Ricardo. En Rodolfo, R. (2005). Estudios clínicos. El significante al pictograma a través de la práctica psicoanalítica. Buenos Aires. Paidós.

ya sabemos que la dificultad es parte imprescindible del aprendizaje; y además, nos permite pensar la adolescencia desde un lugar diferente al cronológico, ya que, para que estén en la adolescencia tienen que estar cumpliendo una serie de trabajos, no podemos determinar una edad concreta. Comparto con el autor que el concepto de trabajo permite "restituir algo que le pertenece al sujeto, su propio trabajo psíquico, su actividad, el sujeto deja de ser una víctima atrapada en una estructura". Y para pensar estos pasajes, podemos imaginar la travesía de un funambulista.

El *pasaje de lo familiar a lo extrafamiliar*, es una metamorfosis, ya que se da una transformación interna de estos dos polos. El adolescente que lleva a cabo este trabajo se encuentra con una situación nueva, es la primera vez donde lo extrafamiliar deviene más importante que lo familiar. Pero no siempre es así, y cuando no se da hay que preguntarse qué es lo que no se está produciendo de lo extrafamiliar. En esta época aparece la figura del amigo, al que se considera una transformación del objeto transicional, funcionando como un articulador entre la oposición familiar/extrafamiliar, suavizando sus efectos. Winnicott acuñó el término objetos transicionales y fenómenos transicionales para designar "la zona intermedia de experiencia, entre el pulgar y el osito, entre el erotismo oral y la verdadera relación del objeto, entre la actividad creadora primaria y la proyección de lo que ya se ha introyectado, entre el desconocimiento primario de la deuda y el reconocimiento de esta". Es un medidor simbólico de la²⁴ presencia materna durante su ausencia. Permite tomar contacto, primero con la madre y luego con el mundo, siendo un signo de madurez. El objeto transicional inaugura el espacio de la creatividad y de la experiencia cultural.

El pasaje o la transformación del yo ideal, es un pasaje relacionado con los duelos, donde se produce un desplazamiento del yo ideal al ideal del yo. El pasaje de lo fálico a lo genital, en la adolescencia la iniciación sexual es un "acontecimiento estructurante, algo se termina de escribir y algo se resignifica en cuanto a la vivencia de satisfacción". También nombra el trabajo de repetición transformada de los tiempos del

²⁴Winnicott, D.W. (1971). Realidad y juego. Editorial Gedisa (2008) p 18

narcisismo. En el pasaje del jugar al trabajar, se tiene que dar una articulación inconsciente donde el trabajar herede lo lúdico, retransformándolo, ya que, si no es así, el campo del trabajo en el futuro se expone a ser pura adaptación. En el pasaje del desplazamiento a la sustitución, es donde se define si algo queda en la categoría de lo reprimido o si va a sufrir cierto grado de sepultamiento.

La adolescencia es una etapa de resignificación edípica, donde tienen que transitar por todos estos pasajes. Si los tiempos no son cronológicos, la pausa quizá no es fracaso, solo pausa. ¿Qué escuchan los adolescentes de nosotros, que han fracasado?

La educación, siendo necesaria, tiene cierta imposición y si en ese camino que insistimos que tienen que transitar, obligados, se detienen, utilizamos el término fracaso. Además, la palabra fracaso, parece ser que desde su origen conserva el mismo significado, ¿esto quiere decir que los fracasados han sido siempre los mismos? Si una palabra, o un discurso puede ser aplicado a cualquier persona, en realidad, no habla de nadie.

¿Podrían encajar mejor otros términos? Pensemos en el uso de los participios²⁵ suspendido y suspenso. Ambos provienen del verbo suspender y este del latín *suspendere*, pero tienen usos diferentes, la alternancia de participios regulares e irregulares es un fenómeno común en español, denominado doble participio²⁶:

Suspendido es un participio regular que se usa más como un verbo y por tanto, mantiene las acepciones del verbo suspender “diferir, privar temporalmente o detener en el aire”. Por otra parte, *suspenso*, es un participio irregular que se usa más como un adjetivo o sustantivo y al no tener carácter verbal, carece de sentido transitorio. El verbo es movimiento, acción, por ende, proceso. En definitiva, “suspendido” sugiere que algo está en un estado de acción o proceso, mientras que

“suspenso” se refiere a un estado que ya no está en movimiento, un estado más definitivo²⁷.

Al llegar a este punto, las asociaciones que iban surgiendo y un encuentro con mi amigo Jose, doctor en física, me llevó a indagar en uno de los experimentos más²⁸ interesantes de la física cuántica, el experimento de la doble rendija²⁹.

El experimento de la doble rendija consiste en proyectar o lanzar una fuente de luz o partículas sobre una pantalla, introduciendo a mitad de camino un obstáculo con dos aberturas idénticas separadas por una distancia pequeña. Las dos aberturas son las dos rendijas, llamémoslas rendija A (a la izquierda) y rendija B (a la derecha). El experimento consiste en observar el patrón o marca que la fuente deja en la pantalla cuando a mitad de camino se encuentra la doble rendija.

Hay dos regiones, la región 1 va desde la fuente hasta el lugar donde se encuentran las dos rendijas, y la región 2 va desde las dos rendijas hasta la pantalla. Cuando la fuente emite luz o partículas, estas primero atraviesan la región 1 hasta llegar a las dos rendijas. Luego una parte de ellas es absorbida por el obstáculo mientras que otra parte atraviesa la región 2 hasta llegar a la pantalla. Para concluir se observa la marca que la luz o las partículas dejan en la pantalla, como cuando se revela un carrete.

²⁵ Agradezco a Isabel García Ortiz, profesora y doctora en filosofía (Universidad Queen Mary de Londres) sus conversaciones, atención y escucha en la búsqueda del origen de las palabras.

²⁶ Svensen, K. (2013). Los dobles participios en español: Estudio de corpus (Master's thesis, Universitetet i Tromsø).

²⁷ Luque Toro, L. (2019). La función sustantiva del participio de pasado en español. In Voces dialogantes. Estudios en homenaje al professor Wlaczestaw Nowikow; Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

²⁸ Jose Carrasco, doctor por la Universidad Complutense de Madrid con la tesis “Exact results on quantum many-body systems in one dimensión” (2019).

²⁹ Video sobre el experimento de la doble rendija: <https://www.youtube.com/watch?v=9X0jN3sz3sl>

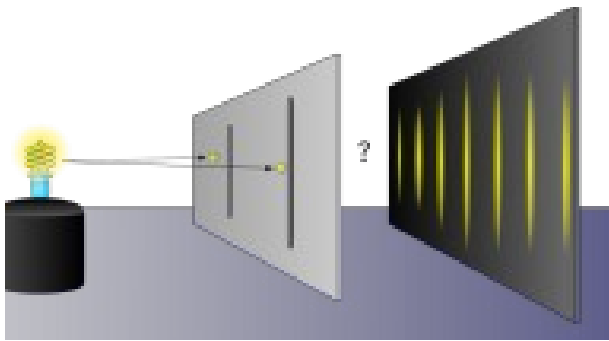


Imagen del blog teoremas.club/la-importancia-del-experimento-de-la-doble-rendija/

Cuando la fuente emite luz, el patrón observado en la pantalla se conoce como “patrón de interferencia”, esto se demostró en el experimento de Thomas Young en 1801. Este patrón es el mismo que obtendríamos si reemplazásemos la fuente original por dos fuentes de luz, una en cada rendija.

¿Qué ocurre cuándo este experimento se realiza con fuentes que emiten partículas con masa? La primera vez que se realiza el experimento de la doble rendija con electrones fue en 1927 por Thomson y Davisson-Germer de manera independiente. Demostraron que el “patrón de interferencia” que se observaba también correspondía a sendas fuentes de partículas simultáneas en las rendijas A y B. ¿cómo puede ser que proyectiles que son lanzados uno a uno, atraviesan la región 1 y la región 2 y lleguen a la pantalla como si hubiesen emitidos por dos fuentes simultáneas de proyectiles, una en cada rendija? La física explica este fenómeno en base al principio de la “dualidad onda partícula” de DE Broglie.

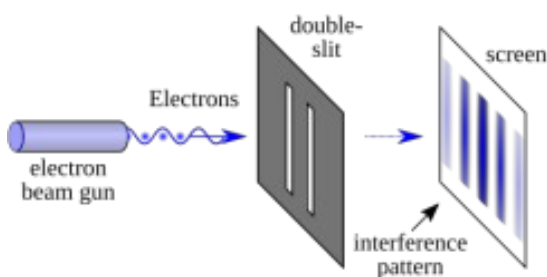


Imagen de es.m.wikipedia.org/wiki/Experimento_de_la_doble_rendija

Parece que preguntar por qué rendija pasa el proyectil no tiene sentido, entre otras razones, porque no es posible saberlo, ya que en el momento en que se hace una medición u observación, el sistema cambia su comportamiento, como si fuese consciente de que le observan. Esto es así porque la “función de onda” del electrón se caracteriza por una “superposición” de las “funciones de onda” asociadas a las rendijas A y B. En cierto sentido no sería incorrecto decir que “el ser” del proyectil/electrón es la “superposición” y, desde luego, su posición (“el estar”) no queda determinado, ya que hasta que no se produce una observación la partícula puede existir en múltiples estados.

Es importante remarcar que el “patrón de interferencia” observado, que se explica matemáticamente con la “función de onda” tipo “superposición” que caracteriza “el ser” de las partículas, es muy distinto al que obtendríamos si, por ejemplo, la mitad de los electrones estuviesen determinados a pasar por la rendija A y la otra mitad de los electrones estuviesen determinados a pasar por la rendija B, (es decir, si “el estar” de los electrones estuviesen determinado al llegar a las rendijas).

Podríamos pensar que el experimento de la doble rendija demuestra que la “esencia” del electrón puede ser una “superposición” de las esencias asociadas a “estar en la rendija A” y “estar en la rendija B”. Y esta manera de combinar “esencias” mediante este objeto matemático llamado “superposición” nos lleva a pensar en una nueva ontología, una nueva manera de pensar el mundo³⁰.

La “esencia” de un electrón en “superposición” de las “funciones de onda” asociadas a las rendijas A y B es distinguible de la “esencia” de un electrón que

³⁰Si hablásemos de manera matemática podríamos decir que el ser humano ha descubierto que el mundo puede describirse de manera precisa usando la ontología asociada a “combinaciones lineales complejas en espacios de Hilbert”, es decir, a “superposiciones”, y estas “superposiciones” son esencialmente diferentes (y distinguibles experimentalmente) de la suma probabilística de las partes”. Conversaciones con Jose Carrasco, 2025.

la mitad de las veces “está en la rendija A” y la otra mitad de las veces en la rendija B. No es simplemente “estar aquí” unas veces y “estar allí” otras veces.

Quizá el adolescente conoce algo que no conoce ni el niño, ni el niño de los padres, ni los padres, ni el colegio, ni la sociedad en suspense y por supuesto, tampoco los psicoanalistas. El adolescente que está suspendido entre dos mundos, experimenta algo que los que están inmersos en cada uno de esos dos mundos exclusivamente, o primero están en uno de esos dos mundos (todos hemos sido adolescentes) y luego en el otro, no experimentan. Es una nueva realidad, hay algo que el que está en la superposición de las dos experimenta que los otros no perciben. Es una situación especial que puede dar lugar a evoluciones y cambios interesantes, a algo genuinamente nuevo.

¿Estar suspendido es como estar superpuesto?
¿Podríamos decir que lo que hay entre el suspense y el suspenso es una superposición?

Para intentar evocar lo que quiero transmitir, cogeré prestadas unas palabras de Anne Dufourmantelle que describen la imagen y las sensaciones que emergieron de³¹ todo lo que se ha ido narrando:

Estar en suspenso es detener el aliento. Y mirar lo más atentamente que se puede lo que simplemente está allí, lo que se le ofrece a uno en la presencia de las cosas.

La puesta a prueba está en este equilibrio conquistado en el vacío, ya que se puede romper en cualquier momento. El funámbulo corre el riesgo de una caída, sobre todo cuando se inmoviliza, cuando se ejercita en mantenerse allí, casi sin moverse. Es su propio impulso que retiene y que, sin embargo, le podría devolver la estabilidad. Como buen funámbulo, prefiere intentar ese milagro de un suspenso apoyado en la cuerda. Se podría decir que espera, pero es otra cosa.

³¹ Dufourmantelle, A. (2019). Elogio del riesgo. Nocturna editora/ Paradiso editores. pp.(27-28)

La suspensión no es un tiempo detenido antes de que ocurra algo, sino que es el suceso mismo; la entrada en ese tiempo íntimo donde en realidad la decisión ya fue tomada sin que nadie lo sepa aún.” En 1957, en “Consejos a los padres” Winnicott comienza diciendo: “el título de este capítulo tal vez resulta algo equívoco. Durante mi vida profesional he evitado sistemáticamente dar consejos, y si logro cumplir mi propósito aquí, quienes lean esta sección se sentirán también menos inclinados a brindarlos”.

Quizá, lo más valioso que podemos transmitir a los educadores es nuestra propia experiencia como psicoanalistas. En nuestro camino profesional hemos ido descubriendo que hay que aceptar que hay cosas que se escapan de nuestra comprensión, y con suerte otras las iremos entendiendo con el tiempo, porque es imprescindible acompañar el tiempo del adolescente. Aceptar este no saber mejora nuestra escucha.

Freud decía en Análisis terminable e interminable, 1937, que “no puede pedirse, es evidente, que el futuro analista sea un hombre perfecto antes de empeñarse en el análisis, esto es, que sólo abracen esa profesión personas de tan alto y tan raro acabamiento. Entonces, ¿dónde y cómo adquiriría el pobre diablo aquella aptitud ideal que le hace falta en su profesión?”. La respuesta fue aconsejar análisis a los psicoanalistas y también lo recomendó, en otra ocasión, a los profesores. Pero esta³² experiencia no puede ser impuesta, ya que lo interesante es querer saber sobre uno mismo, porque nos facilita poder entender al otro. El trabajo y el trato con adolescentes puede llevarnos a otros lugares que son nuestros y no de ellos, y distinguir lo del otro y lo de uno es muy importante.

Aceptar que pueden surgir miedos y poder trabajarlos es indispensable, ya que, a cualquier profesional que trabaje con menores, esos temores les pueden llevar a no afrontar el trabajo con los padres o figuras simbólicas, como el jefe, la institución o la propia ley educativa.

³² Freud, S. (1932/1979). Conferencia n° 34. Nuevas Conferencias de Introducción al Psicoanálisis. En S. 32 Freud, Obras completas 22. Buenos Aires: Amorrortu editores. p.(138)

Se dice que la adolescencia es la última ocasión que tenemos de intervenir antes de lo ya terminado de estructurar, intervenir cuando algunas cosas están en trámite de estructuración y antes de lo ya consolidado. Podríamos añadir que es la última ocasión de educar, en el término amplio de la palabra, educar como decía Freud, que, aunque como ya sabemos señaló la imposibilidad de esta empresa, en la conferencia 34 nos dice que “la educación tiene que buscar su senda entre la Escila de la permisión y la Caribdis de la denegación (frustración)”. *“Se trataría de transitar por el estrecho margen entre la interdicción y el dejar hacer.”*³³

Y entre todas las imágenes pudimos ver a un adolescente funambulista suspendido en superposición.

³³ Elgartee, R.J. Contribuciones del psicoanálisis a la educación. Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 33 1668-4753 Vol. VI N°6 (Diciembre 2009) p.(318)