

Reflexiones pedagógicas sobre las Neurociencias y la Educación¹

Dra. Adela Coria²
coriaadela@hotmail.com

Un gusto la invitación que me hacen desde la organización de estos debates en torno de aportes de la Neurociencia, o las Neurociencias, o las Neurociencias cognitivas, a la educación.

Hubo un tiempo -inicios de los `90- donde todo lo queríamos justificar en la psicología cognitiva. Entonces una querida profesora, Edith Litwin, compartió con nosotros la idea de la posibilidad de desarrollar una didáctica fundada en la psicología cognitiva. Años más tarde, recuperando estos aportes para pensar en problemáticas específicas en el campo educativo, no se nos ocurriría formular la existencia de una didáctica fundada en la psicología cognitiva, por lo menos en exclusividad.

Al escuchar nombrar términos como Neuro-didáctica o Neuro-educación, mi pensamiento se intranquiliza. Esto surge porque hay un uso, una generalización, que se aplica al campo educativo o alguna de sus disciplinas que no lo hace del mismo modo a la filosofía por ejemplo, a nadie se le ocurriría decir “Neurofilosofía”.

Voy a partir entonces de una incomodidad en relación con el tema, y sobre todo en relación con el saber, que me resulta muy escaso. Lo que puedo compartir con ustedes son algunas reflexiones que devienen de mi experiencia en el campo y sobretodo en el vínculo con las políticas educativas en términos prácticos, pero quería empezar recuperando una afirmación de Perla Zelmanovich (2017) que sostiene:

Encontramos un deslizamiento que parte de preocupaciones genuinas de la vida en las aulas y en las instituciones hacia una agenda pública que busca traccionarlas desde paradigmas que

¹ Presentación realizada en el marco del Ciclo “Intercambios Pedagógicos” organizado por la Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH. Panel- debate “Educación-Aprendizaje-Escuela... ¿Aportan las neurociencias?” Mayo 2018

² Dra. Adela Coria Pedagoga FFyH.UNC, Mgter por el CEA UNC y Dra. en Ciencias con Especialidad en investigaciones educativas por el sur, Cinvestav, México, 2001, dirigida por el Dr. Eduardo Remedi. Profesora titular de Didáctica General de la Escuela de Ciencias de la Educación de la FFyH. Directora del Doctorado en Cs de la Educación de la Facultad. Ha sido Subsecretaría Académica de la FCE y asesora pedagógica en el departamento de educación a distancia de esa Facultad. Coordinó las áreas curriculares del Ministerio de Educación de la Nación durante la gestión Filmus 2004 a 2007, y en la Dirección a cargo de Alejandra Birgin, la elaboración de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios y la Producción Curricular para Maestros y Profesores "Cuadernos para el aula. Ha sido Vice Directora de Ciencias de la Educación, miembro del HCD de la Facultad y Legisladora Provincial mandato cumplido entre 2007 y 2011.

vienen por afuera del propio campo con una particularidad: se instalan como *promesa*. Promesa de que los estudios sobre el cerebro podrán dar respuesta a las dificultades para despertar el interés y captar la atención de los estudiantes, para lograr sosegar los cuerpos inquietos, para controlar las irrupciones fuera de lugar, entre otras preocupaciones.

Estas cuestiones que la autora recupera pensando desde el psicoanálisis, tienen que ver con todo aquello que está fuera de lugar y cómo -desde la Neurociencia o desde esa perspectiva tal como está siendo recontextualizada en el campo educativo-, pareciera surgir con fuerza una promesa de resolución de aquello que es incontrolable: sosegar cuerpos inquietos, entusiasmar a los chicos.

Zelmanovich (2017) reflexionaba sobre que, hasta acá, no hay novedades en el sentido de que las políticas públicas, en general, siempre están apoyadas en saberes provenientes de distintas disciplinas. Tampoco es ninguna novedad que en el campo educativo seamos refractarios, y esto impacte en nuestra propia constitución, como los saberes que provienen de otros campos disciplinares y podamos recontextualizarlos. Pero si hay algo en lo que insiste es en cómo es posible que desde las prácticas educativas se adopte de modo más o menos acrítico y se constituya una ilusión; que desde otras disciplinas devendrían soluciones a problemas prácticamente irresolubles, salvo por efecto de la tarea docente: atinada, de oficio, con sentido práctico y con una mirada profunda sobre el niño y la niña o el pibe y la piba o los adultos que están ahí.

Una lectura de propuestas que se ofrecen como promesa para aplicaciones educativas -que tienden a basarse en hallazgos de laboratorio- ameritan, cuanto menos, una reflexión interrogante que tiene que ver con hasta dónde han sido desarrollados estudios que dejen de hablar de entornos y se metan en el corazón de los contextos socioeducativos que efectivamente están atravesados por palabras, por cultura, por realidades socioeconómicas críticas, altamente críticas y disruptivas, y muchas veces con policías en la puerta de las escuelas.

Lo más impresionante hace referencia a observar cómo en el campo de las políticas públicas, de la política educativa actual, se ha tirado de un hilito que no son las Neurociencias, yo diría, son versiones quizás banalizadas de los posibles estudios

interdisciplinarios de la misma. Pero la forma en que ya ha penetrado en el territorio educativo es alarmante.

Entonces me puse a revisar, algo que yo ya conocía, pero exploré más detenidamente en dónde aparece y bajo qué forma lo neurocientífico en las políticas educativas. Por un lado, en el curriculum, efectivamente hay un modo en que se ha generalizado e institucionalizado la elaboración curricular para todos los niveles del sistema educativo, que es la organización de estos sobre la base de capacidades (Zelmanovich, 2017). Esas capacidades de comprensión lectora; de resolución de problemas; de comunicación y capacidades emocionales, son fundamento también de las evaluaciones censales, tanto del “Operativo Aprender” como del “Operativo Enseñar” y que, probablemente, dé lugar a una evaluación de terminalidad antes del egreso a los estudiantes de Institutos de Formación Docente. Y hay entonces una concatenación: el énfasis está puesto en las capacidades, y cuando vamos a revisar lo que se enseña, se hace en función de lo que habrá de ser evaluado y si esto hace hincapié en las capacidades que, en todo caso, no se termina de explicar si son innatas, si son adquiridas, bajo qué condiciones; solamente se las define en términos de los rasgos que justifican desempeños.

Uno de los espacios cruciales desde el punto de vista de los dispositivos educativos y de regulación de los sujetos, son las planificaciones docentes. En ellas cada vez con mayor frecuencia -tanto en la formación docente inicial como en servicio-, aparece la referencia a las capacidades con una especie de redundancia que ya se asemeja al conductismo, esto se da a lo largo de todo el sistema y a lo ancho de todos los asuntos educativos.

En relación con las políticas en general, entonces, se elabora “Argentina Aprende” que es un plan de acción 2016/2021 que propone de modo central mejorar los aprendizajes para el desarrollo integral de niños, adolescentes, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades educativas. En este punto se crea una red de mejora de los aprendizajes; otro incluye la ampliación y fortalecimiento de un sistema integral de evaluación que sea confiable, transparente y riguroso; además el desarrollo de estrategias educativas basadas en los hallazgos de la ciencia, no de la literatura, por ejemplo, sino de esta en relación con los procesos cognitivos y socioemocionales

involucrados en la enseñanza y el aprendizaje; por último generar nuevas propuestas y experiencias pedagógicas que despierten mayor motivación, con énfasis en la *motivación* e involucramiento de los estudiantes. La verdad es que si uno pasa por la superficie textual nada le llama la atención, tal vez porque son palabras que usamos de modo frecuente y hasta habitual, “que los chicos tienen que estar motivados, sí; si la cuestión emocional interviene en los aprendizajes”. El problema radica cuando se orquesta una política que está enraizada en una perspectiva teórica, que no es precisamente el mejor hallazgo en las teorías del sujeto en el presente.

Para ejemplificar, el Ministerio de Educación de la Nación -basado en los aportes de Facundo Manes, médico altamente reconocido en Internet- organiza cursos en cuyos nombres o palabras de uso frecuente me quiero detener. “La regulación emocional en el aprendizaje”, o sea, hay una persona para contarnos qué pasa con las emociones en el aprender, y entonces: la clase 1 son las “Competencias socioemocionales”, la clase 2 “La regulación emocional como capacidad de vida”; la clase 3 “El manejo de las emociones con impacto negativo en el aprendizaje”; “La enseñanza del esfuerzo y la perseverancia”; “Las estrategias de regulación a través del cuerpo, la mente, la acción y la comunicación”; “Respiración y relajación”; “Conciencia plena, *mindfulness*, escucha empática”; por ejemplo: clase 6 “Los entornos educativos enriquecidos que favorecen la educación emocional”. Esto se agudiza en algunas propuestas ligadas con cuestiones diagnósticas en el espacio educativo y, sobre todo, en la primera infancia, donde hasta tiene lugar la idea de *detección* por parte de los docentes de signos de alarma atípicos en el desarrollo de los niños.

Más allá de mi inquietud y hasta enojo, nosotros tenemos educadores que han estudiado profundamente las experiencias de primera infancia -lo que significan los procesos de estigmatización en nuestros jardines-, pero es altamente preocupante que con la Neurociencia como herramienta, tengamos la tendencia política -porque lo impone el discurso ministerial- a encasillar conductas y a poder anticipar su posible devenir. Como dice Zelmanovich (2017), este empuje en la detección temprana de posibles “trastornos futuros”, cuando se generaliza, suele producir aquello que se busca prevenir y evitar, con el riesgo de fijar situaciones que son parte del transitar infantil y adolescente. Es preocupante, entonces, que se empiecen a utilizar ciertos informes y

legajos escolares que no faciliten ni acompañen posibles caminos de intervención y que sean útiles como formas para estigmatizar a chicos que provienen de sectores populares, marginales, donde aprenden menos o no pueden aprender -no llegan a la Universidad como expresó la Gobernadora Vidal-. En el fondo, es un eclipse del sujeto de la educación y el vaciamiento de la función educativa con posibles -dice Zelmanovich (2017)- derivas segregativas de diversa índole.

Entonces, hoy pareciera que el cerebro sirve para explicar conductas y metaforizar en múltiples sentidos -como en algún tiempo la computadora también sirvió para todo-. Pero sobre todo, importa destacar los efectos y los modos particulares en que se recontextualiza esto en el campo educativo y se fortalece la hipótesis de que esto es un atrapamiento del mercado. Así lo expresa en su página el Dr. Manes donde dice: “esta mañana lanzamos el Instituto en Neurociencia y Políticas Públicas de la Fundación INECO”. Hay en esto intereses económicos en juego, al punto que expresa que “si Argentina fuera hospital, sería la guardia”. Creo que estamos frente a un problema de alta gravedad porque se entrama con las políticas del mercado y fundamentalmente porque la formación docente parece no estar a salvo. El perfil docente que se define en términos de capacidades, es para saber planificar y cuando se dice “planificar”, se está diciendo *basarse en la vieja tecnocracia*, en viejos detalles que se van a controlar si utilizaron todas las capacidades para los contenidos de enseñanza y en niveles de profundidad creciente que jamás se podrán garantizar. Pero, además, tienen un invento que se llama “Desafío Aprendizaje 2030” que se basa en el pensamiento de diseño, o sea *design thinking*, como metodología que busca entender y dar solución de manera creativa a las necesidades reales de personas y grupos. Pero, ¿cuáles son las metodologías a trabajar? Actividades de inicio, seminarios-taller, sala de profesores, el patio, carteleras, trabajo colectivo, pero después hay un lugar donde dice: “accedé al *brief* de talleres”. Esto resulta alarmante, porque al Estado no solo no le importa sino que promueve en la formación docente una identidad acrítica con el *modus operandi* y las palabras de uso en el campo del mercado.

Para explorar el trasfondo en juego, quiero cerrar apelando a Daniel Filmus (2017) - a él se le puede creer-, cuando pregunta: ¿cuáles son las políticas educativas que se requieren para que la función social del sistema educativo aporte a la construcción del

orden neoliberal? Y, entre otras respuestas, define: “disminuir la capacidad del sistema educativo de generar pensamiento crítico y colocar a las instituciones educativas en la función distribuir ideología que contribuya a legitimar o dar categoría natural o genética a las desigualdades sociales y educativas”. Esto hace referencia a lo escrito por Filmus (2017) y Carli (107) donde se vislumbra todo lo expuesto en lo que he pronunciado anteriormente.

Referencias bibliográficas

Carli, S. (2017). La educación pública como laboratorio social: neurociencias y espiritualidades empresariales. En *Conversaciones necesarias*. Recuperado de <https://conversacionesnecesarias.org/2017/07/03/la-educacion-publica-como-laboratorio-social-neurociencias-y-espiritualidades-empresariales/>

Filmus, D. y otros. (2017). *Educar para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Buenos Aires, Argentina: Octubre.

Zelmanovich, P. (2017). Neurociencias cognitivas y educación: interrogando una agenda de prioridades. En *Conversaciones necesarias*. Recuperado de <https://conversacionesnecesarias.org/2017/07/18/neurociencias-cognitivas-y-educacion-interrogando-una-agenda-de-prioridades/>

,