

**Artigo****La grieta pedagógica: temas de educación del siglo XXI****The pedagogical rift: Issues in education in the 21st century****Judith Naidorf¹; Melisa Cuschnir²**

Universidad de Buenos Aires - Argentina

Resumen

En pleno siglo XXI ciertas recetas educativas se asumen como neutrales y válidas para todos los contextos. Aunque nos asombre lo anterior sigue ocurriendo porque los discursos se reciclan, se adornan y apelan a estrategias de marketing. En contraposición al pensamiento único, las pedagogías críticas han colaborado en develar las múltiples influencias del mercado en las teorías educativas y a las funciones escolares contradictorias que navegan entre reproducción y emancipación. En este artículo proponemos contextualizar y criticar algunas pedagogías neoliberales de moda dando por sentado que lo obvio no es tan obvio, tiene un trasfondo y que toda teoría se enmarca en un paradigma de investigación. Vamos a centrarnos en la educación emocional y en el uso reduccionista de las neurociencias en la escuela que han ganado terreno en la escena educativa. Estas poseen una enorme influencia en los programas de formación docente, en los diagnósticos acerca del desempeño de maestros y estudiantes en la escuela y en las propuestas ante los conflictos que tienen lugar en el aula.

Abstract

In the XXI century certain educational recipes are assumed as neutral and valid for all contexts. Although we are amazed by this, it still happens because discourses are recycled, adorn and appeal to marketing strategies. In contrast to the unique thought, critical pedagogies have collaborated in revealing the multiple influences of the market in the educational theories and the contradictory school functions that navigate between reproduction and emancipation. In this article we propose to contextualize and criticize some neoliberal fashion pedagogies taking for granted that the obvious is not so obvious, has a background and that all theory is framed in a research paradigm. We are going to focus on emotional education and the reductionist use of neurosciences in school that have gained ground in the educational scene. These have an enormous influence on teacher training programs, on diagnoses about the performance of teachers and students in the school and on the proposals for conflicts that take place in the classroom.

Resumo

No século XXI, certas receitas educacionais são assumidas como neutras e válidas para todos os contextos. Embora estejamos surpresos com isso, ainda acontece porque os discursos são reciclados, enfeitados e atraem estratégias de marketing. Em contraste com o pensamento único, as pedagogias críticas têm colaborado na revelação das múltiplas influências do mercado nas teorias educacionais e nas funções contraditórias da escola que

¹ Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación - Universidad de Buenos Aires.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8215-5273>E-mail: judithnaidorf@gmail.com

² Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación - Universidad de Buenos Aires.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6219-7492>E-mail: melisacuschnir@gmail.com

navegam entre a reprodução e a emancipação. Neste artigo, propomos contextualizar e criticar algumas pedagogias da moda neoliberal, tomando como certo que o óbvio não é tão óbvio, tem um pano de fundo e que toda a teoria está enquadrada em um paradigma de pesquisa. Vamos nos concentrar na educação emocional e no uso reducionista das neurociências na escola que ganharam terreno no cenário educacional. Estes têm uma enorme influência nos programas de formação de professores, nos diagnósticos sobre o desempenho de professores e alunos na escola e nas propostas de conflitos que ocorrem em sala de aula.

Palabras claves: Pedagogías críticas, Pedagogías neoliberales, Educación emocional, Neurociencia.

Keywords: Critical pedagogies, Neoliberal pedagogies, Emotional education, Neuroscience.

Palavras-chave: Pedagogias críticas, Pedagogias neoliberais, Educação emocional, Neurociências.

En pleno siglo XXI ningún paradigma de investigación sensato podría asumirse como meramente contemplativo, neutral y válido para todos los contextos. Aunque nos asombre lo anterior sigue ocurriendo porque los discursos se reciclan y aún calan hondo. En este artículo proponemos desarmar algunas pedagogías neoliberales de moda dando por sentado que lo obvio no es tan obvio y tiene un trasfondo y que toda teoría supone un paradigma.

Acordamos que la educación es uno de los principales terrenos de disputa para cualquier gobierno. Desde nuestra perspectiva el campo pedagógico (CABALUZ, 2015) es un campo de lucha de distinto tipo, no es pacífico, no es universal, no es neutral ni objetivo y está atravesado por relaciones de poder. Este campo es político, establece jerarquías donde intervienen distintos grupos de intelectuales, académicos, profesionales, trabajadores e instituciones que participan de la disputa por construir hegemonía.

En contraposición al pensamiento único, las pedagogías críticas han colaborado en develar las múltiples influencias del mercado, de los objetivos políticos traducidos en teorías educativas, a funciones escolares contradictorias que navegan entre reproducción y emancipación (PÉREZ GÓMEZ, 1992) y a la característica de la educación como objeto abierto (SACRISTÁN, 1978) que muta en su propio devenir.

Sin embargo, aunque con dificultades para su legitimación y recurrencia a múltiples formas de influencia, surgen nuevas pedagogías que intentan desdibujar - ya no apelando a la cientificidad como aspecto indiscutido, sino a emociones, miedos, promesas falsas- la historicidad, provisionalidad y politicidad de toda teoría educativa y se muestran como los nuevo *gurú* que por fin traen claridad a los problemas actuales desestimando y desconociendo a las pedagogías previas.

Si la complejidad (MORIN, 2007) había calado hondo a principio de este milenio como justificación de las oposiciones (ni blanco ni negro, sino complejo) las teorías educativas que son compatibles con el neoliberalismo son conscientes que deben lidiar con la recuperación de la crítica y su incorporación para su posterior licuado y disolución.

Es frecuente en las argumentaciones a favor de la propaganda de las supuestamente nuevas teorías educativas, encontrar aparentes contracaras, referencias a las críticas que sobre ellas se vierten y su posterior resolución sencilla a partir de la incorporación de las mismas a su propia legitimación. Esta recupera la apelación al sentido común neoliberal como eje articulador y legitimador que sirve al mercado y a los gobiernos que compran dichas teorías y se valen de ellas para

configurar ciertas prácticas educativas que les son compatibles con su pedagogía también neoliberal.

En este escrito vamos a centrarnos en la educación emocional y en el uso reduccionista de las neurociencias en la escuela que han ganado terreno en la escena educativa, con enorme influencia en los programas de formación docente, en los discursos acerca del desempeño de maestros y estudiantes en la escuela respecto de la toma de decisiones y la comprensión y resolución de conflictos. El marco teórico desde el que se analizará partirá de la comprensión de los paradigmas de la investigación educativa desde las concepciones de Thomas Popkewitz y Wilfred Carr y de la referencia al sentido común neoliberal tal como lo explicita Michael Apple.

Se trata de contribuir al abordaje y la comprensión del telón de fondo de la educación emocional y del uso (y abuso) de la reducción neurocientífica a la comprensión del hecho educativo. Afirmamos que se presentan como recetas mágicas para viejos problemas que se no se anclan ni se reconocen en las pedagogías previas (por ejemplo, en las críticas de la Escuela Nueva a las pedagogías tradicionales) y se desarrollan como técnicas descontextualizadas. Afirman no tener un trasfondo político cuando se explican mediante una ideología de mercado que también procuraremos abordar aquí. Sin embargo, son respuestas sencillas, ahistóricas y válidas para todo contexto que enamoran y alienan.

Este trabajo se inspira en el panel llevado a cabo en el marco de la cátedra de Pedagogía de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en abril de 2019 y en las exposiciones sobre el tema que con maestría han presentado Ana Abramovich y Axel Horn a cuyos escritos también remitiremos.

El título del presente texto alude a dos cuestiones que definen nuestras posiciones en torno a la mirada pedagógica que abordaremos. En primer lugar, la grieta³ remite a una categoría contemporánea del tiempo en que escribimos: refiere a los quiebres, a las posiciones antagónicas que desde una perspectiva más cercana a las teorías del conflicto que a las teorías del consenso refiere a paradigmas y supuestos que fundan las teorías. La grieta supone que estos paradigmas o maneras de pensar la pedagogía no se configuran, ni se construyen en el vacío. No son indiferentes una de la otra, sino que se tensionan entre sí, se contaminan, se disputan conceptos y puján por configurar el sentido común. En segundo lugar, la referencia a “temas de educación” pretender rendir homenaje a la compilación de diversos textos que José Carlos Mariátegui ha escrito que, aunque variados y dispersos, permiten inferir una clara posición contrahegemónica en torno a los debates pedagógicos de la época en que le tocó vivir.

Sobre la cuestión epistemológica y los paradigmas en ciencias de la educación

Antes de comenzar a analizar estas nuevas formas de explicar y abordar las acciones educativas vamos a recuperar aspectos nodales que hacen al abordaje epistemológico que presupone toda teoría educativa.

En primer lugar, definamos que es la epistemología. La epistemología es la disciplina que analiza el origen, la naturaleza y la validez del conocimiento. Cómo se lleva a cabo una determinada investigación científica. Cuáles son sus fundamentos y sus productos o resultados de una investigación científica, son materia de la

³ Sobre el uso mediático de “la grieta” ver <https://www.perfil.com/noticias/elobservador/la-grieta-es-un-hecho-cultural-que-desaparece-ante-temas-concretos.phtml>

epistemología. Los supuestos y los preceptos que otorgan validez al conocimiento científico también corresponden al análisis epistemológico. Esto quiere decir que toda teoría presupone una cierta noción de sujeto, de métodos para generar un nuevo conocimiento y de fines sean estos explicitados o no.

Popkewitz (1984) consideraba que en las ciencias de la educación coexisten paradigmas que definen y estructuran la práctica de la investigación. Cada paradigma presupone concepciones, tradiciones y compromisos. En este sentido afirmaba Popkewitz (1984) que la práctica investigativa que da fundamento a los argumentos esgrimidos como válidos también necesita ser analizada en perspectiva histórica, política e ideológica y cada paradigma responde a posiciones al respecto de ellas.

El paradigma hegemónico en ciencias de la educación ha estado históricamente asociado al paradigma empírico analítico. Sin embargo, en el marco del paradigma crítico se ha generado abundante producción teórica que ha pugnado por disputar dicha hegemonía.

Si quisiéramos referir a cada paradigma diríamos que el denominado empírico analítico es aquel que se identifica con las ciencias físicas y biológicas y se basa, según Popkewitz (1984) en cinco supuestos:

1) La universalidad de los resultados más allá de los contextos de aplicación enunciadas en formas de generalizaciones y leyes que permiten predecir el comportamiento y las consecuencias de las acciones educativas a partir de estímulos comunes (causa –efecto).

2) La asunción de la tarea investigativa como una actividad desinteresada por las consecuencias, independiente de fines y valores. El énfasis está puesto aquí en la explicación y en la búsqueda de comprensión de los fenómenos a partir de la identificación de las variables interrelacionadas que permiten predecir las consecuencias de determinado comportamiento.

3) El mundo social puede reducirse por tanto a un número de variables analíticamente separables que pueden estudiarse independiente y aisladamente unas de otras.

4) El método deductivo que permite corroborar o refutar hipótesis predefinidas expresadas en formulas pretendidamente neutras debería producir un conocimiento formalizado procurando arribar a una definición invariante de los conceptos. La cuantificación de las variables será un objetivo de máxima a fin de reducir o eliminar las ambigüedades y las contradicciones. Mediante la apelación a la lógica formal se procura operacionalizar las variables y separarlas en independientes y dependientes.

Por su parte las ciencias de la educación críticas se caracterizan por ser, al decir de Carr (1990) no ciencias *sobre* la educación sino ciencias *para* la educación y se caracterizan por:

1) Valorar la reflexividad de todas y todos los actores involucrados en la escena educativa y el interés humano emancipatorio (HABERMAS, 1972) además del interés técnico y práctico de las ciencias de la educación. Al decir de Stuart Hall (1988) debiera poder servir para entender y explicar – para producir mejor conocimiento de- el mundo histórico y sus procesos y, por

tanto, para dar solidez a nuestra praxis de manera que podamos transformar la realidad.

2) Partir de la premisa de que la razón no se desarrolla en un vacío social, sino que esta intrínsecamente vinculada con su contexto, la historia, la política, la cultura y también la ideología.

3) Procura indagar las creencias incuestionadas y las premisas no enunciadas en cuyos términos se desarrolla la práctica educativa (CARR, 1990) procurando la reevaluación crítica del saber práctico devenido en sentido común.

4) Promueve una forma de razonamiento dialéctico, éticamente informado que genera un saber práctico acerca de lo que debe hacerse en una situación práctica concreta (CARR, 1990). Allí los fines sociales y los valores emancipatorios ocupan un lugar privilegiado como parte del componente utópico que guía a las ciencias de la educación.

5) Las luchas de intereses y los múltiples condicionantes analizados en conjunto (como las relaciones de género) son objeto de indagación en tanto mutua determinación entre sujeto y objeto. Esto implica reconocer la dinámica de la historia motorizada por el conflicto considerado no como anomia sino como forma de totalidad contextualizada.

En suma, los postulados epistemológicos de las ciencias de la educación permiten comprender las pretendidamente nuevas recetas pedagógicas en el marco de la comprensión de sus supuestos, de sus fines y también de su relación con el sentido común. Analizar las corrientes pedagógicas que se encuentran en pugna, poder identificar sus fundamentos resulta una tarea central en un contexto donde florecen las modas educativas. Frente a los discursos del consenso que predominan en los grandes medios de comunicación, nos tocan a las ciencias de la educación críticas el contribuir con el desarmado de los paquetes educativos de mercado envueltos en moños pretendidamente asépticos.

El sentido común, su apelación y la necesidad de indagar en pistas para su comprensión

Michael Appel (1993) nos advertía que la referencia a la noción de ideología de clase poco nos ayudaba a comprender los fenómenos que el neoliberalismo nos presenta como sociedad. Aquella premisa suponía que cada clase social poseía una ideología y eso resolvía la ubicación de cada cual en su horizonte de concepción del mundo, cosmovisión o *weltanschauung* (DILTHEY, 1914). Sin embargo, la novedad de lo que Apple (1993) denomina la nueva derecha – que es una consecuencia de las antes opuestas concepciones liberales (en lo económico) y conservadoras (en lo político) – es que el poder de sus ideas dominantes son atravesadas por todas las clases sociales y asumidas como propias hasta por los sectores populares que son quienes más se perjudican por sus políticas.

La educación es –según Apple (1993)- el campo de batalla donde los conflictos ideológicos tienen lugar y es terreno de disputa del sentido. La influencia sobre lo educativo no fue, ni es nunca abandonada al azar. Las “nuevas” teorías refuerzan viejas disputas y permiten justificar, mediante cuidadas herramientas lo que la ideología busca sostener.

Uno de los “talones de Aquiles” que la derecha ha logrado con éxito identificar ha sido la apelación a los miedos. El miedo es un sentimiento humano que puede ser reforzado adrede en pro de un interés concreto. Por ejemplo, el miedo a la pérdida del empleo, a la pérdida de la seguridad, a la pérdida de bienestar. Afirmó Apple (1993, p.38):

(...) esos miedos son exagerados y utilizados por los grupos política y económicamente poderosos, que han sido capaces de llevar el debate sobre la educación (y sobre todos los aspectos sociales) a su terreno, el terreno de la “tradición” de la estandarización, de la productividad y de las necesidades industriales. Puesto que muchos padres están justificadamente preocupados por el futuro económico de sus hijos –en una economía cada vez más condicionada por los bajos salarios, el desempleo, la fuga de capitales y la inseguridad- el discurso derechista conecta con las experiencias de mucha gente de clase trabajadora y de clase media-baja. En cualquier caso, ese aparato conceptual e ideológico conservador parece estar ganando rápidamente terreno.

La incertidumbre también es manipulada por la derecha. El miedo a la incertidumbre fue paleado con recetas simples, de seguridad fingida, respuesta rápida, solución supuestamente holística pero capaz de reducir a simple los dilemas que paradójicamente hacen también las veces de motor de la reflexión colectiva. La esperanza y la alegría han sido también objeto de adulteración y falsificación. Un sentimiento que se asoció a un partido político de derecha como es Cambiemos en Argentina nos provoca una mueca de desencanto frente a una emoción genuinamente colectiva y humana.

La novedad introducida en éstos últimos tiempos es la apelación a la mentira. La llamada posverdad o las *fake news* cumplen un rol esencial en la manipulación de la derecha. Aquí el rol de ciencia como forma de validación se torna frágil frente al impacto de los espejitos de colores o las recetas *new age*.

En este marco es que se apelan a teorías premodernas (como las terraplanistas en Brasil) en ciertos discursos o en discusiones que equivocadamente creíamos saldadas en pleno siglo XXI.

Las pedagogías neoliberales, que actualmente son incorporadas por las políticas educativas del gobierno de Cambiemos (2015- 2019) en Argentina, vienen ganando terreno desde hace tiempo en todo nuestro continente. Son promovidas por grandes tanques de pensamientos (o *think tanks*) como la Fundación Varkey y la franquicia de Teach for America en tanto marcas globales de la educación (FELDFEBER; PUIGGRÓS; CTERA 2018) y por otras consultoras a cargo de personas vinculadas al poder (GOROSTIAGA et al., 2018), que están al acecho de hacer sus negocios con municipalidades y provincias de orientación neoliberal.

Mientras entre 2002 y el año 2018 las universidades públicas en Argentina fueron las consultoras preferenciales del Estado (mediante el decreto 486/2002 dado de baja por el decreto 641/2018) las consultoras privadas ganaron terreno en el marco de un negocio de larga data (PUIGGRÓS, A, 1996).

Ahora bien, más allá del evidente negocio y las nuevas formas de privatización que llevan adelante los gobiernos con este tipo de asociaciones nacionales e internacionales, es necesario preguntarnos el porqué de la efectividad de su discurso.

Por ejemplo, la Asociación Educar para el Desarrollo, que promueve Lucrecia Prat Gay actualmente asesora de la Dirección de Formación Continua del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires parte de un discurso simplista, que caracteriza a la escuela como una institución vieja cuando no muerta hace rato a la que infructuosamente se sigue intentando revivir. Se afirma que “sostenemos una escuela del siglo XIX en pleno siglo XXI” pretendiendo borrar de un plumazo las distintas teorías educativas y sus múltiples disputas que han tenido lugar desde entonces. La solución propuesta a este problema presentado como sencillo es recortar contenidos (considerados obsoletos y provisorios) y reemplazarlos por educación en valores y educación de las emociones. Propone incorporar la neurociencia en el aula a fin de ayudarnos a entender que los problemas no son sociales sino de los cerebros.

La efectividad de dichas recetas simples y mágicas a problemas reales se mide por brindar explicaciones y soluciones, rápidas, simples y según afirman baratas (en tanto cuestan menos que acordar una paritaria docente o atender a desafíos múltiples que impone la crisis económica que atraviesa la Argentina).

¿Qué nos proponen?: 5 pasos para lograr transformar la escuela en una escuela cerebro-compatible⁴, Cada docente debe llevar a cabo una experiencia diferente en cada institución. También propone “armar algo que cada cole (gio) pueda hacer solito” sin necesidad de una ley (que implique acuerdos y consensos parlamentarios), ni una política pública que acompañe lo ya que “está comprobado” que funciona.

La educación emocional en la mira

Ana Abramovsky (2019) nos advierte que, así como “la escuela nueva” no refiere al hecho de que sea novedosa la escuela que nos proponen, sino que se corresponde con una corriente pedagógica, “la educación emocional” tampoco se remite a la emocionalidad en la escuela, sino que también se constituye en una perspectiva teórica que tiene su producción bibliográfica, su aparato conceptual, en este caso vinculado a la inteligencia emocional, que se traduce en propuestas educativas.

Las pedagogías neoliberales piensan al sujeto como un emprendedor, asociadas a las características del ámbito empresarial. Así la cultura emprendedora ocupa cada vez un lugar más destacado en el sistema educativo y de esta manera saberes ligados a lo que denominan competencias socioemocionales comienzan a ocupar un espacio de suma importancia en el campo escolar. Las psicologías positivas o de autoayuda combinadas con teorías de aprendizaje se enfocan en promover aquellos rasgos emocionales individuales que califican como positivos (MARTÍNEZ, 2018) aquellas emociones que no sean conflictivas, que no desborden, que no desencajen. Promover las emociones positivas implica mejorar el clima escolar, para esto cada docente debe ser un motivador de las mismas y debe ser el responsable de gestionar los climas y las emociones en el aula. Tanto los y las docentes como los niños y las niñas deben aprender a gestionar sus emociones acudiendo a dos operaciones centrales: la autoregulación y el autoconocimiento. El objetivo será reconocer lo que sienten y calmar, apaciguar las emociones alteradas, para generar un buen clima escolar, donde el rendimiento pueda ser mayor y más productivo. De este modo, las emociones negativas son acalladas, en lugar de

⁴ Ver Lucrecia Prat Gay – 5 pasos para transformar la escuela en una escuela cerebro compatible <https://www.youtube.com/watch?v=s2Qa2sDVDqY>

explorarse o buscar comprender por qué se originan. Desde esta perspectiva se busca la gestión de las emociones en tanto ello representa un medio muy eficiente para el control psicopolítico del individuo (HAN, 2014).

Abordar con esta perspectiva la tarea pedagógica niega e invisibiliza las emociones que son difíciles de identificar o encasillar. Desde esta perspectiva las emociones que no deben ser exploradas, solo se deben apaciguar, quitando la posibilidad de indagar los problemas que las originan (GARROTE, 2015; TABBUSH, C. 2016). Al respecto Ana Abramovsky (2019) plantea que discutir con la educación emocional implica poner argumentar que no hay una única manera de concebir las emociones en su vínculo con la educación. Es imperioso considerar las emociones en su ambigüedad, atravesadas por relaciones de poder, contradicciones, ideologías, políticas y disensos, remarca. Y agrega:

En lugar de aislar e intentar regular y acallar las emociones que circulan en las escuelas, en lugar de enfatizar el carácter adaptativo de la educación, considero preciso comprender por qué se producen unas emociones y no otras, cuánto pueden estar refiriendo a desigualdades e injusticias como así también de experiencias movilizantes y enriquecedoras. (ABRAMOVSKY, 2019)

La educación emocional se nutre de categorías teóricas como la de trabajo emocional (HOCHSCHILD, 1993), estructuras de sentimiento (WILLIAMS, 2003), habitus emocionales (GOULD, 2009), competencia y capital emocional (ILLOUZ, 2007) regímenes emocionales (REDDY, 2001), comunidades emocionales (ROSENWEIN, 2006) entre otras.

Abramovsky (2019) afirmó que desde la perspectiva de la educación emocional las emociones son simples, transparentes, auténticas y están ubicadas en el yo. No tienen historia ni están atravesadas por relaciones de poder, condiciones materiales, ideologías ni políticas. El énfasis de la educación emocional en el trabajo de autoexamen y autorregulación de los individuos deposita en cada persona la responsabilidad de su éxito o de su fracaso, de su alegría o de su sufrimiento. Por estos motivos, la educación emocional psicologiza, individualiza, descontextualiza los problemas educativos.

Luego de argumentar por qué nos posicionamos del otro lado de la perspectiva que propone la educación emocional, nos toca problematizar cuál es la receta del éxito que la sostiene, sin dudas la tarea más difícil. Frente a las problemáticas contemporáneas, en un contexto de profunda fragmentación social, nos vuelven a proponer una solución en la cual respirando... contando hasta cinco para tranquilizarnos y procurando dejar atrás nuestro malestar, hacernos sentir bien por un rato, conectarnos con las cosas que nos gustan, que disfrutamos y que nos hacen felices los problemas virtualmente desaparecen. Nos invitan a pensar un horizonte de felicidad, pero sin lugar a dudas un horizonte ficticio donde no hay contexto, donde las problemáticas socioeducativas y lo que nos hace mal se oculta. Si no nos preguntamos el por qué aparece el enojo, la bronca, la tristeza, si no nos preguntamos por cómo abordarlas, si ocultamos las condiciones de existencia de los sujetos y colectivos que transitan las comunidades educativas estamos tapando los problemas y también las salidas colectivas que pueden producirse a partir de ellas. Negar lo que nos duele, lo que nos incomoda, lo que nos molesta, nunca puede ser una solución.

La reducción del sujeto al su cerebro: los usos reduccionistas de las neurociencias a la comprensión de la educación

Al igual que cuando nos referimos a la educación emocional, encontramos en las neurociencias la búsqueda de soluciones simples a partir de preocupaciones genuinas de la vida en las aulas y en las instituciones. Preocupaciones reales que se incorporan en la agenda pública desde un paradigma que vienen por afuera del propio campo y con la particularidad de instalarse como promesa. Esta promesa que nos traen, argumenta 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 (ZELMANOVICH; MINNICELLI, 2012).

¿Cómo aplicar las neurociencias en las aulas? Últimamente encontramos de manera recurrente esta pregunta en distintas capacitaciones docentes y en las notas de educación que realizar los grandes medios de comunicación y en *apps*. Pregunta que trae consigo una serie de recetas y soluciones mágicas. Estas propuestas reduccionistas buscan aplicar resultados que obtienen en laboratorios a la vida social, trasladando los resultados sin mediación pedagógica, explicando lo que sucede en las escuelas sin tener en cuenta ningún entorno socioeducativo particular en el cual los sujetos habitan.

Según Axel Horn (2019), el reduccionismo psicológico es un problema actual que encontramos en la perspectiva que impulsan las neurociencias, pero explica que históricamente se han reducido fenómenos psicológicos a fenómenos educativos. Castorina (2016) denominó este proceso como falacias lógicas: explicar todo un proceso únicamente a partir de una parte del mismo. En este sentido, no es la primera vez que se intenta desde afuera del sistema educativo incorporar resultados de otras disciplinas que se producen en contextos que diferentes y alejados de los propósitos de la institución escolar para ofrecer soluciones a los problemas de enseñanza y del aprendizaje.

Desde las políticas gubernamentales actuales en la Argentina se fomenta un vínculo estrecho entre educación y neurociencias. Desde el Ministerio de Educación de la nación y de la Provincia de Buenos Aires, se realizan convenios que ofrecen materiales para la formación docente bajo una perspectiva desde la que se establece una relación mecánica entre diagnóstico e intervención docente. Se vuelve a repetir una misma lógica, soluciones rápidas, simples, sin presupuestos, ahistóricas y descontextualizadas. No hay entorno, pero si hay recetas. Axel Horn realiza un planteo que nos interpela y atraviesa *¿Existe un diálogo posible entre quienes explican toda actividad humana por la actividad cerebral individual y quienes creen que el conocimiento se produce en contextos específicos y en constante interacción con otros? ¿Es posible salvar esa grieta?*

El discurso de las neurociencias tiene muy buena prensa, está en la televisión, en los diarios, en las redes. Muchos fenómenos cotidianos son explicados por fenómenos psicológicos. En la actualidad presenciamos una creciente difusión de las neurociencias en la escena pública en Argentina, lo que probablemente esté condensándose como un fenómeno de época. Libros sobre investigaciones neurocientíficas se convierten en *best sellers*, lo que sería imposible en el ámbito restringido de los investigadores en la especialidad o de disciplinas conexas. Obras de divulgación o de ensayo apelan a títulos altisonantes que, al tiempo que atrapan lectores, generan condiciones para banalizaciones y simplificaciones varias (TERIGI, 2016; SALAS, 2003).

Las pedagogías neoliberales, ancladas en discursos individualizantes, bajo la lógica de la meritocracia y el emprendedurismo focaliza desde las neurociencias en una mirada individualizante del fenómeno educativo: los problemas son de atención y de autoregulación. El problema no es la función de la atención en sí misma, no es lo mismo la atención individual que pensar la atención en espacios compartidos, donde circulan otras voces, ideas y debates. El neoliberalismo una vez más nos propone salidas individuales, cerebros compatibles con el formato escolar. Vale aclarar que estos argumentos no invalidan las investigaciones neurocientíficas en sí mismas sino el uso reduccionista que de ella se hace para el ámbito educativo.

Recetas pedagógicas y negocios para una sociedad de mercado

Estas corrientes pedagógicas resultan un aporte a las pedagogías neoliberales contribuyendo a construir un orden y a moldear un sujeto bajo las premisas del “liderazgo” y del “emprendedorismo”. Este sujeto será más flexible para incorporarse al mercado de trabajo con las nuevas lógicas impuestas. Controlar sus tiempos, su eficacia y sus emociones será el complemento perfecto adaptarse a la precarización laboral que hoy nos ofrece sistema. Orientar desde las políticas públicas a la educación hacia el neoliberalismo, se puede sintetizar en la colocación de la educación al servicio del nuevo mercado de trabajo; la desarticulación de la capacidad del Estado nacional para dirigir y producir la política educativa, desjerarquizar y precarizar el trabajo docente; avanzar en transferir a manos del mercado -y en particular de la oferta privada- responsabilidades importantes en la distribución del bien educativo (FILMUS, 2017).

En este punto resulta imprescindible vincular las pedagogías neoliberales con las políticas educativas de derecha en tanto las primeras son funcionales a éstas.

Respecto de las políticas educativas en el marco de las cuales se “compran” los paquetes y recetas desde la perspectiva de mercado antes anunciada vale explicitar desde que concepción de la gestión pública son llevadas a cabo.

Las teorías de la administración pública en que se ubican estas acciones se enmarcan en la denominada Nueva Gestión Pública (HOOD, 1991) que según su propia definición procura resolver problemas de gestión en diversos contextos basados en una supuesta neutralidad política. También se encuadran en la llamada Alianza Público-Privada (ROBERTSON; VERGER, 2012) en tanto gobernanza que procura atraer empresarios “exitosos” a la gestión pública suponiendo que con ello se resuelven los problemas de la calidad. Esta tendencia ha ganado una enorme fuerza en los últimos años en todo el continente. Los programas de reforma del sector público inspirado en las lógicas de funcionamiento del sector empresarial privado y de disciplinas afines prometen mejorar la eficiencia, la eficacia y el rendimiento general de los servicios públicos en las burocracias modernas (VERGER; NORMAND, 2015).

Estas tendencias privatizadoras de y en la educación (BALL; YODELL, 2007) es imprescindible de ser explicitadas para enmarcar el “éxito” de las recetas educativas de moda enunciadas anteriormente. Si bien la influencia de los sectores privados y sus empresas no son novedosas en nuestra historia, si encontramos la novedad en especificidad, direccionalidad y grado de integración con la organización estatal (FELDFEBER; PUIGGRÓS; CTERA 2018).

Según los estudios que realizó la Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina desde la secretaría de investigación (Myriam Feldfeber, Adriana Puiggrós, Susan Robertson y Miguel Duhalde) la etapa actual se caracteriza por su tendencia a la privatización en paralela a la tendencia de la globalización de y en la educación, que se conectan a través del proyecto neoliberal. Por un lado, la privatización introduce los mecanismos de mercado en la educación, redefiniendo la naturaleza de los individuos y de las relaciones entre ellos y con las instituciones; por otro, cambia la escala desde la que se gobierna la educación, con un poder creciente de actores y agencias con influencia global. Estas tendencias se observan claramente en la región, y con particular intensidad en Argentina en los últimos años. La publicación de CTERA compila el listado de fundaciones/ ONG con las que el gobierno de la nación realiza convenios. Las principales son: Fundación Varkey Usuaría, Enseñá por Argentina (Teach For All), Educar 2050 (REDUCA), Observatorio “Argentinos por la educación”, Educación 137, Fundación Cimientos, Fundación Junior Achievement (JA), Fundación Instituto de Neurología Cognitiva (INECO), Fundación CONIN, Fundación Lider.ar, Fundación Córdoba Mejora, Fundación Eidos, Primero Educación. Estas fundaciones elaboran programas de formación docente en línea con algunos de los programas nombrados. A su vez, estos programas de formación docente “de calidad” conviven con una fuerte reducción de la inversión pública dicha formación docente⁵

Conclusiones

Las tensiones existentes o la grieta que enfrenta el campo pedagógico se encuentra fuertemente influenciada, como nos dice Cabaluz (2015) por el campo político, económico y cultural. Aquí la pregunta que se dirime remite nuevamente a la concepción del sujeto pedagógico. En tiempos donde la formación del ciudadano (HILLERT, 1999) se desdibuja para formar al sujeto emprendedor, las pedagogías críticas deben procurar problematizar las recetas educativas de moda. La tarea incómoda por que procura interrogar, intervenir y producir conocimientos contextualizado en medio de un escenario siempre en pugna por la hegemonía del campo.

Hemos procurado desde la mirada pedagógica abordar algunos de los dilemas actuales que están presentes en programas especialmente diseñado para manipular y distraer la atención sobre las problemáticas socioeducativas de hoy. En un contexto marcado por crisis social, económica, política y cultural las teorías educativas cumplen el rol de acompañar las políticas educativas – ya sea justificándolas o criticándolas -. En este sentido las ciencias de la educación interpeladas por su revisión permanente deben asumir sus responsabilidades de

⁵ El programa de Acciones de Formación Docente, que vio reducido su presupuesto original en \$33 millones, dejó sin utilizar \$17 millones de su crédito residual. Este ajuste y subejecución significó menos becas para estudiantes de Institutos de Formación Docente de los previstos. Las asistencias de ayuda económica se discontinuaron a partir de 2017. La ejecución de la meta “Provisión de Equipamiento Informático para Institutos Superiores de Formación Docente” tuvo una ejecución nula y no se distribuyeron ninguno de los 1300 equipos previstos. También tuvieron ejecución nula las metas “Implementación del Sistema de Gestión para Institutos Superiores de Formación Docente” y “Asistencia Técnica para la Mejora de las Metodologías de Enseñanza” (FELDFEBER; PUIGGRÓS; CTERA, 2018).

problematizar las nuevas tendencias que ganan terreno en la formación docente, en las respuestas a las problemáticas del aula a partir de la apelación y uso de sus herramientas contextualizadas, históricamente determinadas y políticamente comprometidas.

Referencias

- ABRAMOWSKI, A. L. **Maneras de querer**: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. Buenos Aires: Paidós, 2010.
- APPLE, M. **El conocimiento oficial**. La educación democrática en una era conservadora, Editorial Paidós, Barcelona. Cap. 2: "Por qué triunfa la derecha". 1993
- BALL, S. y YODELL, D. **La privatización encubierta de la educación pública**. Instituto de Educación, Universidad de Londres. 2007
- CABALUZ DUCASSE, F. **Entramando pedagogías críticas latinoamericanas**. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario. Colección: A-probar. Primera edición. Santiago de Chile, Editorial Quimantú, 2015.
- CARR, W.: "Hacia una ciencia crítica de la educación", en **Hacia una ciencia crítica de la educación**, Editorial Laertes, Barcelona 1990
- CASTORINA, J. A. La relación problemática entre neurociencias y educación. Condiciones y análisis crítico. **Propuesta educativa**, 2016. (46).
- DILTHEY, Wilhelm, *Gesammelte Schriften*, B.G. Teubner-Vandenhoeck und Ruprecht, Leipzig-Stuttgart-Göttingen, 1914
- FELDFEBER, M.; PUIGGRÓS, A.; ROBERTSON, S.; DUHALDE, M. **La privatización educativa en Argentina**. Buenos Aires: Internacional de la Educación Ediciones CTERA, 2018.
- FILMUS, Daniel. La restauración de las políticas neoliberales en la educación argentina. In: FILMUS, D. (compilador) **Educación para el mercado**. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo. Buenos Aires: Octubre Editorial, 2017.
- GARROTE, V. Escenarios históricos afectivos de la Transición a la democracia: entre el miedo, el desencanto y la alegría. Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado. In: **Pretérito indefinido: afectos y emociones en las aproximaciones al pasado** / Cecilia Macón ... [et.al.] ; edición a cargo de Cecilia Macón y Mariela Solana . - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2015. 434 p
- GIMENO SACRISTÁN, J. "Explicación, norma y utopía", en ESCOLANO, A. y otros, **Epistemología y educación**, Ed. Sígueme, Salamanca. 1978
- GOROSTIAGA, J.; PALAMIDESSI, M.; ABERBUJ, C. **Centros de política y movilización del conocimiento en el campo de la educación en Argentina**. Archivos Analíticos de Política Educativa. Arizona State University, USA. 2018.
- GOULD, Deborah. **Moving Politics: Emotion and ACTUP's Fight Against AIDS**. Chicago: University of Chicago Press, 2009.

HABERMAS, J. (1972). **Conocimiento e Interés**. Taurus. Madrid

HALL, S. **The Hard Road to renewal: Thatcherism and the Crisis of the Left**. Londres: Verso. 1988

HAN, Byun-Chul (2014) **Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder**. Barcelona: Herder, 128 p. ISBN 978-84-254-3398-6

HOOD, C. (1991) **A public management for all seasons?** Public Administration Vol. 69 Spring (3-19)

HILLERT, F. **La Educación del hombre, del ciudadano y del productor**, en Educación, ciudadanía y Democracia, Tesis Once Grupo Editor, Buenos Aires. 1999.

HOCHSCHILD, A. Preface. In: FINEMEN, S. (Ed.), **Emotion in organizations**. Newbury Park, CA: Sage Publication, 1993.

HORN, Axel César ¿El cerebro va a la escuela o los alumnos aprenden en un contexto social? Pistas para el inicio de un debate sobre el avance de las neurociencias sobre la escuela. 2018. **OTEDAS de la educación superior**: <http://mediateca.ctera.org.ar/files/original/0f3cece645525079dea105276ffca2cb.pdf>

ILLOUZ, E. **Intimididades congeladas: las emociones en el capitalismo**. Buenos Aires: Katz editores, 2007.

MARIATEGUI, José Carlos. **Temas de educación**. Lima: Editorial Amauta, 1970

MARTÍNEZ, Ma. E. Positiv@s y motivadx: una crítica a la educación emocional en la formación y el trabajo docente, **Actas** del IV SEMINARIO DE LA RED ESTRADO Argentina "La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI", 29 de noviembre al 1° de diciembre de 2017, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2018. ISBN 978-987-4923-24-0.

MORIN, E. Complejidad restringida y complejidad generalizada o las complejidades de la complejidad. **Utopía y praxis latinoamericana**, 2007. 12(38), 107-119.

PÉREZ GOMEZ, A. Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Comprender y Transformar La Enseñanza**. Madri: Morata, 1992.

POPKEWITZ, T. Los paradigmas en las Ciencias de la Educación: sus significados y la finalidad de la teoría, Cap. I de **Paradigma e ideología en investigación educativa**, Ed Mondadori, 1988.

PUIGGRÓS, A. Educación neoliberal y quiebre educativo. **Nueva sociedad**, 146, 90-101, 1996.

PUIGGRÓS, A. **Adiós, Sarmiento**. Educación Pública, Iglesia y Mercado. Colihue, Buenos Aires. 2017.

REDDY, William M. **The navigation of feeling**. A Framework for the History of Emotions. Cambridge & New York: Cambridge University Press, 2001.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. Governing education through public private partnerships En; ROBERTSON et al. **Public Private Partnerships in Education**. New Actors and Modes of

Governance in a Globalizing World, Edward Elgar, Cheltenham, UK • Northampton, MA, USA, 2012.

ROSENWEIN, Barbara H. **Emotional communities in the Early Middle Ages**, Ithaca & London: Cornell University Press, 2006.

SALAS, R. ¿La educación necesita realmente de las neurociencias? In: **Estudios Pedagógicos**, Limache: Valdivia. 2003, 29, 155-171.

TABBUSH, C. Batir bandera: Las emociones en los debates sobre género y clientelismo en Argentina. Universidad de Salamanca; **América Latina Hoy**; 72; 4-2016; 147-164.

TERIGI, F. Sobre aprendizaje escolar y neurociencias, In: **Revista Propuesta Educativa** Número 46 – Año 25 – Nov. 2016 – Vol2 – Págs. 50 a 64. Disponible en: http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier_articulo.php?id=105&num=46

WILLIAMS, R. **Palabras clave**. Un vocabulario de la cultura y la sociedad. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 2003.

ZELMANOVICH, P.; MINNICELLI, M. Instituciones de infancia y prácticas profesionales: entre figuras de segregación y dispositivos de inscripción simbólica. **Propuesta Educativa**, 2012. (37), 39-50.

Archivos de Videos

Canal Filo UBA. 23 abr. 2019. Axel Horn - Panel Cátedra Pedagogía UBA. (Archivo de video) Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=nQrpR8qc_X8&feature=em-uploademail

Canal Filo UBA. 23 abr. 2019. Ana Abramowski - Panel Cátedra Pedagogía UBA (Archivo de video) Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=F_R0yzAHmO8&feature=em-uploademail

Canal Asociación Educar para el Desarrollo Humano. Taller Inteligencia Emocional. Lucrecia Prat Gay
22 julio 2011(Archivo de video) Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=QvHIREAzLmM>

Canal Asociación Educar para el Desarrollo Humano. Habilidades para el aula del siglo XXI. Lucrecia Prat Gay. 5 nov. 2016 <https://www.youtube.com/watch?v=ZImXYuA1Oh8>

Enviado em: 15/maio/2019

Aprovado em: 24/julho/2019