

LA POTENCIA ATENCIONAL DE LA ALEGRÍA¹

Alicia Fernández

RESUMEN – *Precisamos* rescatar la alegría de hacer-se en psicopedagogía. Antes de buscar nuevas respuestas para viejas preguntas, propongo formular nuevas preguntas. Desmontar lo establecido y transformar nuestro modo de pensar como psicopedagogos. Necesitamos dar atención a las "capacidades" para entender los "déficits", para generar espacios de autoría y así dar lugar a la potencia atencional de la alegría. Ante el arsenal de propuestas engañosas dirigidas a convencer sobre los diferentes métodos empleados para superar los "déficits atencionales", basados en falsas teorías y aún contrarias a los saberes de educadores, psicólogos y psicopedagogos, propongo aquí algunas cuestiones sobre los conceptos de "modalidades atencionales" y de "capacidad atencional". Capacidad que se imbrica con el jugar y se estructura en la pulsión epistemofílica. Es pulsión de vida. Se construye. Se aprende. El aprender bebe en su fuente y la nutre. Las enseñanzas de Donald Winnicott, quien asocia el jugar con la "capacidad para estar a solas en presencia de otro disponible" ("capacity to be alone") y la "capacidad de interesarse por el otro" ("capacity for concern"), nos sirven de soporte.

PALABRAS-CLAVE: Atención. Nivel de alerta. Emociones. Aprendizaje.

Alicia Fernández - Psicopedagoga egresada de la Facultad de Psicopedagogía de la Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina. Autora de numerosos artículos de la especialidad. Directora da EpsiBA – Escuela Psicopedagógica de Buenos Aires.

Correspondência

Alicia Fernández

EpsiBA - Escuela Psicopedagógica de Buenos Aires
Carhué 436 (CP 1408) – Ciudad de Buenos Aires,
Argentina

E-mail: aliciafernandezpsicopedagoga@gmail.com

¹ Fragmentos inéditos del libro "La atencionalidad atrapada", de próxima publicación.

EL QUEHACER PSICOPEDAGÓGICO

Para pensar algo nuevo, precisamos pensar de modo nuevo y por lo tanto atender no solo a nuevas cuestiones, sino principalmente estar dispuestos a flexibilizar, transformar nuestras propias modalidades de aprendizaje, así como las personales *modalidades atencionales*.

Toda actividad teórico/científica, requiere de fuerza vital, que es vital por poseer, como todo lo vivo para mantener la vida, la propiedad de transformarse.

Hacer psicopedagogía nos permite, pero también nos *obliga* a hacer por nosotros, lo que *podemos* hacer por otros. Digo con especial énfasis que *nos obliga*, nos exige a hacer por nosotros aquello que podemos hacer por otros, señalando así un aspecto fundamental del quehacer – y por lo tanto de la teorización – psicopedagógica. Esta es una característica de toda actividad terapéutica o educativa que no puede soslayarse: el modo de pensar – más allá de los contenidos pensados –, las modalidades de aprendizaje – más allá de la cuestión tratada –, así como las modalidades atencionales del profesional, participan directamente facilitando u obstaculizando su tarea sea cual fuere ésta.

En cuanto a la psicopedagogía, debo señalar dos aspectos interrelacionados: a) el principal instrumento con que trabajamos no es algo ajeno a nosotros, es nuestra escucha, nuestra mirada, nuestra capacidad de jugar... Es decir, somos nosotros mismos; b) El producto esperado de nuestro trabajo coincide con las modalidades requeridas para ejecutarlo.

La tarea psicopedagógica, aquello que singulariza lo que aportamos a otros, podría resumirse así: posibilitar espacios de autoría de pensamiento, para lo que se requiere flexibilizar las modalidades de aprendizaje así como las modalidades atencionales.

Los espacios de autorías, son espacios subjetivo/objetivos que se producen en la interrelación con otros, permitiendo a cada sujeto reconocerse pensante y así responsabilizarse por la eficacia de su pensar.

Es sólo en el terreno de autorías gestado entre el psicopedagogo y sus atendidos (sean estos

adultos o niños, profesores o alumnos, padres o hijos) que se podrán promover aprendizajes saludables, así como la deconstrucción de los síntomas o inhibiciones que puedan perturbarlos.

Otros profesionales, pueden alcanzar sus objetivos o desarrollar sus proyectos, sin requerir un trabajo similar para sí mismos. Así por ejemplo, un arquitecto puede diseñar bellísimas residencias para otros, y él habitar una casa incómoda y deteriorada. Por el contrario, un psicopedagogo no puede producir para otro lo que no produce para sí, pues las "residencias" que el psicopedagogo debe propiciar son los espacios habilitantes de la autoría de pensar, en los que se pongan en juego los saberes propios y el saber (a veces oculto) de sus atendidos.

Son espacios subjetivo/objetivos, en los que pueda desarrollarse y experienciarse la genuina alegría de la autoría. La alegría de sentirse partícipe, gestor de los movimientos de transformación de sí mismo y del entorno. Esos espacios, forman parte de lo más propio que cada ser va constituyendo, son espacios "entre". Espacios intersubjetivos.

Es imprescindible, por lo tanto, colocar en cuestión nuestros modos de pensar, así como analizar las modalidades de enseñanza y aprendizaje que imperan en los profesionales de nuestra propia disciplina.

MODALIDADES ATENCIONALES

La tarea psicopedagógica supone atender/cuidar a otros humanos. Hoy se impone, más que nunca, además de *atender* al modo como nosotros *atendemos*, analizar especialmente cómo nuestros atendidos *atienden*, para lo cual precisamos entender qué es y cómo se desarrolla la capacidad atencional en su relación con las autorías de pensar. Sólo desde allí podremos pensar modos de *inter-vir*, que no se transformen en *inter-ferir*.

Propongo, por lo tanto, la necesidad de estudiar lo que estoy llamando "modalidades atencionales", que paralelamente a las modalidades de aprendizaje – cuestión que he desarrollado ampliamente en mis anteriores libros¹ – se van construyendo a lo largo de la vida

de cada individuo. Las modalidades atencionales singulares se conforman en correspondencia con los modos atencionales propuestos y/o impuestos por la sociedad.

El contexto tele-tecno-mediático actual impone en forma vertiginosa transformaciones que forman nuevas escrituras, y modifican los modos de representación de la realidad en concomitancia a las modalidades atencionales singulares a cada sujeto. Sabemos que la percepción no es un hecho meramente biológico sino una construcción, por lo que está anclada en la historia y en el particular contexto social. La psicoanalista argentina María Lucila Pelento nos dice que: *"La fragmentación que los medios de comunicación introducen, establece al mismo tiempo un control muy estricto sobre la percepción, cambiando su modalidad y desarticulando el pensamiento y el discurso"*².

Partimos de considerar que la *capacidad atencional* se construye y, que por lo tanto, tal construcción, es solidaria de los modos de subjetivación y en consecuencia, de los modos atencionales, propios de cada época.

Los tiempos telemáticos actuales, los mundos virtuales, Internet con su globalización, la informática en general, los videogames, la televisión forman nuevas escrituras e "inscrituras" que modifican nuestros modos de representación.

La psicopedagogía, al tratar los aspectos subjetivantes del aprendizaje, precisa intervenir con su mirada específica en el análisis de estas nuevas escrituras y su incidencia, no sólo en la transformación de la representación de tiempo y espacio, sino también en la mudanza de las modalidades atencionales.

Podemos observar cómo actualmente estudian los adolescentes que aprenden. Simultáneamente leen, escriben, escuchan radio, ríen, se cuentan cosas, hablan por teléfono, toman mate y hasta preparan una torta. Nada parecido al modelo de atención unidireccional; además, esos adolescentes que aprenden son los mismos que están atentos al mundo, sufren con las guerras y los problemas económicos, cuestionan, critican

y hasta están atentos a los avatares del último capítulo de la serie televisiva. El contexto es texto desde el cual se atiende.

La atención que hoy nos demanda el aprendizaje constante de estar vivo, está próxima a lo que Freud llamó "atención flotante". En los "Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico", Freud propone *"una técnica muy simple. Desautoriza todo recurso auxiliar, aun el de tomar apuntes [...] según luego vemos, y consiste meramente en no querer fijarse en nada en particular y en prestar a todo cuanto uno escucha la misma 'atención libremente flotante' [...] La regla [...] se puede formular así: 'Uno debe alejar cualquier injerencia consciente sobre su capacidad de fijarse, y abandonarse a sus 'memorias inconscientes'...'"*³.

Atender simultáneamente a varias situaciones. Antes, atención era concentración. Hoy, atención se acerca a *descentración*, a *dispersión creativa*, a reconocerse autor, a confiar en las posibilidades de crear lo que ya está allí, más cerca de jugar que del trabajo alienado, como diría Winnicott.

Cuando el trabajo es mecánico, no se necesita prestar demasiada atención. Un niño "por no prestar atención" escribió "cabió" en lugar de "cupó", el maestro le ordena escribir cien veces "no se dice cabió sino cupo", el niño realiza la tarea escolar con la mayor atención, dedicación y prolijidad, y al entregarla a su maestro éste pregunta "¿por qué escribiste 99 veces no se dice cabió sino cupo y no cien como te mandé?" Y el niño tímidamente responde: "perdón maestro, es que no me cabió en la hoja".

En síntesis:

1. Los modos de representación del tiempo y espacio, cambiaron en la actualidad gracias a la telemática⁴ imponiendo una miniaturización y vertiginosidad, que exigen la atención abierta a la simultaneidad.
2. La estética del video clip, según la denominación de Jorge Gonçalves da Cruz, también introduce una atención volátil.
3. Las exigencias del mercado de trabajo han impuesto lo que se llama "feminización del trabajo". Cada vez menos se dispone de

una sola fuente laboral. Quienes tienen trabajo cada vez trabajan más en fragmentos ocupacionales diversos y simultáneos, lo cual exige también un tipo de atención "dispersable". Parecida a la que la mujer, ama de casa, madre y trabajadora está acostumbrada, atender al hijo, el teléfono, la comida, los quehaceres, la televisión y simultáneamente preparar la clase que debe dar al día siguiente.

Se requiere ir entretejiendo al concepto de autoría de pensamiento, cuestiones que hacen al jugar, a la alegría, a la agresividad saludable, a los necesarios espacios de silencio, diferenciándolos de los silenciamientos para relacionar todos ellos con la *capacidad atencional* y las nuevas modalidades atencionales. Podremos, profundizando lo expresado anteriormente, realizar un aporte significativo ante la inquietante proliferación de posturas que no sólo psicopatologizan y medicalizan los malestares psíquicos y sociales, sino que también consideran sospechosa y hasta peligrosa a la propia emergencia de la alegría y el jugar, desvitalizando así a la autoría de pensar. Cuando se trata de niños y del aprendizaje, tal tendencia encuentra fáciles adeptos y hasta propulsores en ciertos adultos – especialistas psicólogos, psicopedagogos, médicos, maestros y padres-aprisionados por la lógica de la competitividad, la eficiencia (que mata a la eficacia)⁵ y el cumplimiento inmediato de un fin exitoso *sin atender* a los medios para lograrlo. El aprendizaje pierde así su carácter subjetivante – fin en sí mismo- para transformarse en un triste medio para obtener un resultado exigido por el otro.

MITOS Y CREENCIAS DIFUNDIDOS

Las ideas que en el imaginario social se van imponiendo para explicar los motivos por los que un alumno fracasa en la escuela, han cambiado velozmente de signo en las últimas dos décadas, al compás de los cambios en los modos de subjetivación/desubjetivación imperantes.

Se sustituyó el supuesto: "no aprende porque es inmaduro o por falta de inteligencia", por el

supuesto "no aprende porque es desatento y/o hiperactivo".

Niños y jóvenes llegan a la consulta ya casi "diagnosticados" y a veces, hasta casi medicados por la familia, la escuela y los medios. Hoy muchos consultantes esgrimen certezas explicativas, provistas por los medios, que los colocan en la posición de exigir una rápida solución, sin darse el tiempo para pensar en sí mismos, ni en la situación que origina su malestar.

Que la creencia en que el déficit atencional y la hiperactividad, causen el no aprender se haya impuesto sobre la otra falacia anterior, que encontraba su origen en el déficit intelectual, merece un detenido análisis, pues tales creencias no sólo intervienen en el modo en que se realizan los diagnósticos, sino que también son construidas y constructoras de los modos de subjetivación imperantes. Los supuestos y prácticas que acompañan a una y otra creencia no son homologables. Si bien ambos supuestos, coinciden en colocar el problema en el niño o el adolescente, sin cuestionar al sistema socio-educativo, ni a los modos pedagógicos y psiquiátricos de evaluar, el impacto sobre la subjetividad del sujeto en cuestión, de sus padres y maestros es diferente en una y otra circunstancia.

Cuando la probable "falta de inteligencia" era lo más aducido como posible causa del fracaso del alumno, sus maestros solían utilizar frases como: "¿será inmaduro o tendrá un déficit intelectual?", "no aprende y no sé cómo hacer para que aprenda". ¿Qué le sucede a éste niño? ¿Cuál es su diagnóstico?

También en los padres del niño se hacía presente la inquietud acerca de la posible "inmadurez o poca inteligencia" del hijo y la preocupación por el "no aprender". Muchas veces pedían directamente en los motivos de la consulta, un diagnóstico de inteligencia. La cuestión de la *desatención* o la *hiperactividad* sólo era mencionada por ellos pocas veces y a posteriori. Su preocupación era "que estudie", "que lea", "que aprenda".

Actualmente la situación se ha invertido: el pedido viene determinado por la falta de atención

y la hiperactividad. La cuestión del aprendizaje queda postergada y a veces no es ni siquiera nombrada, ni por los derivantes ni por los consultantes y a veces lamentablemente también es olvidada por el psicólogo, el psicopedagogo o el médico tratante.

Escuchamos asiduamente en los motivos de consulta: "no presta tención", "no se queda quieto ni un momento", "es hiperactivo", "la maestra dice que tiene ADD", "al hijo de mi amiga le recetaron un remedio que le hace bien". Tales descripciones/definiciones por parte de maestros y padres, influenciados por la difusión mediática, al desenfocar la atención de los mismos desde el aprender y el placer de enseñar al prestar atención, están pisoteando el deseo genuino de aprender. Hoy el objetivo explicitado mayoritariamente se sitúa en el rendimiento y principalmente en la rapidez en alcanzar un resultado. Poco se trata entonces del pensar, de la reflexión, del jugar y menos aún de la alegría.

La psicoanalista argentina, Silvia Bleichmar, ya en 1999, a propósito de la sobreabundancia de diagnósticos de ADD y ADHD, decía que: "Una vez que un enunciado cobra carácter público y se asienta, en un momento histórico, como ideología compartida, es raro que alguien se pregunte por su cientificidad e intente poner a prueba sus formulaciones de origen"⁶.

En poco más de 20 años el "ametrallamiento" practicado por los sectores de poder globalizado ha alcanzado al interior de las prácticas psicológicas, pedagógicas y psicopedagógicas, intentando destituir las de los saberes adquiridos y de la capacidad de cuestionamiento sobre su propio quehacer.

Cuando dos décadas atrás publiqué el libro *La inteligencia atrapada*, la industria farmacéutica no había penetrado en las escuelas del modo en que lo hizo hoy y los efectos devastadores del "neoliberalismo capitalista" no colonizaban las mentes de tantos profesionales como en la actualidad, por lo que no me urgía denunciar la medicalización del malestar. Además, el pretendido carácter orgánico y hereditario de la inteligencia ya estaba

suficientemente cuestionado desde la epistemología genética, el psicoanálisis, la sociología de la educación y la psicopedagogía.

Apoyándome en esos saberes, que contextúan a la inteligencia humana en un sujeto inserto en un medio familiar y social, pude explicar los posibles y diferentes "atrapes" a la misma. A partir de esos sustentos teóricos y clínicos conseguí proponer otros modos de "diagnosticar" la capacidad intelectual como un aspecto de la capacidad de aprender. Propusimos entonces una modalidad diagnóstica muy diferente a la propuesta por quienes pretendían hacerlo a través de "cocientes intelectuales" (CI) y "percentiles".

Acerca de la actividad intelectual estaban desde entonces, suficientemente estudiadas una serie de cuestiones: que la inteligencia se construye; que tal construcción nace y crece en la intersubjetividad-por lo que no puede explicarse desde lo neurológico-y que los medios enseñantes (familiares, educativos y sociales) participan favoreciendo o perturbando la capacidad para pensar. Es decir, para cuestionar los modos instituidos de pensar la inteligencia, contábamos desde entonces con teorías que durante el siglo XX venían rebatiendo las ideas de épocas anteriores que la consideraban una función orgánica.

La situación varía cuando se trata de analizar la *actividad atencional*. Carecemos de estudios serios y específicos acerca de la *capacidad atencional* que puedan utilizarse para pensar, y por lo tanto para escuchar y atender la singularidad de cada sujeto humano que nos consulta, por una problemática que afecte a la misma. Los diagnósticos de "déficit atencional" se realizan sobre supuestos (no explícitos) que desconocen los avances producidos en el siglo XX en relación con el estudio de la subjetividad humana y la inteligencia. Así, actualmente – de modo semejante a lo determinado por la psicología experimental del siglo XIX –, el supuesto que subyace a los diagnósticos de déficit atencional, entiende a la atención como una función neuropsicológica, caracterizada por

focalizar con continuidad en el tiempo, ciertos estímulos "privilegiados", neutralizando los estímulos "secundarios", que perturban la focalización. Tal concepción de la atención, estaba al servicio de modelo de la producción fabril de la llamada sociedad industrial: que el obrero en una fábrica rinda mucho, y piense poco para no distraerse. Modelo que se trasladó a los alumnos de quienes se supone que estarían en posición de recibir conocimientos sin *distraerse* con preguntas, asociaciones, recuerdos, analogías o reflexiones "impertinentes". Se trataba – tal como apuntaba Foucault – de domesticar los cuerpos para ponerlos al servicio de el rendimiento que se les demandase. La producción en serie con su "cinta transportadora"⁷ deja al operario sin desplazamiento corporal y con todas sus energías dedicadas a la máquina que opera y a los "tornillos" que coloca. También en las escuelas, la inmovilidad de los niños, prisioneros en sus pupitres pretendía que sus energías estuviesen dirigidas a registrar y a atender lo que se les pide.

En ninguna época, los niños que aprendían lo hacían respondiendo al supuesto de la atención como focalización hacia un estímulo externo. Por el contrario, quienes aprendían lo hacían porque podían soñar, imaginarse, recordar, es decir, *distraerse* y por lo tanto pensar. Pero hoy seguir manteniendo ese mito, se hace aún más absurdo, ya que por un lado las nuevas tecnologías, así como los nuevos modos de producción y de trabajo exigen y promueven modos atencionales cada vez más alejados del ideal de "concentración".

Por lo que creo que podríamos hablar de diversos modos de atención atrapada, creando dificultades en el aprendizaje y la enseñanza. Capacidad atencional atrapada, entre otras cosas por las exigencias del mercado, el ideal del consumo y la ética de la velocidad y el éxito.

Para analizar la *atencionalidad atrapada* diferenciándola de la desatención reactiva (y a ambas, de los pocos casos de daño neurológico que comprometen a la atención), hoy nos urge trabajar y estudiar la atencionalidad como una

capacidad, así como a la actividad/agresividad lúdica como espacio subjetivo/objetivo donde la llamada hiperactividad no es necesaria.

CAPACIDAD ATENCIONAL

Pretendo estudiar la atención como un trabajo psíquico (inconsciente-preconciente-conciente) inherente al acto de pensar y aprender. Deseo, por lo tanto, no sólo denunciar los abusos que se cometen contra millones de niños y adolescentes medicados para aquietarlos y acallarlos en pos de que no inquieten a adultos atentos al mercado y al imperativo del éxito, sino principalmente, colocar la necesidad psicopedagógica de estudiar la atencionalidad como una capacidad.

La actividad atencional permite dejar en suspenso por unos instantes ciertas demandas internas (sensaciones corporales, dolor físico o psíquico) y otras tantas externas, para situarse en una zona intermedia de creación. Ese espacio transicional de creación es constituido y constituyente de otras capacidades estudiadas e interrelacionadas por Donald Winnicott, quien las llamó: "*capacidad para estar a solas en presencia de otro disponible*" ("capacity to be alone") y "*capacidad para interesarse por el otro*" ("capacity for concern"). Nutrientes ambas del espacio del jugar y crear, al cual Winnicott se refirió como "*espacio de confianza*".

Destacamos seis conceptos: *jugar, confianza, creatividad, otro disponible, intimidación*; pues precisamos poner a trabajar los sentidos que ellos convocan para entender las cuestiones de la atencionalidad.

Donald Winnicott (1958) nos alerta sobre la abundancia de escritos acerca del miedo a estar solo y el sentimiento de soledad, frente a la escasez de desarrollos sobre la "*capacidad de estar a solas*", como una capacidad lúdica y creativa que se construye en la relación con el otro. Con otro al que se pueda recurrir, pero que no esté dirigiendo su atención direccionada y focalizada a que hagamos o digamos algo, o incluso a que juguemos a algo: "*un otro disponible*". La madurez y capacidad para estar a solas, para gestar el necesario espacio de

intimidad, implica que el individuo ha tenido la posibilidad de establecer la creencia en un ambiente benigno y confiable.

A su vez, Winnicott nos habla de la *"capacidad para interesarse por el otro"*: la preocupación por el otro se refiere a que al individuo le interesa, le importa, siente y acepta su responsabilidad. Esta capacidad es el sustento de todo jugar y trabajo constructivo, así como de la posibilidad de pensar y atender.

En el movimiento entre la distracción y la atención, se sitúa el aprender. Es en las grietas que la distracción produce en la atención, donde nuestra singularidad se encuentra para producir sentidos. Es decir, donde se abre la alegría de la autoría.

La tensión constante, continua y persistente entre distracción y atención es el lugar psíquico donde pueden sustentarse los espacios de enseñanza-aprendizaje. Esa tensión es también entre la alegría y la tristeza, que siendo diferentes, tienen como únicos oponentes: el tedio, descontento, apatía (desatención reactiva). Así lo dicen -sin proponérselo- los jóvenes sudamericanos cuando utilizan como muletilla la palabra "nada" o los portugueses al usar repetidamente la muletilla: "secó". Producimos lágrimas tanto cuando estamos tristes, como cuando estamos alegres. Sólo la indiferencia nos "seca", nos hace una "nada", nos "nadifica", nos torna "desatentos", sin *capacidad de con-movernos*. Quien no puede producir lágrimas de tristeza o de indignación ante el dolor o la injusticia que sufre el ajeno, no podrá crear lágrimas de alegría por la propia autoría.

POTENCIA ATENCIONAL DE LA ALEGRÍA

Una de las fuentes donde se nutre la autoría, es la alegría, que viene de la mano de la *"capacidad para sorprenderse"* buscando y encontrando la alegría de las diferencias dentro y fuera de nosotros.

Alegría por el encuentro con la diversidad, capacidad de sorpresa y espontaneidad son ingredientes de la capacidad atencional y conforman la energía imprescindible para que la

agresividad saludable, creativa y necesaria al proceso de pensar, no se transforme en violencia contra sí mismo o contra el entorno.

Desde hace más de diez años, veíamos en E.Psi.B.A.⁸, la necesidad de ir rescatando el valor de la alegría, como el camino que nos permitiría resistir al avance de los modos de subjetivación que la globalización de las leyes del mercado con su ética del éxito, iban imponiendo. En esos contextos, el psicoanalista Jorge Gonçalves da Cruz, decía: *"El ideal de rapidez como sinónimo de éxito se infiltra de diversos modos en la modulación de las demandas que recibimos en la clínica, tanto cuanto en los espacios pedagógicos... ir rápido aunque no se sepa adónde ni escapando de qué, crear 'air bags' que se accionen por sí mismos, al momento de estrellarnos contra algún muro hacia el que insistimos en avanzar acelerando..."*

Y el mismo autor también nos decía que: *"La alegría está mas cerca de la caricia, de unos dedos, unos labios, que caminan por un cuerpo... más cerca aún si las manos dibujan esa caricia sin tocar su objeto, y sin alejarse más que unos pocos milímetros... Tal vez, la alegría se aloja en la mínima distancia entre aquella mano y ese cuerpo... como cuando se tiran piedritas al agua..."*⁹.

A la autoría de pensar – trabajo y objeto de nuestro hacer psicopedagógico –, nadie puede expropiárnosla si nosotros no nos autoexpropiamos de la misma. Y este trabajo, es un trabajo en y de alegría. La alegría no es algo "light", no es alegrismo. Precisamos rescatar a la alegría de la banalización.

El bufón aparece en las cortes de los reyes, para acallar a los juglares del pueblo. El bufón banaliza, ridiculiza y obtura la reflexión que la alegría que el juglar promueve, aún para cantar y poetizar el dolor.

Los mecanismos de banalización están hoy más extendidos y son más hirientes que la propia represión. No es casual que el síntoma de nuestra época esté compuesto por depresión, desatención y soledad, así como en siglos pasados la histeria y en cierto modo la llamada dislexia eran el efecto

que velaba y revelaba las formas de subjetivación imperantes. Hoy estamos sometidos a la banalización, la fragmentación, el exceso y el tedio que adormecen a la alegría.

Alegría y autoría se nutren mutuamente. Ambas se producen en el espacio intersubjetivo.

Diferenciamos a la alegría del *estar contento* y a la autoría de la tan mentada *autoestima*. Se puede estar en alegría, y sin embargo no estar contento, ni satisfecho, ni ser complaciente consigo mismo. Por el contrario, la alegría pulsa, inquieta, convoca a compartir con otros.

Precisamos promover, la "hétero estima". La alegría como la autoría, nutren y son nutridas por la héteroestima más que por la autoestima. Estoy colocando el término *héteroestima*, propuesto por Jorge Gonçalves da Cruz, para recordarnos que sólo a través de estimar al otro, podremos estimarnos. El estar contento, como la autoestima, son resultados o modos de estar, que de por sí, no generan ni promueven cambios, se satisfacen a sí mismos.

La alegría deja siempre un plus de indeterminación.

Cuando se pierde la empatía y la "comprensión erótica del otro", el desánimo, la queja, el tedio nos adormecen y la fuerza de la pulsión epistemofílica, decaen.

Franco Berardi, filósofo italiano, dice que "la felicidad es subversiva". Coincido con él pero entiendo que lo subversivo más que la felicidad es la alegría. El tedio y la indiferencia, que son sus opuestos, llevan a la desertización de la vida cotidiana, siendo que como Berardi explica:

"La desertización es el peor desastre que la humanidad pueda conocer, porque el fundamento de la ética no está en las normas universales de la razón práctica, sino en la percepción del cuerpo del otro como continuación sensible de mi cuerpo. Aquello que los budistas llaman la gran compasión, esto es: la conciencia del hecho de que tu placer es mi placer y que tu sufrimiento es mi sufrimiento. La empatía. Si nosotros perdemos esta percepción, la humanidad está terminada; la guerra y la violencia entran en

*cada espacio de nuestra existencia y la piedad desaparece. Justamente esto es lo que leemos cada día en los diarios: la piedad está muerta porque no somos capaces de empatía, es decir, de una comprensión erótica del otro"*¹⁰.

Por el contrario, la alegría es la fuerza que nos acerca a la potencia creativa, indiscreta, incisiva del niño y de la niña, que a veces se extravía en los vericuetos solemnes del éxito adulto.

Es a partir de estas consideraciones, que nos preocupa, más que la llamada hiperactividad de los niños, la hipoactividad pensante, lúdica y creativa. Es esta hipoactividad un terreno fértil para el aburrimiento, una de cuyas expresiones puede manifestarse como "falta de atención", desinterés y apatía.

Necesitamos reflexionar estas cuestiones para hacer un viraje en nuestros *modos de pensar*. Hoy se hace imprescindible y creo que se ha transformado en una cuestión ética del psicopedagogo, abrir el espacio de pregunta acerca de qué se dice cuando se dice que un niño "no presta atención" y qué se dice cuando se dice que un niño es hiperactivo. ¿Qué efecto va a tener sobre los padres del niño tal descripción del maestro? ¿Qué encadenamiento de circunstancias va a suscitar? ¿Cómo va a entrar esa queja dentro del mercado consumista?, ¿va a ayudar a pensar o estará el maestro sin saberlo, aportando un niño más a la medicalización? ¿Qué esperan los padres de sus hijos? ¿Qué atención falta?

Excluida del espacio de aprendizaje, segregada, "secretada", queda en secreto aún la posibilidad de pensar y promover otros tipos de actividad y atención más acordes con los aprendizajes que este milenio ya nos está proponiendo.

Aprendemos de quien invertimos del carácter de enseñante. Aprendemos cuando podemos confiar (en los otros, en nosotros y en el espacio). Aprendemos con quien nos escucha. Aprendemos si nos escuchamos. Aprendemos cuando el enseñante nos reconoce, nos atiende pensantes.

Quienes hoy aprenden con el valor subjetivante que tiene el aprendizaje no

necesitan olvidarse del sufrimiento propio y ajeno "para dedicarse al placer de estudiar". Sólo se pueden cerrar los ojos para afuera, cuando también se los cierra para adentro. La creatividad surge del contacto y elaboración de la angustia, nutrida por la energía de la alegría de la autoría.

Hoy más que nunca los lazos de solidaridad, la presencia del grupo, del equipo de trabajo, del amigo permiten nutrir la necesidad de permanencia que acompaña al cambio.

Ante el avance de la tecnología hoy más que nunca se hace necesaria la presencia de la poesía que alimenta la autoría.

REFERÊNCIAS

1. Fernández A. "La inteligencia atrapada". Buenos Aires:Nueva Visión;1987. (A inteligência aprisionada. Porto Alegre:Artes Médicas;1990.; La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Buenos Aires:Nueva Visión;1992.; A mulher escondida na professora. Porto Alegre:Artes Médicas;1994.; Poner en juego el saber. Buenos Aires:Nueva Visión;2000. O saber em jogo. Porto Alegre:Artmed;2001.; Los idiomas del aprendiente. Buenos Aires:Nueva Visión;2000. Os idiomas do aprendiente. Porto Alegre:Artmed;2001.; Psicopedagogía en psicodrama. Buenos Aires:Nueva Visión;2000; Psicopedagogia em psicodrama. Río de Janeiro:Vozes;2001.).
2. Pelento ML. Tipos de subjetividad. Individual y social: los tatuajes como marca. Revista E.Psi.B.A. 1998;6.
3. Freud S. Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico, O.C., Tomo XII, Amorrortu;1979.
4. Esta temática es abordada en la Revista E.Psi.B.A. 1998;6.
5. Gonçalves da Cruz J. El vacío, ausencia de estupidez en la inteligencia artificial. Revista E.Psi.B.A. 1998;6.
6. Bleichmar S. La subjetividad en riesgo. Topia Editorial;2005, p.48.
7. Gonçalves da Cruz MS. El potencial transformador de la desatención. Revista E.Psi.B.A. 2006;12.
8. E.Psi.B.A: Espacio Psicopedagógico Brasileiro Argentino.
9. Gonçalves da Cruz J. Ir tirando piedritas al agua. Revista E.Psi.B.A. 1997;3.
10. Diario Página 12, Buenos Aires, Lunes 12 de noviembre de 2007.

Trabalho realizado no EpsiBA - Escuela Psicopedagógica de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

*Artigo recebido: 5/2/2009
Aprovado: 24/2/2009*

