

El contexto educativo y los procesos atencionales: una aproximación desde la cultura, las emociones y el cuerpo

The educational context and attentional processes:
an approach from the culture, emotions and body

Le contexte éducatif et les processus attentionnels:
Une approche de la culture, les émotions et le corps

Fecha de recibo: 05-06-11 - Fecha de aprobación: 06-03-11

ÁLVARO ALEXANDER OCAMPO GONZÁLEZ

De la página 9 a la página 22

*“El mundo,
las ideas y los
cuerpos,
como cuerdas
retroactivas
juegan a la
física de la tensión
y la relajación”.*

Resumen

El estudio de los procesos atencionales implica la comprensión de las tensiones endógenas y exógenas a las que se ven expuestos los niños en su desarrollo y en sus procesos de aprendizaje. Estas fuerzas movilizan desde la dinámica familiar como sistema estructurante, pasan por la dialéctica institucional de la escuela donde se encuentra inscrito el menor y llegan a la cultura y a las creencias que encarnan dicha construcción cosmológica. Estudiar la atención requiere también situarse en una concepción de sujeto, ya que desde este referente se alumbran fenómenos como las rutinas cotidianas de la escuela, el abordaje simplista que se realiza de los procesos atencionales y las falencias metodológicas y epistemológicas que han escamoteado el estudio de la dimensión atencional. De manera breve, este escrito da cuenta del entramado que rodea al niño como constelación de tensiones individuales y sociales, de las rutinas alusivas a la escuela, los aspectos epistemológicos y metodológicos, como de una concepción de sujeto que recoge la importancia del cuerpo y las emociones dentro del estudio del niño que atiende.

Palabras claves

Cultura, procesos atencionales, emociones y corporeidad.

Summary

The study of attentional processes involved the understanding of endogenous and exogenous stresses for which children are exposed in their development and learning processes. These forces move from the family dynamics as a system structuring, through the institutional dialectic of the school where the child is enrolled, up to the culture and beliefs that embody such cosmological construction. Study the attention also requires, place on a conception of subject, since from this reference are illuminated phenomena such as daily routines of school, the simplistic approach that is performed from the attentional processes, as well as the methodological and epistemological shortcomings that have cheated on the study of attentional dimension.

Briefly, this paper realizes the framework that surrounds the child as a constellation of individual and social tensions, the routines related of school, epistemological and methodological aspects, such a conception of the subject that reflects the importance of body and the emotions in the study of the child.

Keywords:

Culture, Attentional Processes, Emotions and Corporeity.

Résumé

L'étude des processus attentionnels impliqués dans la compréhension des contraintes endogènes et exogènes auxquels les enfants sont exposés dans leur développement et les processus d'apprentissage. Ces forces passer de la dynamique familiale comme une structuration du système, à travers la dialectique institutionnelle de l'école où l'enfant est inscrit, à la culture et les croyances qui incarnent cette construction cosmologique. Étude requiert également une attention, allez sur une conception du sujet, puisque de cette référence sont éclairés phénomènes tels que les routines de l'école, l'approche simpliste qui est effectué processus attentionnels, ainsi que les lacunes méthodologiques et épistémologiques qui ont triché sur l'étude de la dimension de l'attention. En bref, ce document rend compte du cadre qui entoure l'enfant comme une constellation de tensions individuelles et sociales, faisant allusion à la routine de l'école, les aspects épistémologiques et méthodologiques, une telle conception du sujet qui reflète l'importance du corps et de étude des émotions au sein de l'enfant fréquentant.

Mots-clés:

Culture, les processus attentionnels, les émotions et l'incarnation

El ámbito escolar es un espacio de intercambio cotidiano en el que intervienen una constelación de variables socio-culturales.¹ Por una parte, se pueden mencionar los individuos que la conforman,² entre los que se encuentran desde profesionales avalados formalmente en los que reside un conocimiento, el personal que operacionaliza su funcionamiento como empleados de servicio y los beneficiarios directos, hasta los niños y jóvenes que acuden a esta en pos de una educación o un *saber* inscrito en la cultura y en la particularidad occidental.

En la escuela como espacio, además de los protagonistas mencionados, es vital tener en cuenta paradigmas y hegemonías del conocimiento a partir de los cuales se hace carne o se pretende moldear una *educación*, la cual, desde ciertas concepciones pedagógicas, es entendida escuetamente como la transmisión de un conocimiento. Aunque más allá del debate que pueda suscitarse sobre esta última aseveración, la escuela es un espacio de construcción de referentes, ideas y conceptos que la cultura y la sociedad demandan a quienes están imbricados en ella como fuerza insidiosa, como *macrosistema*.³

En este trabajo se procura presentar un panorama que permita entrever las tensiones culturales y



La actividad educativa tiene como fin propiciar el desarrollo de las capacidades cognitivas del sujeto en las áreas del conocimiento que la cultura (a la que pertenece) considera valiosas, necesarias y pertinentes.

las interrelaciones entre las teorías y las vivencias de los individuos, todo lo cual conforma el contexto de una investigación que busca la manera de articular el despliegue de procesos atencionales como condición para el aula y para la vida de los educandos.

Para esto se planteará la discusión a partir de dos ejes fundamentales. Inicialmente, se pretende explorar ligeramente el concepto de escuela en Occidente y cómo este se construye a su vez en nues-

tro contexto local. Serán temas de discusión la indagación por el cuerpo en la escuela, la dimensión emocional, la relación con el espacio, la construcción cultural de lo educativo y cómo coexisten estas tensiones entre distintas culturas e individuos.

También se pretende enfatizar en la concepción de sujeto, lo cual requiere una revisión epistemológica de conceptos y metodologías que deben tenerse en cuenta a la hora de tratar de implementar una investigación a partir de un paradigma científico.

Se presentarán algunos aspectos generales con el fin de permitir entrever algunas variables específicas desde donde se intentará esgrimir la posterior discusión. Posteriormente, se avanzará en el análisis y discusión de algunas variables pertinentes, como el concepto de espacio escolar, la construcción del espacio educativo, el cuerpo y la cognición inscritos en dicho espacio y los presupuestos hegemónicos al respecto, buscando con ello realzar los intereses, las tensiones y las diferencias, así como la articulación de relaciones entre los actores. Se finalizará con una mirada que pretenda conciliar una metodología dentro del contexto de un estudio que busque la manera de conferirles una mirada diferente a los procesos atencio-

1 Brofenbrenner, U. *La Ecología del Desarrollo Humano. Objeto y perspectiva*. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona. España. 1987

2 Ocampo, A. El objetivo de educar. Revista EDUCACIÓN Y PENSAMIENTO. Santiago de Cali. Colombia. 2000 Número 13.

3 Op. Cit. Brofenbrenner. U. *La Ecología del Desarrollo Humano*.

nales en el acto educativo, en aras de favorecer la construcción del sujeto mismo como visión esencial y razón de ser de la escuela.

Generalidades: cognición atencional y educación

Para que los niños puedan apropiarse de los elementos del medio y cimentar su comprensión del mundo en el proceso de aprendizaje, es importante tener en cuenta la dimensión atencional. Actualmente se conoce que al igual que la percepción y la memoria, la atención incide en la calidad del aprendizaje, en el rendimiento e incluso hace parte del ajuste social de los niños. Este supuesto general ha abierto la posibilidad de plantear múltiples estudios investigativos dirigidos al favorecimiento de los procesos atencionales de niños y adolescentes.

La tendencia investigativa que moviliza este documento se centra en la comprensión de los procesos atencionales en los niños, teniendo en cuenta su incidencia en el aprovechamiento y la participación en las actividades y en las maneras de existir dentro y fuera del aula. Más específicamente, se pretende comparar los efectos de dos programas de intervención atencional a la luz de los conceptos aportados por las construcciones modélicas que algunos investigadores han propuesto sobre el *control atencional*, y cómo esto contribuye a partir del interés expuesto, a la mejor construcción de vida de los niños.



Ahora bien, pese a que el campo de la atención ha sido estudiado por diferentes investigadores alrededor del mundo con diferentes metodologías (por lo general enmarcadas dentro del paradigma cognitivista, es decir, a partir de un monismo metodológico) es claro que los contextos escolares no son los mismos en todas las partes del globo ni lo son las familias con las que los niños realizan intercambios transformadores en todo sentido. Las culturas y los sujetos cambian según la geografía y pese a que en Occidente los modelos pedagógicos son relativamente similares (cuando cobran vida en la praxis) los sujetos hacen distintas apropiaciones de los espacios escolares y se relacionan de múltiples maneras con los conocimientos presenta-

dos. De ahí que se hace necesario reflexionar sobre los aspectos socioculturales relacionados con el fenómeno atencional para conocer y trascender las presuposiciones al respecto.

El contexto escolar hegemónico y las tensiones

La actividad educativa tiene como fin propiciar el desarrollo de las capacidades cognitivas del sujeto en las áreas del conocimiento que la cultura (a la que pertenece) considera valiosas, necesarias y pertinentes. No obstante y debido a que es un aspecto constitutivo (no un aditivo) la educación toca la vida psicológica y social por excelencia, según el planteamiento piagetiano de que *no hay proceso cognitivo sin puesta en juego afectiva y a la inversa: la inteligencia no se concibe sin una afectividad que la impregne*. Hoy en día vemos en la mayoría de los modelos educativos y en los currículos académicos un “sin fin” de asignaturas destinadas a propiciar la adquisición de habilidades (competencias) en campos específicos del conocimiento entre los que se cuentan las matemáticas, las ciencias naturales, la literatura, etc. La mayoría de las actividades propuestas en el aula giran en torno a todo aquello que se considera importante y preciso para enseñar y lo que de un modo u otro se relaciona con lo que concebimos por inteligencia. Desafortunada-

mente y durante mucho tiempo en nuestra cultura la 'inteligencia' ha sido asociada directamente con el razonamiento lógico y el conocimiento científico y tecnológico, en general, con la resolución de problemas que implican la exhibición de hipótesis y fases cognitivo-comportamentales para su resolución. A pesar de que la atención general de nuestra sociedad se concentra en el desarrollo científico y tecnológico, sufre día a día las más graves consecuencias al no centrar su atención en la manera como se enseña y sobre todo en los modelos que son el trasfondo del hecho educativo. Por lo general, la forma se da por supuesta: "es así" y no se indaga cómo tienen lugar las interrelaciones entre el sujeto que aprende y el conocimiento. Las siguientes son preguntas que surgen como dinamizadoras y como efecto de esta reflexión: *¿cómo la cultura local o la historia de los individuos puede modificar aquello que se aprende?, ¿cómo puede establecerse una emocionalidad con las ideas que se presentan? o ¿cómo la relación de un cuerpo con el espacio de aprendizaje puede determinar la efectividad de este proceso?, ¿cómo la tecnología privilegiada por dicha cultura impacta el aprendizaje, la atención y*

el uso o desuso del cuerpo?, ¿qué estímulos atraen el interés de los miembros de determinado grupo social o de un sujeto particular?

La cultura, el desarrollo, el aprendizaje, la emocionalidad y la subjetividad están completamente imbricados, por tanto habría de esperarse un compromiso por parte de la educación y la pedagogía con dichas cuestiones.



“Lo que nos interesa es no tanto resolver problemas como clarificar sentimientos. Ello no obstante, la existencia de recursos culturales, de un sistema adecuado de símbolos públicos, es tan esencial en esta clase de procesos como lo es en el razonamiento. Y por eso el desarrollo, conservación y

desaparición de 'estados anímicos', 'actitudes', 'sentimientos' constituyen una actividad no más fundamentalmente privada en los seres humanos que el pensamiento dirigido... Un niño cuenta con sus dedos antes de contar "en el interior de su cabeza"; y siente amor en su piel antes de sentirlo "en el corazón". No sólo las ideas sino también las emociones son artefactos culturales en el hombre”⁴

Hablando del espacio educativo, es evidente que ciertos niños (sin alteraciones en los procesos atencionales) debido a las formas utilizadas por el adulto en la intervención desde la práctica pedagógica y a sus formas de cuestionar y abordar al niño, llegan a generar estados de desinterés o molestia a la hora de responder a las propuestas de los adultos y presentan lo que Piaget denominó *no importaquismo*⁵. De este modo y sin reflexionar el niño puede responder inventando una historia o una fabulación en las que no cree y ciertos docentes interpretan el fenómeno como dificultades en el aprendizaje o inatención por parte del niño.

Esta situación nos permitiría plantear cómo los procesos cognitivos asociados al aprendizaje son también construidos cultural y

4 Geertz C. la interpretación de las culturas. Ed. Gedisa; México D.F. 1987.

5 Piaget, J. La representación del mundo en el niño. Los problemas y los métodos. Ed. Morata. Madrid. España. 1981.

socialmente y no son meros determinantes biológicos universales. Pero más allá de ese debate –con destinos a veces poco fructíferos– lo que se pretende es promover y reconocer la necesidad de volver continuamente sobre el lugar del sujeto en el ámbito escolar.

De otro lado, podría plantearse que Occidente como sistema hegemónico asume la educación como un proceso de formación intelectual y a su vez moral puesto que inscribe al sujeto en un contexto de relaciones no solo con el conocimiento sino también con otros (sean los maestros del menor o sus pares). Esta transición al ámbito escolar implicaría cierta tensión entre los procesos de socialización primarios como son las pautas de crianza y reglas familiares, y los modelos de socialización presentes en la escuela a los que se espera que el menor, como sistema en construcción, logre acoplarse.

La acción educativa formal se inscribe como un producto de la cultura occidental hegemónica. Como construcción social la práctica educativa está anidada dentro de las pautas culturales que estructuran esa realidad local, es decir,



no responde a los mismos intereses y necesidades, ni es la misma en USA, México, Brasil o Colombia pese a contar con sistemas educativos en los cuales las pautas pueden ser semejantes. De este modo, la educación puede variar según las necesidades e intereses de aquellos a quienes se orienta y de acuerdo con otras variables como la calidad educativa en función del ingreso, o si la educación es pública o privada. Incluso, las necesidades e intereses de la enseñanza pueden variar dentro de los contextos de un mismo país en función de esas necesidades e intereses; como por ejemplo, entre una educación en

un contexto rural o en un contexto urbano.

En este sentido, podría resumirse que en la educación entran en juego distintas hegemonías. Podemos empezar con el paradigma científico occidental en el cual desempeña un papel primordial la idea de aprendizaje y el supuesto de que existe un conocimiento por aprender a través de la institución educativa. A su vez, se van incorporando otras esferas locales como los intereses gubernamentales que determinan qué debe ser enseñado y cómo debe

ser enseñado. Estas esferas por su parte, se insertan en subregiones en las cuales hay prácticas tradicionales ejercidas por los individuos y sociedades lo cual produce un nuevo nivel de tensión. Finalmente, la educación se aproxima al nivel del sujeto⁶ a quien se transmiten o dirigen las prácticas educativas y es quien las pone en tensión con su historia, su cuerpo y sus emociones. No obstante, es el sujeto quien debe llevar a cabo una articulación que se pliegue a las exigencias de la cadena descrita. Este sujeto –menor de edad, tal y como lo sugiere Arfuch⁷– se revela como constitutivamente

6 Op. Cit. Ocampo, A. El niño como actor del desarrollo: Escenarios para pensar el sujeto.

7 Arfuch L. (2007) El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.

incompleto, lo cual lo sitúa en el orden de las identificaciones con los otros. No sólo se trata de un sujeto impregnado por lo social y por las maneras de existir que se esconden en sus referentes simbólicos, sino que hablamos de un sujeto portador de un deseo y con posibilidades de autoedificación. Después de todo e independiente del mundo de lo identitario y lo sociocultural ¿quién es el que significa la realidad?

La respuesta a la pregunta anterior no puede argumentarse a partir de la mirada que evidencia la grieta entre lo subjetivo y lo social, ya que el hecho social hace que también se desarrollen en el individuo rasgos y conductas que hacen que él, como sujeto, se distinga de los demás habitantes de su sistema cultural. En este sentido, se comprende que la sociedad no es solamente el factor de caracterización y de uniformización; ella es también el factor de individualización.⁸

Así pues, vemos que en primera instancia el contexto educativo es multiforme, está habitado y en él concurren distintas tensiones entre la cultura hegemónica, las microculturas⁹ y los individuos. Es este un juego constante que se actualiza según las épocas y generaciones; la hegemonía busca instaurar cada vez más ciertos aprendizajes, los



que a su vez luchan y se transforman a través de individuos, historias, emocionalidades y cuerpos.

Cuerpo, espacio y educación

Trasgando por las avenidas de la educación y el aula hemos comenzado a discernir un poco su funcionamiento y cómo se articulan conflictos y tensiones. A continuación entraremos en la discusión en torno al cuerpo en el contexto educativo y su relación con el espacio y la emocionalidad.

El cuerpo que podemos discernir en la educación es un cuerpo ritualizado¹⁰ propio de ese cuerpo occidental que está en el quiebre señalado por presencia-ausencia. Es

decir, es un cuerpo marcado por las reglas, las condiciones y los gestos que rigen las interacciones dentro de dicho contexto.

“...parecería que, en la convivencia que establece con el cuerpo como espejo del otro, en la familiaridad del sujeto con los procesos de simbolización de los propios compromisos corporales durante la vida cotidiana el cuerpo se borra, diluido en el cuasi-automatismo de los rituales diarios” (Le Breton 1990 p 121-122).

El contexto escolar es quizá un fiel representante de esta percepción de la cultura occidental del cuerpo, y por qué no, uno de los escenarios donde esta representa-

8 Elías, N. citado en Arfuch L. El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. Argentina. 2007.

9 Op. Cit. Brofenbrenner, U. La Ecología del Desarrollo Humano.

10 Le Breton D. Antropología del cuerpo y la modernidad. Ed. Nueva visión. Buenos aires. Argentina. 1990.

ción del “cuerpo silencioso” es a su vez creada y reproducida.

El cuerpo retratado en la escuela es un cuerpo hasta cierto punto uniformado. Lo anterior hace referencia a la particularidad que ocurre en muchas escuelas ya que de entrada se establece un silencio del cuerpo a partir de la vestimenta (uniforme), un signo de igualdad que no solo reduce costos a los padres y que podría decirse (con un ojo inocentemente crítico) que borra la individualidad corporal sino que busca regular la expresión y que por lo general hace que se castigue a todo aquel que transgreda esta norma. No obstante, qué sería de las dinámicas entre lo formal y lo informal si los maestros y los educandos de una escuela se pasaran dialogando sobre la conveniencia o no de la vestimenta, o que en aras de la eficacia se ignorase qué es pertinente y qué no lo es respecto a determinado espacio.

El cuerpo entonces, entra a constituirse como parte del hacer cotidiano de la práctica educativa pero cumpliendo primordialmente un papel pasivo dentro de la concepción educativa más tradicional. El movimiento y la circulación están restringidos por los horarios. Las horas de clase imponen el sedentarismo y gestos específicos para tomar la palabra y buscar la

relación. Además, la expresión emocional es regulada y el cuerpo se convierte a su vez también en parte del currículo académico pero como un objeto frío y distante, compuesto por órganos que funcionan como automatismos y no como una experiencia vivida. Aparece entonces el debate irresuelto entre la espontaneidad de lo corpóreo y la necesidad del orden. ¿Cómo podrían coexistir ambas fuerzas?

Sin embargo, entre la rutina cotidiana hay espacios que rompen con esta condición como son los descansos y las clases de deporte o de danza. Espacios en los que los más chicos escamotean, juegan, corren y el movimiento parece regresar regulado por la mirada de un adulto. Pero, ¿cómo renunciar a la responsabilidad de acompañar con la mirada a los menores de edad?

“...Al margen de la vida cotidiana actividades de desgaste físico que les permiten restaurar provisoriamente la identidad. Como el cuerpo es el lugar y el tiempo íntimo de la condición humana sería imposible evitarlo totalmente. Sin embargo, la alianza ontológica entre el cuerpo y el hombre solo se renueva voluntaria y provisoriamente por medio de ejercicios y un compromiso impuesto que no resuelven el problema de fondo: la

atrofia de las funciones corporales en la vida cotidiana”.¹¹

En este sentido, podríamos identificar a la escuela como un microcosmos donde se reproduce la representación del cuerpo occidental en la modernidad. Es decir, se reproducen pautas de uso y exposición de cuerpo basadas en reglas, contextos y sitios determinados; se plantea su experiencia a partir de los *ritos de borramiento*¹². Es necesario proyectar nuevas formas de introducir estas variables individuales en el proceso de aprendizaje y redimensionar cómo se articulan el cuerpo y la percepción a este proceso. Funciones como ver, oír y sentir son también fruto del adiestramiento. Piaget¹³ afirma la eliminación de las fronteras entre lo que aporta el sujeto y el objeto ya que la aproximación al conocimiento se da en procesos de acercamientos sucesivos.

Si bien el cuerpo se plantea como una experiencia ritualizada cuyo transitar se ve moderado por reglas, condiciones y espacios, las emociones tienen asimismo un manejo muy semejante en este contexto. Por lo general, la emoción, su expresión, su regulación y su valor intersubjetivo no es un tema de reflexión sobre el cual se apliquen necesariamente los currículos académicos, salvo cuando

11 Op. Cit. Le Breton D. Antropología del cuerpo y la modernidad.

12 Ibíd.

13 Op. Cit. Piaget, J. La representación del mundo en el niño.

esta se vuelve centro de conflicto ya sea por violencia, desacuerdos o desavenencias. Es la emoción relegada a un segundo plano, silenciosa, al igual que el cuerpo. La exploración intersubjetiva de la emoción se demarca como individual, ajena al conocimiento.

De acuerdo con Damasio:

“... Debemos darnos cuenta de que las emociones vienen en todo tipo de sabores: hay emociones buenas y emociones malas. Y, de hecho, podríamos decir que el objetivo de una buena educación para los niños, los adolescentes e incluso para nosotros mismos, es organizar nuestras emociones de tal modo que podamos cultivar las mejores y eliminar las peores, porque como seres humanos tenemos ambos tipos. Tenemos una capacidad positiva fantástica pero también somos capaces de hacer cosas terribles. Somos capaces de torturar a otra gente, de matarla. Todo esto es inherente al ser humano; no es que algunos de nosotros seamos buenos y otros malas personas...”¹⁴

Se olvida quizá que la emoción un factor fundamental del aprendizaje, tanto individualmente como entre los individuos, en relación con el espacio, nos enamoramos de las ideas recibidas o las rechazamos; a partir del terreno emocional



se crea también la puerta de entrada a un pensamiento intelectual.

A pesar de la conexión interna entre cuerpo, cultura, emocionalidad y educación, en las aulas se explora muy poco en el terreno de la experiencia emocional. Vemos –por ejemplo– cursos relacionados con la expresión artística, como el teatro o la música que en general no hacen parte del énfasis educativo y son relegados en la mayoría de las instituciones. ¿Será la supremacía de la razón enquistada en el positivismo y la productividad? ¿O será la evasión del cuerpo y los vericuetos intangibles que este implica

en su lógica sensorial la responsable de estas ausencias?

Finalmente, está la relación de estos sujetos corporales y emotivos con el espacio. Según Michel de Certeau¹⁵ el espacio educativo supondría una cotidianidad y los sujetos inscritos en esta cotidianidad pese a las reglas impuestas también hacen una elaboración de este espacio. Es decir, ejercen también una *resistencia* a las prácticas que la cultura hegemónica en dicho contexto les ha impuesto.

En igual medida, en este espacio se inscribe un cuerpo y de acuerdo con esto la escuela es un plano¹⁶ del que se apropian los sujetos primariamente a partir de sus sentidos¹⁶ y de la misma manera este espacio se inscribe en el cuerpo y configura maneras de existir. Se plantea no solamente la apropiación y la inscripción de este espacio en un cuerpo sino a través de los cuerpos y del conjunto de intersubjetividades que habitan el espacio.

En el contexto educativo surge entonces una resistencia a partir de las transformaciones que hacen los maestros, los funcionarios y los estudiantes del espacio. Estas transformaciones se concretan en la creación de juegos y en las apropiaciones que del espacio ha-

14 Damasio A. El cerebro teatro de las emociones. entrevista en Redes para la ciencia ep 95. 2006.

15 De Certeau M. La invención de lo cotidiano: artes de hacer. Universidad Iberoamericana. México D.F. 1986.

16 Merleau Ponty M. La fenomenología de la percepción. Ediciones Península, Barcelona. España. 1975.

17 Op. Cit. De Certeau M. La invención de lo cotidiano.

cen quienes lo habitan.¹⁷ Pueden servir de ejemplo en estos casos los juegos inventados por los jóvenes estudiantes o las experiencias vividas en el plantel (un primer enamoramiento), las historias de vida que recorren las aulas y los pasillos y los entrecruzamientos; *prácticas de espacio* que suponen un uso que va más allá de aquel que ha sido impuesto.

Atención, cognición y patologización

Vale la pena explorar cómo algunos conceptos dominantes de la cultura hegemónica entran en juego con el objeto de estudio de la intención investigativa que atraviesa este escrito, particularmente aquellos como la cognición, los procesos atencionales y los trastornos asociados a los ellos.

Para comprender mejor los procesos atencionales resulta importante definir el concepto de atención. El diccionario de la Real Academia de la lengua en su edición vigésima segunda define *atender* como “aplicar voluntariamente el entendimiento a un objeto espiritual o sensible”. En el lenguaje cotidiano el término *atención* se refiere a la percepción directa y selectiva sobre un suceso o estímulo particular. También se



lo relaciona con el esfuerzo, ya que cuando alguien está concentrado pone toda su energía sobre una tarea. Hace más de cien años, James¹⁸ definió la atención como “*el hecho de apoderarse con la mente, de una forma clara y vívida, de uno de lo que parecen varios objetos o flujos de pensamiento simultáneos*”. Una definición operacional de Luria¹⁹ plantea que la atención es la función de extraer los elementos esenciales de un proceso, lo cual implica mantener una estrecha vigilancia sobre el curso preciso y organizado de la actividad mental.

A pesar de estas puntualizaciones, algunos autores como Donchin²⁰ manifiestan inquietud sobre la falta de claridad en la definición del concepto de atención al suponer que esta palabra se emplea como una mera “metáfora” o como un término que no está definido suficientemente y que es utilizado para enmarcar una serie de procesos muy complejos.

Lo cierto es que el concepto de atención ha sido un constructo bien estudiado desde diferentes enfoques como la psicología cognitiva y la neuropsicología. No obstante, por lo general las investigaciones en relación con la atención y demás procesos cognitivos se inscriben dentro del paradigma positivista o neopositivista que ha dominado el campo de la psicología, tanto teóricamente como metodológicamente.

Dentro de este paradigma y en las investigaciones realizadas con base en sus planteamientos, se considera posible a partir del diseño experimental aislar y observar el funcionamiento de un proceso cognitivo como la atención del resto del funcionamiento y características del individuo, de manera tal que se puede acceder al evento último i.e. el proceso atencional y verificar la validez de

18 James, W. citado en Kolb, B y Whishaw, I. Cerebro y Conducta. Ed. Mc Graw Hill. Madrid. España. 2002.

19 Luria A.R. y Xomskaya E.D. Lóbulos frontales y la regulación de los procesos psíquicos. Moscú, Universidad Estatal de Moscú. URSS. 1979.

20 Donchin. Citado en Zomerén, A. and Brouwer, W. Clinical Neuropsychology of attention. Oxford University Press. Nueva York. Estados Unidos de Norteamérica. 1994.

tal acceso. Esta concepción supone que este es un proceso común a la especie fundamentado en procesos psicobiológicos e independiente de factores como el contexto sociológico y cultural. No sólo se trata de reclamar el reconocimiento de los elementos socioculturales en el estudio de los procesos atencionales, sino destacar la pertinencia de la naturaleza de la ciencia y su objeto de estudio. Así, vale la pena retomar en este punto a Ricoeur²¹ quien ha insistido en la diferencia de verificación que conviene exigir a cada tipo de ciencia. Por ejemplo, el psicoanálisis tendrá un tipo de verificación distinto del que los neopositivistas le han exigido y a su vez maneras diversas de recolectar y trabajar sobre los datos o la información proveniente del sujeto. En otras palabras, un tipo de verificación acorde con su naturaleza y no tomado, y que trabaje en función de las ciencias físicas, sino más hermenéutico. Entonces podría proponerse que los procesos atencionales tienen un carácter epistémico particular que debe considerarse seriamente para no fragmentar o parcelar su estudio en el territorio del sujeto.

El paradigma cultural y científico occidental no sólo ha propugnado la elaboración de una descripción universal del funcionamiento

de la cognición humana, sino que también ha creado un corpus de descripciones en torno a su disfunción. A propósito de esto contamos con manuales como el DSM IV o CIE-10 que indican cuándo un sujeto posee una disfunción o patología en su funcionamiento mental. Para el caso de la atención, se describe el trastorno por déficit de atención (TDA) el cual es uno de los síndromes más frecuentes en la población infantil, con una prevalencia entre 3% y 11%.²² Sin embargo, hasta la fecha no existe una opinión unánime respecto a sus mecanismos y a su naturaleza²³.



En Occidente el diagnóstico de este trastorno se ha incrementado considerablemente en los últimos años y los métodos de intervención y tratamiento pasan por la intervención psicológica, la terapia ocupacional y la formulación de medicamentos.

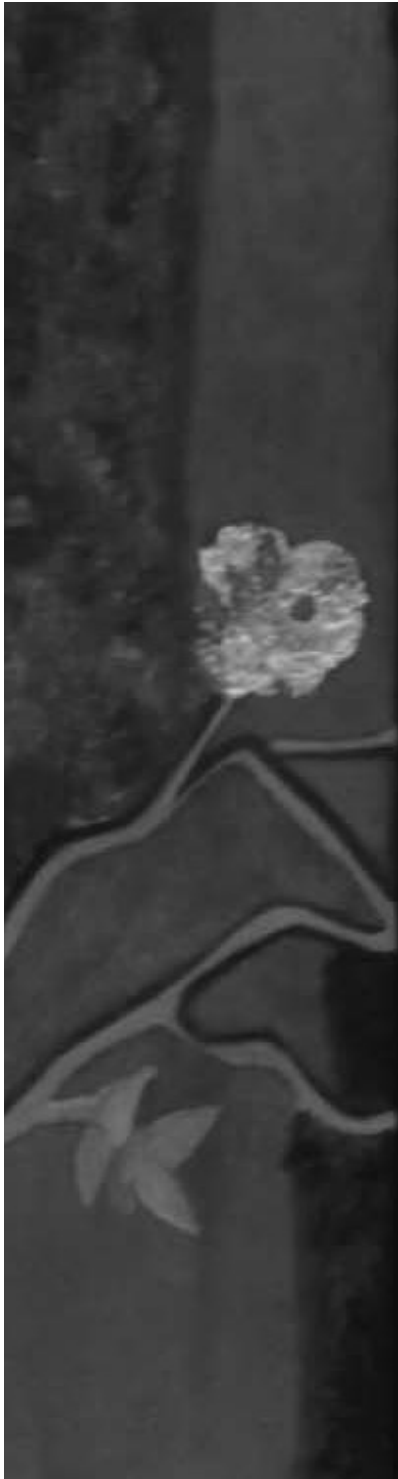
Claramente, esta breve presentación de la atención y el déficit asociado a ella permite entrever una lógica inscrita en el paradigma occidental capitalista dentro del cual el sujeto es operacionalizado a partir de un modelo orgánico-máquina en el que el funcionamiento de alguno de sus componentes apartado de la norma para un determinado proceso puede ser considerado como patológico. En este sentido, es necesario repensar aspectos metodológicos para aproximarnos a este fenómeno en el contexto local. A continuación se profundiza sobre esto.

Esta visión patologizante a veces deja por fuera aspectos afectivos o normativos alusivos a la dinámica familiar donde está inmerso el niño, dinámica que construye su vida empleando estos referentes y la calidad del vínculo que el niño como estudiante llega o no a establecer con sus maestros en pos de la visión que estos tienen de él, de sus expectativas y del lugar que le dan al él como sujeto.

21 Ricoeur, P. Los caminos de la interpretación. Ed. ANTRHOPOS. Barcelona. España. 1991.

22 Campell-Araujo O.A. y Figueroa-Duarte A.S. (2002). Trastorno del déficit de la atención-hiperactividad (TDAH). Tópicos de controversia en su diagnóstico y tratamiento. Archivos de Neurociencias, España. 2002. Pp. 7, 4: 197-212.

23 Pistoia, M., Abad-Mas, L. y Etchepareborda, M. Abordaje psicopedagógico del trastorno por déficit de atención con hiperactividad con el modelo de entrenamiento de las funciones ejecutivas. REV NEUROL. España. 2004. P. 38 (Supl 1): S149-S155. Es



Giros metodológicos

Finalmente, después de hacer este breve recorrido y revisión por el contexto educativo, las representaciones asociadas a éste y cómo intervienen y se interrelacionan distintas variables como la cultura, el cuerpo la emocionalidad y el espacio se hace necesario preguntarse de qué manera una aproximación al estudio de los procesos atencionales en el contexto educativo local, supondría un distanciamiento en varios aspectos respecto a las aproximaciones clásicas presentadas en las investigaciones norteamericanas y europeas.

Si bien algunos de los métodos de investigación clásicos de la psicología cognitiva son necesarios para una recolección de información en términos específicos del objeto de estudio, es necesario también expandir los niveles de esta recolección así como del análisis que sobre esta se ejerce. En tal medida se plantearía un giro respecto a las investigaciones clásicas en tópicos como las herramientas, las dimensiones de análisis del sujeto en relación con el fenómeno que se va a estudiar y los conceptos.

En primer lugar, es necesario en nuestro contexto local re-evaluar el uso de algunos instrumentos y los constructos que subyacen a estos y ver cómo puede dárseles validez. A este respecto, nos encontramos con aspectos como el

uso de instrumentos de medición, como pruebas psicológicas o situaciones experimentales, las cuales por lo general han sido elaboradas y estandarizadas con base en el contexto socio cultural en cual fueron propuestas. En tal medida es necesario reevaluar el uso de estos instrumentos y de ser necesario pensar en su reelaboración a partir de las variables de esta cultura o en la creación o implementación de estrategias y situaciones experimentales propias capaces de abarcar algunos aspectos de esa complejidad sobre la que se pretende ejercer una observación y análisis.

Así mismo, es necesario considerar de qué manera podemos entender algunos conceptos claves en nuestra cultura (como el concepto de atención) y no hacer una importación directa de estos conceptos sino pensar qué entendemos –por ejemplo– por atención en nuestro contexto local y si el concepto tomado del paradigma dominante puede en verdad ser extrapolado directamente a nuestro contexto o por el contrario es necesario expandirlo, redefinirlo o contextualizarlo.

En cuanto a los sujetos es ineludible tomar distancia de la concepción sujeto-objeto presente en los estudios hegemónicos. Esta concepción podría convertirse en un sesgo que impida dar *profundidad* al estudio puesto que en este caso hay que reconocer una histori-



cidad en los actores que participan. No se trata únicamente de organismos procesadores de información sino sujetos con historia e inscritos en una cultura que a su vez es una variable que incide en su comportamiento. Es importante recordar cómo la cultura y la sociedad cambian los valores, las percepciones y las simbolizaciones respecto al cuerpo y sus procesos. Tal como lo señala Kogan (2009)²⁴, en la agenda investigativa es necesario “1) vincular el análisis del cuerpo con categorías como el sexo, la raza y la edad (agenda propuesta para el Perú); 2) abordar estudios que consideren la exploración en términos metodológicos de la perspectiva fenomenológica de los cuerpos vividos”. Por ejemplo, para el caso de los procesos atencionales, tomar en cuenta estas variables nos ayuda a establecer si un niño no presta atención debido a su propia historia o manera de relacionarse con su espacio y con el aprendizaje y no por motivos endógenos a su funcionamiento cognitivo.

Por último, las conceptualizaciones ligadas a la patologización (como el trastorno por déficit de atención) deben ser tomadas con cautela tanto por parte del ser humano/ciudadano corriente

como por parte del investigador, para evitar caer bajo el influjo de propuestas de intervención mercantilistas que nos convierten en parte de un *consumismo mimético*²⁵ y nos hace asumir como enfermedades nuestras las aristas perturbadoras de otras sociedades y de otras realidades:

“La mente, pues, no es universal, y ciertamente no es reducible, como cierta versión del materialismo científico lo quisiera, a procesos físicoquímicos. Por tanto, ganaríamos mucho si pensáramos las enfermedades mentales como enfermedades culturales”.²⁶

Claro está, ganaríamos mucho si renunciáramos por unos instantes a categorizar y a patologizarlo todo, pues pese a que estas categorías pretenden ser generalizadas para la cultura occidental, muchos de los abordajes fracasan al agrupar las conductas dentro de una etiqueta e ignorar variables individuales que lejos de estar cerca de una patología nos hablan de una forma de vivir y significar un lugar en la extraña tensión del espacio cotidiano.

Bibliografía

Arfuch L. El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad

contemporánea. Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A. Buenos Aires. Argentina. 2007.

Brofenbrenner, U. La Ecología del Desarrollo Humano. Objeto y perspectiva. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona. España. 1987.

Campell-Araujo O.A. y Figueroa-Duarte A.S. Trastorno del déficit de la atención-hiperactividad (TDAH). Tópicos de controversia en su diagnóstico y tratamiento. Archivos de Neurociencias, 7, 4: 197-212. España. 2002.

Damasio A. El cerebro teatro de las emociones. Entrevista en Redes para la ciencia ep 95. 2006.

De Certeu M. La invención de lo cotidiano: artes de hacer. Universidad iberoamericana; México D.F. 1986.

Donchin. Citado en Zomeren, A. and Brouwer, W. Clinical Neuropsychology of attention. Oxford University Press. Nueva York. Estados Unidos de Norteamérica. 1994.

Figari, C. y Scribano, A. Cuerpos, subjetividades y conflictos: ¿Por qué una mirada sociológica de los cuerpos y

24 Kogan L. La insoportable proximidad de lo material: cuerpos e identidades en las ciencias sociales” en: Debates en Sociología N°32. (En prensa) Revista de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima. PERÚ. 2009.

25 Figari, C. y Scribano, A. Cuerpos, subjetividades y conflictos: ¿Por qué una mirada sociológica de los cuerpos y las emociones? Ed. Buenos Aires. Argentina. 2009.

26 Sampson, A. Mente, Cultura y enfermedad. Revista Colombiana de Psicología. Colombia. 2000.

- las emociones? Ed. Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina. 2009.
- Geertz C. La interpretación de las culturas. ED Gedisa; México D.F 1987.
- Kogan L. La insoportable proximidad de lo material: cuerpos e identidades en las ciencias sociales. En: Debates en Sociología Nº32. (En prensa) Revista de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú. 2009.
- Kolb, B y Whishaw, I. Cerebro y Conducta. Ed. Mc Graw Hill. Madrid. España. 2002.
- Le Breton D. (1990) "Antropología del cuerpo y la modernidad" ED. Nueva visión, Buenos aires.
- Le Breton D. Las pasiones ordinarias: antropología del cuerpo y las emociones. ED Nueva Visión, Buenos Aires. Argentina. 1999.
- Luria A.R. y Xomskaya E.D. Lóbulos frontales y la regulación de los procesos psíquicos. Moscú, Universidad Estatal de Moscú. URSS. 1979.
- Merleau Ponty M. La fenomenología de la percepción. Ediciones Península, Barcelona. España. 1975.
- Michea, J. La escuela de la ignorancia. Ed. Acuarela Libros; Madrid. España. 2002.
- Ocampo, A. El objetivo de educar. Revista EDUCACIÓN Y PENSAMIENTO. Santiago de Cali. Colombia. 2000. Número 13.
- Ocampo, A. El niño como actor del desarrollo: Escenarios para pensar el sujeto. Revista Con-Textos Universidad Santiago de Cali. Santiago de Cali. Colombia. 2011.
- Piaget, J. La representación del mundo en el niño. Los problemas y los métodos. Ed. Morata. Madrid. España. 1981.
- Pistoia, M., Abad-Mas, L. y Etchepareborda, M. Abordaje psicopedagógico del trastorno por déficit de atención con hiperactividad con el modelo de entrenamiento de las funciones ejecutivas. REV NEUROL 2004; 38 (Supl 1): S149-S155. 2004.
- Quintanar, L. y Solovieva, Y. Métodos de corrección neuropsicológica en preescolares mexicanos con TDA. Revista de Psicología General IV, 11: 6-15. México. 2006.
- Ricoeur, P. Los caminos de la interpretación. Ed. ANTRHOPOS. Barcelona. España. 1991.
- Sampson, A. Mente, Cultura y enfermedad. Revista Colombiana de Psicología. Colombia. 2000.