

Fragmentos del libro de la Prof. Alicia Fernández “La atencionalidad atrapada” (Ed. Nueva Visión)

¿A qué atendemos al atender a quienes “no prestan atención”?

Hacer pensables nuestras prácticas

Mantener vivo y fecundo nuestro quehacer supone desarrollar la propia *capacidad atencional*, atravesando las resistencias personales y aun las resistencias internas a las teorías que nos sustentan.

Para pensar algo nuevo precisamos pensar de modo nuevo, y para *atender* a nuevas cuestiones, debemos estar dispuestos a flexibilizar y transformar nuestra propia *modalidad atencional*.

La actividad teórico-científica requiere fuerza vital que, como todo lo vivo, precisa, para mantener la vida, transformarse, superar la repetición y salir de la prisión de esquemas congelados. De tal modo, abriremos algo nuevo, situándonos como coautores de nuestra historia. Siendo éste el propósito de todo existir humano, se hace imprescindible para el quehacer terapéutico poder “mantenerse vivo y fecundo en la medida en que, más allá de las defensas, las resistencias y las corazas del paciente, logre entrever algo de la imaginación radical singular de ese ser humano singular que está ahí. Y ello se refleja sobre el analista mismo, si está dispuesto a dejar que sus propios marcos se pongan en movimiento, a oír algo nuevo, a pensar algo nuevo”.¹

¿Cómo producir ese movimiento —que Castoriadis propone para el psicoanalista— en cada uno de nosotros, que, desde otras disciplinas, también trabajamos *atendiendo*? Atendiendo considerando la amplitud que el verbo *atender* permite. Atendemos a otros (pacientes, alumnos, grupos...), por lo tanto, supone no sólo recibirlos y acogerlos en el encuadre propio de cada quehacer, sino también *prestar atención* en ellos, mejor dicho aun, *prestarles* (en el sentido español del término) *nuestra atención*.

¿Cómo apelar a la “imaginación científica, abrir puertas a las cárceles de esquemas conceptuales perimidos, dar entrada a la complejidad, a lo que surge más allá de nuestra disciplina y soportar la paradoja”² para hacer pensables nuestras prácticas? Prácticas que asiduamente están

¹ C. Castoriadis ápod Luis Hornstein en “Determinismo, temporalidad y devenir”, en S. Bleichmar (comp.), *Temporalidad, determinación, azar...*, ob. cit.

² Janine Puget, en “¿De qué infancia se trata?” (en S. Bleichmar [comp.], *Temporalidad, determinación, azar...*, ob. cit.), nos convoca a “apelar a la imaginación científica, no quedarse con un esquema conceptual y un método; poner la mente en un estado especial que llama inconsciente; utilizar el método de la

atravesadas por el dolor, la incertidumbre, el desasosiego, la queja, la culpa, las injusticias, la enfermedad y la asignación de rótulos —como la etiqueta “desatento”— adjudicados hoy a tantos jóvenes y niños aun antes de *atenderlos*.

Sin embargo, podemos transformar esos obstáculos en oportunidades de cambio. ¿Cómo? Mirando las “cicatrices” propias y ajenas, sin negar ni quedar adheridos al dolor de la herida, sino como prueba del poder de haberlas curado.

De nuestras prácticas emanan saberes que nos permiten afirmar que las autorías compartidas van produciendo grietas en la rigidez de lo instituido por donde nuestra acción y nuestro pensar pueden ser fértiles.

La exclusión comienza en el modo de pensar los diagnósticos

La deseada y proclamada “inclusión educativa” no es responsabilidad exclusiva de la escuela, ya que, muchas veces, la exclusión se legitima a partir de algún “diagnóstico” realizado por la “comunidad médico-psico-psicopedagógica”.

No hay posibilidad de inclusión educativa si no cuestionamos nuestros modos de diagnosticar.

Cuando las *modalidades atencionales* de quien diagnostica pierden la inquietud y la fluctuación potenciadora del pensar y el atender, las observaciones descriptivas y particulares pasan a ser explicaciones de lo universal.

La lógica de pensamiento dual subyacente es aquella por la cual un rasgo particular de un ser humano (como el color de su piel o una determinada característica física, psíquica o social) es universalizado y pasa a superponerse a su condición de sujeto singular. Esta lógica opera en el núcleo de los distintos procesos discriminatorios/excluidores. Conocemos el modo en que, en los grupos escolares, se instalan rótulos desubjetivantes y excluidores que algún alumno coloca sobre un compañero y cómo, a partir de ese momento, quien lo recibe queda instalado como “el gordo”, “el negro”, “el bolita”, “el *nerd*”. Cuando un “especialista” envía un *informe* enunciando que un niño es ADHD, TGD u ODD,³ tal “diagnóstico” puede comenzar a circular como un rótulo con

combinación; emplear también el método de la analogía; ajenas a la disciplina en cuestión, incluso ajenas a la ciencia, ajenas a la construcción de conocimiento propiamente dicho; poder soportar la paradoja y poner, entonces, en práctica una suerte de imaginación que pueda ser implementada de esta manera”.

³ Para avanzar en relación con esta cuestión, consultar el necesario libro de Maria Aparecida Affonso Moyses, médica y doctora en pediatría por la USP, *A institucionalização invisível. Crianças que não-aprendem-na-escola* (San Pablo, Mercado de Letras, 2001). También el capítulo 10 de *Poner en juego el saber* (A. Fernández, ob. cit.) profundiza sobre la cuestión de las consecuencias devastadoras de la lógica dual, como el artículo “Los déficits atencionales: un enfoque desde la neuropsiquiatría”, de la Dra. Lidia Cáceres,

mayor poder aun que aquellos colocados por los niños.

Lo devastador de tal modo de pensar alcanza no sólo a los sujetos observados, sino también a quienes tienen la tarea de diagnosticar, pues los despoja de su posibilidad de pensar, escuchar y utilizar sus conocimientos y experiencias; es decir, retira del profesional la genuina tarea de *atender*. “La sociedad hiperactiva y desatenta medica lo que produce”, advertíamos ya en *Los idiomas del aprendiente*.⁴

¿Qué esconde la llamada “hiperactividad”? ¿Qué muestra la “desatención” que la acompaña? ¿Se disfraza de lo que necesita o muestra lo que no le dan? ¿Qué grito mudo y desesperado podemos leer en el exceso de movimiento de los cuerpos de nuestros niños y jóvenes? La hiperactividad denuncia la *hipoactividad pensante, lúdica y creativa*. Denuncia renunciando. Enuncia para quien puede escuchar, porque renuncia a denunciar lo que quiere enunciar.

Cuando se diagnostica a partir de lo que se observa como resultado, se trabaja con una modalidad de pensamiento que confunde la consecuencia con las causas múltiples.

El efecto de tal confusión redundará en marginación, expulsión y culpabilización del aprendiente, eximiendo al sistema educativo y a la institución enseñante (de la que, como profesionales de la salud, formamos parte) de ser interpelados y de interpelarse por su participación en la producción y/o mantenimiento de ese fracaso en el aprendizaje.

Además, así como se diagnostican mal, como “deficiencias mentales”, muchas “deficiencias” en el conocimiento de los *diagnosticadores*, se diagnostican déficits atencionales producidos por déficits en los diagnósticos. También se diagnostican mal, con excesiva liviandad, “dislexias”, “discalculias”, “disgrafías”, “hiperkinesias”, “ADD”, “TGD”, “TOC”, quedando excluida para los maestros la posibilidad de responsabilizarse de su enseñar; para los padres, el preguntarse por su implicación; y —aun más grave— para los niños y jóvenes colocados como objetos de manipulación, el trabajo y esfuerzo de autoría intrínseco al aprender.

Muchos de esos niños y adolescentes produjeron un problema de aprendizaje o atencional como mensaje encriptado que requiere ser decodificado. Al rotular⁵ se acalla esa posibilidad, pues los rótulos funcionan como sofisticados métodos de control.

neuropediatra, jefa del servicio de neuropediatría del Hospital Posadas de Buenos Aires, en el n.º 10 de la *Revista E. Psi. B. A.* (Buenos Aires, julio de 2000).

⁴ A. Fernández, *Los idiomas del aprendiente*, ob. cit.

⁵ Los rápidos diagnósticos de TDA/TDAH, TGD o cualquier otra sigla en los niños, y de *burnout* (que explicaré en el capítulo siguiente) en los profesores, enmascaran y hasta son causantes de la misma problemática que intentan resolver.

La lógica positivista, biologicista y medicalista de los manuales psiquiátricos que definen “normalidad” y “anormalidad” de la atención sin tomar en cuenta los contextos sociales y las nuevas tecnologías no sólo aumenta el problema en los niños considerando patologías individuales como posibles atisbos de transformaciones en sus modalidades atencionales, sino que también actúa sobre los maestros al no reconocer las experiencias y saberes que ellos portan.

Es nuestro deber y nuestra posibilidad poner a pensar los malestares docentes y escolares. Tenemos recursos. Comencemos por poner en juego nuestros saberes y los de tantos maestros, psicólogos y psicopedagogos que llevan acumulada una larga experiencia, experiencia desacreditada y desconocida por los “promotores farmacéuticos”.

El maestro como agente subjetivante

Quiero compartir con los lectores una escena a la que tuve la dicha de asistir en un hospital público de la Ciudad de Buenos Aires. Este testimonio vale más que muchas palabras acerca del valor subjetivante del maestro.

El silencio de la sala de espera fue interrumpido por la alegría contagiosa de médicos y enfermeros despidiendo a un hombre, de unos 80 años, que estaba siendo dado de alta luego de cuarenta días en terapia intensiva, entre la vida y la muerte. La conmovedora situación me invitó a acercarme al anciano cuando iba caminando, ya solo, por el pasillo.

—Quiero hacerle una pregunta —dije.

—¿Tiene usted tiempo para escucharme?— respondió, ofreciéndome, ya de entrada, la primera reflexión, que me lleva a pensar cuántas veces preguntamos sin ofrecer el tiempo para escuchar. Y, al mirarlo, me surgió preguntar:

—¿De dónde sacó usted fuerzas para curarse?

—Es una historia larga. Si quiere, se la cuento. Tengo 83 años, tuve un accidente en la calle y me trajeron inconsciente. Escuchaba que los médicos hablaban, pero yo no podía hablar. Me daba cuenta de que ellos decían que me iba a morir. Y yo pensaba que quería decirles: “Quiero vivir”. Y no me salían las palabras. Entonces, comencé a pensar en alguien que hubiese creído en mí, y así, después de tanto tiempo, me acordé de la señorita Teresa, mi tercera maestra. ¿Quiere que le siga contando?

—Sí, me interesa. ¿Qué fue lo que se acordó?

—El modo en que me miraba, me escuchaba... Desde que empecé la escuela, los maestros le decían a mi madre que yo no iba a aprender a leer ni a escribir. Por un tiempo, dejé de ir a la escuela, “total no iba a aprender”. Al año, volví, porque tenía muchas ganas de aprender, y me tocó otra maestra y se repitió la misma historia: me volvieron a sacar de la escuela. Al año siguiente, insistí por tercera vez, y entonces me tocó la señorita Teresa. De ella me acordé setenta años más tarde, estando en terapia intensiva, cuando quería sacar fuerzas para curarme...

—¿Y qué fue lo que se acordó de ella? —pregunté.

—Me acordé de que me miraba como diciendo: “*Vos vas a poder*”...

Un simple y profundo modo de mirar que no puede fraguarse. Que ninguna capacitación técnica puede otorgar. Un modo de *atender* creyendo en el deseo y en las posibilidades, considerando que la pulsión epistemofílica —tal cual el hambre orgánico— siempre está. Sabiendo que la “desnutrición” causa más estragos que la “anorexia” y que, aun para vencer la “anorexia” del conocimiento, hay que apelar al derecho que todo ser humano tiene de transformar y apropiarse del “alimento-conocimiento”.

Un simple y profundo modo de mirar y escuchar que no requiere de tiempo adicional y que transfiere su poder subjetivante más allá del breve espacio-tiempo compartido. Un modo de *atender* que otorga vida, que no puede evaluarse con parámetros eficientistas, pues su eficacia simbólica penetra por los tejidos inconscientes.⁶

El testimonio del anciano ilustra el *poder* del docente. Más allá de enseñar contenidos, el maestro tiene un poder inmenso que emana de su lugar y de su persona. Así como puede ser agente y promotor de salud, puede también actuar como reforzador del sentimiento de fracaso que, tal vez, alguien lleve consigo toda la vida.

La experiencia relatada nos habla, además, de la importancia de la formación docente, tanto de los futuros maestros como de los que están en ejercicio.

Los espacios de “formación docente” deben abarcar toda la persona: su afectividad, su imaginación, sus fantasías, sus inhibiciones; es decir, su subjetividad. Deben ofrecer oportunidades para que cada enseñante pueda resignificar su modalidad de aprendizaje, ampliar su *capacidad atencional* y “experimentar” la alegría de ser autor. Si el maestro

⁶ Para comprender las diferencias entre *eficiencia* y *eficacia*, consultar J. Gonçalves da Cruz, “El vacío, ausencia de estupidez en la inteligencia artificial”, ob. cit., y “Psicoanálisis y educación”, en *Revista E. Psi. B. A.*, n.º 10, Buenos Aires, julio de 2000.

atiende a su propia capacidad pensante, pone en juego sus saberes y desarrolla su capacidad atencional, potenciará a su vez esas oportunidades en sus alumnos, nutriendo así el espacio compartido en el que todos abrevan.

Sabemos que es éste un desafío difícil ante la multideterminación de los problemas, la soledad que muchas veces enfrentan los maestros y los complejos contextos socioescolares. Los necesarios cambios dependen de factores (materiales y simbólicos) que los docentes no pueden por sí solos modificar, pero importantes experiencias constatan que siempre es posible interpelar los contextos y cambiar las propias *modalidades atencionales*, abriendo así pequeñas pero potentes brechas en lo instituido.

Imperceptible pasaje del “no entiende” al “no me atiende”

La *capacidad atencional*, para desarrollarse, depende de un ambiente facilitador. El primer ambiente lo ofrece la familia. La escuela es, desde los primeros años de vida, otro ambiente que opera facilitando o perturbando su desarrollo.

Una escuela atenta a la lógica del éxito y a que todos los niños *incorporen* contenidos como primera función es comparable a una familia que redujese su función solamente a alimentar los organismos de sus hijos y a vestirlos a la moda. Un niño que no *atiende* en la escuela habla de una institución educativa que no lo *atiende* como sujeto singular. Sin embargo, para alejarnos de actitudes culpabilizantes y/o psicopatologizantes con respecto a los niños y a los maestros, precisamos incluir en el análisis la dimensión social y la subjetiva.

Los supuestos que en el imaginario social y en el discurso biologizante se van imponiendo para “explicar” los motivos por los que un alumno fracasa en la escuela han cambiado de signo en las últimas décadas, acompañando las modificaciones en los modos de subjetivación/desubjetivación imperantes y en las *representaciones sociales de niño y adolescente*. Tales cambios reproducen, a nivel de las subjetividades, las exigencias de las leyes del mercado globalizado, con sus propuestas de éxito obligatorio a alcanzar a cualquier precio y con premura, privilegiando la “apariencia” como recurso para no sucumbir al “descarte social”. Esta situación afecta tanto a los maestros como a sus

alumnos, a los padres como a sus hijos; también a psicólogos, psicopedagogos, médicos e, incluso, a todos los que intentamos bregar por la vida y la alegría.

El antiguo supuesto “si el niño no aprende es porque *no entiende* (puede ser por falta de inteligencia o madurez)” se interrelaciona en la actualidad con otro, que a veces lo recubre, y otras, lo sustituye: “si el niño no aprende es porque *padece de desatención e hiperactividad*”.

Niños y jóvenes llegan a la consulta psicopedagógica y psicológica ya “diagnosticados” —y, a veces, hasta premedicados— por la familia, la escuela y los medios. Los padres y maestros consultantes suelen esgrimir certezas explicativas provistas por la difusión mediática, esperando y exigiendo una rápida solución.

Las prácticas que acompañan uno y otro supuesto no son homologables. Si bien ambos coinciden en colocar el problema en el niño o el adolescente (sin cuestionar el sistema socioeducativo ni los modos pedagógicos y psiquiátricos de evaluar y diagnosticar), es diferente el impacto de uno u otro sobre la subjetividad del sujeto en cuestión, de sus padres y maestros.

Últimamente vengo escuchando a docentes de diferentes países decir, con insistencia alarmante: “Ya me cansó”, “me enoja”, “no lo aguanto más”, “no puedo más”, “me saca de quicio”, “me lo hace a propósito”, “no presta atención”, hasta llegar al “yo no doy más cuenta ni de él, ni de este grupo, ni de mí”...

Entre lo que se dice y cómo se dice se abre un espacio de multiplicación de significaciones, tanto para quien habla como para quien escucha; significaciones no controladas por el hablante, basadas en representaciones y supuestos no conscientes, la mayoría de las veces, para quien las enuncia. He aquí una de las maravillas de la palabra: dice menos de lo que *queremos* decir y, por eso, más de lo que *creemos* decir.

El “modo de enunciar” no se refiere exclusivamente a las palabras dichas. Se trata de una postura que incluye tanto el contenido dicho como la tonalidad, lo gestual, las expresiones verbales, las analogías, las metáforas que surgen a partir de las creencias o supuestos acerca de los motivos que causarían el problema.

La escucha psicopedagógica precisa situarse entre lo que se dice y la forma en que se dice. Así como *atendemos* a los modos de enunciar el problema de los padres que llevan al hijo a consulta, debemos *atender* al modo como lo hacen los maestros que lo derivan.

En Argentina, Brasil y otros países latinoamericanos y europeos, vengo atendiendo desde 1970, individual y grupalmente, a maestros que transmiten sus preocupaciones acerca de las “dificultades de aprendizaje” de sus alumnos y a padres consultando por sus hijos a partir de la misma preocupación.

En los últimos años observo un cambio importante en el modo en que los maestros se perciben a sí mismos en relación con los alumnos, y los padres, en relación con sus hijos. Unos y otros —de diferente modo— han ido perdiendo el reconocimiento de su función enseñante.

En el caso de los maestros, se produjo un deslizamiento desde un sentimiento expresado como “ese alumno no entiende” hacia otra posición, enunciada como “ese alumno no *me* atiende”. Esta mudanza se corresponde con un cambio de posicionamiento subjetivo que puede llegar a aprisionar la autoría y el entusiasmo del maestro.

Suponer que “la falta de entendimiento produce el no aprender” deja, aun siendo algo falaz y encubridor, algunos resquicios para que el docente, considerando que algo puede lograr, busque recursos para que el alumno que presenta “problemas” comience a aprender. Entonces, en la medida en que el maestro percibe que su alumno puede aprender (a veces basta sólo con ese cambio de actitud), el niño consigue aprender. En consecuencia, el docente va erradicando la idea del supuesto déficit.

Por el contrario, el supuesto “la falta de atención produce el fracaso” inmoviliza y puede quitar responsabilidad al adulto, pues se asocia a creer que “el niño no quiere aprender, no se interesa por nada”, llevando al “no *me* hace caso” o al “no *me* obedece”. Estos sentimientos producen en el maestro desasosiego, insatisfacción y desautorización, desde donde puede nacer la intención consciente o el deseo innombrable de que ese alumno le sea apartado.

También en los padres esta última creencia tiene un efecto negativo, pues genera un monto de angustia desde donde puede nacer el deseo de encontrar un diagnóstico que justifique el problema y un medicamento que lo solucione.

Un factor sobreagregado es que, al creer que la desatención es la causante del problema, inmediatamente se encuentra una sigla: ADHD, que sustituye al niño por el rótulo y promueve la ilusión de que, con la farmacología, se resolverá el problema. El propósito de eliminar rápidamente los “dolores del alma” va destruyendo la fuente donde abrevan los recursos que disponemos para producir el sentido de nuestras vidas y generar la alegría de las autorías.

Recordemos las sabias palabras de Élisabeth Roudinesco:

Entre el temor al desorden y la valorización de una competitividad fundada exclusivamente sobre el éxito material, muchos sujetos prefieren entregarse voluntariamente a sustancias químicas antes que hablar de sus sufrimientos íntimos. 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.⁷

El enunciado “el niño no *me* atiende” se viene imponiendo, sustituyendo o complementando al enunciado “el niño no entiende”. Unos pocos años atrás, los padres que consultaban por sus hijos formulaban preguntas acerca del desarrollo intelectual y cómo promoverlo, y la preocupación básica se sintetizaba así: “¿Cómo hacer para que estudie, que escriba, que lea, que aprenda?”. La cuestión de la desatención y la hiperactividad era mencionada pocas veces, y a posteriori.

Actualmente, la situación se ha invertido: el pedido, tanto de los padres como de los maestros, viene determinado por la “falta de atención e hiperactividad”. El objetivo buscado y explícito se sitúa en el rendimiento y, principalmente, en la rapidez para alcanzar los resultados, quedando como no pensable la temática del aprendizaje y de los modos de enseñar y aprender.

Los adultos se van desvitalizando, y los maestros, destituyendo de sus *autorías vocacionales*.

Burnout sustituyendo el rescate de las autorías vocacionales

⁷ É. Roudinesco, *¿Por qué el psicoanálisis?*, Buenos Aires, Paidós, 2000.

Los modos de presentarse la angustia están cambiando de signo. Tiempo atrás, cuando los maestros derivaban niños a la consulta, solían decir: “Yo no sé qué más hacer con este alumno”. Consideraban, entonces, que su saber les era insuficiente y que podían aprender otros recursos. La “capacidad de experiencia” no les había sido arrebatada. Hoy escuchamos (principalmente a docentes de adolescentes) decir, literalmente: “Mi experiencia no me sirve más...”.

La presunción de que la desatención y la hiperactividad son las causas que no permiten aprender interviene para que el sentimiento expresado como “yo no sé qué más hacer” (que, de algún modo, habilita para buscar saber qué hacer) se traslade al “yo no doy más...” (con sus ingredientes de “me cansé”, “yo no puedo más...”) que, con profunda angustia, diversos docentes consiguen enunciar, quizá como un grito mudo de búsqueda de superficies de escucha y contención para ellos.

Algunas obras de arte actuales, como el film *Entre los muros*, del realizador francés Laurent Cantet,⁸ muestran en qué medida la compleja situación educacional está extendiéndose a quienes cumplen función enseñante en diversas partes del mundo globalizado.

Analizamos en otros capítulos cómo el “neoliberalismo” intenta vaciar de sentido a las experiencias como modo de desubjetivar.

Cuando los docentes desconocen el saber obtenido en sus prácticas, autoexpropiándose de su experiencia,⁹ dejan un espacio vacío que puede ser ocupado por medicamentos que no curan. En contraposición con esa actitud, cantidad de maestros ofrecen creativa resistencia, poniendo en juego la potencia de la “capacidad de interesarse en los otros”, y buscan activamente otros modos de intervenir.

Pero, simultáneamente al surgimiento de tantas promisorias experiencias de maestros y maestras que no desisten, ha comenzado a difundirse con fuerza contraria, desde finales de la década del 90, la supuesta existencia de un síndrome que padecerían los maestros y profesores: el síndrome de *burnout* (traducido al castellano como “síndrome del quemado”), llamado, sin pudor alguno, “la enfermedad profesional del siglo XXI”. No

⁸ *Entre les murs* (Francia, 2008), película basada en el libro del François Bégaudeau.

⁹ En relación con el “robo de la experiencia”, ver capítulo 14 de la presente obra.

podemos dejar de lado que este supuesto síndrome se “descubre” durante el apogeo mundial del neoliberalismo, que sometió a los docentes a situaciones laborales desautorizantes de sus autorías. Es congruente con esa ideología pensar que el malestar social en los alumnos se reduciría a algún problema en los neurotransmisores que los haría *desatentos*, y que sus profesores padecerían otro problema aún no detectado, también en los neurotransmisores, que los haría *desatender*. Las descripciones (a partir de observaciones superficiales) que indican la existencia de uno y otro déficit son muy semejantes y vienen a cerrar el círculo de banalidades con ropaje científico.

Suponer que patologías individuales (generalmente medicables) son la causa mayoritaria del no aprender hiere no sólo al alumno (distráido o inquieto, desatento o *superactivo*), sino también a sus maestros, sobrecargándolos con una supuesta patología (*burnout*) que, tal cual una pandemia, estaría cayendo sobre ellos.

¿Cómo se llega a imponer la idea del *burnout*? Extrapolando hacia los maestros que trabajan con la salud y el aprendizaje las descripciones de actitudes y sentimientos de profesionales que atendían a drogadependientes o personas en situación delictiva.

A mediados de los setenta, Herbert Freudenberger, un psiquiatra que trabajaba en una clínica de Nueva York con voluntarios que atendían toxicómanos, describió que observaba en el personal “agotamiento, desmotivación para el trabajo, agresión a los pacientes, sensación de fracaso, depresión”. Continuando esas ideas, unos años después, la psicóloga Cristina Maslach¹⁰ recurrió al término “*burnout*”, utilizado por los abogados californianos para nombrar la pérdida de responsabilidad profesional y desinterés que afectaba a algunos de sus colegas, creando así el síndrome de *burnout*, que define como “síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal que puede ocurrir entre individuos cuyo trabajo implica atención o ayuda a otras personas”. Es significativo que se señale que el supuesto síndrome “atacaría” a personas que *atienden* a otros. A partir de este superficial y equívoco razonamiento —que evita resolver las condiciones sociales objetivas y subjetivas que producen la angustia y/o las depresiones—, se llega a plantear hoy que un porcentaje cada vez más elevado de maestros padecería *burnout*.

¹⁰ Profesora de Psicología en la Universidad de California y Berkeley.

De tal modo, las “descripciones” suplantando a la etiología, erradicando los cuestionamientos y los cambios posibles; mudanzas que se pueden obtener creando condiciones para reencontrar y resignificar las *autorías vocacionales* de los docentes y otros profesionales que trabajamos en salud y educación.

Venimos analizando, en anteriores publicaciones, las diferencias entre *problema de aprendizaje* y *fracaso escolar*. Como el fracaso escolar es una respuesta reactiva a la situación de escuela, la psicopedagogía necesita trabajar con las profesoras y profesores, las maestras y maestros. Ellos también sufren y son víctimas de la iatrogenia de la institución y de los sectores de poder en su conjunto.

Dos décadas atrás, en *La inteligencia atrapada*, yo decía:

Para prevenir el fracaso escolar necesitamos trabajar en y con la escuela (tender a que el maestro pueda conectarse con su propia autoría y, por lo tanto, su alumno pueda aprender). Pero, una vez generado el “fracaso”, y según el tiempo de su permanencia, el psicopedagogo también deberá intervenir para que el “fracaso del enseñante”, encontrando un terreno fértil en el niño y en su familia, no se constituya en síntoma neurótico [...].¹¹

Hoy la situación se ha complejizado, y precisamos atender a las “nuevas modalidades atencionales” que están emergiendo en niños y maestros. Si no modificamos nuestra actitud, las intervenciones caerán en el vacío o, lo que es peor aun, estaremos contribuyendo más allá de nuestros deseos a la extensión del fracaso escolar y a la patologización de la infancia.

Las *situaciones de aprendizaje* que se presentan como “desatención” o “hiperactividad” tienen que ser un enigma a descifrar, enigma que no debe ser encapsulado, sino escuchado. Cuando la abulia, el tedio, el desinterés o el exceso no dejan al joven “prestar atención”, escondiendo (para otros o para sí mismo) la genuina curiosidad que constituye al ser vivo, precisamos resituar nuestra propia atención en el análisis de la capacidad atencional, descentrándonos del déficit.

¹¹ A. Fernández, *La inteligencia atrapada*, ob. cit.

A veces, los maestros “reciben” cursos donde se transmiten ideas interesantes acerca de cómo enseñar, pero que son, de hecho, una “representación dramática” de cómo *no* se debe enseñar. Tal contradicción es común en ámbitos de capacitación docente. Las maestras y maestros, más que cursos, precisan espacios de resignificación y de “formación”, espacios donde se trabaje con las historias de aprendizaje y con las modalidades de enseñanza y de aprendizaje de los maestros y profesores, así como con los cambios en las actuales modalidades atencionales.

Cuando algo está investido libidinalmente, cuando el sujeto se reconoce interesante y capaz, se presta atención espontáneamente. Sólo así la capacidad atencional se desarrolla. Por el contrario, cuando se obliga a prestar atención, ya sea por amenaza o por camuflaje, la atención se focaliza en el objeto. El niño “acostumbrado” a esos procedimientos deja de utilizar la energía necesaria al proceso atencional y la capacidad atencional no se desarrolla. Alumnos y maestros se habitúan a las respuestas rápidas y se va perdiendo la actitud investigadora y la riqueza del preguntar, preguntar-se.

Sabemos que la alegría surge del sentimiento de conquista y de autoría al “experimentar” que se está venciendo un obstáculo. La alegría y el jugar son potencias creativas que no le escatiman al esfuerzo y al trabajo.

Jorge Gonçalves da Cruz nos dice que nuestro desafío pasa por llevar las “lógicas del jugar” al propio proceso de pensar.

La alegría, así como la espontaneidad, no puede programarse: surge imprevistamente cuando enseñante y aprendiente comparten espacios de autorías. Así como lo opuesto de la alegría no es la tristeza, sino el tedio y la indiferencia, lo opuesto al placer no es la incomodidad o el esforzarse, sino la banalización.

Potencia atencional de la alegría

Para promover la *capacidad atencional*, así como para desatraparla, precisamos realizar una operación muy anterior a diagnosticar sus déficits: rescatar la potencia atencional de la alegría.

La alegría es disposición al encuentro de lo imprevisto. Distraerse de lo pre-visto, de lo impuesto y de la dificultad para *atender* a la posibilidad, que es la condición básica para

aprender y la sustancia del jugar. Desde allí se presta “atención”. Estar lo suficientemente distraído para dejarse sorprender y lo suficientemente atento para no perder la oportunidad, dice Sara Pain.

La alegría por el encuentro con la diversidad, la capacidad de sorpresa y la espontaneidad, siendo algunas de las fuentes donde se nutre la autoría, son a su vez los ingredientes básicos de la *capacidad atencional*.