



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Universitat
de Girona

Díez, E. J. (2018)

**"Nuevas estrategias de vigilancia y castigo en la escuela hoy:
ingeniería psicoeducativa"**

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Vol. 7. Núm. 1: 24-43

Nuevas estrategias de vigilancia y castigo en la escuela hoy: ingeniería psicoeducativa

Enrique Javier Díez
Gutiérrez¹

Resumen

Las cadenas ya no están en nuestros pies, sino en nuestras mentes. El mejor esclavo es aquel que no sabe que lo es y que además ama su esclavitud. El sistema neoliberal nos educa para “elegir libremente”, incluso desear, pertenecer a su engranaje. La sociedad nunca se hubiera “convertido” voluntariamente o espontáneamente al modelo neoliberal mediante la sola propaganda del modelo. Ha sido preciso pensar e instalar, “mediante una estrategia sin estrategias”, los tipos de educación del espíritu, del trabajo, del reposo y del ocio, para generar una nueva subjetividad neoliberal en donde la nueva explotación es amada. En este artículo se analizan tres de estas estrategias de vigilancia y castigo que se están implantando o reactualizando en los sistemas educativos, como ejemplo de la actual orientación de las técnicas de control disciplinario “libremente elegido”, en pos de la “explotación voluntaria de sí mismo” hasta la extenuación: la cultura del esfuerzo, la medida estandarizada del rendimiento académico, así como el coaching emocional aplicado a la educación. Es la nueva ingeniería psicoeducati-

1. Profesor de la Universidad de León. ejdieg@unileon.es. @EnriqueJDiez

va que implementa dispositivos de aprendizaje, sumisión y disciplina, que orientan a las personas a “governarse” bajo la presión de la competición, de acuerdo con los principios del cálculo del máximo interés individual. Es el nuevo panóptico foucaultiano donde la biopolítica se ve continuada y ampliada por la psicopolítica neoliberal, en la que el control pasa al interior y se gestiona desde la emoción.

Palabras clave: Psicoeducación, gubernamentalidad neoliberal, cultura del esfuerzo, estándares de rendimiento, coaching emocional, biopolítica.

Abstract

It is no longer our feet but our minds that are bound in chains. The best slaves are those who do not know that they are slaves and adore their slavery. The neoliberal system educates us to “freely choose” and even desire to form part of its apparatus. Society would never have voluntarily or spontaneously “converted” to the neoliberal model in response to propaganda alone. It has been necessary to devise and instil, “through a strategy without strategies”, the spiritual, occupational, rest and leisure education necessary to generate a new neoliberal subjectivity that revels in exploitation. In this article, we analyse three of the control and punishment strategies currently being implemented or revived in education systems, as an example of the present trend towards “freely chosen” disciplinary techniques in pursuit of “voluntary self-exploitation” to the point of exhaustion: the culture of effort, the standardised measurement of academic performance, and emotional coaching applied to education. This new educational engineering deploys mechanisms of learning, submission and discipline that encourage people to “govern themselves” in the face of competition, in accordance with the principles of calculating maximum self-interest. In this new Foucauldian Panopticon, biopolitics is driven and expanded by neoliberal psychopolitics, in which control becomes internalised and is managed through emotion.

Key words: Psicoeducation, neoliberal government, culture of effort, performance standards, emotional coaching, biopolitics.

1. Introducción

Han (2014) afirma que la “nueva sociedad de vigilancia”, funciona de manera diferente a la distopía narrada por Orwell en su novela *1984*, de una forma incluso más sofisticadamente totalitaria y opresiva. La confesión obtenida por la fuerza de las cámaras de tortura ha sido reemplazada por la divulgación voluntaria a través de los móviles y las redes sociales. El sistema ya no necesita ser duro, sino seductor. El control, la vigilancia y el castigo (Foucault, 1975; 2006) ya no se tienen que imponer, son sustituidos por la seducción para que lo elijamos libremente y lo deseemos: por nuestra propia voluntad, ponemos toda la información concebible acerca de nosotros en Internet.

De esta forma, las sociedades occidentales actuales están complementando el modelo disciplinario (ley mordaza) con herramientas de control social en las que se demanda la participación activa de los involucrados (Hardt & Negri, 2002). El sistema neoliberal nos educa para “elegir libremente”, incluso desear, pertenecer a su engranaje. El “opio del pueblo” se convierte en el propio sistema. La nueva explotación es amada.

Estas técnicas de “*gubernamentalidad neoliberal*” persiguen que las personas acaben sometiéndose por sí mismas, asentando y extendiendo el paraíso de la “libre explotación consentida”, la uberización como paradigma (Serrano, 2017).

La sociedad nunca se hubiera “convertido” voluntariamente o espontáneamente a este modelo neoliberal mediante la sola propaganda del modelo. Ha sido preciso pensar e instalar, “mediante una estrategia sin estrategias” (Laval & Dardot, 2013), los tipos de educación del espíritu, del trabajo, del reposo y del ocio, basados en un nuevo ideal del ser humano, al mismo tiempo individuo calculador y trabajador productivo.

El paso inaugural consistió en inventar el “ser humano del cálculo” individualista que busca el máximo interés individual, en un marco de relaciones interesadas y competitivas entre individuos. Esta subjetividad neoliberal está marcada por un discurso que alega que la búsqueda del interés propio es la mejor forma mediante la que un individuo puede servir a la sociedad, donde el egoísmo es visto casi como un “deber social” y las relaciones de competencia y mercado se naturalizan (Ginesta, 2013; Torres, 2017). La finalidad del ser humano se convierte en la voluntad de autorrealizarse uno mismo frente a los demás.

De esta forma cada persona se ha visto compelida a concebirse a sí misma y a comportarse, en todas las dimensiones de su existencia, como portador de un talento-capital individual que debe saber revalorizar constantemente (Laval & Dardot 2013). La gran innovación de la tecnología neoliberal consiste, precisamente, en vincular directamente la manera en que una persona “es gobernada” con la manera en que “se gobierna” a sí misma.

No se trata sólo de la conversión de los espíritus; se necesita también la transformación de las conductas. Esta es, en lo esencial, la función de los dispositivos de aprendizaje, sumisión y disciplina, tanto económicos, como culturales y sociales, que orientan a las personas a “gobernarse” bajo la presión de la competición, de acuerdo con los principios del cálculo del máximo interés individual.

De este modo se ordena al sujeto que se someta interiormente, que vigile constantemente sobre sí mismo, que trabaje sobre sí mismo con el fin de transformarse permanentemente, convirtiendo la rentabilidad en una disciplina personal para ser un auténtico “empresario de sí” (Laval & Dardot, 2013).

Para ello se están instalando, reactualizando y reforzando hoy toda una serie de estrategias de vigilancia y castigo en la sociedad, pero también en la escuela, que podríamos denominar, siguiendo la propuesta de Han (2014), de ingeniería psicoeducativa. Analizo a continuación tres de las que más se están implantando o reactualizando en los sistemas educativos, como ejemplo de la actual orientación de estas técnicas de control disciplinario “libremente elegido”, en pos de la “explotación voluntaria de sí mismo” hasta la extenuación.

2. La cultura del esfuerzo

Las reformas educativas neoliberales han vuelto a readoptar la narrativa meritocrática, la cual justifica que las disparidades sociales no suponen ningún escollo para la libertad, siempre que la persona tenga oportunidades de progresar socialmente en función del mérito y el talento suficiente (Brunet & Moral, 2017). Resurgen así el talento y el esfuerzo, como “credos” al servicio de esta reconversión ideológica. Como dice Besalú (2018) *“detrás de la promoción insistente del talento, no hay sino la naturalización de las desigualdades en educación, el encumbramiento de la ideología del esfuerzo, que vendrían a decirnos que los resultados escolares son fruto*

exclusivo del mérito de cada uno de los alumnos, es decir, de sus aptitudes más o menos innatas, y del tiempo y los codos que hayan puesto para salir bien posicionados en los exámenes”.

La cultura del esfuerzo, que engloba ambos conceptos, es una invención ideológica que mantiene unidas las tradiciones del neoliberalismo y del neoconservadurismo, en un elemento central para ambas: el interés propio. Para ambas tradiciones el interés propio, el triunfo individual, el cálculo y la inversión en uno mismo, la competitividad, son el núcleo del interés colectivo. El interés privado (la ventaja personal), aseveran, acaba goteando y revirtiendo en “bienestar público” (Ginesta, 2013). Es la reinención de la mano invisible del mercado, aplicada al capitalismo cognitivo.

Esta ideología *meritocrática* fue cuestionada con profundidad analítica por Bourdieu y Passeron (1996, 2003) en Francia, Bowles y Gintis (1985) en Estados Unidos o Bernstein (1989) en Inglaterra. Todos ellos apuntan a una conclusión general: el sistema meritocrático no solo reproduce las pautas de desigualdad social imperantes, sino que opera como una ideología que, además de reciclar tales condiciones, enmascaran los mecanismos de reproducción de las desigualdades sociales por la escuela bajo el velo de la igualdad de oportunidades.

De esta forma, la responsabilidad de construir condiciones de mérito para participar en la distribución de opciones se hace recaer en el sujeto como tal, lo que libera al sistema de su condición de instrumento que perpetúa, con sistemática eficacia, dichas pautas. En este sentido, la meritocracia no es sólo un mecanismo, sino fundamentalmente una ideología (Rodríguez Gómez, 2017).

Su versión educativa se ha traducido en un discurso que atribuye al esfuerzo personal el éxito escolar, vía para superar la crisis económica, la desigualdad y la exclusión. Olvidando que el esfuerzo por sí, invertido, por ejemplo, en una actividad que carece de sentido para quien la realiza (copiar 100 veces) se convierte en una condena que no sirve para nada y que, incluso, puede ser contraproducente. Y que el alumnado se esfuerza cuando comprende y valora el sentido de la actividad en la que está inmerso.

Parece que *“hasta tal punto han calado las ideas que giran en torno a la cultura del esfuerzo y la excelencia educativa, que cualquier propuesta pedagógica que no sea dolorosa carece de sentido”* (Romera, 2010, 171). Por eso no sorprende como en educación infantil ha ido perdiendo

valor el juego y la creatividad frente a la instrucción en lectura, escritura, cálculo, inglés y emprendimiento. Hay que recordar, además, que el mérito que valora la escuela es el que valora y transmite la clase dominante (Bourdieu & Passeron 1996, 2003; Willis, 1988).

Por eso Moya (2014, 11-14) considera que la “cultura del esfuerzo” es una invención ideológica: un producto para hacer tolerable la creciente desigualdad social. El caballo de Troya utilizado por las élites económicas, sociales y políticas para, apoyándose en un término con connotaciones positivas (esfuerzo), legitimar socialmente las consecuencias que se derivan de la aceptación de un determinado enfoque marcado ideológicamente (cultura del esfuerzo).

Sus adeptos creen firmemente en que el éxito escolar, social y vital solo depende de la capacidad individual y del esfuerzo personal, sin importar las circunstancias que nos rodean, el capital cultural (Wrigley, 2007), o la colaboración de nuestros semejantes.

Las desigualdades, para ellos, obedecen a un reparto de bienes atendiendo a la riqueza conseguida por esfuerzo y mérito. Cualquier intento de modificar este reparto solo estaría justificado por la envidia y el rencor. Los derechos son una ideología de los perdedores. De hecho, cuestionan que se haya de garantizar unas condiciones de vida dignas para todas las personas, así como una igualdad de oportunidades (Moya, 2014, 45). Incluso, consideran que la desigualdad social actual es una forma de asegurar que las posiciones más importantes las ocupen las personas más cualificadas contribuyendo supuestamente, de este modo, a la prosperidad de todo el mundo.

Esta cultura del éxito y la competición, de la persona “que no le debe nada a nadie”, genera la desconfianza, incluso el resentimiento o el odio hacia los pobres, “que son perezosos”, hacia los viejos y los refugiados “que son improductivos y una carga” (Han, 2018) o los inmigrantes “que quitan el trabajo”, o los fracasados que “no se han esforzado lo suficiente”.

Esta ideología atribuye la culpa a la persona individualmente como única responsable de tus éxitos y fracasos. Se convierte así en una tecnología de control del yo (Foucault, 2004) a través de la introyección subjetiva de la culpa, convirtiendo a las propias víctimas en culpables de la situación que sufren. La falta de empleo se convierte en un problema personal de incapacidad. Quien fracasa es doblemente fracasado porque se busca convenirle que es culpable de su fracaso (Bolívar Botía, 2014).

Por lo tanto, según esta ideología neoliberal, los servicios públicos mantienen la irresponsabilidad, la falta del aguijón indispensable de la competencia individual. La gratuidad de los estudios empuja a la vagancia. Las políticas de redistribución de los beneficios desincentivan el esfuerzo. El “estado providencia” desmoraliza y destruye el esfuerzo personal. Disuade a los pobres de tratar de progresar, desresponsabilizándoles, disuadiéndolos de buscar trabajo, de formarse, de ocuparse de sus hijos e hijas, haciéndoles preferir el ocio al trabajo, lo cual les lleva a perder la dignidad y la autoestima. No hay más que una solución: la supresión del *Estado de Bienestar* y la reactivación de la caridad, en último extremo, de la familia y las ONGs en todo caso, para aquellos casos más problemáticos, obligando a las personas, para evitar la deshonra, a asumir sus responsabilidades, a recuperar su orgullo: “*las ayudas proporcionadas a las personas más necesitadas generan dependencia de los demás y las alejan del cumplimiento de sus obligaciones. El Estado de Bienestar coloca a las personas ante un enorme riesgo moral, pues evita que tengan que asumir las consecuencias de sus actos*” (Moya, 2014, 67).

El esfuerzo y la competencia se convierte así en un dispositivo disciplinador de corazones y mentes, un mecanismo que se ha irrumpido e impregnado el imaginario escolar en todos los ámbitos hasta en la evaluación, desde los primeros años y de forma global, (Gentili, 2011).

3. La medida estandarizada del rendimiento

Otra de esas técnicas de vigilancia y control de sí, complementaria y simbiótica con la cultura del esfuerzo, es la cultura de la estandarización evaluadora del rendimiento educativo.

El rendimiento de cuentas, la *accountability*, una forma de evaluación basada en los resultados medibles, se ha convertido en el principal medio para orientar los comportamientos, incitando al “rendimiento” individual. Dado que cuanto más “libre” se es de elegir en el mercado, más se demanda conocer la “calidad” de los productos que nos ofrecen, para “elegir con eficacia”, a fin de aumentar las posibles ganancias individuales de la propia “inversión” en educación y competir con más probabilidades de éxito en la futura jungla de la competencia de todos contra todos, pues la educación es considerada cada vez más como inversión y preparación casi exclusiva para el futuro mercado laboral.

Las políticas de rendición de cuentas se han convertido de esta forma en uno de los mecanismos de gobernanza de los servicios públicos centrados en los resultados. En el campo de la educación, marcan las agendas de las reformas, a pesar de que no hay evidencias de que tengan efectos positivos, sino más bien al contrario, especialmente respecto al incremento de los niveles de aprendizaje, la mejora de los procesos educativos o la reducción de las desigualdades educativas (Mons, 2009; Stobart, 2010; Verger & Parcerisa 2017). A través de instrumentos de evaluación externa estandarizada, y de la distribución de incentivos o sanciones, en función de los resultados obtenidos, se pretende asegurar el control y presionar a escuelas y profesorado para que cumplan y se ajusten a estándares y resultados exigidos externamente. Modifican así las dinámicas de autorregulación que habían prevalecido en la profesión docente y en las comunidades educativas (Hamilton & otros, 2002).

Organismos internacionales como la OCDE, el Banco Mundial o la UNESCO están intentando crear un consenso alrededor de la deseabilidad de adoptar sistemas de rendimiento de cuentas en el campo educativo que promuevan dinámicas de mercado y elección escolar. Sin olvidar a las multinacionales de la educación, que venden servicios relacionados con la medición de resultados de aprendizaje, para quienes se ha convertido en una industria más que rentable, por lo que *“las empresas tienen fuertes incentivos para presionar por la expansión de la evaluación estandarizada de los estudiantes”* (OCDE, 2013, 51).

La dinámica introducida por la actual carrera competitiva económica internacional, donde la educación deviene una pieza considerada clave para aumentarla, ha convertido la adopción de sistemas de evaluación estandarizados como PISA, TIMSS, PIRLS u otras similares, en una clave estratégica en esta “carrera educativa” global. Aunque parecen no servir realmente para ayudar a mejorar la enseñanza en el aula y el funcionamiento de los centros educativos (Carabaña, 2015).

A pesar de ello, los resultados arrojados por este tipo de pruebas, se han convertido en el indicador internacional que genera rankings comparativos entre centros y naciones, debido a que se trata de un indicador concreto y fácilmente comparable, que genera titulares de prensa. Otros componentes del proceso educativo, más sensibles al contexto o más difíciles de reflejar en pruebas de evaluación estandarizada, quedan fuera de esta evaluación reducida a “rendición de cuentas”, a pesar de que son los que realmente reflejan dimensiones esenciales del proceso educativo.

Actualmente la evaluación con este enfoque y los currículos estandarizados se han convertido en el objetivo fundamental de reformas neoliberales en todo el mundo que, como en España con la LOMCE, aseguran que así se “elevarán” los resultados educativos, mediante una vigilancia y control burocrático exhaustivo sobre las prácticas escolares y la profesión docente. Aunque está sobradamente demostrado que este tipo de pruebas estandarizadas solo sirven para fomentar un aprendizaje fundamentalmente memorístico y descontextualizado, es decir, para disciplinar al alumnado y, por ende, también las prácticas del profesorado. De hecho, la fiebre examinadora que viene creciendo desde la década de 1990, no se ha traducido en la anunciada “mejoría” de los resultados escolares que supuestamente traerían estas pruebas (Sharon & Berliner, 2007; Wrigley, 2007; Merchán, 2012).

La experiencia de EEUU, que utiliza profusamente pruebas externas, indica que los resultados han sido un desastre y ha reforzado la mediocridad del sistema (Stobart, 2010; Merchán, 2012). Sólo están sirviendo para segregar y excluir a buena parte del alumnado que había sido incluido en los sistemas educativos en los últimos 50 años.

Estas pruebas buscan más bien identificar, etiquetar y pre-seleccionar a aquel alumnado que tiene problemas de aprendizaje, de cara a su futura selección. Porque si su objetivo fuera mejorar el proceso de aprendizaje, se harían al principio y a lo largo del proceso, como se hace la evaluación continua. Y si su objetivo fuera atender las dificultades y mejorar el sistema educativo, requeriría que conllevaran la dotación de recursos, medios y personal para dar respuesta a las necesidades detectadas. Pero el recorte en educación de casi 9.000 millones de euros con los gobiernos del PSOE y del PP, que nos sitúa de nuevo en la cola de los países de la UE, parece que se no se orienta tanto a identificar los problemas y establecer medidas de mejora como a vigilar, seleccionar, segregar y sancionar a los centros con peores resultados.

La evaluación se ha reconvertido así en una técnica de vigilancia y control, de gobierno sin gobierno, a través de su estandarización y aplicación masiva, que establece mecanismos que delimitan e influyen de forma crucial en todo el proceso de aprendizaje y enseñanza de las escuelas. Al centrar las pruebas de evaluación solo en determinadas áreas (matemáticas, lengua y ciencias), da el mensaje de la prevalencia de unos contenidos sobre otros. Dado que sólo tienen en cuenta lo que el alumnado hace en el momento de realizar esas pruebas, reduce la evaluación del progreso del alumnado al rendimiento académico

medido en la prueba, sin contemplar los avances del alumnado en su proceso y despreciando además otros elementos cualitativos, así como las circunstancias personales del alumnado, valoradas por el profesorado que ha estado acompañando su proceso de aprendizaje.

Este tipo de evaluación estandarizada genera también poderosos mecanismos de autodisciplinamiento de toda la comunidad educativa: la presión sobre los niños y niñas para que tengan resultados en las pruebas, el estrés de exámenes constantes, la normalización de la presión y el miedo al examen como mecanismo de “aprendizaje”, la deslegitimación de la función docente y la desconfianza hacia la función evaluadora del profesorado, la ansiedad de las familias ante los resultados y las notas.

A su vez, estos mecanismos de vigilancia y control a distancia, inducen a que los centros sean más proclives a seleccionar aquellos “clientes” adecuados para no descender en el ranking de resultados de esas evaluaciones, “desviando” a otros centros a quienes tienen más dificultades de aprendizaje. Inducen a que el profesorado se centre en aquello que va a ser evaluado: se acaba estudiando lo que se somete a examen, y en preparar al alumnado para superar pruebas y exámenes, como ya pasa en 2º de Bachillerato de cara a la selectividad.

Esto supone un control sobre el trabajo docente y la pérdida de su autonomía educativa, al convertirse el profesorado en “preparadores de pruebas”, sufriendo así un control directo incluso sobre lo que debe enseñar. Convierte la evaluación en un mecanismo de competición entre centros y no de cooperación; traslada la responsabilidad de estos resultados a los centros y al profesorado, pues a los docentes es a quienes primero se responsabiliza de los malos resultados, sin tener en cuenta el conjunto de factores asociados a los rendimientos escolares. Con la llegada de los informes PISA, se empieza a poner el acento en medir el rendimiento del estudiante más que en atender las necesidades del mismo y se empieza a considerar buen docente el que genera buenos resultados conforme PISA.

Esta forma de entender la evaluación “mata la educación” (Schank, 2013; Menor & Rogero, 2016) y se revela como uno de los mecanismos más incisivos dentro de la gubernamentalidad neoliberal que exige un incremento permanente del rendimiento “útil” y la extensión de la lógica competitiva. Lo cual nos permite comprender la operatividad de estos dispositivos neoliberales que “hacen hacer” (Boltanski, 2009) sin recurrir prin-

principalmente a la obediencia y a la coerción explícitas, sino disponiendo las condiciones materiales y discursivas para acciones y comportamientos en la que quienes participan se comprometen “libremente”, aunque sea de manera ambivalente, y se constituyen como procesos de normalización de prácticas vinculadas a la lógica neoliberal con efectos de subjetivación (Amigot & Martínez, 2015).

Por eso, quizá la pregunta crucial en evaluación sea el para qué se evalúa, es decir, la finalidad de la misma. Este modelo de evaluaciones estandarizadas responden a una concepción neoliberal cuya finalidad fundamental es generar un mercado educativo, para que las familias-clientes puedan elegir aquel centro que más ventajas competitivas les pueda reportar y, a medio plazo, para asignar los recursos en función de los resultados, convirtiendo las desigualdades en crónicas y estructurales, y alejándose del carácter compensador que debe tener el sistema educativo para garantizar la equidad y la cohesión social. Ya no se trata de mejorar todos los centros, ni de garantizar el derecho a la mejor educación de todos los niños y niñas, sino de elegir la mejor mercancía para los “míos”. Lo cual refleja esa concepción de la educación entendida como una ventaja competitiva, en la que cada individuo invierte de cara a su inserción más exitosa en el futuro laboral (Feldfeber & Assael, 2014). Es la consagración de la competitividad en educación al servicio de un darwinismo social, económico y político. El triunfo del individualismo y la competición de todos contra todos.

Frente a la evaluación educativa para la toma de decisiones racionalmente fundamentadas de cara a mejorar y hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje un factor de cambio social desde una perspectiva de justicia y solidaridad (Perrenoud, 1990), este “régimen PISA”, con su ciclo continuo de medición global, está haciendo daño al alumnado y empobreciendo la educación, aumentando el riesgo real de matar el placer de aprender y transformar el deseo de aprender en afán de aprobar (Ravitch, 2013; Carabaña, 2015; Gentili, 2017).

4. La Pedagogía Positiva y el coaching emocional

El mundo empresarial constató la estrecha relación que existe entre el manejo emocional de sus empleados y la obtención de resultados y el crecimiento de las ganancias, entre la invención de la empresa como una “gran familia” y el incremento de la productividad y niveles inusitados de superexplotación. Que su utilización para afrontar el estrés, la pre-

cariedad e inseguridad laboral, contenía y encauzaba las protestas y las luchas colectivas, estableciendo cauces de aprendizaje del sometimiento voluntario.

Esto mismo se está trasladando al ámbito educativo para afrontar el estrés y la presión de un modelo escolar disciplinario, marcado por la irrupción de la ideología del esfuerzo y la competición por resultados en pruebas estandarizadas. Se implanta el *coaching emocional*, desarrollado para la esfera de la empresa, pero trasladado al ámbito escolar. En este modelo juega un papel muy importante la ilusión del “sí se puede” de la psicología positiva y manuales de referencia. El reforzamiento de la autoestima individual y la ilusión del liderazgo, ayudan a autorregular la conciencia opresiva de alumnado y profesorado de estar siendo presionado, estresado, explotado y precarizado; el entrenamiento, mediado por la emocionalidad, les impiden reconocer con claridad los mecanismos de sometimiento, en los que las relaciones de explotación son obviadas emocionalmente, permitiéndole sentirse un colaborador libre y proactivo. Además, este entrenamiento a través del coaching emocional resulta significativo incluso para la demanda de las empresas a la educación, en la medida en que es parte de las nuevas competencias que el mundo empresarial ya ha incorporado a sus lógicas de producción y consumo, de superexplotación y precarización laboral, de biopoder y colonización mental (Parker & Pavón-Cuéllar, 2013; Cerezo, 2017; Velázquez, 2017).

El auge del coaching educativo, muchas veces asociado con la “psicología positiva”, que se presenta como la “ciencia de la felicidad”, ya no solo sirve para gestionar la frustración de grandes contingentes de población afectados por los despidos masivos derivados de los procesos de deslocalización y de reestructuración de las empresas (Ehrenreich, 2011), sino para que desde la escuela nos entrenemos en aquello que predicaba el gran impulsor de la psicología positiva, Martin Seligman: cuando las cosas salen mal hemos de ver la causa en uno mismo, en el propio carácter o en las decisiones que hemos tomado, no en las condiciones materiales y sociales en las que se desarrolla la labor educativa, o labor profesional o la vida.

“Si usted vive en condiciones de miseria y no es feliz, la culpa es suya y lo que tiene que hacer es cambiar su actitud”. Es una manera muy eficaz de reforzar el discurso de que las víctimas son los únicos responsables de su situación, pues no están suficientemente motivados. Es una estrategia más de “privatización” de los conflictos sociales y los problemas políticos, que pasan a ser considerados como problemas psicológicos individuales (Galindo, 2017, 119-120). Por lo tanto, se trataría de entrenar al alumnado para que cambien

sus percepciones antes que intentar cambiar sus condiciones de vida o al profesorado para que se automotiven y desarrollen sus dotes de liderazgo antes que luchar por cambiar las condiciones de precariedad y recortes que sufren. Técnicas que animan a la servidumbre voluntaria (Fernández, García & Galindo, 2017).

Por eso, se está amplificando un tipo de discurso que pone el acento en los aspectos emocionales de los seres humanos. Esta emocionalidad se ha vinculado a una nueva industria multimillonaria² denominada del “espíritu”, centrada en un nuevo narcisismo, un egocentrismo modelo ‘*new age*’, un egoísmo rabiosamente autorreferencial (Soler, 2017). Esta industria, producto de las sociedades industrializadas donde buena parte ya tienen resueltas las necesidades básicas, retoma el cultivo del mundo personal interior, como vehículo esencial para conquistar el desarrollo y la realización..., personal.

Hemos entrado así en lo que Byung Chul Han (2014) denomina el “capitalismo de la emoción”. Este filósofo analiza cómo las *economías neoliberales del conocimiento* ya no explotan solo el tiempo de trabajo sino también a la propia persona, sus deseos y sus esperanzas, utilizando para ello la nueva “religión” de la autosuperación y la optimización de la productividad personal.

“La psicopolítica neoliberal está dominada por la ‘positividad’. En lugar de operar con amenazas, opera con estímulos positivos. No emplea la “medicina amarga”, sino el ‘me gusta’. Lisonjea al alma en lugar de sacudirla y paralizarla mediante shocks. La seduce en lugar de oponerse a ella. Le toma la delantera. Con mucha atención toma nota de los anhelos, las necesidades y los deseos. Con la ayuda de pronósticos, se anticipada a las acciones, incluso actúa antes que ellas en lugar de entorpecerlas. La psicopolítica neoliberal es una ‘política inteligente’ que busca agradar en lugar de someter” (Han, 2014, 57).

Es la explotación asumida en *lógica Facebook*: “me gusta”. De esta forma, la *biopolítica* foucaultiana, el control panóptico exterior (Foucault, 2006), es continuada por la *psicopolítica* neoliberal, en la que el control pasa al interior y se gestiona desde la emoción. La ingeniería de la automotivación, conducida por el coaching emocional, hace hoy la

2. En EEUU el gasto anual en cursos de *mindfulness*, y los productos derivados de su enseñanza, es de 4.000 millones de dólares (Whippman, 2016).

función de lo que ayer era el capataz que vigilaba el destajo en la fábrica, pero desde el interior. Esta industria se ha ido así expandiendo, extendiendo el mantra de la capacidad de autosuperación y el desarrollo personal, enseñando a vivir y desear la servidumbre como si fuera una actividad liberadora. Es la hora del *management* emocional, la psicoeducación positiva y los *coach*.

Si analizamos buena parte de la literatura más vendida, el cine más comercial, la música más reproducida, la publicidad más reiterada o las noticias más difundidas constataremos que están contribuyendo a transformar radicalmente las subjetividades, la manera de entender el mundo, creando un nuevo orden cultural mundial. La «psicología positiva», el coaching y los libros de autoayuda nos animan a “salir de nuestra zona de confort” e interpretar nuestras dificultades como una oportunidad de realización personal, porque “si lo crees, lo creas”. Como si el paro, la enfermedad o la exclusión pudieran esfumarse haciendo un pequeño esfuerzo de reelaboración emocional y gestión personal, porque “el problema de fondo es de actitud personal ante los problemas”.

Y si esto no sirve, ya se están extendiendo nuevos proyectos comerciales de la industria farmacéutica que, en nombre de la salud mental, están justificando y presionando para medicar a alumnado en las escuelas. *“En nombre del trastorno de déficit de atención estamos drogando a nuestros chicos y chicas de forma innecesaria, y conduciéndolos a la conformidad y la complacencia. Dado que no hay ninguna base científica para diagnosticar este trastorno, hay barra libre para la malicia en el diagnóstico de cualquiera que se salga de la norma. (...) El Ritalin tiene la misma fuerza adictiva que la cocaína y las anfetaminas. De hecho, es una sustancia narcótica controlada de tipo II según la lista de la Agencia Antidrogas de Estados Unidos. No se me ocurre una situación mejor, para saciar la avaricia corporativa, que la posibilidad de crear yonquis que no solo pueden controlarse por medio de drogas psicotrópicas, sino que además son adictos precisamente a los productos que tú vendes. Seis millones de niños y niñas, a petición de los funcionarios y médicos escolares, toman esas drogas cada día, y se trata de una cifra que sigue subiendo de forma dramática. Las drogas hacen que los niños y niñas se roboten y estén aletargados, y por lo tanto que sea más fácil manejarlos, pero además retrasan el crecimiento normal. Como señala Michael Russell (2006): Estamos medicando mucho, y educando poco, a nuestros niños y niñas, y todo con la excusa del déficit de atención. Puede que haya una mínima proporción de personas a las que la medicación ayuda de verdad, pero muchos chicos y chicas están perdiendo la identidad día a día por culpa de unas pequeñas pastillas”* (Leistyna, 2008, 170).

5. Bibliografía

- Amigot, P. & Martínez, L. (2015). Procesos de subjetivación en el contexto neoliberal. El caso de la evaluación del profesorado y la investigación universitaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (2), 138-155.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- Besalú Costa, X. (2018). A vueltas con el talento. *Eldiariodelaeducacion.com* [Recuperado el 2/03/2018 de <https://goo.gl/SqxGPi>]
- Bolívar Botía, B. (2014). El emprendimiento como ideología. *Blog Canal de Educación* [Recuperado el 17/06/2014 de <https://goo.gl/Eb9YQQ>]
- Boltanski, L. (2009). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris: Gallimard.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Laia.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Brunet, I. & Moral, D. (2017). Narrativa meritocrática, sistema educativo y sociedades de mercado. *Barataria: revista castellano-manchega de ciencias sociales*, 22, 33-49.
- Carabaña, J. (2015). *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Madrid: Catarata.
- Cerezo Huerta, H. (2017). Coaching: El desarrollo humano como esnobismo. *Revista México Intercultural*. Vol. VII [Recuperado el 08/09/2017 de <https://goo.gl/Hf12Yb>]
- Ehrenreich, B. (2011). *Sonríe o Muere. La trampa del pensamiento positivo*. Madrid: Turner.

- Feldfeber, M. & Assael, J. (2014). *Declaración del Grupo de Trabajo CLACSO. Políticas educativas y derecho a la educación en América Latina y el Caribe*. [Recuperado el 16/08/2017 de <https://goo.gl/C1i2oa>].
- Fernández Liria, C.; García Fernández, O. & Galindo Fernández, E. (2017). *Escuela o barbarie*. Madrid: Akal.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. México: Ediciones Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France 1977-1978*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Galindo, E. (2017). Emociones capitalistas: La escuela de la ignorancia y la servidumbre voluntaria. *Nuestra Bandera*, 236, 116-123.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: CLACSO - Siglo XXI Editores.
- Gentili, P. (2017). Entrevista: “Para PISA, el buen docente es solo el que genera buenos resultados conforme a lo que esta prueba valora”. *Revista TE CCOO*, 358, 22-26.
- Ginesta, V. (2013). Apología del emprendedor: análisis crítico del discurso sobre el interés propio. *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, 3, 56-74.
- Hamilton, L. S., Stecher, B. M., & Klein, S. P. (2002). *Making sense of test-based accountability in education*. New York: Rand Corporation.
- Han, B. (2014). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder.
- Han, B. (2018). La expulsión de la diferencia y el valor de la hospitalidad. *Conferencia en Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona*, 6 de febrero de 2018.
- Hardt, M. & Negri, A. (2002). *El Imperio*. Barcelona: Paidós.

- Laval, Ch. & Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- Menor Currás, M. & Rogero Anaya, J. (2016). *La formación del profesorado escolar: peones o profesionales (1970-2015)*. Madrid: La Muralla.
- Merchán Iglesias, F. Javier. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. (20), 32, 1-27.
- Mons, Nathalie (2009). Effects théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie*, 169, 99-140.
- Moya Otero, J. (2014). *La ideología del esfuerzo*. Madrid: Catarata.
- OCDE (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Paris: OECD Publishing.
- Parker, I. & Pavón-Cuéllar, D. (Comps.). (2013). *Lacan, Discurso, Acontecimiento: Nuevos Análisis de la Indeterminación Textual*. México D.F.: Plaza y Valdés.
- Perrenoud, PH. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata
- Ravitch, D. (2013). *Reign of Error: The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools*. New York: Knopf Doubleday.
- Rodríguez Gómez, R. (2017). Contra la meritocracia. *Campus Milenio*, 5 [Recuperado el 25/01/2018 de <https://goo.gl/r9XtWj>]
- Romera, J.J. (2010). *Retrato canalla del malestar docente*. Madrid: Toromítico.
- Schank, R. (2013). *La evaluación mata a la educación*. [Recuperado el 24/08/2017 de <https://goo.gl/onaxpj>]

- Serrano García, J.M. (2017). La “uberización” del trabajo: una forma más de violencia laboral. En Lavinia Serrani (Coord.). *Los actuales cambios sociales y laborales: nuevos retos para el mundo del trabajo* (209-228). Suiza: Peter Lang.
- Sharon, N. & Berliner, D. (2007). *Collateral Damage. How Highstakes testing corrupts America's schools*. Cambridge, Mass: Harvard Education Press.
- Soler, J. (2017). La industria del espíritu. *El País*. [Recuperado el 10/01/2018 de <https://goo.gl/yfZZNT>]
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- Velázquez Barriga, L.M. (2017). Educación socioemocional: la nueva ruta para la explotación laboral. *La Jornada* (México). [Recuperado el 04/09/2017 de <https://goo.gl/tzwiU9>]
- Verger, A. & Parcerisa, Ll. (2017). La globalización de la rendición de cuentas en el ámbito educativo: una revisión de factores y actores de difusión de políticas. *RBP&E*, 33 (3), 663-684.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata.



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063