

NEUROCIENCIAS, POLÍTICA Y LAZO SOCIAL EN LA ESCUELA

La divulgación de los hallazgos de las neurociencias al público masivo genera cuestionamientos y demandas vinculadas con las dificultades en el aprendizaje que se hacen sentir de forma creciente en las escuelas. Mariano Feldman analiza estas tensiones a partir de algunas escenas del acontecer escolar cotidiano, centradas en las intervenciones de los equipos de orientación escolar.

Por Mariano Feldman (*)



Una de las tesis centrales de Foucault (Foucault, 1962,1975) plantea que toda estructura de poder necesita la construcción de un saber que lo legitime, haciendo referencia a los dispositivos de saber/poder cuyos elementos se relacionan dialécticamente. La avanzada del proyecto económico, político y social del neoliberalismo, no solo en Argentina sino también en otros países de América del Sur y del mundo, tiene su correlato en el intento de las neurociencias no solo de convertirse en un saber hegemónico, sino también de derramarse hacia terrenos que tienen una dudosa relación sin forzamiento con el campo de saberes de la neurología.

Ya desde su propia forma de nombrarse, "las neurociencias" se atribuyen el carácter de científico mereciendo una pregunta: ¿por qué no se nombra como neurología a secas? ¿por qué la medicina no se llama medicina científica? ¿o distintas disciplinas no necesitan nombrarse como arquitectura científica, biología marina científica? Se sobreentiende que lo son. La reafirmación, como parte de su identidad, del carácter científico, merece interrogarnos respecto de cuál es el objetivo y el interlocutor de tamaña reafirmación sobreactuada. Constantemente los voceros de las neurociencias insisten en el carácter científico de su práctica. ¿No está sobreentendido? Pareciera que no.

En la época del resurgimiento de la autoayuda, del origen cerebral, del management de uno mismo (Alemán, 2016), de la meritocracia, del empuje a poder con solo querer, las respuestas parecieran "venir de adentro". Ese adentro podría ser ubicable, el cerebro, y accesible, con tan sólo pagar una módica suma a cambio de la clave de la felicidad (Stiglitz, 2017).

Como dice Gustavo Stiglitz, el problema es que las neurociencias se adjudiquen la patria potestad del saber sobre todos los órdenes de lo cotidiano, generando con esto la demanda de las claves acerca del amor, de la autorvaloración, de los aprendizajes, del destino, de la vida. No hay más otro, no hay más lazo social, todo adentro, todo accesible. Se afirma en la actualidad

un constructo que reduce la complejidad del lazo social, la relación de cada sujeto con sus objetos y sus goces, el amor, la inteligencia y el aprendizaje a prácticas tecnificadas y estandarizadas a partir de las cuales ubicar a los sujetos en relación a una norma. Por lo tanto, tornar ubicable lo deficitario y a partir de allí, como en Warnes (avenida del barrio porteño de Villa Crespo caracterizada por centenares de negocios que venden repuestos de autos), te vendo el repuesto.

Cabe mencionar un detalle no menor, todo el campo de la neurociencia insiste en el origen genético de distintos trastornos salvo...los genetistas. Los profesionales de este campo sugieren ser cautelosos admitiendo la dificultad de discernir con claridad qué proviene de los genes y qué del contexto (Kornblihtt, 2013).

La novedad de estos últimos tiempos es que aparecen como un show, el show del saber. Aparecen en programas de divulgación "científica", en artículos en revistas de la farándula, hay libros sobre el cerebro argentino, cerebro para presidentes, explicaciones sobre el amor, la ira, la delincuencia, la pobreza, el liderazgo de grupos y la infidelidad, todo en la misma bolsa cual programa de chimentos de la tarde.

Ubicar en el cerebro, en las conexiones neuronales, un conjunto de prácticas sociales, políticamente intencionadas, implica en algún sentido un intento de invisibilización, de expulsión del campo de la causalidad.

Hay mucho (y muy bueno) escrito sobre la época y el avance de las neurociencias como explicación última de casi todos los órdenes de la vida. Quiero decir que el verdadero terreno de disputa es la construcción del sentido común.

En mi experiencia de varios años como docente de Psicología del CBC (Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires), fui notando que en este último tiempo, en la primera clase donde uno indaga cuales son las representaciones en los alumnos sobre lo que se va a estudiar en la materia, en vez de aparecer la conducta, los deseos, los vínculos, la conciencia, los sueños, el desarrollo, etc., aparece el cerebro como aparente objeto de estudio, sobresaliendo entre otros constructos. El cerebro no aparece hace algunos años salvo en comentarios muy periféricos, en la actualidad impregna de manera alarmante las representaciones sociales (Jodelet, 2000) de los estudiantes ingresantes a carreras afines a Psicología.

Hace unos días fui a aeroparque a recibir a un colega y amigo que venía del interior. Como el vuelo se demoró, me fui a pasear por los locales de la terminal aérea y me detuve en un kiosco de libros y revistas. Chusmenando un poco lo que había, me di cuenta de que, al lado de novelas y ensayos políticos, literatura típica de viajes y vacaciones, había un número no despreciable de libros de divulgación sobre el "funcionamiento del cerebro" y las neurociencias. Le pregunté sobre esos libros a la persona que atendía el comercio y me contó que se vendían mucho, sobre todo a gente del interior porque evaluaba que a las provincias siempre llegan después los "últimos descubrimientos sobre el cerebro". Me quedé pensando ¿cuáles serán los descubrimientos de los que hablaba el librero?

Ubicar en el cerebro, en las conexiones neuronales, un conjunto de prácticas sociales, políticamente intencionadas, implica en algún sentido un intento de invisibilización, de expulsión del campo de la causalidad. Por lo tanto, las "curas" de esos "trastornos" estarán dirigidas ya no al contexto, a dispositivos de escucha, a las políticas, a los

lazos, al colectivo, al otro en definitiva, sino a la mirada interior a la que se accede "aprendiendo a respirar" con algún gurú new age, vía mapeo cerebral o al mejor estilo de W. Wundt en 1879, con la introspección experimental guiada por un experto (Colombo, 2008). Wundt, en ese intento de constitución de la psicología como ciencia independiente, adopta el modelo científico de la época, el de las ciencias naturales. En esa sobreactuación, necesaria en ese contexto para entrar en la comunidad científica y despegarse de la filosofía, deja de lado todo proceso reflexivo, y, sobre todo, el saber del sujeto, quedando toda guía, todo el saber en el "científico". Cualquier parecido con la actualidad...

En este sentido me interesa pensar algunos modos de la entrada de las Neurociencias a la escuela.

LA ESCUELA

Como planteé previamente, a Foucault le interesaba el poder, pero no sólo el poder en términos de gobiernos, de luchas de clases, de hombres ricos y hombres pobres, sino en términos de relaciones de poder que se tensan entre los "no poderosos", micropoderes que se ponen en juego en distintos escenarios de la vida cotidiana, que entran en tensión y atraviesan todo el cuerpo social en distintos grados de concentración (Danelinck, 2017).

Uno de esos escenarios es sin duda el aula. La proliferación de diagnósticos es el ariete mediante el cual las neurociencias entran a las escuelas. Por épocas, el ADD/ADDH (trastorno por déficit de atención con y sin hiperactividad), TGD (trastorno general del desarrollo), trastornos disociales en general y la actual estrella: la dislexia.

¿Cuál es el problema con la dislexia, descripción de las dificultades para el aprendizaje, según el DSM V? Intento responder esta pregunta desde la lógica del movimiento que se produce en la comunidad educativa, al pasar de hablar de alumnos y alumnas con problemas de aprendizaje a hablar de

disléxicos y disléxicas. ¿Qué implicancias tiene este deslizamiento sutil y a la vez violento?

Hay varias aristas. La ética, no menor, emerge al llamar a un niño por el síntoma que le atribuyen, ayudando a construir parte de su identidad asociada a un déficit. Por supuesto, la pedagógica, que implica desconocer los procesos de aprendizaje que necesitan tiempos, en términos de sucesión y en términos de duración. Esos tiempos son singulares y están regulados por los modos de aprendizaje de cada niño, las relaciones transferenciales con sus docentes, las condiciones materiales en los que estos aprendizajes se desarrollan, el modo de inclusión en el colectivo en el cual aprende, etc.

Otra arista es la política y la que tiene que ver con micro escenarios de tensión de poderes en la escuela. En este sentido el ingreso de estos diagnósticos, que vienen en un combo cerrado junto con intervenciones estandarizadas, pone en una encrucijada a los actores de la institución educativa.

Estos diagnósticos vienen con la forma de saberes cerrados, técnicos, objetivos. Saberes estandarizados que intentan echar luz sobre el origen de las conductas y los déficits. Saberes que plantean coordenadas tales que exigen al educador de conocer al niño, de evaluar como aprende en ese contexto, de conocer con que recursos cuenta o cuál es su relación con los objetos a aprender. Justamente las características de estos diagnósticos, en tanto portadores únicos del saber sobre el problema y la solución, es que no solo no entran en diálogo con la escuela, sino que realizan prescripciones armando muchas veces la escolaridad del niño o niña ... ¡sin la escuela!

A diferencia de una posición cautelosa y de aprendizaje frente a un niño con dificultades en el aprendizaje, las neurociencias no se presentan suponiendo, ¡saben de un niño que no conocen!
Entonces ¿por qué impregnan tanto las neurociencias a algunos actores de la comunidad educativa si suponen un



desplazamiento del propio saber del educador? ¿Cuál es la promesa de saber que subyace en los procedimientos estandarizados? ¿O es la promesa de la eximición de la incertidumbre que implica armar un lazo con un niño con dificultades de aprendizaje?

EN EL LAZO ESTÁ LA ORIENTACIÓN

Esta encrucijada empuja a dos posiciones: la rendición incondicional o el rechazo absoluto. En unas viñetas voy a intentar transmitir alternativas orientadas por el lazo, que se diferenciarían de esta dicotomía. El lazo: soporte de cualquier proceso de aprendizaje y primer blanco a diluir por parte de las neurociencias.

A diferencia de una posición cautelosa y de aprendizaje frente a un niño con dificultades en el aprendizaje, las neurociencias no se presentan suponiendo, ¡saben de un niño que no conocen!



Esta es la dimensión política, la construcción del sentido común asociado a respuestas acerca de casi todos los órdenes de la vida humana, ubicadas en la introspección, en el cerebro o en técnicas provenientes de un saber cerrado de otro, excluyendo el lazo social.

Esta es la dimensión política, la construcción del sentido común asociado a respuestas acerca de casi todos los órdenes de la vida humana, ubicadas en la introspección, en el cerebro o en técnicas provenientes de un saber cerrado de otro, excluyendo el lazo social. La exclusión del lazo social es sin duda funcional al proyecto neoliberal.

MÁS ALLÁ DE LA RENDICIÓN INCONDICIONAL O DEL RECHAZO ABSOLUTO

En los Equipos de Orientación de la escuela recibimos una diversidad de demandas referidas a distintos temas. Las demandas provienen tanto

de las familias, como de los educadores y de los alumnos.

Algunas de esas demandas conllevan una pregunta en relación a un niño, a sus aprendizajes, al vínculo con sus compañeros, a manifestaciones disruptivas en el aula o en la casa. Esas demandas abren a un vacío "saludable" que tracciona el trabajo en dirección a un acercamiento al niño.

Se pone en marcha un dispositivo de escucha, de acompañamiento, observación y alojamiento que intenta encontrar un lugar a ese malestar. Allí, con el otro, lo que advienen son lecturas que posibilitarían, si las cosas marchan, poner a producir ese malestar, alojarlo, aliviarlo. Esas lecturas son entre los actores de la escuela, a veces con profesionales externos, la familia, etc.

Hay otro tipo de demanda que llega con la forma de demanda de aplicación. Ya sea de la mano de una familia o de un profesional, o del "descubrimiento" de algún educador del sentido de las dificultades de un niño. Llegan con la forma de un nombre o un diagnóstico y sin pregunta, sin interrogantes. Viene a explicar lo que tiene un niño y a plantear lo que hay que hacer con ese niño, "porque con ese tipo de niños se trabaja así". Poder incluir a un niño en algún universal, el de los niños disléxicos por ejemplo, trae seguramente una primera sensación de alivio que no oculta en general una inquietud muy grande. Todos los casos son distintos, pero esa inquietud de la que hablo se manifiesta muchas veces en la agresividad con la que se sostiene ese diagnóstico, o en el malestar por la persistencia de las dificultades, a pesar de "estar haciendo bien los deberes". Eso lo vemos cotidianamente en la escuela, profesionales del campo de la neurociencia que llaman para decir que es lo que hay que hacer con "estos chicos", sin conocer la escuela, sin entender al grupo, sin consensuar con el docente y sus saberes.

Las demandas de aplicación suelen ser muy fuertes, muy cerradas, encerrando certezas que a veces dejan al interlocutor en falta si no entendió, o con la

sensación de que va a vulnerar algún derecho si no sigue las indicaciones.

"Una vez que encontramos la respuesta de lo que le pasa a J. no la vamos a soltar así nomás", me decía la mamá de un niño de primer año diagnosticado con dislexia.

Un tutor, a pedido de la madre de otro alumno, manda un mail al resto de los docentes del curso, avisando que el joven es disléxico y que debían tratarlo como tal, generando en no pocas colegas una reacción entre confusión y rechazo: "¿cómo la madre me va a venir a decir cómo manejar mi clase?".

Por eso hago la distinción entre demandas de lectura, abordaje, alojamiento, acompañamiento y demandas de aplicación provenientes de las neurociencias. Estas últimas no tienen interlocutor ni está claro quién la enuncia, siempre vienen en nombre de un saber científico que poco sabe de la persona en cuestión (Canteros, 2017). Hoy es la dislexia la epidemia de moda, es el caballo de Troya de la entrada de las neurociencias en la escuela.

¿Cómo tratar estas demandas de aplicación sin tomarlas cediendo los saberes y potestades de la escuela ni rechazándolas de plano por el mismo motivo? Siempre alojándolas!

Ambas opciones tienen la misma lógica: el rechazo al lazo.

Alojarlas implicará tomar los significantes, las palabras que traen los distintos actores, pero dialectizándolas, tratando de entablar un diálogo a partir del cual el diagnóstico se transforme no en una verdad cerrada con un tratamiento estandarizado, sino en un disparador que nos permita conocer a un niño.

El rechazo al diagnóstico, para muchas familias implica el rechazo a la familia misma. Y eso es lo que no nos podemos permitir desde los departamentos de orientación escolar, porque caemos en el reverso de la misma lógica. Siempre hay que intentar alojar todas las demandas y entrarlas en un diálogo que, a partir del lazo, permita conocer los modos de aprendizaje y de inclusión en el colectivo con sus pares.

La maniobra podríamos pensarla, en términos de (re)construcción del lazo, como un pasaje de las demandas de aplicación a otra demanda de alojamiento y lectura con el otro. Hay veces que es muy difícil y lleva mucho tiempo, hay veces que no es posible, y otras, sin calcularlo, se torna tan sencillo como preguntarle a una madre "¿qué tipo de dislexia tiene tu hijo?". Esa pregunta puede generar la posibilidad de volver a la singularidad de su hijo, deconversar sobre sus modos de aprendizajes, sus necesidades, sus miedos para el futuro, la posibilidad de que la maestra también se acerque al niño y a la familia, y pueda, en el mejor de los casos, volver a pensar a un niño con sus dificultades de aprendizaje en ese colectivo, y ubicar a la dislexia como una coordinada entre otras con las cuales se intentó conocer al niño.

A MODO DE CIERRE

Las relaciones de poder se ponen en juego tanto en grandes escenarios con luminosas vidrieras como en escenarios de la vida cotidiana, entre ellos el aula. Poder hacer visibles estas relaciones, nos permite entender un poco más a que políticas somos funcionales como actores, políticas que favorecen o dinamitan el lazo social, consus respectivos efectos sobre el sujeto. No hay práctica educativa que no sea política, la aparente asepsia científica esconde una concepción política de un sujeto en términos de consumidor de servicios educativos con más o menos aptitudes para ese consumo. Alojar todas las demandas con amabilidad y reorientarlas al lazo social puede ser un pequeño aporte que no sólo reconstituya un alumno en tanto sujeto de sus aprendizajes, sino también un pequeño acto en favor de la reconstitución del tejido social que todos los proyectos neoliberales deshilachan. 📌

BIBLIOGRAFÍA:

- Alemán, Jorge. "Horizontes neoliberales en la subjetividad", Gramma, Bs As, 2016
- Canteros, Giselle. "lost in ..." en "Bullying, acoso y tiempos violentos" Goldemberg Mario (comp) Gramma, Bs As, 2016
- Colombo, María Elena. "La psicología y su pluralidad" Eudeba, Buenos Aires, 2008
- Danelinck, Daniela. Clase inédita del Seminario "Coordenadas de época" de la diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en TES, Universidad de Tres de Febrero, Caseros, 2017
- Foucault, Michel, "Historia de la locura en la época clásica", FCE, México, 1967
Foucault, Michel, "Vigilar y castigar", Siglo XXI, México, 1998
- Jodelet, Denise "Develando la cultura", UNAM, Ciudad de México, 2000
- Kornblihtt, Alberto "La humanidad del genoma", Siglo XXI, Bs AS, 2013
- Stiglitz, Gustavo en https://www.clarin.com/opinion/neurociencias-clave-felicidad_0_S1mVewCOx.html



* Mariano Feldman

Psicoanalista. Miembro
Equipo de Orientación
Escolar del Instituto LaSalle
Florida (Bs. As.). Miembro
de Entrevenir, colectivo de
Psicoanálisis//Educación.
Supervisor de integraciones
escolares. Docente UBA y
UNTREF