



HAPPY EDUCACIÓN

La nueva estrategia biopolítica de siempre

OMAR DANIEL CANGAS ARREOLA

**HAPPYEDUCACIÓN:
LA NUEVA ESTRATEGIA BIOPOLÍTICA DE SIEMPRE**

Happyeducación: La nueva estrategia biopolítica de siempre.

Omar Daniel Cangas Arreola

1a ed.

Chihuahua, Chih., México. 2026

146 pp. 14.0x21.0 cm

ISBN: 978-607-69352-4-8

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

Graciela Aída Velo Amparán

RECTORA

Jorge Burciaga Montoya

SECRETARIO ACADÉMICO

Francisco Padilla Anguiano

SECRETARIO ADMINISTRATIVO

1ª edición: 2026

Este libro fue dictaminado favorablemente para su publicación a partir de su participación en la convocatoria "Publica tu libro 2025" de la editorial UPNECH bajo el proceso de dictaminación de doble ciego.

La reproducción total o parcial de este libro, en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, escrita a máquina, por el sistema "multigraph", mimeógrafo, impreso por fotocopia, fotoduplicación, digitalización, etcétera, no autorizada por los editores, viola derechos reservados. Cualquier utilización de este material debe ser previamente solicitada. Queda hecho el depósito que previene la ley.

© Omar Daniel Cangas Arreola

© Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua.

Calle Ahuehuete No. 717, colonia Magisterial Universidad. C.P. 31200,
Chihuahua, Chih., México.

ISBN: 978-607-69352-4-8

HAPPY EDUCACIÓN

La nueva estrategia biopolítica de siempre

OMAR DANIEL CANGAS ARREOLA



CONTENIDOS

XV

PRESENTACIÓN

XXI

INTRODUCCIÓN: UNA AMABLE VIOLENCIA PARA EL YO

33

EL APARATO ESCOLAR: LOS TIEMPOS
DE LO EDUCATIVO

51

LA EXPERIENCIA SOMÁTICA EN LA ESCUELA:
EL CUERPO CAPITALIZADO DEL ESTUDIANTE

65

LAS FUERZAS PERSONALES DEL MERCADO:
LA BIOPOLÍTICA EN LA ECONOMÍA NEOLIBERAL

79

ECONOMÍAS POLÍTICAS DE LA VIDA ESCOLAR: DISCIPLINA
Y GUBERNAMENTALIDAD

95

QUITARSE O PONERSE EL DISFRAZ:
LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

III

HAPPYEDUCACIÓN: LA NUEVA ESTRATEGIA
BIOPOLÍTICA DE SIEMPRE

127

CONCLUSIONES

131

REFERENCIAS

HAPPYEDUCACIÓN:
LA NUEVA ESTRATEGIA BIOPOLÍTICA DE SIEMPRE

NOTA DEL AUTOR

Si llegáramos a comprender que “lo educativo es político”, estaríamos entendiendo que cualquier forma de violencia que sufren los estudiantes no es un problema individual que solo concierne a los agredidos, sino que tal experiencia es parte de un sistema que nos ha deshumanizado. Se trata, entonces, de un problema político que requiere de soluciones políticas.

El pez nunca descubre que vive en el agua. De hecho, como vive inmerso en ella, su vida transcurre sin advertir su existencia.

De igual forma, una conducta que se normaliza en un ambiente cultural dominante se vuelve invisible.

MICHEL FOUCAULT

En teoría existe una posibilidad perfecta de felicidad: creer en lo indestructible dentro de uno mismo y no aspirar a ello.

FRANZ KAFKA

La felicidad nunca fue importante. El problema radica en que nosotros no sabemos qué es lo que realmente queremos. Lo que nos hace felices es el no alcanzar lo que deseamos, sino soñarlo. La felicidad es para oportunistas. Entonces, pienso que la única vida de profunda satisfacción es una vida de una eterna lucha, especialmente la lucha contra uno mismo. Si quieres mantenerte feliz, solo sigue siendo estúpido. Los auténticos eruditos nunca fueron felices; la felicidad es una categoría de esclavos.

SLAVOJ ŽIZEK

PRESENTACIÓN

Cuando decimos “educación”, a muchos de nosotros se nos viene a la mente la imagen del canon clásico de un salón de clases ordenado, con un grupo de estudiantes atentos y concentrados, dirigidos por un profesor sabelotodo. Pero si nos tomamos el tiempo de reflexionar de una manera distinta, es fácil comprender que aprender y enseñar es un camino complejo en donde los agentes involucrados podemos perdernos fácilmente. Esto se debe a que la sola idea de una representación unívoca del proceso de enseñanza y aprendizaje parece inconcebible, y lo es aún más cuando estás convencido de que la educación es un precepto humano para alcanzar la inteligibilidad de ser y de estar en el mundo, pero también cuando percibes que las instituciones educativas, en lugar de reducir las desigualdades sociales, simplemente reconducen y formalizan los criterios y esquemas normativos de sus condiciones ideológicas, haciendo que se conciban como entidades esencializantes de nuestro tiempo.

Aunque la presentación de una perspectiva crítica de la escuela se ha vuelto difícil, y hasta puede tomarse como una herejía religiosa comparada con el pecado original para quienes comparten la visión de ser una institución sagrada e intocable, lo que deseamos aportar son hipótesis explicativas para tratar de revelar los motivos no confesados de la función política de las instituciones educativas en la lógica de este tercer tipo de capitalismo¹, un entendimiento que nos ha llevado a concebirlas como instituciones coactivas para el

1 No se puede entender a las instituciones educativas actuales y el nuevo capitalismo sin un tipo de análisis de corte emocional, tanto individual como colectivo.

cuidado de sí, que, conforme al ideal del ejercicio de la autonomía, generan un tipo de servidumbre en todo aquel que se forma en ellas. Si bien la escuela, a lo largo de su historia, lejos de favorecer el pensamiento autónomo, ha desempeñado un papel institucional dentro de un sistema de control y coerción, figurando como un centro de adoctrinamiento y obediencia, hoy, bajo los imperativos de la economía neoliberal, se le ha asignado la responsabilidad de la administración social de la moralidad²: un sistema de un “poder ser” en el cual los propios sujetos terminan por culpabilizarse a sí mismos conforme a ciertas proposiciones que asumen como propias.

Cuando hablamos de servidumbre, lo hacemos no pensando en pequeños humanoides sumisos que alguien puede encontrarse en la maquinación de una película de Hollywood, sino en aquellos sujetos a quienes sus padres consideran “un buen niño al que le va bien en la escuela”. Un individuo que, en su etapa adulta, se convertirá en un ciudadano obediente, garante de ejercer cabalmente las performatividades³ de sus roles sociales asignados. Un individuo que ha asumido el compromiso de capitalizar su cuerpo y que, como un caleidoscopio que gira y gira, ese “buen niño al que le va bien en la escuela” deberá desarrollar ciertas competencias que la nueva funcionalidad actual le exige: ser alegre, cooperativo y de autoestima alta, pero no un facilón y abusador. Razonablemente obediente, pero no un autómatas condicionado. Firme, pero no impulsivo. Tímido y pacifista, pero no indiferente. Participativo, pero no imponente e intolerante. Palabras que dejan oír el eco de las condiciones necesarias para la domesticación moral de su yo⁴.

-
- 2 “La moral no es solo una manera de actuar, sino un orden, una organización del mundo, una forma de ser en el mundo que un ser finito no puede eludir” (Mèlich, 2014, p. 46).
 - 3 Todo acto performativo sucede a partir de una obligatoriedad. Los actos que implican su realización surgen de una obligación de carácter social.
 - 4 El yo es un objeto perceptual que, aunque parece tener una existencia independiente, en realidad es resultado de la actividad cognitiva.

La educación, vista de esta manera, opera bajo un sentido de cortesía y, como se sabe, un acto cortés consiste, precisamente, en fingir que quiero hacer lo que el otro quiere que haga, donde mi sumisión al deseo del otro no ejerza ninguna presión (Zizek, 2011, p. 25). Por tanto, una “educación cortés” tiene como interés poner de manifiesto que la vida escolar se basa en un disimulo, aun sabiendo que todos los valores y factores son relativos, flexibles y variables. Buscar poner en ellos un orden que oriente a las emociones, sentimientos y deseos de su situación natural hacia ciertas conductas políticamente instauradas es una acción que solo es posible en un acto de simulación.

En otras palabras, diremos que la perversidad del espíritu del nuevo capitalismo, al trastocar a las instituciones educativas, está produciendo un tipo de servidumbre que no es producto de la opresiva red de regulaciones tradicionales que suelen presentarse en ellas; por el contrario, deviene de la incertidumbre de la exagerada libertad que en sus aulas actualmente se genera. Una exhaustiva permisividad que se sostiene por dos supuestos: la libertad de elección como afirmación de la individualidad y un individualismo programado, con la fantasía de que sus procesos selectivos son un acto de libertad. Aunque provienen de la creencia de haber eludido posibles coacciones externas, en realidad es una forma diferente de sometimiento desde otros ángulos y por otros medios cada vez más intensos, más diferenciados y más abarcativos, pero con el mismo objetivo de dominación⁵.

Elegimos al imperativo de la felicidad como el botón de muestra de las estrategias biopolíticas escolares que operan en las aulas contemporáneas para controlar la fuerza interior del estudiante desde el plano pre-reflexivo. A este proceso lo denominamos “happyeducación”, un concepto parodiado y dicho de modo provocativo, cuya broma en serio hace referencia a un tipo de intervención

5 En tres sentidos: ideológico/subordinación, económico/explotación y político/enajenación.

educativa de carácter ético⁶ y moral que sucede en el plano de las dimensiones sugestionables de la psique del estudiante, dirigida a sus percepciones y no a su raciocinio, y cuyo blanco son sus núdulos neurálgicos, con el fin de controlar la fuente de formaciones de sentido, imaginarios y concepciones del mundo.

Se trata entonces de develar el proyecto, sumamente ambicioso, que tiene como fin instituir un dispositivo que dé orden y sentido al mundo y que destine la cotidianidad colectiva, en su complejidad y heterogeneidad, desde una serie de términos ideológicos y culturales para perpetuar la hegemonía del mercado como la única manera de producción de valor y verdad. La política de todo dispositivo ideológico es la institución de un régimen para imponer en el sujeto sus lógicas, excluyendo la posibilidad de otras y siempre desde una obliteración voluntaria para su sometimiento absoluto.

Este texto explora ese marco de interpretación, se pregunta por él, ensaya respuestas transversales que lo atraviesan, explora comienzos teóricos desde un sentido crítico⁷ para radiografiar lo que sucede en las aulas, preferentemente por quienes apreciamos que el acto pedagógico debe ser un diálogo de tú a tú, de ida y vuelta, en un encuentro permanente con los otros y con uno mismo, en una relación de igualdad de condiciones y ennobleciendo la solidaridad, la cooperación, la defensa de la vida y la justicia social. Podría pensarse que las amenazas y males de nuestro tiempo tienen fundamento en

6 Es el aspecto reconocible para la “vida buena” en una cultura particular. Aunque, en las ciencias sociales, su concepción clásica tiene un sentido distinto, hace referencia a los individuos (cada uno tendría su ética) y su distinción con la moral sería que esta última sería el sistema normativo de una sociedad concreta (Forst, 1996).

7 Por sentido crítico, siguiendo a Boaventura de Souza (2006, p. 18), entendemos aquel criterio que no reduce a la realidad social a lo empírico. La realidad social, como quiera que se le entienda, desde un sentido crítico debe ser considerada como un magma de posibilidades, ponderando para dar una explicación o un argumento los grados de variación que existen más allá de lo empíricamente dado u observado. Un análisis crítico descansa en el supuesto de que un hecho de la realidad no se agota en las posibilidades de su existencia y, por tanto, existen alternativas capaces de superar aquello que resulta criticable en lo que existe.

las conductas de valores negativos, y para contrarrestarlos, es necesario poner en marcha una educación con un componente afectivo/emocional para tomar conciencia y formar, con conductas de valores positivos, “el carácter humano de la sociedad”, sin embargo, en estos días de alfabetización emocional, las profundas dislocaciones que sostienen la jerarquía del triunvirato *raza/clase/género* (por poner tan solo un ejemplo) no solo permanecen intactas, sino que, junto a ellas, parecen emerger otras menos visibles, pero más refinadas, acres y atroces, e incluso a escalas más pequeñas y habituales: lo masculino por encima de los demás géneros; la heterosexualidad por encima de las distintas maneras de deseo; lo adultocéntrico por encima de todas las otras condiciones etarias; los conocimientos expertos de la escolaridad formal sobre la pluralidad de los saberes sociales; una raza y una etnicidad por encima de las otras; lo humano por encima de las otras especies. Potencias que siguen funcionando como máquinas de exclusión de ciertas subjetividades que hemos configurado como indeseables, y con las que, penosamente, agraviamos tanto a la realidad educativa como a la social.

INTRODUCCIÓN: UNA AMABLE VIOLENCIA PARA EL YO

La clasificación que la ciencia de la felicidad hace de las personas brinda tan solo dos opciones: las que deciden ser felices y las que deciden no serlo. A las primeras las ha tomado como “evidencia empírica” de sus investigaciones, caracterizándolas con una serie de atributos y requerimientos para alcanzar ese estado emocional que, hasta hace algunos pocos años, solo los mucho mejor acreditados podían disfrutar. Aunque catalogar a los individuos es poco ético y, además, tedioso, y pese a ser una clasificación binaria tan simple, hay una lógica en ella por demás interesante.

Si bien la felicidad (como sensación subjetiva⁸) no es en absoluto un fenómeno infrecuente en el trabajo de las disciplinas⁹ sociales¹⁰, concebirla como condición política¹¹ de los individuos es presentarla como otro tipo de facultad que puede moldearse mediante la fuerza de voluntad y las técnicas apropiadas para lograrlo, sin importar cuáles son las circunstancias de quien quiera desarrollarla. La felicidad, así,

8 Una sensación subjetiva se refiere a una percepción o experiencia interna que es exclusiva del individuo y no puede ser observada o medida directamente por otros.

9 Para Foucault, las disciplinas (científicas) constituyen un principio de control discursivo.

10 Aunque el análisis de las sensaciones subjetivas y de los estados psíquicos (individuales), entre los que se cuentan la felicidad y la infelicidad, fue adjudicado en términos conceptuales al ámbito de la psicología (Rosa, 2019).

11 Una condición política se refiere a un estado o situación en la que se desarrollan las relaciones de poder y las estructuras de gobierno, una acción de intercambio y negociación de intereses particulares de los individuos. “Hoy tal condición es, ante todo, una acción terapéutica” (Ahmed, 2019, p. 23).

debe entenderse en dos sentidos. Primero: como una competencia básica para desarrollar un capital específico que el individuo deberá utilizar para lograr sus proyectos de vida; y, segundo: como el imperativo que encarna la nueva sensibilidad¹² colectiva del modo vigente de la interacción social actual. Dos principios que se estructuran en las esferas de la imperturbable economía neoliberal que ha ganado el mundo de la cultura y que está condicionando todas las decisiones vitales en nuestro nombre.

La economía neoliberal¹³, más allá de ser un sistema económico, está funcionando como una red de relaciones estratégicas para manipular fuerzas sociales, políticas y culturales, desde una intervención racional para afianzar lo que se ha querido establecer como valioso, lo bueno, lo verdadero, lo lógico o lo educativo, en este caso en particular. Un dispositivo ideológico que ha presentado la osadía de operar en una omnipresente trama de poder que, con su inmanencia difuminada y anónima, ha hecho que se presente como el eje conductor y constructor de los modos de vida de una gran parte de la población mundial.

Toda fuerza, al imponerse, instituye un sistema de reglas. La que la economía neoliberal ha instituido es una cultura inédita de acciones morales que alienta los derechos subjetivos desde un efecto ético, trastocando todas las esferas del mundo social y determinándolas en

12 “La sensibilidad es la facultad que hace posible la interpretación de los signos que no pueden definirse con precisión en términos verbales” (Berardi, 2017, p. 11).

13 La economía neoliberal, o lo que algunos autores llaman el “nuevo capitalismo” o el “capitalismo tardío”, apuesta por el mercado como el mecanismo que autorregula la asignación de recursos y la manera de satisfacer las necesidades de los ciudadanos. Este tipo de economía supone que el crecimiento económico se logra con el libre juego de la producción de bienes y servicios. Bajo esta lógica, el mercado es la forma de poder (sustentado por poderes políticos y jurídicos) donde la economía se erige como el eje conductor y constructor de los modos de vida de una población en particular (Patarroyo, 2012). Se puede reducir a la idea subyacente: “gobernar cada vez menos y consumir cada vez más” (Veiga-Neto, 2013, p. 12), un duro indicio que opera contrario a lo que fue el Estado de Bienestar y, de manera general, al Estado como organización política y dispositivo de redistribución de beneficios sociales. Trataremos aquí al neoliberalismo como una tecnología de poder que no niega o somete la libertad, sino que la explota.

términos económicos. Esto implica convertir a la economía actual en la verdadera creadora de lo público o, en otras palabras, que lo económico genere, dirija y legitime la vida social. En las biografías de la vida diaria de los individuos, lo que esta sensibilidad emocional ha puesto en juego es el control cada vez más intenso en el ciclo biológico de sus cuerpos. Un *habitus*¹⁴ de ciertas lógicas y racionalidades de modos de vivir, en donde se espera que el mismo individuo sea el responsable de lograrlos. Un proyecto que parece estar basado en el libre albedrío, donde el individuo se cuestiona y se transforma continuamente, sintiendo una constante sensación de libertad (Han, 2014). Algo similar al efecto de un falso autodiseño, donde el individuo tiende a corregir, cambiar, adaptarse o incluso contradecirse para relacionarse “correctamente” con la interacción “positiva” de la sociedad actual.

Si analizáramos el funcionamiento de la sociedad contemporánea con una sola idea, sería una violencia amable hacia el yo. Un mecanismo de control sutil, devenido de un cambio profundo en la manera en que los sujetos se sienten y se perciben a sí mismos. Una forma de dirección que ha logrado interiorizarse en el sujeto y producirle sentimientos de culpa por no poder satisfacerla; la configuración de una subjetividad¹⁵ basada en la autoconcepción de sentirse parte del “capital humano”. Pensar de esta manera es aceptar la lógica del mercado, conformarse con el individualismo, ceder ante la racionalidad neoliberal y aceptar su vigilancia dirigida, propia y personal, para la “realización de uno mismo” (Cangas, 2022, p. 2). Así, si un individuo fracasa, se hace a sí

14 “El *habitus* se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles —estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes— que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir” (Bourdieu, 2012, p. 178).

15 Por subjetividad entendemos: “una producción simbólico-emocional de las experiencias vividas que se configura en un sistema que, desde sus inicios, se desarrolla en una relación recursiva de la experiencia, no siendo nunca un epifenómeno de esa experiencia” (González Rey, 2012, p. 13).

mismo responsable, víctima de un poder inaprensible¹⁶, de sanción, de examen, para satisfacer la sensación de sentirse y percibirse competente¹⁷. Al ser competente, o en el proceso de llegar a serlo, surgen prácticas de autorregulación intencionales. Una forma de integración a la norma desde un exclusivo dispositivo de distribución y evaluación para su cumplimiento, y desde el sentido de considerarse como un acto de potestad de los sujetos. Sin embargo, aquí la sensación de libertad se vuelve una forma de subjetivación¹⁸ que esclaviza. Una conminación que, a falta de amo, sucede por una explotación voluntaria (Han, 2014).

Toda coacción, cuando se interioriza, se realiza desde una apariencia autónoma. Así, la explotación se invierte en motivación, en iniciativas, deberes, valores y competencias para alcanzar proyectos de vida, pero, en realidad, son mecanismos que amablemente explotan al sujeto en un compromiso particularmente intenso desde la subjetividad de cada uno. “El nacimiento de un nuevo y paradójico proletario que se presenta como su propio patrón, que debe hacerse cargo de los riesgos que ni las empresas ni el Estado quieren asumir” (Lazzarato, 2013, p. 108). Este nuevo proletario surge por la transformación del *deber hacer* al *poder hacer*. Un “poder-forma” que instituye maneras de control cordiales, silenciosas, invisibles, pero fuertemente eficientes e ilimitadas y sin ningún tipo de confrontación ni resistencia, porque, al haberlas, serían un acto que no solo pone en peligro la política del poder actual, sino que también implicaría la abolición del propio sujeto (Han, 2014).

No estamos hablando de un cambio sociológico¹⁹ a nivel superficial, sino de una transformación devenida de una sofisticada modalidad

16 Que se encuentra por todos lados y en ninguno.

17 El neoliberalismo eleva la competencia a valor supremo del mercado. Esto significa que, al establecerse dentro del mercado una relación de competencia entre los múltiples capitales humanos, se impone un modelo de relaciones humanas basado en la desigualdad (Castro & Chamorro, 2021, p. 17).

18 La subjetivación es el proceso mediante el cual se obtiene la constitución de un sujeto o, para ser más exactos, de una subjetividad (Revel, 2009).

19 Un verdadero cambio sociológico implica un cambio en la relación, organización y asociación entre los componentes sociales, una transformación en las relaciones de los elementos de un sistema.

de gobierno que ha transformado el vínculo humano con el mundo. Una mutación íntima y fundamental que está invirtiendo la manera en cómo percibimos nuestro entorno y cómo lo proyectamos (Berardi, 2017), un cambio que involucra a la totalidad de nuestro sistema de lo sensible. La dimensión emocional, que durante mucho tiempo estuvo desacreditada por considerarse irracional, actualmente, con la economía de mercado, presenta efectos cada vez más expansivos y encarnados, colocándose como un elemento primordial y necesario en la dinámica de la vida contemporánea; la intensidad de una lucha que hay que librar para participar en los privilegios de ser políticamente correcto²⁰ en el laboratorio de las emociones que van en el buen sentido normativo.

La historia de la posmodernidad es la modelación de un sujeto paradjico, de un sujeto sometido por los mismos procesos de producción, por las formas de satisfacer sus necesidades. “Hoy en día, el capitalismo crea unos sujetos que ven en el mundo entero unos simples medios para realizar sus propios intereses” (Jappe, Kurz y Ortlieb, 2014, p. 15), pero, al tratar de cumplirlos, se vuelven esclavos por alcanzarlos. Vale la pena considerar, con algún detenimiento, una anécdota resonante que da una explicación aguda de este fenómeno: el de la puta feliz, un calificativo que derivó de las discusiones posteriores a la ley que, en 1988, se aprobó en Suecia para prohibir la compra de servicios sexuales como parte de un conjunto de medidas para reducir la violencia contra la mujer. No obstante, ocho años después, la legislación se derogó con el argumento de que prohibir la prostitución vulneraba el derecho de las mujeres a trabajar y a decidir sobre sus cuerpos (Ekis, 2015).

En los puntos de reflexión que se presentaban, se narraban, en primera persona²¹, las diferentes batallas que las prostitutas enfrentaban

20 Este término tuvo en los ochenta un sentido peyorativo, utilizado por aquellos que se oponían a las tentativas progresistas de aquel entonces; hoy ha sido sustituido por el término *wake* (despierto), que tiene la ventaja de no haber sido considerado como algo peyorativo desde el principio, sino más bien todo lo contrario (Braunstein, 2024).

21 “La víctima tiene un poder epistémico porque relata la verdad cuando afirma que «esto fue así», «esto sucedió aquí». No se le cuestiona, y otros pueden adoptar

a diario para contrarrestar el estigma de su oficio y de su identidad y, en general, de su rol dentro de la sociedad sueca. La idea era borrar de un tajo sus adjetivos despectivos para validar su condición de sujetos meritorios de aprecio. La apuesta fue buscar un cambio del imaginario respecto a su profesión, que debió acompañarse de una serie de calificativos positivos que ayudaran a desestigmatizarla y a consolidar los buenos valores de su actividad productiva para su posible aceptación.

Debates científicos, políticos, periodísticos, académicos e incluso de sentido común respaldaban la reivindicación de las mujeres de vender su cuerpo, buscando posicionar la prostitución como una opción laboral para mujeres con capacidad de decisión, resilientes, emprendedoras, feministas y de carácter fuerte. Estas mujeres, sabiendo lo que es mejor para ellas, podían alcanzar cómodamente la satisfacción personal y sus proyectos de vida, inclusive mostrar el camino al éxito a otras mujeres (Dodillet, 2009). La originalidad de tal acercamiento político dio pie al cambio conceptual de “personas en situación de prostitución” y a la actividad carnal como “un acto de intercambio comercial” privado entre particulares mayores de edad y, en última instancia, como “un tipo de orientación sexual”.

Sin embargo, aunque subsumidos dentro del campo semántico de los derechos humanos y promovidos desde los valores de libertad, igualdad y tolerancia, la dispersión de las explicaciones presentadas era, en realidad, un eufemismo rabiosamente paradójico para obnubilar el pensamiento analítico de los delitos que rodean a la prostitución. Así, por ejemplo, al hablar de trabajadoras sexuales y de clientes, o de sexo comercial consensual, estos son solo términos que sugieren cierta neutralidad para maquillar la explotación sexual, las desigualdades estructurales de género, la feminización de la po-

este fortísimo poder y llevarlo como portavoz; a eso se le llama victimismo. El victimista es aquel que quiere utilizar el poder epistemológico de la víctima. Pero es necesario crear y defender el espacio político y judicial adecuado; socialmente, se rechaza y se estigmatiza que fuera de este ámbito se alce una víctima y dé su testimonio en voz alta” (Velasco, 2020, p. 33).

breza o el racismo sexualizado. En síntesis, los argumentos que se presentaron reflejaban la laxitud de las leyes de la compra y venta del cuerpo de las mujeres y la no afectación a los intereses económicos creados por la industria del sexo (Castellanos, 2015, p. 177).

En este ejemplo se ve cómo la ideología neoliberal convierte objetivamente la vida humana en mercancía, y lo hace al “honrar” a aquel sujeto competente, partícipe de la nueva sensibilidad emotiva y que se opone a ser víctima de las estructuras de poder. Un cambio que se centra en el sujeto vulnerable (la víctima), reemplazado por el sujeto deseoso (el emprendedor), quien se convierte en el motor para la producción de la riqueza y de la felicidad. Cuando el individuo innova, inventa o aplica ideas creativas, abre posibilidades de consumo, generando actividades económicas y buscando la mejor manera de llevar sus proyectos por su cuenta, asumiendo personalmente cualquier riesgo. La condición de ser emprendedor, por supuesto, debe ser acompañada de una serie de cualidades, como ser autogestionado; ser optimista; crecer personalmente y, como consecuencia, tener claros los propósitos en la vida; estar determinado a realizar las metas y capitalizar cualquiera de las oportunidades que se presenten, todo bajo el ideal del ejercicio de la libertad (Cabanas & Illouz, 2019, p. 113).

Estos sucesos anecdóticos de la “puta feliz” (el ama de casa, el trabajador, el homosexual, el estudiante), más allá de considerar la descripción de un proyecto vital para un tipo de mujeres y postular que vender sexo no debe considerarse una violación de derechos, sino un derecho en sí, son, ante todo, la evidencia de las formas de sujeción²² y subjetivación²³ contemporáneas donde el yo, imperceptiblemente sometido a esa nueva economía de poder, ha configurado, poco a poco, una mutación en la forma en que los ciudadanos (al

22 Es la manera en que el individuo establece su relación con la regla y se reconoce ligado a la obligación de llevarla a la práctica.

23 Es el proceso mediante el cual se obtiene la constitución de un sujeto o, para ser más exactos, de una subjetividad.

menos los occidentales), sienten, a partir de una ética reflexiva, normativa y discursiva, en la que la idealización de la felicidad como proyecto de vida dicta la organización del mundo.

Así, la felicidad, que antes se consideraba una aspiración romántica, hoy es una convención normativa de la subsunción real de la vida. Al funcionar desde un carácter político, impone valores y formas de actuación conforme a ellos: el evangelio de una nueva clase de sujeto optimista y autoexplotado por la misma promesa de la felicidad. La nueva estrategia de dominación neoliberal es entonces “ser feliz”, un sometimiento individual muy eficaz para proporcionar una ininterrumpida capacidad de rendimiento desde un capital emocional hiperpositivo; un imperativo que genera una presión más devastadora que el imperativo disciplinario de ser obediente (Han, 2014).

Esta intervención en la percepción sensorial de los individuos ha aumentado gradualmente desde el siglo XX hasta nuestros días, mediante diversas instituciones que han fortalecido esa “realidad emotiva” y que han dado lugar a una serie de prácticas específicas para concretarla. La escuela es una de ellas. Su realidad singular institucional es desarrollar y reproducir una cultura específica, una versión de la realidad que naturaliza lógicas culturales como el capitalismo, el adultocentrismo²⁴ y la heteronormatividad²⁵. Es considerada tan “natural” que resulta sumamente difícil imaginar la vida sin ella. El rol que ha jugado en el mundo contemporáneo

24 Es un régimen de verdad y normatividades que subestima e ignora la capacidad de las personas más jóvenes para tomar decisiones, tener opiniones válidas o contribuir significativamente a la sociedad. “Desde el adultocentrismo, la institución educativa deja de ser un escenario para la mediación (sociocultural) de los aprendizajes en la convivencia, para constituirse como un escenario donde se perpetúan los valores de la sociedad adultocéntrica” (Vásquez, 2013, p. 231).

25 Es un discurso que describe un conjunto de normas sociales, culturales y políticas que suponen que la heterosexualidad es la única orientación sexual “natural” o “normal” y, por lo tanto, la forma legítima o privilegiada de relaciones afectivas y sexuales. Este sistema normativo establece la heterosexualidad como un ideal social, organizando prácticas e instituciones (como el matrimonio, la familia y la educación) en torno a esa presunción.

ha sido el de un aparato ideológico²⁶ para establecer un orden social concreto, una herramienta al servicio de la cultura imperante, fundamental en cómo se moldean las vidas de los individuos. La escuela, por lo tanto, no funciona como un espacio abstracto, sino como una institución concreta en el modelado de la forma en que interactuamos con nuestros entornos sociales²⁷. El cruce de sus contenidos, lenguajes, imágenes, sentidos, correcciones, borraduras y reescrituras instituye marcos de significación para definir qué tipo de vida es considerada digna de ser vivida, pero también el cómo debe vivirse. Aunque las sociedades siempre han considerado a la escuela como la responsable de estructurar formas públicas de sentimientos y actuación, la diferencia hoy en día es que los procesos educativos actuales están diseñando estrategias biopolíticas para legitimar y fomentar una agenda emocional que promueve versiones higiénicas de las vidas emocionales y afectivas de los estudiantes.

Lo que queremos discutir aquí, más allá de analizar la importación de métodos y técnicas gerenciales del mundo empresarial²⁸ al terreno educativo, es cómo, bajo la racionalidad neoliberal, se ha instituido una cultura especializada en configurar sujetos moralmente manipulables. En particular, nos interesa cómo las instituciones educativas, a través de su escolarización y pedagogías actuales, están funcionando como un aparato de legitimación sanitaria para una alfabetización emocional. Alfabetizar las emociones implica reconocerlas y expresarlas de manera correcta en la interacción con otros y consigo mismo; la institución de una política que organiza un tipo de moral en la que las emociones se convierten en atributos

26 De hecho, la escuela es el programa social gubernamental más profundamente implementado.

27 Cualquiera que observe de cerca lo que sucede en las aulas notará de inmediato que hacen mucho más que transmitir los conocimientos necesarios a los alumnos que a ellas asisten.

28 “El triunfo de la gestión empresarial en todos los ámbitos de la sociedad, de la cultura, de la educación, de las instituciones, no solo no ha eliminado la burocracia ni ha disminuido el trabajo, sino que nos ha hecho trabajar a todos más y peor” (Cano, 2023, p. 12).

de acciones colectivas e individuales. Esto conlleva la configuración de un sujeto políticamente sometido por las competencias específicas que se le exigen para llegar a ser “emocionalmente inteligente” y transformar sus condiciones de vida. Bajo esta lógica, queremos comprender cómo la emocionalidad, focalizada específicamente en la felicidad, se está desempeñando como una estrategia biopolítica escolar para controlar la fuerza interior del estudiante y lograr el gobierno de su intimidad²⁹.

Hablamos de una insidiosa incidencia surgida de un torrente de energía que fluye en cada organismo viviente y en toda la sociedad humana. Tal energía influye en patrones de comportamiento, hábitos de introspección, procesos cognitivos, y está presente en diferentes tipos de organización política, social y cultural. Este flujo de energía son las emociones³⁰; aunque son consideradas como elementos personales, psicológicos y subjetivos, cuando se manifiestan, lo hacen en términos socioculturales: una serie de sentidos que serán evaluados en un contexto de valoración. Todas las emociones que experimenta un sujeto son datos cognitivos, fisiológicos, afectivos y conductuales que se catalogan culturalmente, dando forma e inteligibilidad al cuerpo/sujeto y a sus sistemas de evaluación. Las emociones, en este sentido, son un epifenómeno del pensamiento moral que, bajo el modelo educativo dominante, se nos ofrece como lo real o lo verdadero, o incluso como el bien común. Por esta razón, resulta necesario llevar a cabo un análisis de las emociones humanas, para entender cómo la escuela está habilitando otros instrumentos

29 “Elegir nuestra intimidad es adoptar nuestro ser político, y ello por cuestiones básicamente concretas” (Moreno, 2021, p. 12).

30 La emoción, según Illouz (2007), es una energía interna que impulsa un acto. Implica cognición, afecto, evaluación y motivación; aunque son corporales en su base, hay también un componente cultural y social, donde se conforman determinados imaginarios entre una vida pública no emocional y una vida privada saturada de emociones. Sin embargo, en la sociedad actual, el yo interior se hace público.

de intervención en sus aulas, orientados hacia el cuidado sanitario³¹ de sus estudiantes.

Aunque históricamente la cognición y la emoción no han sido equiparables, no buscamos establecer una diferenciación jerárquica entre ambas. Tampoco postulamos la ausencia de las emociones en los procesos cognitivos, ni nos concentramos en una interpretación pirómana³² que nos lleve a proponer un estudiante ingobernable, o afirmar la supuesta superioridad de los modelos pedagógicos rígidos sobre los actuales, y mucho menos proponer la simple restauración de las autoridades tradicionales. Sin embargo, sí observamos que, en la historia de cualquier experiencia educativa, donde recientemente era fácil identificar las emociones sentidas en su acto pedagógico, hoy, con la emotividad como herramienta política, las emociones se han vuelto solo los “requisitos previos” para la organización de un tipo de sujeto moral. Así, emociones como la envidia o el odio, el miedo o la vergüenza, el orgullo o el resentimiento, la tristeza y la satisfacción, etcétera, en la sensibilidad neoliberal actual, son solo atributos para instituir una felicidad que ha florecido en toda una industria que las oferta y las demanda (Davies, 2016).

No es por casualidad que escogimos a la felicidad como un indicador para la explicación de dichos cambios originados en los discursos públicos estadocéntricos que permeabilizan tanto la educación como la experiencia humana. La sensibilidad, como facultad humana, tiene la función de percibir y dar forma al mundo. La música y la pintura, o la educación, en este caso, “no representan simplemente realidades existentes; su función es hacer que el mundo sea perceptible sensorialmente, traducir el mundo a configuraciones sensitivas” (Berardi, 2017, pp. 41-42). Por eso creemos que es de suma importancia problematizar la promesa de la felicidad, que

31 Lo básico de un sentido sanitario es la relación entre un individuo que sufre un malestar y que se dirige a un profesional en busca de ayuda.

32 Toda propuesta incendiaria está destinada a extinguirse.

corre como un fantasma por las instituciones educativas, como aquel valor que se ha vuelto esencial en los distintos tiempos que acontecen en lo educativo.

Salirnos del marco de sus normas³³, de sus expectativas o de sus representaciones idealistas es un acto político que deseamos asumir, porque, al hacerlo, nos permitirá acercarnos a la imagen del pensamiento de la sociedad contemporánea. Esta se ha convertido en todo un movimiento deseante, ampliamente extendido en la vida cotidiana, capaz de categorizar a los individuos, marcar su identidad y modelarlos bajo una ley de verdad de un fenómeno esencialmente cultural que está trabajando al interior de la composición de los sujetos, tanto de manera colectiva como individual.

33 “Las normas son más dañinas que las leyes porque no están escritas y están interiorizadas por gran parte de la población” (Valverde, 2015, p. 28).

CAPÍTULO I



EL APARATO ESCOLAR: LOS TIEMPOS DE LO EDUCATIVO

Las instituciones educativas son un espacio animado, cargado de sentidos y significados; un lugar con una estructura específica en la distribución de los elementos que lo componen, en una relación de coexistencia que los define y los condiciona. Dentro de ellas se moviliza una red de tiempos específicos para el desarrollo de ciertas subjetividades derivadas de una *ratio* política. Esta situación solo es posible gracias a la actuación de micropoderes que se materializan en los individuos como formas de actuar. La naturaleza específica de una racionalidad política es que es una dinámica de poder que busca establecer relaciones de dominación. Un proceso que funciona para gobernar³⁴ tanto a sujetos como a poblaciones, desde una “razón política normativa” y también desde un “sentido cultural formativo”. La idea de racionalidad que imaginó Foucault excede el ejercicio político de gobierno, aunque circula a través de él; tiene la capacidad de organizar y condicionar más allá de las acciones políticas de los sujetos. Toda *ratio* política es, entonces, una matriz de normas sociales y culturales que instituyen un mundo, un conocimiento/poder que se

34 “Gobernar significa incluir la libertad en los propósitos del poder, y esa libertad exige la creación de umbrales a propósito de la intervención administrativa de la burocracia” (Moreno, 2021, p. 10).

centra en verdades que generan sujetos y organizan sus relaciones de reproducción cotidiana, la constitución de un sistema de pensamiento y su naturaleza práctica.

Dicho en otras palabras, la racionalidad política no solo se relaciona con interacciones cotidianas entre el Estado y sus ciudadanos, sino también con efectos dinámicos a largo plazo, como crear una visión idealizada para determinar una medida, un modelo, un tipo ideal, un oficio, un sujeto, grupos sociales o poblaciones enteras. Su modo de operar en el ámbito escolar se realiza desde una estructura compleja para establecer procesos de individuación y organizar la reproducción y distribución de los capitales culturales correspondientes a cada clase y entre las diferentes clases, así como las funciones que los actores sociales deben cumplir dentro de sus contextos físicos y simbólicos (Cangas, 2021, p. 47). Es decir, dentro de las instituciones educativas, lo educativo se manifiesta en un tipo de conocimientos que deben desarrollarse para encontrar la mejor manera de materializar ese ideal antropológico³⁵ que la racionalidad política busca alcanzar, pero también en una imbricación de tiempos que debe experimentar el estudiante, como punto de partida y llegada, para reproducir dicho biomodelo histórico. Lo educativo no se conforma con describir cómo es el estudiante; también instituye el cómo debería ser. Dichos tiempos forman la experiencia de los modos de vivir del fenómeno de lo educativo. Suceden como prescripciones normativas y formativas que buscan crear un determinado tipo de persona.

El primero de ellos es un tiempo simbólico. La construcción de sentidos y significados que se generan y se recrean a través de diversas formas de comunicación y maneras de relacionarse. Lo simbólico es la vida en grupo y su funcionamiento. El establecimiento de las relaciones entre el orden escolar y los hábitos orgánicos de los

35 Los ideales antropológicos originan la dimensión prescriptiva de los tiempos de lo educativo, la práctica de las formas de enseñanza y la idea general de la educación.

estudiantes (Cangas, 2024, p. 26). Toda configuración de sentidos y significados es formada por grupos interdependientes, los cuales se orientan con sus pares (y con otros) para unirse de diversas maneras por medio de “telas de interdependencia” (Elias, 1994, p. 15). Una funcionalidad bien templada y con una solidaridad serena o espontánea entre todos los elementos de un mismo grupo. Un encuentro de representaciones desde donde se movilizan marcos de significación para la “producción” de un tipo de subjetividad acorde a un orden concreto. Todo orden social es de naturaleza simbólica. No es una formación dada, sino el resultado de un proceso de negociación cultural y de interacción cotidiana, por lo que no puede escindirse de lo simbólico. La dirección hacia una mayor consolidación y diferenciación entre los miembros de un grupo dependerá de sus controles efectivos en su interacción social y, con ello, también de sus experiencias subjetivas y de su comportamiento.

En el tiempo simbólico reside el hecho de que cada estudiante atribuirá significado a las acciones de los demás, sin limitarse únicamente a reaccionar ante ellas. Es decir, la respuesta de cada estudiante no es una reacción directa como consecuencia de las acciones de los demás, sino que se basa en el significado que les otorga. De este modo, la interacción escolar se ve mediatizada por el uso de símbolos y sus respectivas interpretaciones. En el caso del comportamiento de un estudiante, tal mediación equivale a intercalar un proceso de interpretación entre los estímulos presentes en su experiencia educativa, su respuesta ante ellos y sus formas de relación con los demás y consigo mismo (Blumer, 1982, p. 60). Que un estudiante actúe intercalando procesos de interpretación es una forma de actuación respecto a sí mismo, el principal mecanismo para afrontar y tratar con el mundo escolar. Este mecanismo le permite generar significado sobre lo que le rodea y, así, orientar sus acciones en función de lo que percibe.

La característica fundamental del tiempo simbólico es que es el proceso que facilita la conciencia. Todo aquello de lo que un estu-

dante es consciente es algo que se indica a sí mismo. Y lo que no se indica a sí mismo es todo aquello de lo que no es consciente. La vida consciente de un estudiante es un flujo de indicaciones constantes para sí mismo, la toma de conciencia de todas las cosas que debe afrontar y las que debe considerar para formarse. La producción de un estudiante es, entonces, un proceso de producción de mente por medio de la mente: de representaciones, de significados, de símbolos; tipos específicos de maneras de pensar como condición para la obtención de cualificaciones corporales (biológicas y psíquicas) requeridas para poder participar en la vida escolar. Pero, además, esta toma de conciencia incluye decidir qué se quiere hacer y cómo hacerlo (Cangas, 2022). Poner en práctica su acción y comprender los factores que pueden dificultarla es tener en cuenta las demandas, expectativas, restricciones y amenazas que pueden surgir en la situación en la que actúa. Sus acciones se elaboran paso a paso, a través de su proceso de toma de conciencia. Así, el estudiante conjuntará y orientará sus acciones, tomando en consideración las distintas interpretaciones de las cosas que revisten de importancia para proyectarse como buen o mal estudiante en su actividad escolar.

Toda adaptación de los estudiantes a la normativa escolar (que se extiende en todos los ámbitos de la vida) es una cuestión central para la posibilidad de que se (re)produzca la disciplina personal que gobierna la conformación de ser un estudiante. De allí que los que no asimilan o interiorizan el reglamento sean rápidamente excluidos. El sostenimiento de los lazos de sociabilidad propios de la escuela, tanto para aquellos que los definen como buenos o malos estudiantes, es la disciplina y la gubernamentalidad. Llegados a este punto, se puede percibir cómo la oposición entre el buen y el mal estudiante se condensa entre la disensión del orden y el desorden, de la obediencia y la desobediencia y, en última instancia, entre la escuela y la calle, o la valorización social y la humillación³⁶.

36 La constitución de un individuo que se encuentra expulsado, negado y, la mayoría de las veces, reducido al silencio.

El segundo tiempo es el político. Un tiempo para valorar acciones, actitudes y comportamientos considerados válidos por las normas y valores culturales que regulan la interacción que se desarrollará dentro de las instalaciones del espacio escolar, donde las figuras más recurrentes, profesores y estudiantes, van representando una serie de roles, más o menos determinados, más o menos flexibles; papeles que desempeñarán básicamente a través de discursos de poder (Cangas, 2021, p. 47). Dicho tiempo nos proporciona la clave para comprender el carácter conflictual que es propio de toda actividad escolar: el sentido de suplencia³⁷. Este es el elemento desde donde se construyen las bases de toda ideología pedagógica presente en cualquier momento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Todo lo “natural” en el hombre es suplementario; de ahí proviene su perfectibilidad y lo que hace posible su educación. El suplemento que la educación proporciona no añade nada a la naturaleza del individuo, solamente marca las distancias que lo separan de la pura vida animal y lo prepara para que se abra a su formación intelectual y moral (Scherer, 1983).

Lo político, entonces, solo sucede en un espacio de conflicto y oposición; en una situación donde se aplican todas las medidas políticas y pedagógicas para poner fin al sentido de suplencia y crear otro nuevo. La escuela, por supuesto, es esencial para hacerlo. No solo porque su funcionamiento es un asunto de Estado, sino porque dentro de sus límites simbólicos se articula la noción, aparentemente contradictoria, de que todo proceso educativo es un evento de reconfiguración. El reconocimiento conflictual en el tiempo político es, entonces, el punto de partida para comprender el objetivo general de las instituciones educativas: establecer la distinción entre un nosotros y un ellos³⁸, entre lo natural y lo formativo, entre lo fuerte

37 Este sentido es el que permite la posibilidad de la educación, donde la función del maestro es suplir la naturaleza del alumno.

38 El antagonismo de la relación amigo/enemigo se puede domesticar y reducir a una forma que no destruya la asociación política. Tal situación solo se puede

y lo débil, como distinción ontológica y valorativa que ha operado en todo sistema educativo para contribuir a la reproducción de las desigualdades sociales o aparentar disminuirlas. Un esfuerzo exhaustivo para establecer criterios políticos que permitan generar distinciones dentro de la estructura escolar y fuera de ella.

Es así como la vida escolar conjuga formas de representación y regulación corporal, evidenciando una política que ubica y desubica a los estudiantes de acuerdo con relaciones de distancia y de cercanía a la norma; una geometría corporal que, en la necesidad de la toma de decisiones por parte del estudiante, configura las sensibilidades justas para signar su cuerpo desde un eje valórico diferenciado, que se establecerá a partir de sus percepciones prácticas, permitiéndole transitar en la realidad escolar acorde con los dispositivos de su interpretación del lugar y así ocupar la aludida distribución socio/corporal (Scribano, 2011). La ambivalencia entre ser un buen o mal estudiante dependerá de ciertos supuestos específicos, claramente definidos, para caracterizar a cada uno de ellos, donde la relación *cuerpos/sensación/dominación/obediencia* adquiere un puesto central como rasgo estructurante de la experiencia de lo educativo. Una serie de aspectos que constituyen el fermento de los modos en que la vida escolar traza distinciones entre vidas por educar y vidas a censurar. Un campo de gradaciones y diferenciaciones entre las “vidas dignas de tener futuro” y las que esa posibilidad se les escapa.

Lo político, en este sentido, debe entenderse en el contexto de esas dos posibilidades: digno/no-digno, un aspecto fundamental para comprender la educación como un sistema de exclusión, donde no puede existir la posibilidad de un consenso “racional” totalmente inclusivo. La imposibilidad de tal consenso dentro de las escuelas se puede desglosar fundamentalmente en dos sentidos: en primer lugar, porque no existe una homogeneidad en las diferentes unidades

conseguir al establecer un vínculo común entre las partes en conflicto, reconociéndose como oponentes legítimos y como adversarios, y no como enemigos irreductibles (Mouffe, 1993).

básicas (estudiantes y profesores) del proceso escolar y, en segundo lugar, porque no existe un “juez imparcial” que pueda ser árbitro en el caso de que estalle un conflicto entre ellas. Por lo tanto, la igualdad política en la vida escolar es una relación inédita, ya que el principio de la igualdad, históricamente construido alrededor de la noción de la individualidad escolar en las instituciones educativas, como parte de su concepción orgánica, siempre es jerarquizado, tanto por la propia institución educativa como por la misma sociedad. Todo orden social (y escolar) es el resultado de la articulación (temporaria y precaria) de relaciones de poder, y no de un “orden original objetivo” ajeno a las prácticas contingentes que puedan producirlo. Solo en la “lucha de los contrarios”, en una relación dialéctica, se puede constituir ese orden “hegemónico”³⁹ que puede ser puesto en duda por “otras” prácticas subalternas que se le opongan, pero que siempre son orientadas a la instauración de una nueva forma de hegemonía⁴⁰, en este caso escolar.

El tercer tiempo es el de socialización, un proceso mediante el cual la institución escolar “fabrica” individuos para que repitan y continúen con lo social instituido. Este proceso reproduce en el educando cierta racionalidad práctica en virtud de una lógica social, desde un conjunto de mecanismos y operaciones que apuntan principalmente al encauzamiento de la psique estudiantil con los parámetros sociales que la escuela le impone para mantener unida y animada a la comunidad (Castoriadis, 2006). Lo social, como un ámbito fenoménico supraindividual, escapa a las voluntades individuales y a sus estrategias de decisión racional (Aguado, 2006, p.

39 Lo hegemónico en Gramsci alude a una estrategia que utiliza un grupo social para lograr que otros grupos acepten sus ideas mediante la persuasión y el consenso. De esta manera, dicho grupo consigue imponer su ideología sobre las demás clases sociales. Es una forma de dominación que se apoya en mecanismos de integración ideológica.

40 “El concepto gramsciano de hegemonía aplicado a la educación, define una forma de dominación que ejerce el control social a partir del uso de instrumentos ideológicos, con el propósito de imponer una determinada y única visión del mundo sobre los dominados” (Jarpa, 2015, p. 129).

86). Actúa a través de estructuras incorporadas, pero independientes de la conciencia y de la voluntad de los sujetos, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas y representaciones (Bourdieu, 1988, p. 127); un tipo de “inducción social” mediante el cual se impone un conjunto de normas, valores y convicciones relativamente uniformes que, al encarnarse, constituyen un individuo social coherente y predecible (Tomasini, 2010).

Así, la escuela, como escenario de socialización, no se limita a las dinámicas formales durante el tiempo de clase ni tampoco a “los espacios intersticiales de la actividad académica (antes, entre y después de clases)” (Weiss, 2012, p. 17), sino a la configuración de un lugar propicio, para que quien asista a él se apropie, distintivamente, de ciertos repertorios culturales como una acción formativa, normativa y necesaria para su desarrollo personal, vinculado, por supuesto, a la percepción simbólica y experiencial de lo social. Esto permite interpretar a los espacios escolares como un lugar jerarquizado en su acceso, uso y apropiación; un escenario donde se presentan diversas posibilidades para competir con los requerimientos escolares por medio de múltiples “tramas sociales”.

Martín-Barbero (1990) define este hecho con el concepto de socialidad: una red compleja de significados y prácticas en que la colectividad se hace y se recrea en la diversidad y en la polisemia de su interacción social. Es la trama de negociaciones cotidianas que se realizan para romper, consolidar o rediseñar un orden. Una acción desde donde emergen los movimientos de interpelación y constitución de las identidades de los actores que participan en ella; la socialidad⁴¹ es, por lo tanto, la apropiación, por parte de sus actores, de la cotidianidad del mundo de vida escolar. Es la capacidad

41 La socialidad, como la visualiza Maffesoli (2004), no trata ya de individuos, sino de personas (máscaras), y no se reducen a una identidad en concreto, sino que se presentan con identificaciones móviles, que se ligan y se desligan, se separan y se enlazan en un constante ir y venir, un movimiento que busca o que se adapta a la novedad, el afecto.

de hacer estallar o confirmar el sentido hegemónico que los “orienta hacia lo otro” (Maffesoli, 2004). Aunque se expresa en un ámbito micro, convierte al espacio educativo en el lugar fundamental para la comunicación diaria de los estudiantes y de los profesores con el mundo social. Es un territorio simbólico, expresivo-emocional donde sucede el acto de regulación de imaginarios y encuentros.

Así, todo acto de socialización y sus condiciones específicas en la socialidad generarán en la escuela un principio de reciprocidad de responsabilidades que deberán cumplirse (o no) por la voluntad y la participación de los múltiples agentes que se “conectan y se desconectan” en un constante flujo de obediencia, en direcciones específicas para finalidades concretas. En este sentido, la socialización escolar funciona como un control de los grupos de estudiantes que, por la pasividad o la actividad de sus miembros, tienden a realizar estrategias para conseguir sus fines desde una lógica particular de interacción y en una situación fáctica de un código de conducta.

Es gracias al tiempo de socialización que el estudiante funcionará “adecuadamente” tanto en la vida escolar como en su vida personal. Este proceso semiotiza⁴² sus significaciones imaginarias dentro de lo social. Todo imaginario social está compuesto de significaciones imaginarias creadas por el colectivo, organizaciones de sentido concretizadas por instituciones y sus sistemas simbólicos que regulan las relaciones sociales (Cangas, 2022, p. 5). Las significaciones imaginarias son la fuerza y la potencia que constituyen “eso” que se piensa y se hace en el seno de una sociedad determinada. Si bien requieren un apego efectivo en la representación de un individuo, poseen la capacidad de instituir el pensamiento y la acción de los sujetos (Castoriadis, 1986, p. 12). En ese sentido, las significaciones imaginarias deben concebirse como estructuras sociopsicológicas intersubjetivas, propias para la creación y formación de individuos sociales en momentos políticos y culturales particulares, donde son

42 La semiotización supone tener en cuenta no solo el carácter signico, sino también el aspecto fenoménico (Lotman, 1996).

caracterizados mediante las distintas instituciones que las mismas significaciones imaginarias instituyen. Son imaginarias porque no son racionales, no se construyen lógicamente ni son evidentes, ya que no se derivan de las cosas; al contrario, proceden de un proceso creativo, estético, individual y colectivo (Cangas, 2008, p. 33).

El cuarto tiempo es el administrativo. Este tiempo parte del supuesto de que los estudiantes, ante una jerarquía (casi siempre vertical) previamente establecida, actuarán racionalmente, optimizando sus intereses y tomando como base de sus comportamientos decisiones que aparentan emerger de forma autónoma, hasta el punto de poder distinguir distintas fases o etapas de los tiempos institucionales para cumplir con cualquier condicionamiento de la vida escolar. Es decir, en nombre de una organización eficiente, el estudiante se convierte en un cliente-usuario y los docentes, como representantes y gestores del interés colectivo, en proveedores de servicios⁴³. Esta relación se presenta dentro de una estructura organizativa⁴⁴ que opera bajo un conjunto de reglas que deberán cumplirse como compromiso para pertenecer a la comunidad escolar. Esta operación funciona desde un sentido de simulación para ocultar la férrea estructura y la omnipresente intencionalidad de conducción.

Toda estructura y sus normas están diseñadas para crear una cierta legitimidad institucional. Este tipo de autoridad (en sus diversas formas) se basa en establecer plazos y procedimientos estrictamente definidos por políticas de planificación, con el fin de que las unidades básicas de una organización escolar adopten un carácter estructurado y evolucionen hacia sus formas más racionales posibles (Cangas, 2024, p. 28). La planificación de la estructura administrativa, al buscar la eficiencia en la prestación de sus servi-

43 Es necesario que el colectivo docente, como el resto de las burocracias públicas, no sea un bloque uniforme, porque allí se manifiestan las mismas contradicciones y conflictos que en el resto de la sociedad (Grimson, 2014, p. 68)

44 La disposición intencional de roles y funciones, en un sistema jerárquico, para organizar a los sujetos.

cios a partir de un conjunto de técnicas y procedimientos que son racionalizados, favorece el acto educativo de manera específica y, en general, el funcionamiento del sistema institucional.

El acto administrativo, como parte del conjunto de las acciones educativas del aparato escolar, no solo materializa proyectos y objetivos institucionales, sino que también ayuda a conducir el acto educativo desde su control, manejo y organización. Así, el estudiante, como un agente decisor⁴⁵, desarrollará a lo largo de su vida escolar una serie de estratagemas para no entrar en conflicto⁴⁶ con la autoridad legal. El conflicto es un fenómeno permanente entre los distintos agentes con las organizaciones y, en ese sentido, es la autoridad legal la que asegura el cumplimiento de cánones y oficios valorados bajo la dicotomía de lo normal y lo patológico⁴⁷ que, en este caso, será considerado normal a “la unidad básica” que continúe con “sus” deberes dentro de los intereses escolares (Cangas, 2022, p. 6).

Aunque la profesión docente⁴⁸, en este tiempo, se ve tan solo como prestataria de servicios, en la actualidad, y para una sociedad que día a día se vuelve más compleja, su deber (quizás idealizado)

45 Y el docente ejecutor.

46 El conflicto en el tiempo administrativo, no sucede en la representación de una contradicción, es tan solo un conflicto de fuerzas que tiene lugar en una dimensión ideativa, en la coexistencia de sentimientos fuertes y antagónicos que ven afectado el aumento o disminución de su potencia de obrar (Kaminsky, 2023, p. 108).

47 Siguiendo a Durkheim, considerar como normal o patológico un hecho social dependerá de su valorización y su regularidad. Un hecho social valorado como positivo será considerado normal cuando se presente como generalidad. Un hecho social valorado como positivo será considerado patológico cuando se presente como particularidad. Por ejemplo, la educación, un hecho valorado como positivo, será normal si se presenta en toda la población, y será patológico si solo se presenta en algunos sectores (Cangas, 2021, p. 59).

48 Actualmente existe una burocratización de la práctica docente, una creciente formalización, regulación y control administrativo sobre las tareas y responsabilidades de los profesores. La imposición de normas, procedimientos y directrices que tienden a estructurar de manera rígida su trabajo profesional, enfocándose más en el cumplimiento de requisitos administrativos y evaluaciones cuantitativas que en la autonomía pedagógica y la creatividad en el aula.

incluye ser un agente que utiliza sus saberes y experiencias para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes, en todos los grados y niveles educativos, con énfasis en los que están excluidos y marginados o en riesgo de estarlo. En lo que respecta al estudiante, su participación, en general, consiste en cumplir con los procesos celebrados en la vida escolar, con la uniformidad de su entorno y con la obligatoriedad de su asistencia diaria y de no asumir alguna actitud anti institucional⁴⁹, dos deberes siempre bajo vigilancia por aquellas personas que, según las reglas y normas de los sistemas administrativos, están calificadas para ello. Las instituciones educativas, desde este sentido administrativo, son entonces “un vasto sistema de relaciones y comunicaciones, organizadas en torno a sus reglas formales y ceñidas a su disposición vertical según su organigrama y sus jerarquías” (Kaminsky, 2023, p. 22).

El último de los tiempos es el cognitivo. Se refiere al desarrollo del acto de intelección para estar frente a la realidad y tener la posibilidad de interrogarla. Los procedimientos y las operaciones para la aprehensión de datos y contenidos (el clásico proceso de enseñanza y aprendizaje), donde las maneras de representar los objetos (de conocimiento) y las maneras de cómo los sujetos cognoscentes (estudiantes/docentes) las realizan, se vuelven la herramienta intelectual con la que se constituyen las relaciones con la realidad social (Cangas, 2024, p. 29). En el tiempo cognitivo sucede la escolarización, el desarrollo de las operaciones mentales que los estudiantes realizan para adquirir, comprender, procesar y aplicar conocimientos dentro y fuera del contexto educativo. Este proceso incluye diversas habilidades como la atención, la memoria, el razonamiento, la resolución de problemas, el lenguaje y la capacidad para planificar y tomar decisiones.

Todo proceso de escolarización implica la progresión desde niveles básicos, como la memorización de información, hacia niveles

49 Lo anti institucional es todo aquello que resulta contradictorio a los principios y sentidos de una institución para alcanzar sus fines o propósitos.

más complejos que incluyen el análisis crítico, la síntesis de ideas y la evaluación de conceptos. En su implementación, los docentes, junto con el contexto educativo, buscan desarrollar y potenciar esas habilidades cognitivas a través de actividades pedagógicas diseñadas. En este sentido, la escolarización no solo busca la acumulación de datos, sino también la capacidad de reflexionar sobre ellos, conectarlos y utilizarlos de manera efectiva en la vida cotidiana. La eficacia de tales procedimientos y operaciones (se cree) aumentará las posibilidades individuales (y colectivas) para acrecentar el espacio de acción que permitirá a los individuos identificarse como seres capaces de pensar y afirmar su existencia como sujetos de conocimiento.

La adquisición de conocimiento, más allá de ser un proceso dinámico y evolutivo, representa una adaptación sociocognitiva, por lo que el valor de un estudiante está determinado por los aprendizajes que obtiene. Por ello, hablar de desarrollo cognitivo no es solo considerar y relacionar el conjunto de habilidades vinculadas a los procesos de adquisición, organización, retención y uso del conocimiento, ni tampoco las habilidades más básicas, relativas a la atención, la percepción o la memoria o las capacidades intelectuales complejas que subyacen al razonamiento, la producción y comprensión del lenguaje o la solución de problemas (Gutiérrez, 2005, p. 5), sino el vínculo que la escolarización establece con la educación y con el desarrollo y planificación de recursos humanos; es decir, la formación de un tipo de capital humano manejable y empleable.

En tal sentido, para adquirir conocimiento y capitalizar al estudiante, se requiere de una funcionalidad estratégica. Esto sucede con la pedagogía⁵⁰ y la didáctica⁵¹, dos disciplinas encargadas de

50 La pedagogía estudia el descubrimiento y la apropiación cognoscitiva, así como la aplicación adecuada y correcta de las regularidades de los procesos de aprendizaje, conocimiento, educación y capacitación, y el conocimiento de las acciones para que tales procesos resulten eficientes y eficaces (Calzadilla, 2004).

51 La didáctica, como disciplina, “propone describir la enseñanza, explicarla y establecer normas para la acción de enseñar” (De Camilloni, 2007, p. 51).

producir objetos, conceptos y técnicas para ejecutar un método⁵² y formalizar una *praxis* con fines útiles para reproducir el ideal del hombre, la sociedad y el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, lo didáctico y lo pedagógico son acciones de intervención, instrumentos válidos de formación humana que, como saber empírico, requieren construir un acervo teórico alrededor de una estructura conceptual para estipular mediante qué o con qué estrategias metodológicas se desarrollará a los individuos, con qué contenidos y experiencias educativas concretas, los ritmos y niveles que debe llevar el proceso formativo, quién dirigirá y en quién se centrará; pero también, como un saber ideológico y social, lo pedagógico y lo didáctico constituyen el *ethos* para la toma de conciencia de la realidad educativa de una época.

En términos generales, la funcionalidad de este tiempo hace referencia a una suerte de incompletud que debe llenarse con la experiencia educativa. Visto desde una perspectiva optimista, o si se quiere como un atributo esencial del ser humano, el tiempo cognitivo es la gran posibilidad del cambio individual para acceder a un conjunto de prácticas, valores y saberes específicos, como “una caja de herramientas⁵³” para seleccionar, organizar, criticar, producir y aplicar la información pertinente en un diálogo personal de comunicación y encuentro entre el sujeto y su realidad.

En resumen, estos cinco tiempos⁵⁴ operan como subsistemas para la realización del sentido formativo de lo educativo. Son el mar-

52 “Método de enseñanza” entendido como un cúmulo de normas para enseñar, que hacen perfilar un sujeto de saber que opera con esas normas y que se diferencia por ello de otros sujetos que entran en relación con la enseñanza. (Zuluaga, 1999, p. 100).

53 La metáfora foucaultiana de la “caja de herramientas” consistía en que el autor francés ofrecía con sus libros, a sus lectores, “pequeñas cajas de herramientas” con las que podrían “servirse de una frase, una idea o un análisis como si de un destornillador o unos alicates se tratara para cortocircuitar, desacreditar o romper los sistemas de poder” (Foucault, 1994b, p. 720).

54 Lo educativo está dominado por distintas clases de tiempos concretos, tiempos punitivos que regulan la función de los acontecimientos escolares, pero es necesario aclarar que los acontecimientos no pasaban en el tiempo, sino que dan sentido al propio tiempo.

co regulatorio de lo que sucede (o debe suceder) en las instituciones educativas y pueden establecer constitutivamente el escenario del aparato escolar como espacio de transformación activa. Los nodos vivenciales/experienciales que configuran las particulares maneras de *ser/estar/desear/tener* que ponen en juego los sujetos en el fluir de sus interacciones escolares (Cervio, 2012, p. 145). Lo educativo, en este sentido, es el resultado del encuentro entre el sistema de organización experiencial (esquemas perceptuales, motrices, medios afectivos, mecanismos cognitivos) que el estudiante desarrolla a lo largo de su estancia en el mundo de vida escolar, y en virtud de un diálogo constante con sus entornos para alcanzar pensamientos de orden superior. Se trata de un poder transformador en el que el aprendiz recibe del enseñante un suplemento formativo que sucede desde una interacción simbólica, política, socializadora, administrativa y cognitiva, presente desde una supuesta superioridad, en donde el aprendiz cede sus motivos al enseñante para adoptar una *praxis* que solo sucederá en un acto de dominación.

La subordinación de la voluntad del aprendiz ante el acto pedagógico es el punto de partida para “su” proceso de transformación; un hecho enormemente delicado y complejo, que no puede ser reducido a un problema de transferencia de contenidos, ni tampoco al simple traspaso intergeneracional de “valores-guías”. Tanto los valores como los contenidos no significan nada por fuera de las condiciones técnicas, sociales y antropológicas del tiempo histórico que los modela.

La cuestión de su transformación es, sobre todo, un problema de sensibilidad. En todo proceso de enseñanza y aprendizaje, el profesor debe sensibilizar al estudiante para que atienda los discursos sabios que lo llevarán a capitalizarse para ser un buen ciudadano. Pero también deberá sensibilizarlo para que acepte efectos de dominación permanentes como parte esencial para su educación. La tarea cultural y política de la escuela es condicionar la sensibilidad corporal del estudiante y vincular la intensidad de su potencia al *general intellect* que el aparato escolar considere. El estudiante, en tal sentido, será

siempre un avestruz destinado a perder la cabeza. Porque ante el proceso de lo educativo, aunque adopte frente a él una posición eriguida, los tiempos de lo educativo lo domeñarán. Es por eso que el profesor escenifica siempre el papel del vencedor y el alumno el papel del vencido. El vencedor es el que enseña y vencido el que aprende (Cangas, 2022, p. 7).

Sin embargo, en esa “necesidad” de sumisión a la que se somete y es sometido, radica un aspecto esencial para su educación. En los pliegues de condicionamiento de su sensibilidad, el estudiante, como *homo doloris*, sabedor de que será cubierto de descalabros, se enlista de todos modos en el juego de poder de las economías del mundo de vida escolar, suponiendo que tal juego no es un juego de suma nula, sino un juego en el que todos ganan; un juego donde el resultado no es considerado una consecuencia necesariamente deplorable, sino más bien un sacrificio que se torna racional. Es decir, para alcanzar la identidad de estudiante, para llegar a ser tal, se ha de estar dispuesto a sacrificar intereses personales ante el mundo de lo educativo, porque solo a través de una disciplina rigurosa y del imperativo de utilidad prescrito por la vida escolar, el sacrificio forjará las cualidades necesarias para dominar el modelo mágico del intercambio social.

De tal manera que lo educativo, como un acto de intervención social interesado por la formación intelectual, moral y, actualmente, emocional de los estudiantes, fija, desde un orden para cada edad, sus necesidades, capacidades, afectividades, derechos, límites, etapas, etcétera. Aunque abstracto, produce efectos, opera sobre los modos de ser y sobre las relaciones de quienes comparten su espacio común, pero también en los cambios que, durante el proceso, se darán como un paulatino “toque” en su cognición y su corporalidad, para instituir ese yo-panóptico que vigilará (para siempre) el cuerpo-estudiante. Cada comunidad escolar se regula entonces desde las cartografías que efectivizan sus distintos tiempos en acciones, gestos, discursos,

sensaciones, y dentro de un aparato mudo y ciego, con el objetivo final de hacer ver y hablar⁵⁵ un tipo de modo de existencia.

En pocas palabras, lo educativo es un tipo de geografía de sentidos que subyace en ciertas prácticas sociales, una superposición de mapas que permiten dibujar las actitudes de los estudiantes, no como un yugo que toma forma de subordinación, sino como uno que los invita a interactuar y participar voluntariamente dentro de sus límites materiales y simbólicos. Aunque pareciera que mantiene cierta independencia del resto de los registros de lo social, establece con ellos fuertes articulaciones, al funcionar como un campo de debates y de producción de subjetividades. Así, podemos afirmar que el aparato escolar, como un espacio de transformación activa, es un instrumento que ha operado con discursos de verdad para hacer funcionar y reproducir relaciones de poder y estados de dominación. Estas condiciones se han logrado a través de una serie de normas, saberes y categorías científicas diseñadas para controlar la totalidad del cuerpo-estudiante.

El ejercicio de estrategias biopolíticas que ha intervenido, minuciosa e históricamente, como tecnologías correctoras para transformar (en términos de ascensión) las conductas escolares en conductas útiles y situar al estudiante en el lugar más rentable para el funcionamiento social (Cangas, 2022, p. 7), pero ya no desde la “simple” división del trabajo⁵⁶, sino a través del uso de diferentes dispositivos de poder, que lo configuran como un individuo “flexible” que se autorregula y autogobierna para construir su “empleabilidad” en el marco de la competitividad escolar.

55 Lo hablado es lo obvio institucional. Todo aquello que podemos conocer o presuponer previamente de una institución (Kaminsky, 2023, p. 19).

56 La división del trabajo es un fenómeno social que describe cómo las funciones y roles dentro de una sociedad se distribuyen entre los individuos y grupos, permitiendo la especialización de tareas. Para Durkheim, la división del trabajo es esencial para el mantenimiento del orden y la cohesión social, y cumple una función clave en la evolución de las sociedades.

CAPÍTULO II



LA EXPERIENCIA SOMÁTICA EN LA ESCUELA: EL CUERPO CAPITALIZADO DEL ESTUDIANTE

Es importante abordar un tema específico para considerar la disposición del cuerpo en los tiempos de lo educativo. Es esencial, además, informar que partimos del supuesto de Merleau-Ponty⁵⁷ (2002), de que el mundo se conoce por y a través del cuerpo. Una consideración que comienza con el postulado racionalista cartesiano de Descartes (que alcanzó su máxima expresión en Kant⁵⁸ y Hegel⁵⁹), según el cual el cuerpo es una máquina⁶⁰ que funciona de acuerdo con leyes mecánicas y que, como un reloj, debe ser programado.

En el mismo sentido, existe también una perspectiva inspirada en Nietzsche⁶¹, seguida por Foucault, que supone la materialización de

57 De hecho, el filósofo francés sentó las bases para comprender que la experiencia es corporal e intercorporal, pues la cultura está en el mismo acto de percibir (Sabido, 2019, p. 18).

58 Kant introduce un argumento radical, donde no podemos acceder nunca al modo de ser de las cosas, y por ende al cuerpo.

59 Lo que hace Hegel es plantear que no hay realidad en sí misma más allá de los fenómenos, y, por lo tanto, no hay un cuerpo en sí mismo, solo la interacción de este con los fenómenos.

60 Una máquina que está habitada por un alma, que es la que genera los movimientos voluntarios.

61 En *Así habló Zaratustra*, Nietzsche considera que la vida está profundamente relacionada con la animalidad, pero es capaz de descubrir el sentido de su cuerpo por las fuerzas que lo constituyen.

los cuerpos desde una forma histórica y discursiva que los cultiva y los inviste. Estos cuerpos, al producirse desde relaciones de poder y estados de dominación, obran como el eje articulador entre sujeto y mundo, donde sucede el *estar/corporalmente/siendo*. Una acción que involucra dos implicaciones tan distinguibles como complementarias, porque no presentan una subdivisión entre ambas, ya que sus componentes solo son separables *a posteriori*, y tampoco tienen un sentido propio en sí mismos, ya que solamente es en función de sus manipulaciones cuando tomamos conciencia de sus “intereses cognoscitivos”. Hablamos del cuerpo/objeto y del cuerpo/sujeto.

En la primera categoría, le atribuyen propiedades materiales: colores, relieves, texturas, pliegues, extensiones, volúmenes, etcétera. Toda la superficie y el contorno de su configuración material, de donde puede ser reconocido y distinguido por características objetivas observables en él. Sin embargo, el cuerpo, en cuanto objeto, está sometido a las leyes del objeto, es decir, a una supuesta objetividad inmediata de conocimiento y de caracterizaciones de un tiempo y espacio específico. Una objetividad supuesta que se supone en formas e imágenes arbitrariamente establecidas por un orden social concreto y con una carga ideológica determinada. Pensar en el cuerpo en cuanto a objeto implica, entonces, sortear un problema de corte epistemológico, ya que, al analizarlo como tal, solo puede abordarse desde una “epistemología realista” para su interpretación.

En la segunda, como *locus*⁶² experiencial, es donde se le da forma, se le enseña a obedecer, a responder, a volverlo hábil, a multiplicar sus fuerzas, a alfabetizarlo; todos los agentes de institucionalización para conformar y localizar las experiencias que configurarán sus sensibilidades sociales. El orden de las disposiciones que establece el punto de vista de sus observaciones pertinentes para advertir cómo los sujetos aprenden

62 Por *locus* entendemos el lugar institucional que ocupa un cuerpo, es decir, la posición social que hace que suceda su experiencia de vida, pero también el estatuto epistemológico (en este caso, sociológico) que tiene una corporalidad en relación con dicho campo de saber científico.

a llevar, sentir y andar con su cuerpo dependiendo de sus condiciones históricas, sociales y biográficas (Corcuff, 1998, p. 33). El interés es responder a las interrogantes sobre cómo se construye el cuerpo, cómo se forma su sensibilidad, cómo se le educa, se le adiestra o cómo aprende a moverse de una manera y no de otra. Aunque ambas implicaciones no están en la misma tesitura y ni corresponden a la misma instancia, necesariamente deben relacionarse para experimentar la realidad social.

El cuerpo, al “ser cosa”, se experimenta a partir de un aprendizaje sensorial que supone una serie de registros y elaboraciones culturales para configurarlo dentro de un sistema de tramas de sentir, nodos vivenciales que instituyen maneras particulares de *ser/tener/estar/desear* que los individuos ponen en juego en sus interacciones cotidianas. “Los cuerpos sienten y ese sentir da sentido al mundo” (Sabido, 2019, p. 17). Es entonces como el cuerpo humano deja de ser solo materia y va adquiriendo nuevos significados que lo localizan en un plano mucho más elaborado, comprometiendo lo simbólico y lo expresivo para converger siempre en un nivel de comunicación verbal o no verbal.

La peculiaridad de ser el único objeto que se mueve según los deseos del individuo funda el acto de sentir y sentirse en el mundo. Un acto que involucra y actualiza la dimensión histórico-social de los sentidos en la materialidad del cuerpo como una plataforma viva y que, además, al utilizar esta materialidad, incorpora un conjunto de sensibilidades sociales desde las cuales opera una programación que crea la ilusión de modos de sentir(se) “únicos”, “propios” e “individuales” (Cervio, 2012, p. 9). La experiencia de la sensibilidad es el modo peculiar en que cada sociedad comprende simbólicamente el mundo, pero, además de presentarse como un hecho histórico y social, es también un hecho biográfico que se constituye en entramados particulares, donde lo objetivo y lo subjetivo se articulan intrínsecamente en el cuerpo.

Tal condición histórico-social es la que permite introducir ciertas indefiniciones en la multiplicidad de sus marcadores: borraduras, subversiones, transformaciones, interrupciones, reinscripciones, etcétera,

no solo en los cuerpos propios y en sus experiencias sensibles, sino que también perfila significativamente el tipo de relaciones que se establecerán con los cuerpos de los otros (Cangas, 2023, p. 81). Todo cuerpo, por ejemplo, al sentir dolor, es un cuerpo en relación, ya que sufre y es sufrido por otros cuerpos. En tal sentido, la relación de la corporalidad cuerpo/objeto - cuerpo/sujeto se nutre de las marcas que lo signarán. Estas son significativas y múltiples, distintas en determinados momentos y profundamente históricas y culturalmente situadas. Ninguna transformación corporal puede entenderse sin considerar la realidad del tiempo donde está presente. Así, el ojo y el oído, al observar y escuchar, aunque terminales sensoriales y físico-biológicas, son, además, productos histórico-sociales desde donde los individuos entablan relaciones y configuran las maneras del sentir(se) en y con las cosas, con los otros y consigo mismo.

Este proceso de encarnación de las prescripciones culturales “organiza” al cuerpo, brindándole una intención histórica y específica de cómo significar sus afectos y sus emociones. Si bien consideradas como una realidad individual, las emociones son necesariamente de esencia corporal, pero también colectivas e inseparables del entorno social, cultural y político donde se desarrollan. Cuando hablamos de su esencia corporal, no pretendemos reducirla a una fuerza ciega e irracional sin ninguna conexión con el pensamiento o a un estado físico, puramente corporal e incontrolado. Sentir una emoción implica abrirse a las formas de percepción e interpretación de los objetos que rodean a un sujeto. Esto conlleva un sentido activo para valorar las cosas que existen fuera del propio sujeto y que, en cierta medida, están fuera de su control absoluto. Las emociones se fundamentan, entonces, en creencias, a menudo bastante complejas, sobre dichos objetos (Rodríguez, 2012, p. 595).

La intención de organizar al cuerpo del sujeto (y su eslabón emocional, por supuesto) llegó a su cúspide con el advenimiento del capitalismo, cuando las nascentes ciencias del hombre se “obsesionaron” con regular una sociedad en movimiento, administrando sus espacios

y tiempos de interacción social, como punto clave para ordenar esa “agitación sentida” generada por el creciente desarrollo industrial. Fue así como el cuerpo de los individuos emergió como objeto de conocimiento, sometiendo cada uno de sus actos a una exhaustiva ritualización científica, respaldada por datos duros y asépticos, para explorar y explicar objetivamente todas sus prácticas; la consolidación de un método que definió la naciente disyuntiva entre dos mundos científicos: el de las ciencias duras y el de las ciencias blandas, pero también la distinción en la producción de saberes, objetos de conocimiento, instituciones, prácticas y el mismo sujeto, una discordia enmarcada en el juego perpetuo de vencedores y vencidos (Castro-Gómez, 2010, p. 23).

La tradición científica y cultural de la modernidad, más allá de sus fundamentalismos de uno u otro signo, radicó en el sentido de “estar pensando al sujeto”, alcanzando un lugar hegemónico “gracias a su autoridad material y a su capacidad para inventar y producir artefactos vivos” (Preciado, 2008, p. 33). No hay ningún ejemplo, en el campo de las ciencias, de un respeto semejante a los textos académicos y a sus fórmulas enunciadas. De hecho, la actividad teórica difícilmente puede escapar a la tendencia del capitalismo (Guattari, 2017, p. 22).

De este modo, la gestión racional de las disciplinas sociales se vinculó estrechamente a una intención civilizatoria, orientada al disciplinamiento social en instituciones formadoras como la escuela. Esto permitió desarrollar políticas específicas para operar sobre los cuerpos de los ciudadanos en el contexto de la conformación de los Estados modernos. Así, lo educativo se consolidó como un dominio clave en la organización corporal, considerando al cuerpo-estudiante como un objeto de disputa y de debate político para su materialización. Este proceso se designa por el efecto de ciertos poderes o, más exactamente, por los efectos constitutivos de un tipo específico de poder. En la medida en que este poder opera con éxito, constituye un campo de inteligibilidad en ese terreno de disputa, otorgando “existencia corporal al estudiante”; una ontología que se da por descontada, pero cuyos efectos materiales se consideran un hecho objetivo (Butler, 1993).

En el contexto de cambio de las condiciones sociales y económicas generadas por el desarrollo del capitalismo, el cuerpo se consolidó como un campo de intervención en el que, precisamente, *cuerpo/conocimiento/población* fueron la materia prima para las operaciones políticas del aparato escolar. La formalización de “técnicas de producción del cuerpo” se erigió como entrada ideal para la condición constitutiva del nuevo “hombre total”. Aunque el proceso de programación suele ocurrir en diversas instituciones sociales, en un amplio mercado de técnicas corporales con fines “formativos”, en el caso particular de la escuela, este proceso se desarrolla a través de la alfabetización. Esta trasciende el sentido cognitivo tradicional del término, abarcando una dimensión más amplia que moldea la corporalidad y la identidad individual.

Toda alfabetización es un modo político de normalizar, una vocación exhaustiva para configurar criterios de valor para alcanzar distinciones en una estructura o un espacio social específico. Esto sucede en los cuerpos particularmente receptivos al entrenamiento, es decir, cuerpos pedagógicamente disponibles para encarnar en ellos una serie de factores especializados y específicos para poder participar “correctamente” en el mundo social. “Cuerpos instituidos, que han digerido, hasta en sus gestos, las reglas formales e informales de la institución” (Kaminsky, 2023, p. 5). El proceso de capitalización supone al menos tres momentos: disciplinamiento, un fenómeno a reproducir y un sustento pedagógico (Cangas, 2022). Sin embargo, este proceso debe ser implementado de manera moderada y sin planificación explícita. Requiere la aplicación de una política de trabajo minuciosa para calcular las habilidades y capacidades del cuerpo como un recurso que se integra en un sistema de equivalencias, dentro de un mercado donde sus “cualidades” serán la moneda de cambio (Moreno, 2016).

Este mercado valora al cuerpo como un tipo de capital cultural⁶³ que puede manifestarse de tres maneras: estado incorporado, estado

63 El capital cultural son todos los bienes culturales que un agente posee y utiliza para su participación dentro de un espacio social, y el cómo se va adquiriendo está intrínsecamente ligado con procesos cognitivos y educativos.

institucionalizado y estado objetivado. El estado incorporado se refiere al trabajo realizado sobre el cuerpo, es decir, la alfabetización corporal que se evidencia en hábitos, esquemas de percepción y gustos de los agentes. Por otro lado, el estado institucionalizado se relaciona con la valorización otorgada por instituciones como la escuela, que concede certificaciones formales a los estudiantes, reconociendo el desarrollo de habilidades escolares específicas. Finalmente, el estado objetivado se refiere a los objetos con propiedades pedagógicas que, por su sola tenencia, ejercen efectos educativos en el proceso de alfabetización de los agentes (Bourdieu, 1979). Estos tres estados capitalizan al cuerpo-estudiante, creando un fuerte armazón basado en la fórmula binaria: cuerpo/valor.

Alfabetizar el cuerpo-estudiante implica controlar cada detalle de su participación dentro de los tiempos de lo educativo, asignando un valor “monetario” a todas las experiencias dentro de la vida escolar. La relación del estudiante y el mundo de la vida escolar no puede definirse por el tipo de actividades o por el ámbito de objetos *per se* que en él suceden, sino por el condicionamiento de las experiencias y actitudes de los agentes ante este. La conformación y mantenimiento de ejes constitutivos de acción dependerá de tres factores interrelacionados: las disposiciones corporales, biográficas, cognitivas, emocionales, psíquicas y sociales del estudiante; la configuración institucional, cultural, contextual y física de los tiempos educativos y, por último, el carácter de la relación entre el estudiante y el entorno educativo.

En toda alfabetización existe, entonces, una clara dependencia de las relaciones de poder que otorgan significados y valores culturalmente específicos a los actos propios y ajenos. Este proceso de programación refleja la relación entre cuerpo, poder y saber, sustentándose en un principio técnico/ideológico que somete al cuerpo a discursos pedagógicos y políticos. El resultado es la aparición de ejercicios individuales y colectivos para controlar el cuerpo. Un cuerpo alfabetizado es un cuerpo lleno de órdenes, sometido a procedimientos empíricos y reflexivos que controlan y corrigen sus operaciones según una rítmica

corporal⁶⁴ específica. Dentro de instituciones normalizadoras como la escuela, este proceso establece categorías claras entre cuerpos educados y otros considerados políticamente contingentes, con el objetivo de distinguirlos y constituir un principio orientador para el control de la población en general y del estudiante en particular.

Esta topología define las posiciones sociales dentro de un sistema de dominación, donde el proceso de programación trasciende la mera adquisición de conocimientos. En realidad, permite la actuación de los instrumentos de poder sobre el estudiante, con la firme intención de integrar en él ciertos elementos para producir un cuerpo nuevo, ficticio, que no es el mecanismo del conjunto de los elementos que le dan forma, sino la encarnación de técnicas de adiestramiento, con exigencias propias y concretas para servirse de ellas y configurar un cuerpo tecnificado, productivo, útil y listo para utilizarse. Por ello, todo proceso de alfabetización es un modelo de logro, en el sentido de poner al cuerpo disponible para su uso. Dotar al cuerpo de capacidades implica prepararlo para hacer las tareas de la mejor manera posible. Estos usos constituyen una tentativa permanente de transformación. Quien utiliza correctamente su cuerpo demuestra haber experimentado un proceso de alfabetización: un “poder-forma” que vigila constantemente las cualidades o méritos que serán apreciados o sancionados, según corresponda, y como principio de toma de conciencia del cuerpo, como voluntad política.

Cada individuo es por su cuerpo. Sin él, resultan unimaginables cualquier tipo de experiencias, pero, de forma paralela, es también un tipo de voluntad y de soberanía del yo, que resulta central para gestionar sus movimientos y acciones. Una fuerza que constituye lo que el cuerpo puede realizar. Sin embargo, el cuerpo no es nada sin la alfabetización, sin las técnicas ni las formas que definen sus características físicas y sus sensibilidades sociales que le ordenan los deberes y los intereses

64 La rítmica corporal es la regulación de los comportamientos y sus manifestaciones, la apariencia o el decoro, por ejemplo, o las actitudes corporales, ademanes, gestos, modales, incluso la vestimenta que se utiliza en distintas situaciones o actividades de la vida social (Barbero, 2005).

superiores de su existencia. En otras palabras, y en especial en los mecanismos de la vida escolar, el cuerpo es algo que se tiene, pero, cuando se somete a la instrucción que lo condiciona, se convierte en otra cosa: en un objeto pasivo y dócil, sistemáticamente manipulado, receptor y protagonista de los entornos y dogmas para cumplir su “rol natural”.

Sin embargo, el rol natural asignado al cuerpo es, en realidad, un producto del poder disciplinador de la lógica civilizatoria de la Ilustración moderna, gestionada con el objetivo de alcanzar un control social extraordinariamente eficiente e instrumentalmente ejercido desde el cuerpo y a través de él. Así, de esta manera, lo “natural” se distancia del concepto aristotélico de *hexis*⁶⁵, que se refiere a lo natural como algo impensado o ingobernado. En este caso, lo natural, en el cuerpo-estudiante, no apunta directamente a su organismo o a lo que los estudiantes comprenden por él; más bien se refiere a un cuerpo social, socializado y socializante a través de las prácticas que el aparato escolar ha imaginado como “su naturaleza” (Galak, 2011). Aunque lo social no es producto de la naturaleza, sí naturaliza al cuerpo por los efectos prácticos que produce en él, los cuales repercuten fácilmente en la herencia del ámbito educativo.

De este modo, el cuerpo ocupa un lugar central en los cinco tiempos que fundamentan lo educativo; y lo hace considerándolo como un objeto que, desde un principio ideológico, deberá elevar su potencial a partir de discursos de verdad dirigidos a institucionalizar un cierto tipo de existencia. La materialización de esta existencia en el aparato escolar no se alimenta de un control súbito, imprevisible y temido; es más bien una dominación aceptada, a-conflictiva e infringida personalmente para la domesticación corporal estudiantil. La planificación de la multiplicidad de rutinas cotidianas para formar hábitos automatizados de conductas dentro y fuera de las aulas es la constitución del mismo estudiante. Es decir, cada estudiante es lo que es en tanto que

65 “Gran parte de su traducción latina han tomado a las *hexis* en términos de naturaleza o con relación a ella. De esa manera, algo naturalizado es algo impensado, inefable y por ende ingobernado” (D’hers & Galak, 2011, p. 28).

su cuerpo es sujetado por ciertos tipos de poder que lo determinan desde una perspectiva social, cultural e histórica, escribiendo así su “estado natural” al estar inserto en tramas de sentidos y significación. Estas dinámicas se producen entre la(s) identificación(es) del sujeto-estudiante y la(s) base(s) material(es) que le dan vida. Una serie de ejercicios de deseos, poderes, acciones, sentidos sobre el propio cuerpo, en donde se constituye como un flujo de intensidades con lo sensible y con las prácticas definidas con el saber y experimentación de la existencia (Cangas, 2023).

Por eso la escuela funciona como una institución que reglamenta la existencia del estudiante y su concepción del mundo. Aunque en apariencia parece ser un proyecto necesario y voluntario, todo proceso de alfabetización es en realidad un acto que esconde un proyecto político: una mascarada que encubre la aceptación de una carencia y de entender que se permanece en un estado de suplencia con el que se nace, y que deberá corregirse en la búsqueda de la utilidad. El suplemento para lograrlo es la educación formal. La que la escuela brinda con sus tiempos específicos para domesticar tanto el cuerpo/objeto como el cuerpo/sujeto; es decir, en el desarrollo de la delicada función de orientar al deseo humano al principio básico de utilidad. Una acción doctrinal y una formación ideológica que, dentro de un sistema de trabajos y actividades de producción de sentidos, frecuentemente jerarquizados, hacen del estudiante un cuerpo/maquinado con un mantenimiento medido para alcanzar su capitalización.

“Convertir el cuerpo en capital supone encarnar diferencias sociales” (Moreno, 2016, p. 6). La institución de corporalidades socialmente valoradas proporciona ciertos sentidos al estudiante para participar en el juego de roles dentro del eterno conflicto entre la adquisición (o no) de las competencias necesarias para funcionar en el mundo de la vida escolar. El valor del cuerpo-estudiante se construye, entonces, desde un abanico de opciones procedentes de medios intelectuales y emocionales que buscan eliminar su inutilidad. Un prerrequisito de acceso al perfeccionamiento de sus cualidades, desde un instrumento

que, al margen o, más bien, paralelamente a un orden social, fabrica estudiantes, en su sentido más amplio, abarcando la formación intelectual, emocional y moral que el aparato escolar le brinda en un ámbito complejo, sugerente, contradictorio, acumulativo e imperturbable, y lleno de imprevistos, donde, paradójicamente, “la propia programación” es simultáneamente el peligro y la salvación.

En este sentido, los procesos de capitalización del cuerpo en el mundo de la vida escolar se presentan como bienes de intercambio en el mercado de los capitales culturales vigentes que valorizarán los biotipos escolares. La capitalización del cuerpo-estudiante significa poner un valor de cambio a la producción de su conocimiento, a la configuración de sus sentidos, al alcance de sus consensos y al cumplimiento de los principios organizativos de su educación formal. La tensión que constituye esa relación de valor es, sin duda, una tensión dialéctica que conduce a una síntesis: la propia producción del estudiante.

Bajo un sistema educativo, la escuela se ha empeñado en regular y controlar al cuerpo-estudiante, convirtiéndose en juez y parte de su vigilancia y control, e impartiendo el significado de lo que debe habitar en su interior. Vigilar cuidadosamente al estudiante y darle las herramientas para que él pueda participar en la vida escolar ha llevado a dismantelar la jerarquía epistemológica de las experiencias posibles dentro de las aulas, aquellas que organizaban la dicotomía entre emoción y razón, revertiendo así la desvalorización de las emociones. Esto permite entenderlas, no solo como estados psicológicos, sino como opciones culturales que se “descargan” a través de todos los medios de expresión del cuerpo, con el fin de condicionarlas.

La construcción del cuerpo alfabetizado refleja cómo la delimitación de una “normalidad” designa y habilita los modos de transitar los tiempos de lo educativo y sus espacios de formación; dinámicas de visibilización e invisibilización de cuerpos concebidos hegemónicamente como correctos o incorrectos, o que se manifiestan dentro de lo permitido/establecido, o desde los márgenes. El cuerpo, como fenómeno social, cultural, biográfico e histórico, al insertarse en tramas de significados,

inscribe en su superficie significaciones de sistemas simbólicos para su valorización. Un terreno de disputa donde cuestiones vinculadas al género, la sexualidad, la clase, la etnicidad, la nacionalidad o la religión y, en este caso en particular, a la capitalización del cuerpo escolar, dejan marcas que le otorgan existencia tanto individual como colectiva.

Existir dentro del mundo de la vida escolar⁶⁶ implica moverse en tiempos y espacios que permiten la transformación personal, gracias al desarrollo de una suma de exigencias culturales consideradas como eficaces. Estas exigencias se basan en una clasificación y atribución de valores que guían las actividades perceptivas, así como las conductas y comportamientos propios y con los demás. Un proceso que se lleva a cabo a través de un conjunto de rituales y una retórica corporal que buscan lograr una significación que solo tiene sentido en relación con el conjunto de datos simbólicos propios del grupo y del contexto social de pertenencia (Scharagrodsky, 2007, p. 2).

Así, todo discurso específico para una alfabetización corporal adquiere características particulares que delimitan las formas posibles de habitar el cuerpo en tiempos y espacios propicios. Esto señala un campo de interacciones complejas entre el cuerpo, el poder y el saber. Actualmente, esta relación se produce en una trama especial entre corporalidad y emocionalidad, donde un ideal normativo y normalizador forma al estudiante desde un cometido ético y moral establecido. Este cometido orienta sus sentimientos y deseos, predisponiéndolos para efectuar acciones de manera correcta o, mejor dicho, de acuerdo con un tipo de naturaleza social determinada. Todas las experiencias empíricas

66 El mundo de vida escolar es una categoría de análisis que nos permite problematizar la cotidianidad que sucede como realidad dentro de una institución educativa, el sentido común que se constituye y se presenta como la realidad final, logrando de esta manera imponerse sobre la conciencia y voluntad de los agentes educativos, en tanto que se presenta a estos como una realidad ordenada y objetivada. También involucra las ideas que subyacen en los métodos de enseñanza, las actitudes, los gestos, las trayectorias personales y colectivas de los distintos agentes educativos, las formas en que se utilizan los recursos didácticos, así como el proceso que sedimenta los proyectos, las propuestas y los programas educativos, entre otras tantas dimensiones.

funcionan como génesis y organización subjetiva de la estructuración del lazo escolar a lo largo de una dinámica social concreta. Se necesita entonces seguir explorando la realidad afectiva en las aulas contemporáneas, donde se refleja la vulnerabilidad del estudiante que se condice con la del sujeto contemporáneo que, bajo las condiciones que dicta la modernidad, se manifiesta tanto institucional como estructuralmente, algo que, sin duda, no es un asunto sencillo.

CAPÍTULO III



LAS FUERZAS PERSONALES DEL MERCADO: LA BIOPOLÍTICA EN LA ECONOMÍA NEOLIBERAL

Es importante destacar que el uso que se hace del término biopolítica, tanto en el pensamiento de Foucault como en el de sus críticos y seguidores⁶⁷, es especialmente ambiguo. Además, es preciso aclarar que alrededor de su concepción se ha desarrollado toda una serie de debates bastante abarcativos y contradictorios. Aunque Foucault no acuñó el término, es indudable que la intelección más utilizada de la categoría se enmarca a partir de su analítica. La interpretación que nos ofrece el filósofo francés es un repertorio de respuestas para identificar la gestión política y técnica del cuerpo, pero también es una invitación a encontrar estímulos intelectuales para explorar otros caminos y formular nuevas preguntas a partir de sus supuestos. Esto nos permite potenciar nuevos enunciados y maneras de pensar las luchas políticas y estrategias económicas actuales. Para

67 Como Maurizio Lazzarato, Giorgio Agamben, Toni Negri, Michel Hardt, Paul B. Preciado, Roberto Espósito, Edgardo Castro, Graham Burchell, Susana Murillo, Santiago Castro-Gómez, Javier Sáez del Álamo, Rosi Braidotti, Jacques Donzelot, François Ewald, Daniel Defert, Robert Castel, Byung-Chul Han, Nikolas Rose, Jacques-Alain Miller, Colin Gordon, Graham Burchell, Pat O'Malley, Ian Hacking, Francisco Vázquez, Antonio Campillo, Javier Ugarte, Ignacio Mendiola, Salvador Cayuela, Fernando Álvarez-Uría y Julia Varela, Thomas Lemke, Peter Sloterdijk, Giovana Procacci, Vanessa Lemm, Miguel Vatter, Sylvio Gadelha, Donna Haraway, Alfredo Veiga-Nieto, entre otros.

nosotros, la utilidad de Foucault radica, sobre todo, en el modo de uso en que teoriza la biopolítica. La prodigiosa aventura de Foucault, en ese sentido, es rica en enseñanzas.

El origen del concepto puede rastrearse con el politólogo sueco Rudolf Kjellén, quien, en 1905, lo utilizó para pensar al Estado como un organismo vivo con cuerpo y espíritu propio, similar a los individuos. Este organismo tendría como función mediar políticamente la confrontación de ideas e intereses de los diferentes grupos y clases sociales. Aunque la concepción de Kjellén no coincide con el uso que le da el filósofo francés Michel Foucault, ambos comparten la idea de trascender el enfoque jurídico tradicional para entender el Estado. Para ambos, el Estado es una forma de organización viviente que se involucra en todos los aspectos de la vida social, convirtiéndose en una entidad intervencionista que debe adquirir su forma de organismo vivo para gestionar la vida. De este modo, la biopolítica representa un cambio significativo en la concepción tradicional de la idea de lo político y en la relación entre la política y la vida humana.

El devenir teórico de la biopolítica ha experimentado varios desplazamientos en su desarrollo como categoría de análisis. Inicialmente, se concibió como una visión biológica de la sociedad, del Estado y de la política. Posteriormente, en un giro inverso, aunque no del todo distanciado del primero, se entendió como un dispositivo para dar cuenta de cómo el Estado instituye mecanismos de control para la vida biológica del hombre (Castro, 2007, p. 9). Es este último uso de la categoría el que nos interesa aplicar como una herramienta de análisis para comprender los procesos de la historia de la (pos)modernidad y su impacto en la subjetivación occidental. Específicamente, buscamos identificar las estrategias biopolíticas que operan en las aulas contemporáneas, orientadas al disciplinamiento de los cuerpos de los estudiantes, la regulación de sus conductas y su alfabetización emocional en el contexto del capitalismo tardío.

Un primer inventario de las apariciones del concepto biopolítica en la obra de Foucault se remonta al ciclo de sus conferencias “El nacimiento de la medicina social”, pronunciadas en Río de Janeiro, Brasil, en 1974. En estas conferencias, Foucault argumentaba que la medicina moderna es una práctica social⁶⁸ para racionalizar la vida y lo viviente. Esta hipótesis permitió explorar cómo se ejercen las formas de control social en el contexto del capitalismo y cómo la medicalización⁶⁹ del cuerpo individual es la búsqueda del control de la población (Chaves, 2004, p. 2).

Contrario al paradigma de la soberanía, Foucault identifica el origen de la biopolítica en la emergencia de un nuevo tipo de poder que controla la vida. Este sistema de gobierno se opone al viejo sistema del poder soberano⁷⁰, que tenía la facultad de “hacer morir” (Foucault, 1987). La biopolítica representa una profunda transformación en la lógica del ejercicio del poder, donde el poder soberano, que tenía la facultad de apropiarse de las fuerzas vitales de sus súbditos, se ve reemplazado por una tecnología⁷¹ política ya no destinada a sustraer la potencia de la vida humana, sino más bien a producirla y darle forma. La administración de dispositivos de poder y saber con el objetivo de controlar y modificar el proceso de la vida de los hombres y de las poblaciones. Producir y dar forma a la vida significa, entonces, poner al sujeto en el centro de lo político. Un

68 De hecho, Foucault analiza progresivamente la *Medicina de Estado*, la *Medicina Urbana* y la *Medicina de la Fuerza de Trabajo*, como las tres modalidades de medicina social y como tres productos específicamente modernos y desarrollados en Alemania, Francia e Inglaterra respectivamente.

69 La medicina institucionalizada nace directamente con las prácticas del Estado alemán, en un proceso que se desarrolló a comienzos del siglo XVIII, que se conoció como “*Medizinischepolizei*”, la presencia permanente de los aparatos de Estado en la vida del pueblo germano. De hecho, el concepto de policía médica “se crea en 1764, y es más que el recuento de la mortalidad o natalidad” (Foucault, 1996, p. 107).

70 “El poder soberano no se afirma si no es capaz de sembrar el terror” (Segato, 2003, p. 87).

71 Foucault denominó tecnología a los medios calculados a través de los cuales una acción estratégica cumple ciertos fines y objetivos.

evento que históricamente ha sucedido, según la lectura de Foucault, desde dos formas articuladas: la anatomopolítica y la biopolítica.

La primera de estas formas marcó el sentido normativo en la formación del sujeto. Visible en el siglo XVII⁷², este poder es una tecnología individualizante basada en el escrutinio del cuerpo y sus comportamientos. El ejercicio de dispositivos disciplinarios utilizados por las instituciones, como prisiones, hospitales, fábricas y, por supuesto, la escuela, con el fin de extraer la fuerza productiva del cuerpo humano. En estas instituciones, el poder se ejerce para disciplinar sistemáticamente el cuerpo del individuo, desde una perspectiva preventiva y a través de un sistema de castigo discreto y silencioso. La intención de este tipo de biopoder es que, con el tiempo, un cuerpo vigilado y disciplinado se constituya en una fuerza de trabajo. En *Vigilar y castigar* (2002), Foucault ofrece una extensa descripción de los mecanismos disciplinarios⁷³ dedicados a ordenar a los individuos, capacitarlos y mantenerlos bajo un escrutinio permanente, para volverlos útiles y dóciles.

La operatividad de estas instituciones refleja la exigencia de la sociedad disciplinaria sobre la acción individual, donde el control del cuerpo/sujeto adquiere una importancia central para la evolución, reproducción y consolidación de la sociedad moderna. En las prisiones, por ejemplo, no solo se aísla al sujeto infractor, sino que, mediante técnicas de distribución espacial y una tecnología disciplinaria, su cuerpo es sometido a indicaciones sistemáticas para transformarlo en un sujeto institucional. En este contexto, Foucault entenderá a las prisiones no solo como centros de reclusión, sino también como “instituciones de secuestro”. Al estar implicados procedimientos de normalización y actividades productivas impuestas,

72 Si bien ya existían estos procedimientos disciplinarios en épocas anteriores, “esas disciplinas han llegado a ser, en el transcurso de los siglos XVII y XVIII, fórmulas generales de dominación” (Foucault 2002, p. 159).

73 Entre los procedimientos propios de la disciplina se encuentran la distribución de los individuos en un espacio, el control de la actividad y la economización del tiempo (Santiago Muñoz, 2017, p. 320).

se instaure al interior de tales instituciones una autoridad arbitraria que se apodera de la voluntad de los cuerpos, manteniéndolos fijos en ciertos puntos durante tiempos específicos, a la espera de las decisiones jurídicas.

Las instituciones de secuestro se caracterizan por mantener a los sujetos recluidos de manera constante, ocupados en actividades productivas, en una tríada de funciones prácticas esencialmente referidas al “control del tiempo”, al “carácter flexible” que adopta el cuerpo/infractor en el proceso pedagógico institucional y a la irrupción de una “microfísica del poder” en cada nivel relacional dentro de sus instalaciones. Es esta última la que logra mediatizar el tiempo, ejerciendo un efecto coercitivo sobre el cuerpo de los prisioneros, quienes deberán seguir ese “tiempo de producción/observación”. Una sistemática rutina científico/pedagógica, especialmente impuesta como diagnóstico y formación” (Foucault, 2002, p. 87).

En este sentido, a medida que la microfísica del poder adquiere una potencialidad autónoma y funcional sobre los cuerpos instituidos, ejerce toda su fuerza sobre ellos, en este caso, los prisioneros. Estos serán segmentados y separados cada vez más unos de otros, con el fin de ser clasificados; de este modo, se consolida el dispositivo anatomopolítico que rectificará en el sujeto infractor su propia verdad, haciéndola coincidir con las verdades institucionalizadas. Así, sus pasos hacia la normalización se darán a conocer mediante un examen permanente, bajo ese gran poder que el capitalismo organiza a través de la soberanía estatal (Zamorano, 2012, p. 48).

En lo que respecta a la segunda, la biopolítica, visible en el siglo posterior, se trata de otro tipo de biopoder, distinto a las técnicas disciplinarias, que se dirigen al cuerpo⁷⁴ humano para hacerlo útil⁷⁵;

74 La biopolítica, por supuesto, tiene como objetivo el cuerpo humano, pero consumido por la mecánica de lo viviente y que sirve de soporte a los procesos biológicos (Foucault, 1987).

75 “Por utilidad se quiere significar aquella propiedad en cualquier objeto por la que tiene a producir un beneficio, ventaja, placer, bien o felicidad (...) o a impedir que produzca un daño, dolor, mal o infelicidad a la parte cuyo interés se consi-

su objetivo es intervenir en la vida de las poblaciones, convirtiendo al “poder-saber” en un agente de transformación de la vida humana (Foucault, 1987, p. 173). La aplicación de conocimientos, con cálculos explícitos, se entenderá como la materialización de estrategias dirigidas a modificar la conducta de los individuos, con el fin de controlar a la sociedad.

Los individuos, como población, son considerados un “cuerpo” de interés político y, por lo tanto, objeto de intervención de la racionalidad estatal. Un volumen de sujetos reconocidos institucionalmente como “un denso cuerpo desde su subsuelo biológico hasta una superficie en la que se manifestaban las opiniones [...], el trabajo, la educación, las costumbres y conductas, y una larga serie de capas” (Foucault, 1994, p. 55). La regulación poblacional exige políticas que organicen sus acciones, imponiendo la necesidad de normalizarlos, uniformarlos y disciplinarlos, ya sea como “individuos anómicos”, como una “masa informe”, como especie o como seres vivientes. Así, un grupo de población, como “cuerpo social viviente”, es sometido a un conjunto de estimaciones estadísticas, medidas globales, regularizaciones y previsiones de gran escala. Por tanto, se puede afirmar que, tras una primera toma de poder sobre el cuerpo (la anatomopolítica), que se efectuó individualizándolo, existe una segunda toma de poder (la biopolítica), que procede en un sentido de masificación. En la vida moderna, la individualización y la masificación van de la mano: al regular la corporeidad individual y conducir la subjetividad de grupos de población, se les configura como fuerza de trabajo requerida, como clientela o como consumidores.

La emergencia de la biopolítica es el resultado de un complejo proceso histórico que inició con el poder pastoral⁷⁶, una técnica de

dera: si esa parte es la comunidad en general, entonces se trata de la felicidad de la comunidad; si es un individuo particular, entonces de la felicidad de ese individuo” (Bentham, 2008, p. 12).

76 Foucault rescata cuatro características que distinguen al poder pastoral. La primera es que el pastor ejerce autoridad sobre el rebaño y no sobre un espacio o un territorio específico. La segunda es que el pastor es el que reúne, dirige y

gobierno surgida en las sociedades orientales antiguas, particularmente Egipto, Asiria y Judea, donde el faraón, el monarca y dios, guiaban las almas de los individuos mediante una introspección de forma continua y permanente. Sin embargo, para el filósofo francés, fue la iglesia cristiana⁷⁷ la que realmente organizó un poder pastoral capaz de organizar dispositivos de seguridad dentro del Imperio Romano, encargados de controlar formas de vida (Foucault, 2008). Foucault fundamenta la idea de que el pastorado cristiano fue la matriz histórica del gobierno de las poblaciones, considerándolo como una racionalidad de gobierno que funcionó gracias a su capacidad de posibilitar la práctica de sí, desde una articulación institucional con efectos de Estado, es decir, con la configuración de formas específicas de actuación para saber cómo debería organizarse la guía para la salvación del alma de los hombres, un ejercicio que afectó las relaciones con la autoridad, de parentesco, de alimentación, las maneras de vestir, los rituales de paso, los comportamientos cotidianos, la calendarización de festividades y, por supuesto, la racionalización de la ética del pecado y sus sanciones, entre muchas otras rutinas cotidianas.

Lo históricamente nuevo en el desarrollo de Foucault, al buscar antecedentes del Estado moderno en los resabios teológicos de la vida social de la tradición cristiana, radica en la postulación de una diferenciación de especificidades entre los poderes soberano y pastoral hasta la aparición de la biopolítica en el siglo XVIII. Según

conduce su rebaño. Si este desaparece, se dispersa el rebaño; es decir, el rebaño existe por la presencia inmediata y la acción directa del pastor. La tercera es que la tarea del pastor es velar por la salvación de su rebaño; no solo de un peligro inmediato, sino de la bondad constante, individual y suprema del Pastor hacia todas sus ovejas. Y finalmente, cuatro: el pastor usa el poder como un deber. Todo lo que hace un pastor lo hace no solo por el bien de su rebaño, sino también por su bien personal. Esta es tu principal preocupación. Mientras el rebaño duerme, él observa (Foucault, 1989, pp. 45-46).

77 De hecho, “el biopoder está íntimamente enlazado con el vínculo que existe entre las relaciones que supone el poderío de las almas bajo una doctrina cristiana y, por otra parte, las técnicas que se elaboraron, como la confesión, la dirección de conciencia o el examen” (Vasquez-Rocca, 2012, p. 13).

su genealogía, en este momento no se produce una mimetización ni una transferencia del ámbito religioso al ámbito político, sino la incursión de una forma novedosa en el ejercicio del poder, en un juego simultáneo de dos tecnologías de gobierno que hasta entonces habían sido independientes en Occidente.

La coyuntura de ambas tecnologías, su transformación en poder disciplinario y la articulación de ambas en el siglo XIX, así como su evolución hacia el gerenciamiento de la vida en el siglo XX y, por supuesto, en los primeros años del siglo XXI, representó una nueva forma de objetivación del sujeto. A partir de ese momento, los procesos de dominación que se ejercían sobre el individuo se situaron de manera somática. Para las sociedades capitalistas, lo más importante es la producción de un cuerpo simbólico⁷⁸.

Para que su economía funcione, no basta con instituir, por ejemplo, la propiedad privada o la división del trabajo; también es necesario contar con un conjunto de tecnologías de gobierno en torno al cuerpo que hagan efectiva dicha división y fundamenten la propiedad privada. Esto es la producción de un cuerpo biopolítico que, bajo la selección y clasificación de aptitudes y capacidades determinadas por los intereses del poder económico, organizará las formas de producción de “cuerpos simbólicos” para funcionar en un estilo de vida igualmente producido. Son cuerpos simbólicos no porque sean “inmateriales”, sino porque se inscribe en ellos un sistema de cuidado a través de instituciones del cuidado de sí, garantizando la supervivencia material y emocional de los cuerpos y de las formas de lo común, así como de un entramado espaciotemporal y de conocimiento (Groys, 2022, p. 10).

78 “Esta cuestión surgió con gran claridad a comienzos del siglo XX, luego de que Nietzsche diagnosticara la muerte de Dios. Mientras Dios estaba vivo, el diseño del alma era más importante para la gente que el diseño del cuerpo. El cuerpo humano, así como su entorno, eran entendidos desde la perspectiva de la fe como una coraza que contiene el alma” (Groys, 2014, p. 23).

Todo cuerpo simbólico es producto de un cuerpo vigilado⁷⁹, sometido a estrategias que funcionan acompañadas de determinadas rutinas impuestas sobre los individuos y sus espacios de acción. Estas rutinas se hacen visibles en las maneras de utilización y gestión del tiempo, diseñadas para hacer que trabajen de manera efectiva, supervisar sus tareas, establecer mecanismos de rendición de cuentas, alfabetizarlos y hacerlos rentables en el tiempo de enseñanza y en el del trabajo, entre otros aspectos. El cuerpo vigilado es la externa mirada escrutinadora del pastor, consolidada en el cuerpo de cada miembro del rebaño.

Desde su perspectiva genealógica, Foucault reconoce que, a partir del siglo XVIII, la racionalidad liberal condicionará el ejercicio de gobierno de los modelos pastoral y soberano, desplegando una multiplicidad de instituciones para gobernar al sujeto. Ya no su alma ni su territorio, sino su cuerpo, como medio para la concreción de la subjetivación del sujeto moderno; la interiorización de un determinado sistema de obediencia, que se transforma en la manera en que un individuo se relaciona consigo mismo. En este proceso, se fundamenta la autorrelación del yo, ser al mismo tiempo oveja y pastor: la institución de un yo panóptico como forma de control desde donde un sujeto se convierte en objeto para sí mismo. Un ejercicio de la economía del poder que atraviesa los ámbitos corporales y afectivos del sujeto; procedimientos a través de los cuales las relaciones de poder se articulan, en una sociedad determinada, mediante la producción de actos de verdad, que los individuos deben realizar en relación consigo mismos, y bajo cierta bifurcación de lo normal y lo patológico, donde se establecen los códigos de “cómo se forma al sujeto, y cómo, a su vez, un sujeto viene a formar y reformar esas razones” (Butler, 2008, p. 9). La bifurcación de lo normal y lo patológico, presente en el siglo XIX, colocó las bases para las nuevas

79 Todo cuerpo simbólico es, además, un cuerpo obsesivamente clasificado.

tecnologías de gobierno y los modos de existencia que se despliegan con la biopolítica neoliberal actual y sus estrategias provenientes de la economía de mercado (Cangas, 2021, p. 50).

La biopolítica, con el devenir del desarrollo y expansión del sistema capitalista, constituyó una revolución en la historia de la especie humana, porque la vida, invadida y gestionada completamente por el poder político estatal, es un ajuste de los fenómenos de la población a los procesos económicos. Esto equivale a un economicismo de la teoría del poder, que ha generado una expansión inaudita de acumulación de capitales. Por esta razón, para Foucault, este tipo de biopoder es un suceso que tiene lugar únicamente en la época moderna.

Actualmente, el neoliberalismo, que se presenta en su racionalización política como una corriente de pensamiento económico, ha trastocado todos los ámbitos de la vida cotidiana, desde la música, el arte y la literatura, hasta la manera de ver televisión, las imágenes, la información y la apropiación de los espacios urbanos en las ciudades. Su influencia también se ha extendido a ámbitos impalpables como la verdad, la justicia, lo social, lo político, lo cultural, lo emocional y, por supuesto, lo educativo. Su intención principal es consolidar y perpetuar los ejes culturales como límites insuperables de la economía de mercado. Lo novedoso de la biopolítica, en este sentido, es el reflejo de lo biológico en lo político y en lo económico, constituyendo un sistema de producción de la existencia vital humana y de funciones devenidas por un poder que las condiciona. Esto ha llevado a que las sociedades disciplinarias muten en sociedades de control⁸⁰, utilizando discursos de verdad como instrumento de transformación para institucionalizar un cierto tipo de existencia en donde el control sobre el cuerpo opera con el ejercicio de dinámicas de fuerzas que fundaron una nueva relación ontológica entre gobierno, población, política y economía, para vislumbrar al

80 El momento de este tránsito de uno a otro tipo de sociedad se establece entre los años sesenta y setenta, por lo menos en Occidente.

cuerpo individual y social como territorios de la administración institucionalizada.

El tránsito del biopoder disciplinario al biopolítico ocurre precisamente por la transformación de las sociedades disciplinarias en sociedades de control, no solo desde un sentido historiográfico, sino también desde un cambio en “el conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva” (Foucault, 2013, p. 237). La epistemologización de un conjunto de enunciados es, precisamente, lo que establece las normas de verificación y coherencia en las operaciones productivas del cuerpo, y que, históricamente, en las sociedades occidentales, ha sucedido a través de los dos niveles que ya hemos mencionado: la anatomopolítica, que se ocupa de la producción de los cuerpos individuales, y la biopolítica, que se enfoca en el cuerpo colectivo.

Cada una de estas técnicas de gobierno necesitó de condiciones político-institucionales para proliferar la dramática de sus discursos de verdad, así como sus mecanismos de control, regulación y reglamentación, con el fin de conducir a una población⁸¹ de seres vivos a imaginarse la producción de su futuro. Este es un ejercicio de racionalización política, de un tipo de gobierno específico que, debido a su singularidad, se rige por un sistema de reglas que siempre está presente cuando “se dice lo que se dice y se hace lo que se hace”. Un sistema de fuerzas que abarca las relaciones entre los elementos cardinales de la organización estatal, especialmente en las formas de actuar de sus ciudadanos en la experiencia cotidiana. Un dispositivo articulador que inscribe los acontecimientos en un entramado de relaciones prescriptivas que hacen que los sujetos siempre se experimenten a sí mismos como parte del mundo.

En el escenario contemporáneo, los nuevos dispositivos de la economía de mercado han establecido estándares para conducir y someter a los individuos. Para que cualquier forma de pensamiento se convierta

81 “No quiere decir simplemente un grupo humano numeroso, sino seres vivos atravesados, mandados y regidos por procesos y leyes biológicas. Una población tiene una tasa de natalidad, un estado de salud, una población que puede perecer o que puede, por el contrario, desarrollarse” (Foucault, 1999, p. 245).

en hegemónica, debe presentarse en una red de relaciones estratégicas que manipulen fuerzas sociales, políticas y culturales, realizando una intervención racional y convenida, y así poder incidir en las posibilidades inherentes de toda la complejidad del mundo social. Estos nuevos dispositivos constituyen otra cartografía en las relaciones de poder, que permite al Estado controlar los espacios más íntimos de la vida humana. De esta manera, es en esta economía de mercado donde se desarrollan las dos técnicas de biopoder que Foucault distinguió, y donde la afectación a las dos dimensiones de la existencia humana, la individual y la colectiva, es más definitiva, aunque paradójicamente menos visible, ya que la opresión ejercida sobre el sujeto se manifiesta a través de un aparato ideológico de formación que actúa en el cuerpo del individuo, controlándolo desde dentro de manera sutil mediante el autocontrol. Esto se logra con criterios para juzgar, clasificar y valorar ciertas actitudes y operaciones sobre el cuerpo, para alcanzar un estado específico de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (Foucault, 1990, p. 22).

La biopolítica, entonces, es la administración de la vida, un complejo y amplio campo de dominios que, para su mantenimiento, desarrollo y expansión, asume una relevancia estratégica en la apuesta decisiva de lo político, configurando actualmente modelos biológicos de carácter moral. Esta distinción del uso de la biopolítica es la que nos interesa utilizar para explicar cómo las fuerzas personales en la economía neoliberal funcionan como tecnología moral para el gobierno de la intimidad de los estudiantes. Este ejercicio de poder ha acompañado a la consolidación de las sociedades en el capitalismo tardío, transformando a los aparatos de Estado en instituciones para el cuidado de sí. Estas instituciones no solo se ocupan de los cuerpos de los individuos en sí, sino también de otros aspectos cruciales para mantenerlos sanos desde una perspectiva afectiva, permitiendo que cada uno de esos cuerpos vigilados, tanto en su materialidad como en su emocionalidad, se potencien con la posibilidad de participar dentro de los valores culturales actuales.

Esto requiere del despliegue de una racionalidad política que no se reduce a una posición dentro de una estructura de poder, que permita a “algo” decidir lo que es importante, relevante o digno, sino a una dinámica fundacional de un “empirismo de subjetividades” que, al problematizar la capacidad corporal de afectar y ser afectada por instancias *individuales/estatales/sociales*⁸², y como oportunidad de rearticulación de lo sensible con lo político, pone en juego la propia definición de la vida y, con ello, la identificación de los rasgos que se consideran (o no) esenciales en la autorrepresentación de lo humano.

El aparato escolar, en ese sentido, al articular *saber/cuerpo/emoción*, expresa otro ejercicio de poder sobre las experiencias del estudiante, un ejercicio de poder que se forma, en términos de legitimidad moral, para dirigir al estudiante de un modo eficaz y desde su interior, desde una “recta disposición de las cosas, de las que [el estudiante se]... hace cargo para conducirlos a un fin conveniente” (Foucault, 1999, p. 182). Esto presupone, sin duda, cierta capacidad de acción conformada desde una ética corporal que encarna una moral que regula sus usos y que dicta sus normas de funcionamiento, en elementos que conciernen al cuidado de sí, desde su situación más básica: las emociones.

El campo de una economía política remite a un conjunto de saberes y de prácticas sociopolíticas, que “entran” en la vida íntima de los hombres, o en este caso, a la de los estudiantes, con cálculos explícitos y productivos del poder estatal para el gobierno de su intimidad; el ejercicio de un mecanismo continuo que se ha implementado en el escenario escolar con el objetivo de gestionar productivamente a la población estudiantil, sin incurrir en el exceso de prohibiciones para el gobierno de sí. Un ejercicio para que sea el propio estudiante quien produzca sus propias sujeciones; una manera para la conducción de sus conductas más allá de la coacción o el consenso, en donde el estudiante se autogobierna, bajo la creencia de que, al hacerlo, aumenta su libertad y su autodeterminación (García Fanlo, 2008, p. 3). Esto es, una

82 Una tríada articulada que problematiza una pedagogía coactiva, desde donde se experimenta el límite, o bien la cara posibilitadora y más eficiente de lo humano.

tecnología general de poder, con efectos móviles, que, conceptualmente, Foucault la nombró: gubernamentalidad.

CAPÍTULO IV



ECONOMÍAS POLÍTICAS DE LA VIDA ESCOLAR: DISCIPLINA Y GUBERNAMENTALIDAD

Para lograr una formulación crítica de lo que creemos que está sucediendo en las aulas contemporáneas, recurrimos a la explicación de las técnicas de gobierno llevada a cabo por Michel Foucault, quien, para comprender el poder de este mecanismo, se interesó en hacer un análisis de los desplazamientos progresivos de la ética del cuidado de sí⁸³ y la subjetivación en la estética de la existencia⁸⁴. Un estudio de aquellas “prácticas meditadas y voluntarias mediante las cuales los hombres no solo fijan reglas de conducta, sino que procuran transformarse a sí mismos” (Foucault, 2009, p. 59). Un método de intervención propuesto desde un sentido ético para conformar las subjetividades sobre sí mismos, en lo íntimo, lo privado y lo público.

Tal situación muestra que la formación del sujeto moderno ocurre en un contexto de subordinación al poder institucional, pero también

83 El cuidado de sí constituye una serie de prácticas por medio de las cuales el individuo se procura y se transforma a sí mismo en la búsqueda de un modo de existir. Para Foucault, esto es una existencia ética, donde se presentan una serie de reglas o estatutos que trabajan en contra de las estructuras opresoras y normalizadoras del sujeto (Franco, 2018, pp. 36-37).

84 En un sentido muy preciso, la estética de la existencia es: “un idéntico estilo de vivir [que] define a quien administra con sabiduría sus pasiones y a quien se entrega —como ciudadano, magistrado, funcionario o emperador— a la actividad colectiva con los otros” (Moreno, 2021, pp. 11-12).

a través de un sistema de prácticas de subjetivación que permiten a los individuos convertirse en sujetos autónomos. Para comprender este proceso, se debe comenzar distinguiendo tres conceptos diferentes y concatenados entre sí: las relaciones de poder, las de dominación y, por supuesto, las técnicas del gobierno de sí.

El filósofo francés, a lo largo de su producción intelectual, explica que, al interior de la sociedad moderna, y en particular dentro de las sociedades occidentales, el ejercicio de las relaciones de poder se manifiesta a través de múltiples maneras: en “una diseminación de micropoderes y en una red de aparatos dispersos, sin foco ni centro, y con una coordinación transversal de instituciones y de tecnologías” (Foucault, 1992, p. 118). Se puede decir, en pocas palabras, que estas relaciones de poder son la manera como se relacionan los individuos, por lo que constituyen todo el “cuerpo social”. El poder, como relación social, funciona a partir de los efectos que este produce, y no como había sido pensado en la concepción jurídica y liberal del poder político; una interpretación que se puede encontrar en los filósofos del siglo XVIII, quienes lo concebían como el derecho originario o natural, que debería cederse a partir de la figura del contrato o del consenso, y como parte constitutiva para la soberanía, un elemento básico en el correcto ejercicio del poder, y un sentido político necesario para el buen gobierno. La idea de Foucault invierte tal explicación, sosteniendo que hay una multiplicidad de relaciones de poder y que no son las instituciones ni el Estado las que producen estas relaciones; al contrario, el Estado y las instituciones son las que derivan de dichas relaciones de poder (Lazzarato, 2007).

El poder, concebido de tal manera, funciona desde una red compleja de relaciones que atraviesa toda la sociedad, sin centralizarse en una institución o individuo específico. Es una fuerza que opera a nivel micro y macro, en las interacciones cotidianas y en las estructuras sociales más amplias, desde un sistema de dinámicas multidireccionales, y como la fuerza de una acción que produce otra acción. El poder no es, entonces, una construcción de voluntades individuales y colectivas, ni

una propiedad ni una posesión; es una serie de dispositivos y estrategias que, al no ejercerse, no existen (Foucault, 1983). Aunque Foucault nunca pretendió dar una explicación exhaustiva ni unidimensional del poder, una de las interrogantes que trató de responder fue conocer cuáles son los distintos dispositivos que se utilizan para su ejercicio en los distintos niveles de la sociedad, conocer y comprender, histórica y empíricamente, las relaciones de dominación desde su carácter fáctico y efectivo, y ver cómo ellas mismas determinan los elementos sobre los cuales recae. Por tanto, plantea no preguntar a los sujetos cómo, por qué y bajo qué derechos aceptan ser sometidos, sino indicar cómo se fabrican relaciones de sometimiento concretas (Ávila-Fuenmayor, 2006).

En tal sentido, el poder es tan “solo” una disposición de efectos de la capacidad que tiene un sujeto de imponer su verdad como la verdad para el otro. Cuando un sujeto tiene el poder de imponer su verdad, sofoca otras verdades teóricamente posibles, utilizando todo lo que pueda encontrar para penetrar en la conciencia de los individuos y sujetarlos (Cangas, 2023). El poder, desde esta lógica, se “produce a través de una transformación técnica de los individuos” (Foucault, 2001, p. 11), una relación de la cual el sujeto no se puede escapar, en la que, incluso su subjetividad, es configurada en el cruce de estas dimensiones. De tal manera, la intencionalidad de Foucault fue problematizar la relación saber/poder como un instrumento que permite el análisis de las relaciones entre el sujeto y los juegos de verdad (Vásquez-Rocca, 2012, p. 1).

Maurizio Lazzarato, en su texto *Biopolítica: estrategias de gestión y agenciamientos de creación* (2007), explica que un acto de comunicación o una relación amorosa son relaciones de poder, y que ese tipo de relaciones son, sencillamente, relaciones diferenciales entre fuerzas. Por ejemplo, revela que, si tenemos un sujeto A y uno B, la relación entre ambos es la diferencia en el ejercicio de su poder. Es una relación asimétrica entre sus fuerzas, que están en juego. Pero esa asimetría no necesariamente es negativa. No es un tipo de poder como acción que excluye, reprime, inhibe, censura, abstrae, enmascara, esconde o casti-

ga, sino un poder en el sentido de ser una acción productiva que crea, innova, devela, conduce para crecer o aumentar la optimización. Un “poder-forma” que instituye maneras de control cordiales, silenciosas e invisibles, pero fuertemente eficientes e ilimitadas (Han, 2014). Por eso, las relaciones de poder se caracterizan porque una de las fuerzas en juego quiere conducir a la otra, en una relación de tensión constante y con movilidad presente, por lo que siempre serán reversibles y podrán modificarse. Pero, además, para que estas relaciones sucedan, es necesario que tanto el sujeto A como el sujeto B estén en una cierta condición de libertad para hacer posible el cambio de sentido en la relación.

Desde esta perspectiva foucaultiana que explica Lazzarato, una relación de poder se diferencia de una relación de dominación, porque la primera puede ser modificada, permitiendo que tanto el sujeto A como el B puedan conducir la conducta del otro, mientras que la segunda, las relaciones de dominación, se caracterizan por ser fijas, inmóviles, irreversibles, sin posibilidad de modificación. Esto significa que el sujeto A (o el B) conducirá, siempre que estén en contacto, la conducta del otro. Por ejemplo, una relación docente/disciente, al representar roles básicamente fijos sin invertirse, es una relación de dominación. La distinción entre estos tipos de relaciones ocurre gracias a las técnicas de gobierno de sí (Lazzarato, 2007). Estas técnicas se presentan como discursos de verdad que se manifiestan en referencia a una serie de categorías científicas para hacer funcionar y reproducir relaciones de poder e instituir un estado de dominación; esto es, gobernar la conducta de uno mismo para estructurar un campo de acciones posibles.

Toda sociedad, argumenta Foucault, tiene su política general de verdad, con tipos de discursos que acepta y valida como verdaderos. Además, tiene los mecanismos e instancias que permiten distinguirlos como tales, así como los medios por los que se sanciona a cada uno y las técnicas y procedimientos considerados válidos para adquirir la verdad (Foucault, 1992). En tal sentido, el poder de los discursos de verdad se sostiene en el hecho de que es a través de ellos como “se

establece y se limita” la posibilidad de un cierto tipo de pensamiento, en la medida en que se encuentran integrados en redes de relaciones de poder y saber que los legitiman y los presentan bajo el estatus de verdad, volviéndolos capaces de ordenar y combinar palabras en formas específicas y excluir o desplazar otras posibles combinaciones. Es así como se expresan especificidades históricas de lo que puede ser dicho, lo que no y lo que queda por decir.

Es importante destacar que la operatividad en las relaciones de poder y en las de dominación solo es posible por una economía de dichos discursos de verdad⁸⁵. De la misma manera, la sujeción de todo individuo se produce en la producción, acumulación, circulación y funcionamiento de los discursos de verdad (Foucault, 1992, p. 148). Por lo tanto, su objetivo final es instituir modos de existencia en los distintos ámbitos de lo cotidiano, como la sexualidad o la escolarización, que no solo versan exclusivamente sobre lo individual, lo personal o lo íntimo, sino que suceden desde una construcción socialmente instituida y conformada junto a otros, en una interacción y en una relación con ellos; una trama sensorial, perceptiva y significativa, constituida a la vez que constituyente (Cabrera, 2017, p. 26). Su manera de operar, particularmente en el espacio áulico, es a través de técnicas de gobierno de sí para transformar al estudiante en capital humano. Un tipo de intervención que se centra en su cuerpo, adiestrándolo desde un sistema de vigilancia que lo manipula, domina y le da forma para configurar en él un sentido de utilidad. Una de las características de la escuela moderna es, precisamente, utilizar este tipo de tecnologías como dispositivos de control corporal y modular los aprendizajes cognitivos, afectivos y emocionales de los estudiantes, un proceso que sucede desde una sujeción individual y en defensa de una sociedad estratégicamente planeada (Castro Orellana, 2005).

85 La noción de verdad con Foucault se entiende en dos niveles: por un lado, implica el efecto político que involucra la correspondencia, aceptación o validez de tal o cual enunciado; y, por otro lado, la producción de determinados mecanismos que sirven para poner en práctica esos enunciados (Monge, 2014, p. 131).

Estas tecnologías se materializan en el aula a través de dos economías⁸⁶: la disciplina, que controla la retórica corporal, y la gubernamentalidad, que administra la autorregulación de las conductas estudiantiles, ambas con orígenes sociohistóricos diferentes y funciones específicas en el mundo de la vida escolar. En este sentido, la función política de las técnicas de gobierno de sí en las instituciones educativas se deriva tanto de modelos pedagógicos, de instrucciones académicas, como de productos históricos que emergen desde una racionalidad estatal, la cual ha operado para situar al estudiante donde sea más rentable socialmente (Cangas, 2022). La aparición de la escolarización ubicó a lo educativo y a lo pedagógico⁸⁷ en el marco de los discursos de las ciencias del hombre, pero también en la lógica de la regulación social que la nueva ingenuidad científica no pudo esconder. La escuela forma, pero al hacerlo reprime. En sus espacios de formación, se instruye tanto lo que se debe hacer o saber como lo que no se debe. Una regulación del conocimiento que sucede mediante la imposición, la vigilancia y el castigo.

En cuanto a la disciplina, su función es acrecentar, en términos de utilidad, con reglamentos y procedimientos de control y corrección para los cuerpos, las fuerzas físicas y cognitivas del estudiante, pero disminuir esas mismas fuerzas en cuanto a obediencia y servidumbre, para volverlo un sujeto dócil (Foucault, 2002, p. 83). Este conjunto de técnicas y procedimientos, al operar de manera sutil y minuciosa en el cuerpo-estudiante, constituye por sí mismo una “microfísica de poder”, que lo organiza y lo delimita. La disciplina en el aula es, entonces, una anatomía política del detalle; un entendimiento normativo que no trata al cuerpo en masa ni

86 Siguiendo la lógica de Los tres mosqueteros de Dumas, en realidad son tres tipos de economías: La disciplina, la economía del control de la retórica corporal, la gubernamentalidad, la economía de la autorregulación de conciencia y la happyeducación, la economía del gobierno de la intimidad.

87 Lo pedagógico se ha concebido desde una amplia significación de todo tipo de disciplina que se recibe de otro, en oposición a lo que se debería descubrir por uno mismo.

a sus líneas generales, sino que lo trabaja específicamente en cada parte, ejerciendo sobre ellas una coerción mecánica para vigilar sus movimientos, gestos, actitudes, y controlar los comportamientos, conductas y velocidades de los aprendizajes. Y no lo hace de un solo golpe, sino a través de una multiplicidad de procesos menores, de origen distinto, de localización diseminada, coincidentes, repetitivos, que se imitan y se apoyan unos en otros en su dominio de aplicación, dibujando, poco a poco, el diseño de un método general.

Sin embargo, el objeto del control de la disciplina no son solo los elementos significantes de la conducta o del lenguaje del cuerpo del estudiante, sino la economía y la eficacia de los movimientos “científicamente” emplazados para que pueda vivir su proceso educativo. Esta coacción calculada, bajo un ejercicio rítmico y temporal, vela, desde un control minucioso, todas las fuerzas del estudiante, las que deberá desarrollar para cumplir con los procesos de su actividad física y cognitiva. Entre estos procedimientos que la disciplina establece, se encuentran la economización del tiempo escolar, la distribución de cada alumno en función de sus edades, saberes y conductas, procesos que lo organizan en cursos y niveles, de menor a mayor complejidad. De hecho, la división en cursos y grados que se observa hoy en día en las escuelas como algo natural, corresponde a una invención de las técnicas disciplinarias. En tal sentido, la disciplina no trata solo de valorar, en un juego de signo/obstáculo, el total de los movimientos de las fuerzas estudiantiles y someterlas al escrutinio del aparato escolar, sino de maquinar, poco a poco, el diseño de un método general para racionalizar cualquier aspecto de la vida escolar, de modo que el estudiante actúe conforme a las técnicas instructivas de los tiempos del aparato escolar y acorde con su evangelio de la eficiencia y la eficacia que ellos mismos determinan.

Un ejemplo donde esta tecnología toca piso es el uso político del examen. Un instrumento que, además de vigilar de manera inagotable todo el proceso de enseñanza, establece sanciones evanescentes sobre los estudiantes, dentro de un sistema que funciona como un

parámetro amplio de valoración para clasificarlos. El examen, en esta lógica, es una herramienta de evaluación que no se escapa de estar libre de valores impuestos o previos. Así, dentro del letargo del espacio escolar, el examen, además de ser un elemento técnico del tiempo cognitivo, con sus métodos, sus personajes y sus contenidos, es un instrumento punitivo, político y disimulado, donde se ejercen dinámicas de poder y conocimiento para definir lo bello, lo valioso, lo evidente y lo verdadero; criterios específicos desde donde se originan los imperativos “naturales” para evaluar al cuerpo-estudiante (Cangas, 2021, p. 52).

La verdadera intención del examen escolar es considerar al estudiante un objeto de observación en un sistema de clasificación, ordenado y calculado para manejar su acreditación. En otras palabras, el examen es un mecanismo para comparar diversas formas corporales y mentales, exigidas por los tiempos de lo educativo, con el fin de producir un estudiante con los estilos éticos exactos para someterse a la autoridad pedagógica, dada por la representación “ideológica” de un tipo de sociedad que requiere un tipo de alumno con características específicas: la consabida reverencia del súbdito sometido, el alumno dócil y aplicado, el buen ciudadano. O, como dice el título del libro de relatos de Irvine Welsh (2009): “Si te gustó la escuela, te encantará el trabajo”.

La disciplina en el aula es, entonces, la encargada de administrar las tecnologías de sujeción que normalizan al estudiante a lo largo de todo el proceso educativo. Esta normalización abarca desde los ritmos y la gradualidad de los aprendizajes, la precisión de temas y contenidos, la garantía de obediencia, las actitudes de servidumbre y el ensalzamiento de los comportamientos deseados, hasta la efectividad del espacio escolar, con su maquinación de los ambientes de aprendizaje y la puntualidad de metas y objetivos. Todo esto se despliega dentro de tramas de poder que disimulan el derecho a castigar, ocultando su vigilancia y distorsionando su propósito principal bajo el ideal del “bien común”.

Sin embargo, en el proceso educativo, además de ese conocimiento individualizado que la disciplina fomenta en el estudiante, ha surgido otra estrategia biopolítica que revela la regulación del Estado en la vida escolar. Desde las sociedades de control, los procesos educativos se han visto acompañados de una coordinación estratégica para dirigir las conductas de los estudiantes, con el objetivo de que aprendan a gobernarse a sí mismos. A este otro tipo de dispositivo de poder, Foucault lo distinguió como gubernamentalidad. Un ejercicio de poder que despliega los instrumentos técnicos del aparato estatal, ya no para imponer leyes o castigos sobre los individuos que habitan un territorio, sino para desplegar técnicas de gobierno que les permitan conducirse de tal forma que sus acciones garanticen la reproducción de un tipo de Estado (Castro-Gómez, 2010).

La gubernamentalidad no opera mediante la imposición de la ley, sino a través de una economía política que es administrada por los propios sujetos, pero dirigida a los fines del Estado. La práctica de la gubernamentalidad no se orienta al disciplinamiento de los cuerpos, sino hacia la gestión de otros tipos de saberes necesarios y de carácter prospectivo para controlar sus vidas. Es una práctica político-antropológica que, desde esos otros saberes, se torna útil para la invención de dispositivos de control y aparatos de seguridad. Así, se puede intervenir y determinar sus logros psíquicos y emocionales, para “dejar actuar” (dentro de ciertos límites) tanto a los otros como a uno mismo, siempre desde la tensión de la experiencia de vida del sujeto y de los colectivos.

Es por eso por lo que Foucault concibe a la gubernamentalidad como una “grilla de inteligibilidad” que explica las relaciones de poder en su conjunto. No se limita únicamente a las relaciones que tienen que ver con la conducción de la conducta de los individuos en instituciones como los hospitales, las escuelas o las prisiones, sino que también abarca aquellas que se refieren a la conducción del cuerpo social de un Estado (Castro-Gómez, 2010, p. 54). En este sentido, la gubernamentalidad no solo opera a nivel molecular, sino

también a un nivel molar, abarcando dos perspectivas diferentes a la hora de estudiar el control en las sociedades: lo macro y lo micro. El nivel macro corresponde a lo empírico, lo constituido, lo actual, lo consciente, mientras que el nivel micro se refiere a lo implícito, lo trascendental, lo constituyente y lo inconsciente.

Tanto la sociedad como el individuo están atravesados por estos dos niveles simultáneamente. Se distinguen porque no comparten los mismos términos, relaciones o naturaleza, pero, al mismo tiempo, son inseparables, ya que coexisten y se entrelazan indeterminadamente (Deleuze & Guattari, 1988, p. 218). De manera sencilla, la gubernamentalidad, atravesada por estas relaciones diferenciales de fuerzas de ambos niveles, nos permite interpretar toda una vasta diversidad de mecanismos de intervencionismo corpo/político y bio/político de la sociedad neoliberal actual.

Específicamente, en las instituciones educativas, la práctica gubernamental opera ordenando el espacio de acción, estableciendo las reglas del juego que el estudiante debe respetar. Es una estrategia de planeación, organización y prevención de los elementos del ambiente de aprendizaje y el clima escolar, cuyo objetivo es eliminar cualquier elemento disruptivo del proceso formativo. En las aulas contemporáneas, se realiza el “análisis diagnóstico” de lo que los estudiantes “son” (o serán): se advierten sus patologías, necesidades específicas de aprendizaje y estilos de enseñanza, se desarrollan sus inteligencias múltiples y sus competencias básicas, genéricas y específicas. Es también en estos espacios donde, con la ayuda de las técnicas adyacentes, policiales, médicas, psicológicas y sociales de la disciplina, ocurre la eventual transformación hacia el gobierno de sí (Cangas, 2017, pp. 7-8).

La gubernamentalidad, por lo tanto, administra la reflexión del sujeto sobre sí mismo a partir de su proceso formativo. Gestiona las acciones de los estudiantes para establecer comportamientos que, bajo una determinada racionalidad política, promueven ciertos principios rectores y despliegan tipos de vida posibles. Estas

posibilidades están actualmente delimitadas dentro de la imagen total y sistemática del orden cultural de la economía de mercado. La funcionalidad de la gubernamentalidad consiste en incorporar un cálculo y control en términos de costos y beneficios que, en lugar de dividir lo permitido y lo prohibido como lo hace la disciplina, determina un promedio considerado óptimo. Establece los límites de lo aceptable, más allá de los cuales no se debe pasar, con el objetivo final de poner en marcha un sistema de dispositivos para la seguridad estatal.

La gubernamentalidad en el salón de clases permite anticipar, incluso antes de que el estudiante haya cometido una falta, aquellas conductas disruptivas que lo podrían encaminar a fracasar. Esta estrategia biopolítica establece que el estudiante, a través del docente (mediador), decida y adopte una serie de conductas y comportamientos. La institución de un sistema moral que lo orienta, mediante la adquisición de saberes necesarios (como los ejes transversales), a determinar cuándo puede salir, a qué hora, qué debe hacer en casa, qué debe hacer en la escuela, qué tipo de alimentación debe consumir, la prohibición de tal o cual clase de contacto y la obligación de ser de tal o cual manera (Cangas, 2017, p. 8). Así, el control en la gubernamentalidad no se limita únicamente a la aplicación de la disciplina en el aula (aunque esta sea utilizada), sino que también pone en marcha los mecanismos necesarios para la seguridad y para generar, desde el propio estudiante, alguna modificación en su destino biológico como especie (Foucault, 2006). Esto implica una forma de control que no solo regula el comportamiento, sino que interviene en la vida misma del individuo, gestionando su proceso formativo y su existencia en función de los intereses y objetivos del sistema.

El acoso escolar, presentado como un fenómeno que ha capturado la atención global, es un claro ejemplo de cómo opera la gubernamentalidad en las instituciones educativas. Esta preocupación ha sido patologizada, convirtiéndose en un objeto de análisis

para especialistas de diversas disciplinas, un evento condenado por funcionarios públicos y medios de comunicación internacionales, un problema social urgente cuya erradicación exigen los ciudadanos y un hecho educativo cotidiano, posicionado por los profesionales de la educación como una enfermedad contagiosa que afecta indiscriminadamente a la población escolar. Todo ello ha generado la necesidad de erradicarlo de manera total.

El punto crítico no radica tanto en visibilizar los comportamientos agresivos entre estudiantes o la desigualdad de fuerzas entre víctimas y victimarios, sino en los modos en que se construye y administra este fenómeno. La gubernamentalidad actúa aquí al producir una serie de saberes y estadísticas que buscan cuantificar el fenómeno del acoso escolar: cuántas personas son víctimas, a qué edad ocurre, quiénes son los actores involucrados, cuál es el rol del docente y el de la escuela, qué tipo de lesiones psicológicas o sociales deja y cómo prevenirlo o gestionarlo.

Este enfoque permite clasificar el acoso escolar no solo como una problemática educativa, sino también como un problema de seguridad ciudadana. Se construye una narrativa del miedo y de la inseguridad en torno a este fenómeno, legitimando así diversas formas de control y tecnologías de seguridad que se implementan bajo la apariencia de soluciones. Estas tecnologías incluyen derechos, normas, reglamentos y acciones, todas fundamentadas en estimaciones y estadísticas de gran escala, como si el acoso escolar fuera un fenómeno que debiera ser erradicado mediante intervenciones masivas y preventivas.

En consecuencia, el acoso sistemático entre pares se transforma en un fenómeno gestionado a través de una lógica biopolítica, en la que el Estado y otras instituciones legitiman su intervención y capacidad política mediante la implementación de campañas y medidas de seguridad. Todo esto refuerza un discurso de control que, al ser mediado por tecnologías y saberes, regula la vida escolar y sugiere que el acoso es un mal que debe ser erradicado para ga-

rantizar la seguridad y el bienestar de la población escolar (Cangas, 2017, pp. 8-9).

Así, estas dos estrategias biopolíticas son la articulación de tecnologías de sujeción productoras de individuos sumisos a las normas y de tecnologías de subjetivación productoras del dominio del yo, para conseguir y concretar una filosofía de vida (Cangas, 2017, p. 3), que no trata de su sentido contemplativo y que no se ha desarrollado en el centro de cualquier ámbito académico o institucional. Hablamos de una *praxis* de superación que se cree legítima bajo la lógica de la sociedad capitalista. Por eso, la presencia de ambas estrategias, tanto en la vida cotidiana como en el aula, algunas veces se manifiesta de forma muy visible y en otras con menor visibilidad, pero siempre con la apariencia de bien común y bajo el ideal de ser algo natural y necesario (Urraco-Solanilla & Nogales-Bermejo 2013, p. 154). La diferencia entre ambas radica en la forma de la administración, la función y los objetivos del ejercicio de su poder. En la disciplina, el poder actúa directamente sobre el cuerpo del individuo. En la gubernamentalidad, se trabaja principalmente con dos objetivos: la acción del individuo y el espacio en el que se desarrolla la acción. En otras palabras, afecta la subjetividad del objeto y el entorno en el que se practica, que, en palabras de Foucault, es el “elemento de la circulación de una acción” (Foucault, 2006, p. 22), los espacios necesarios para los acontecimientos posibles.

Por eso los dispositivos gubernamentales, a diferencia de los disciplinarios, son más laxos, porque su finalidad es controlar posibles acciones, los hechos que un individuo puede realizar. Por tanto, la intervención no es una especie de sometimiento interno para los individuos; es más bien una intervención de tipo ambiental (Foucault, 2007), un sistema de control sobre el “medio”, el “contexto”, el “ambiente”, el “clima” en la institución educativa o en el aula. Se podría decir que la gubernamentalidad, especialmente en el campo de la educación, actúa a través de la racionalidad de Estado con las reformas educativas, en la aplicación del currículo y en la comunica-

ción de sus efectos con sus medias óptimas estandarizadas. Será función, entonces, de la escuela convertirse en “el teatro de operaciones” para producir la matriz de la razón práctica que permita ocasionar, transformar y manipular las conductas de los individuos, hacerlos más gobernables y adaptar su sensibilidad a los requerimientos de la cultura del orden neoliberal desde una función preventiva que busca evitar problemas sociales o desórdenes que deberán atenderse por los denominados aparatos de seguridad del Estado.

Sin embargo, más allá del disciplinamiento del cuerpo-estudiante y la administración de su conducta, en las aulas contemporáneas se está consolidando otra técnica gubernamental para el gobierno de su intimidad. Esta intervención educativa sucede alfabetizando las emociones en las aulas. Al copar actualmente las instituciones educativas, esta otra estrategia biopolítica busca lograr la transición de un Yo-panóptico a un Yo-terapéutico⁸⁸: el paso intencionado de un yo disciplinado y conductualmente controlado a un yo sometido, con una moral manipulable, operativa y funcional, para su optimización. Un Yo⁸⁹ concebido como un recurso más del capital de la economía de mercado, creado a su propia imagen, dispuesto a trabajar para un sistema de poder y dentro de él.

Una subjetividad⁹⁰ que es solo la posibilidad compartida como punto de encuentro en una “nueva comunidad de deseo y de consumo”. Gobernar la intimidad implica consumir los recursos corporales y psicológicos de un individuo: el control de un conjunto de operaciones

88 Este carácter terapéutico es la psicologización de la vida cotidiana. El reducto psicológico de un individuo psicopático.

89 En su texto, *Breve historia del neoliberalismo* (2007), David Harvey considera que una de las condiciones del neoliberalismo es “la exploración narcisista del yo”.

90 En la teoría marxiana de la alienación, se entendía que los trabajadores padecían un déficit de subjetividad; solo eran un cúmulo de fuerza de trabajo cuyas posibilidades de desarrollo habían sido aniquiladas por la falsa conciencia y la explotación (Marx, 2013). “Hoy más bien ocurre lo contrario: los ciudadanos del capitalismo avanzado están demasiado llenos de subjetividad, rebosan emociones. Y ese exceso parece una terrible fuente de malestar y sufrimiento” (Rendueles, 2017, p. 84).

sobre su cuerpo, sus pensamientos y sus conductas. En las instituciones educativas, para lograr este cometido, se está enseñando a los estudiantes (creemos que a marchas forzadas) a alfabetizar sus emociones para que coincidan con la positividad de la sociedad actual como único marco imaginable de su existencia, o como si tuvieran la capacidad de reescribir un nuevo mapa de la vida cotidiana.

CAPÍTULO V



QUITARSE O PONERSE EL DISFRAZ: LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

La presencia de elementos emocionales en las sociedades contemporáneas es un fenómeno notable en todas las áreas de la vida cotidiana. La expresión de las emociones, rodeada de connotaciones positivas, pone de manifiesto una tendencia común: las emociones ya no se limitan al ámbito privado de las conductas y se han convertido en un rasgo distintivo de las sociedades occidentales, que se caracterizan por ser culturas “emocionales” (Tocino, 2023b). A partir del giro afectivo, en las ciencias sociales, a finales del siglo XX, se profundizó la concepción de los afectos como prácticas culturales, trascendiendo la idea de percibirlos como estados psicológicos. En el ámbito escolar, por ejemplo, se observa un proceso de psicologización de las aulas, donde las relaciones de los estudiantes, consigo mismos y con los demás, prescriben, como acción necesaria, una adecuada gestión de las emociones, como requisito para su éxito académico y profesional.

Sin embargo, enseñar a comprender y a manejar las emociones, con esa sensibilidad inducida por instituciones formales como la escuela, es enfrentarse a una tecnología de sometimiento muy eficiente hacia el cuerpo-estudiante. El papel de las instituciones educativas en el mundo contemporáneo solo puede entenderse a través de su compleja intersección con los valores permisivos y psicologistas de los saberes

económicos actuales. Es decir, “la centralidad de las emociones no puede comprenderse completamente sin tener en cuenta las transformaciones a nivel productivo que han tenido lugar en las últimas décadas” (Tocino, 2023, p. 15). El campo de la educación emocional ejemplifica en gran medida tal situación.

El creciente interés por abordar lo emocional desde la educación es la sustitución intencionada del modelo cognitivo por el afectivo, una acción histórica en el marco general de una *ratio*⁹¹ política⁹² para modelar lo social y, a nivel micro, institucionalizar una “tecnología⁹³ terapéutica del yo”, un instrumento utilizado bajo el pretexto falso de emancipación individual, pero que en realidad es lo que disciplina, domina, manipula, conduce y gestiona al individuo. Este interés particular por influir en las formas de lo sensible involucra enfoques centrados en lo íntimo y en las intensidades de la experiencia individual y colectiva (Depetris & Taccetta, 2022, p. 10).

El término “educación emocional” surgió por primera vez en 1976 en la revista *Journal of Emotional Education* del *Institute of Applied Psychology* de Nueva York, presentándose como una intervención educativa y terapéutica para manejar pensamientos “negativos” que los individuos experimentaban en contextos específicos (Pérez-González & Pena Garrido, 2011). Su propósito central es que, interviniendo en las emociones de los individuos, se puedan regular sus actividades y comportamientos. Su sustento teórico considera a los estados psicológicos como “objetos manipulables” que pueden gestionarse mediante un proceso de alfabetización. Las emociones, en este sentido, son resultado del control de la fuerza interior del individuo, una manifestación de ac-

91 La racionalidad neoliberal tiene como característica principal la generalización de la competencia como norma de conducta y de la empresa como modelo de subjetivación (Laval & Dardot, 2013, p. 15).

92 Cualquier racionalidad política no solo necesita de un tipo específico de sujeto, sino también presumirlo.

93 Una tecnología es un conjunto múltiple de estrategias a través de las cuales los animales humanos devienen sujetos. Es decir, las tecnologías son, propiamente hablando, onto-tecnologías (Castro-Gómez, 2010, p. 36).

ciones específicas en los contextos sociales y relacionales donde ocurren. Aunque no es tangible, el plano afectivo tiene la capacidad de afectar y ser afectado; es decir, tanto emociones como percepciones, sensaciones o pasiones pueden generar cambios en el individuo a nivel físico.

La pretensión de controlar consciente y sistemáticamente las emociones es el resultado de una agenda política que se inicia desde la infancia, en un proceso repetitivo que construye hábitos y costumbres diarias, con usos lingüísticos y rituales institucionales para que el estudiante configure una subjetividad determinada. La propuesta teórica de este modelo es significativa porque implica dos cambios fundamentales en la forma de concebir las emociones. En primer lugar, la naturaleza de estos estados psicológicos está condicionada por la naturaleza de la situación social en la que se presentan; en segundo lugar, además de ser un estado afectivo del aparato psíquico individual, son un factor esencial de un estado adaptativo que prepara a la persona para reaccionar de la forma más adecuada ante cualquier situación posible (Fernández-Martínez & Montero-García, 2016). Aunque sean internas, las emociones, desde esta lógica, se consideran una construcción social que da sentido a las acciones individuales, calificadas por un juego de valoraciones compartidas.

Sin embargo, al considerarlas como construcciones sociales o superpuestas al entorno social, estas toman sentido dentro de una actividad cognitiva. Es decir, su manifestación involucra procesos de conocimiento y entendimiento, por lo que, siendo así, las emociones tendrían un rol activo en el proceso racional de los seres humanos. Este carácter cognitivo permite que la persona pueda reconocer, comprender o evaluar sus sentimientos. Esto significa que su componente cognitivo sería su mecanismo principal. Tal interpretación alude a que las emociones están condicionadas por la forma en que se perciben y evalúan las circunstancias, ajustándose a un procedimiento que les devuelve el significado y la energía de lo expuesto en sus manifestaciones. Las emociones, al estar imbuidas de inteligencia y discernimiento, no pueden dejarse fácilmente de lado a la hora de establecer juicios éticos. Por

ejemplo, la moralidad, como un sistema de principios que el intelecto “imparcial” capta, y las emociones, como motivaciones que apoyan o quebrantan una acción moral, deben considerarse ambas como parte esencial del sistema de razonamiento del individuo (Nussbaum, 2008, pp. 21-22).

Uno de los primeros programas para estimular el aspecto emocional se dio en los años 90 en las escuelas públicas de *New Haven, Connecticut*, donde Roger Weissberg diseñó y aplicó un plan de estudios para ayudar a jóvenes que se enfrentaban a problemáticas sociales que hacían difícil su bienestar personal. Un programa precursor de lo que hoy se conoce como un movimiento global denominado *Social & Emotional Learning* (SEL) por sus siglas en inglés y que daría origen a *The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), la asociación que lidera el movimiento para el Aprendizaje Social y Emocional (Goleman & Senge, 2016, p. 13).

En esa misma década, y también en los Estados Unidos, se fundó en la Universidad de Yale el laboratorio *Health, Emotion and Behavior*, centrado en trabajar las competencias necesarias para el desarrollo de la “inteligencia emocional⁹⁴”, principalmente en los alumnos. Dirigido por Peter Salovey y John Mayer, dicho programa se dedicó a aplicar técnicas para la “alfabetización emocional”, promoviendo un conjunto de habilidades que profesores y estudiantes debían perfeccionar para su éxito personal, social y académico. Las habilidades básicas relacionadas directamente con la inteligencia emocional que sugerían los autores son: “1) reconocer las emociones de uno mismo y las de los demás, 2) comprender las causas y consecuencias de las emociones, 3) darle a cada emoción una etiqueta, 4) expresar adecuadamente las emociones en un contexto determinado y 5) regular esas emociones de forma que se desarrollen relaciones sanas” (Magallón, 2011, p. 730). También era necesario entrenar la percepción, la comprensión y la regulación emocional; además, en un sentido de orden superior, se debería traba-

94 Concepto que Daniel Goleman difundiría ampliamente en 1995 con su *bestseller* del mismo nombre.

jar con los aspectos vinculados como la personalidad, perseverancia, asertividad, optimismo y autoestima (Weissberg & O'Brien, 2004).

La intencionalidad de tales programas, más allá de los contenidos específicos sobre conductas y hábitos positivos, buscaba intervenir y mejorar los aspectos emocionales y sociales de los jóvenes desde un sentido terapéutico, aunque sin partir, en la mayoría de los casos, de un modelo teórico explícito. De hecho, una de las claves del éxito de la emocionalidad dentro del campo de lo educativo es contribuir a su expansión sin generar demasiadas fricciones teóricas entre las distintas escuelas de pensamiento ya existentes, o incluso trasuntando conceptos de estudios filosóficos canónicos.

Este carácter terapéutico es la psicologización de la vida cotidiana, un fenómeno en el que la psicología ha ampliado enormemente su campo de acción, en paralelo al incremento de los sufrimientos psíquicos que afectan a los sujetos contemporáneos. Su aparición, sin duda, tiene una correlación directa con las condiciones socioeconómicas. La precariedad laboral, por ejemplo, como condición existencial y generalizada de los trabajadores, ha dado lugar a tales “patologías capitalistas” como la depresión, la ansiedad o el estrés. El riesgo o la incertidumbre que provoca “la falta de recursos económicos, en lugar de generar solo sufrimientos y angustias de todo tipo, produce una profunda discontinuidad en las narrativas biográficas que se encuentra detrás de los malestares mencionados” (Tocino, 2023, p. 216).

Mientras que la primera fase de la educación emocional consideraba a las emociones como construcciones sociales, actualmente se reflexiona sobre ellas como entidades culturales que determinan “esa sensación de lo que ocurre”. Las emociones, en tal sentido, son signos que no se pueden inferir a partir de estados internos. Esto permite reflexionar que los significados emocionales son formas de una acción cultural, aprendidas y ejecutadas en ocasiones oportunas (Belli & Íñiguez-Rueda, 2008). El punto clave es que las emociones, al percibirse como significados culturales y relaciones sociales, son capaces de impartir energía a la acción, darle cierto carácter o colorido a un acto (Illouz, 2007, p. 15),

un hecho que siempre concierne al yo, pero también a la relación del yo con otros, situados culturalmente; un sentido de performatividad que funciona con los actos de habla, creando la necesidad de construir emociones, en donde, como *performances*, se producen a través de un efecto ontológico del lenguaje que gobierna su cognoscibilidad. Los signos corporales y los medios discursivos, lejos de representar o reflejar una realidad externa, “hacen cosas”. De ahí que todo discurso se entienda por su capacidad productiva. La noción de que hablar implica llevar a cabo un acto se basa en que el discurso no es algo separado o secundario frente a la acción; al contrario, hablar es una forma de actuar, ya que el discurso genera acciones (Suniga, 2016, p. 3). Por ello, considerar a una emoción como un acto performativo establece el principio de poder entenderse como una práctica discursiva.

El discurso pedagógico hegemónico actual habilita la enseñanza de ciertas emociones, valorando unas como positivas y otras como negativas. Todo discurso, incluyendo el discurso emotivo, al producirse en un contexto social y relacional, adquiere un determinado sentido y, al mismo tiempo, es en ese espacio donde procesos, acciones y efectos del discurso (emotivo) pueden condicionarse. Así, los determinantes y las consecuencias de las emociones, desarrollados en la interacción del lenguaje y su acción, pueden transformarse y redefinirse (Edwards, 1999). De este modo, son académicamente exitosos aquellos estudiantes que logran alcanzar la competencia emocional. En este sentido, las nuevas estrategias biopolíticas escolares que están surgiendo en el aula contemporánea son tecnologías para la optimización corporal en clave emocional y funcionan como un conjunto de “ensambles terapéuticos” que intervienen en el cuerpo estudiante con fines de condicionar sus emociones.

Los discursos contemporáneos que están determinando estas dinámicas provienen de lógicas de la esfera económica. Configurados desde un imaginario social directamente relacionado con los imperativos del rendimiento, la eficiencia, el cálculo y el control, esta nueva interpretación representa una forma de repensar el nivel sensitivo del individuo y de la vida social. Además de funcionar como un marco de producción

de conocimiento, estos discursos se presentan como una racionalidad política que puede describirse como otra forma estructurante de estilos de vida, en este caso, de estilos dominantes. Estos modelos solo pueden implementarse aceptando las regulaciones prescritas y exigidas por las mismas lógicas que los originan. La conformación de un tipo de subjetividad que convierte al yo interior en un “participante” del mercado capitalista y su cultura de consumo, presentándolos como el único plano de existencia posible (Illouz, 2020, p. 14).

Nos encontramos, por lo tanto, ante una nueva forma de sujeto, afectivamente funcional, frente a las necesidades productivas y de consumo de la otra dimensión de la economía de mercado: “un capitalismo emocional⁹⁵”. Esta representa otra forma de organización social que, en su “condición de productor de formas de vida, opera como una nueva razón del mundo, que es mundial y hace mundo” (Tocino, 2023, p. 18). Se trata de una forma de gobierno global que ejerce control sobre la conducta de los sujetos a través de la producción de realidades emocionales. Este tipo de control prescriptivo se enmarca en la relación cuerpo/emoción, interpretada en términos de estilo de vida, cuyo propósito es instituir escenarios ficticios como el principal mecanismo de inteligibilidad de un orden y sentido del mundo para, a través de una serie de términos culturales, perpetuar la hegemonía del mercado como el único lugar de producción de valor y de verdad.

Con la ayuda de una serie de instituciones, tanto públicas como privadas, se han establecido los elementos para la producción de lo sensible, no solo para definir lo que se entiende por emoción, sino también para centrarse en la emocionalización de la vida pública. Esto es justo lo necesario para conducir las emociones, priorizando cómo estas se mueven entre los cuerpos, definiendo sus superficies, orientando su circulación y administrando los afectos con los que se relacionan. Sin embargo, definir es, necesariamente, limitar; establecer

95 El advenimiento del capitalismo no solo se consolidó con la configuración de instituciones políticas democráticas, sino también con la configuración de una fuerza moral que rodea y fundamenta la idea del individualismo moderno.

un sistema de distinciones para determinar formas de representación y diferenciación.

En la complejidad de la multiplicidad de sujetos y sus relaciones, las instituciones imponen una forma dicotómica para valorar una serie de prácticas específicas al ser realizadas. Estas instituciones, al valorarlas, coinciden en conocer y administrar las relaciones entre ellas y los ciudadanos, manifestándose como prácticas de un cuidado de sí que funcionan sutilmente como una forma de gobierno. La escuela es una de estas instituciones. Su papel en la economía de mercado es operar como una herramienta estratégica, útil para cimentar un orden específico y establecer una normativa en el plano de las emociones. Hablamos de la construcción de un yo que se está formando en las instituciones educativas para configurar la subjetividad estudiantil, presentándose como formas (estilos) de vida emocional. Su manera específica de moverse en el espacio áulico condiciona, desde su *statu quo* formativo, al estudiante como capital humano. Esto implica una adaptación de los mecanismos psicológicos y las exigencias sociales y económicas para ver en la “personalidad” y en el “factor humano” un recurso económico que debe cuidarse muy bien (Laval & Dardot, 2013, p. 364).

Si la vida emocional se ha incorporado a las instituciones educativas, es en gran medida porque se han visto influenciadas por lógicas económicas que pretenden reajustarla a los requerimientos afectivos del sistema productivo (Tocino, 2023). Sin duda, todos los procesos cognitivos precisan, para su materialización, un apoyo emocional; sin embargo, fomentar las “buenas” y proscribir las “malas” emociones solo puede hacerse considerando una jerarquía emocional para clasificar a los estudiantes según su capacidad para regularlas “correctamente” (Illouz, 2010). La idea de que las emociones positivas permiten la realización de acciones favorables para la enseñanza y el aprendizaje y las negativas⁹⁶ no, aunque parece sustentarse en un discurso pedagógico, en

96 Negar las emociones negativas es una de las principales propuestas teóricas de la psicología positiva, un argumento que ha sido criticado debido a que niega parte de la realidad social (Ehrenreich, 2012).

realidad es un discurso político que es útil para el sustento del reparto desigual de las competencias emocionales y para la construcción de un déficit que debe revertirse con la alfabetización emocional.

Alfabetizar las emociones significa, entonces, validarlas, empatizar con los demás, identificar y nombrar lo que se está sintiendo, ponerse límites, manifestar formas aceptables de expresión tanto para sí mismo como para los otros, quererse y aceptarse, respetar a los demás y proponer estrategias para resolver problemas. La alfabetización emocional, en tal sentido, tiene un cometido ético: una política que organiza un tipo de moral donde las emociones se vuelven atributos de las acciones de sujetos y colectivos. En la búsqueda de desarrollar en el estudiante una serie de competencias para funcionar en la sociedad actual, lo convierten en esclavo del tiempo necesario para alcanzarlas. Así, se transforma en un sujeto políticamente sometido por competencias específicas o, más genéricamente, por los discursos de las capacidades que se le exigen (resiliente, emprendedor, motivado, inclusivo, tolerante, deconstruido, etcétera⁹⁷) para llegar a ser así “emocionalmente inteligente⁹⁸”, transformando sus condiciones de vida (Cabanas & Illouz, 2019).

Sin embargo, en la figura de un estudiante emocionalmente competente, se observa un acercamiento total a los sistemas que deciden por nosotros. Judith Butler y Athena Athanasiou llaman a este proceso desposesión: “la sumisión primaria del sujeto-a-ser a las normas de inteligibilidad” (Butler & Athanasiou, 2017, p. 15). La forma en que los individuos se inscriben en lo social normativo para su aparición en la escena pública. Una condición externa que pone límites a su autosuficiencia y a su autonomía, haciendo dañina su necesaria dependencia

97 Dichas capacidades se han convertido en fundamento de los derechos sociales actuales y sirven de este modo para controlar la vida de los sujetos. Aunque se presenta como capacidades, lo que realmente buscan lograr es favorecer en el estudiante la condición de ser solitarios, atomizados, desarraigados, desmotivados.

98 Fue Daniel Goleman, quien popularizó el concepto de inteligencia emocional como una meta-habilidad que determina el grado de destreza que un individuo puede conseguir para el dominio de sus facultades (Goleman, 1995, p. 68).

y sus relaciones con el otro. Esto ocurre cuando las normas socioculturales que rodean la formación de los individuos se vuelven un acto forzado, donde se atribuye a “los otros” la condición de ser la “fuente” de los sentimientos personales. Cuando la conciencia es influenciada por otro, se experimenta un estado de indefensión frente a esa “agresión”. Aunque cada individuo, como ser social, depende de su entorno, la vulnerabilidad asociada a la desposesión surge de las violencias normativas, especialmente cuando la conciencia social se ve exacerbada y es explotada políticamente (Cangas, 2002, p. 10).

El entendimiento de tal concepto debe comenzar comprendiendo uno de los hilos conductores del pensamiento de la filósofa americana sobre la formación del sujeto en relación con las normas socioculturales que lo rodean: la tensión existente entre la agencia del sujeto y los mecanismos de construcción de su subjetividad. Si bien, para la autora, el sujeto no es soberano sobre sí mismo ni está completamente producido por un contexto sociocultural, sí emerge como efecto de un proceso performativo; es la construcción de ciertas prácticas repetitivas, en interacción con otros y a lo largo del tiempo (Moreno, 2017, p. 309). La repetición aquí tiene el efecto de producir la idea de substancia o de la esencia del individuo, lo que hace pensar que un sujeto existe previo a la acción. Sin embargo, tal efecto solo tiene por objetivo legitimar el contexto normativo en el que emerge un sujeto y su subjetividad, ocultando así el propio proceso de construcción. Este hecho, al parecer “opaco”, permite no dejar al descubierto las exclusiones, mecanismos y normas que producen y legitiman a un tipo de sujeto y, además, desecha a todos aquellos que no se ajustan al modelo seleccionado. Es por ello que el sujeto no es transparente, porque no puede autoconocerse totalmente; el yo, para la autora, “no puede reflexionar sobre la totalidad del proceso de su formación” (Butler, 1993, p. 113).

Así, algunos de los mecanismos del proceso de configuración de la subjetividad quedan ocultos para el propio sujeto. En su reflexión, este no puede llegar a conocer del todo ni entender completamente el proceso por el que ha emergido. La construcción del sujeto es, entonces,

un constructo cultural y social que, en una repetición (performativa⁹⁹), va cimentándose su efecto de inteligibilidad como tal. Sin embargo, dentro de los contextos en que un sujeto transita y “asume” el compromiso performativo para experimentarlo, surgen actos intencionales comandados por un tipo de soberanía individual. Esto se refiere a la capacidad de agencia del sujeto: la continuidad o la transformación de las normas de inteligibilidad social.

Tal capacidad de agencia ha de ser entendida más allá de la idea del libre deseo determinista, situándola dentro de la repetición de las normas. Dicha capacidad se manifiesta, por tanto, en maneras de actuación y de transformación de la normatividad de los contextos socioculturales en los que un sujeto se desplaza. Una serie de posibilidades en posibles marcos de intelección que no se pueden eliminar de manera voluntaria. La desposesión, entonces, implica la pérdida de la agencia del sujeto y resalta la condición de ser condicionado por un otro, revelando el carácter relacional de los individuos que son movidos hacia y por el otro. Esta movilidad se presenta como condición externa, un “límite a la autosuficiencia autónoma e impermeable del sujeto liberal a través de esta nociva, aunque necesaria, dependencia y relacionalidad fundamental” (Butler & Athanasiou, 2017, p. 17).

Se puede ser desposeído en tanto sentimos afecciones como tristeza o desesperanza, o por el sufrir alguna pasión que nos deja inhabilitados para encontrarnos a nosotros mismos. Esto plantea la duda de si somos individuos “autopropulsados y autoconducidos”, sugiriendo que estamos movilizados por fuerzas que exceden y anteceden a nuestro limitado carácter “deliberativo y racional”. Además de ser el sujeto un ser dependiente del entorno social, es un sujeto vulnerable a las violencias normativas y, en ocasiones, estas vulnerabilidades se ven exacerbadas y explotadas políticamente (Cano, 2017, p. 267). La desposesión, en este contexto, es una condición impuesta al sujeto (estudiante) por la violencia normativa y normalizadora de los aparatos estatales (esco-

99 La performatividad es una “práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra” (Butler, 1993, p. 18).

lar en este caso), con el fin de determinar los términos de un tipo de subjetividad (precaria), un tipo de supervivencia (mínima) y el establecimiento de rasgos emocionales (específicos) de lo vivible (Cangas, 2022). La desposesión implica que el individuo queda inscrito en las estructuras sutiles del poder normativo social, donde la performatividad que desarrolle le abre (o no) una vía de aparición en el espacio público. La performatividad, en este sentido, se presenta como un acto de aparición política correcta, definido por una inteligibilidad cultural que valora lo emocional positivo y regula la distribución de la vulnerabilidad (Butler & Athanasiou, 2017, p. 16).

En pocas palabras, la desposesión es el gobierno de la intimidad (Cangas, 2022, p. 11), el surgimiento de una tecnología de poder para controlar el funcionamiento de la economía afectiva desde un sentido ético¹⁰⁰; la originación de un biomodelo, o un modelado preventivo de la emotividad, que regula la magnitud del desarrollo psíquico y emocional, sus condiciones de producción y distribución, así como las situaciones en las que debe ser recibido. Si las emociones definen el espacio de acciones posibles, entonces las emociones se convierten en un aspecto fundamental para facilitar la agencia de los estudiantes.

Al favorecer o limitar acciones según la emoción que las sustente, se establece una técnica de gobierno de sí que tiene como fin el control de su intimidad. Es decir, se utilizan políticamente sus emociones para aumentar y mejorar su desempeño escolar, convirtiéndolos en un recurso más del capital humano requerido por el orden neoliberal. Un determinado estado que insta a desarrollar competencias emocionales para su evaluación; el *ethos*¹⁰¹ de un yo terapéutico (precario) que recalca en el desarrollo de su interioridad un sentido con tono moralizante.

100 Desde una concepción clásica, es la capacidad para reconocer, evaluar y actuar conforme a lo que se considera moralmente correcto o incorrecto en diferentes situaciones, pero también puede entenderse “como la forma en que una persona busca la felicidad, el despliegue de sus potencias o virtudes, que ha de provocarle una cierta sensación de alegría, libertad, serenidad y placer” (Berbel Sánchez & Castany Prado, 2024, p. 19).

101 El *ethos* es el “modo de habitar el mundo” que tiene el hombre, la manera de com-

La desposesión sucede a través del lenguaje y se ejerce por medio de las técnicas de gobierno de sí. Funciona como un mecanismo dinámico que permite experimentar, expresar y definir las categorías que determinan qué acciones son consideradas problemáticas, al mismo tiempo que establece los marcos de inteligibilidad necesarios para otorgarles sentido. En este proceso, se restringen las formas en que las emociones pueden ser expresadas y gestionadas. Un claro ejemplo de este proceso de desposesión en las instituciones educativas son los discursos de la educación emocional. Según este enfoque, todos los problemas son por falta de capacitación individual o por características personales que deben ser “mejoradas” (Menéndez, 2018). Estos discursos legitiman la idea de que los fracasos escolares son exclusivamente responsabilidad de los estudiantes, debido a su incapacidad para regular correctamente sus emociones (Cabanas & Illouz, 2019). Una culpabilización¹⁰² que simplifica cualquier tipo de problema y sus posibles soluciones, a una narrativa de la personalidad y al desarrollo de competencias como el autoconocimiento y la autorregulación, sin tener en cuenta los factores estructurales que pueden determinarlos¹⁰³. Así, se crea un estado en el que las responsabilidades son indistintas y decodificadas, obligando a cada persona a asumir su parte de forma individual y culpabilizada.

Negar las dimensiones socioeconómicas e institucionales y reducir las problemáticas a un trabajo terapéutico del yo, conduce a la creencia de que los límites internos son verdaderamente infranqueables. Esto legitima una lógica reduccionista y paradójica sobre la experiencia

portarse frente al mundo, a los demás, a sí mismo y a la historia. Podríamos decir que está formado por todos nuestros hábitos, que nos hacen actuar y reaccionar frente a las cosas, personas y acontecimientos de una manera casi mecánica (Dri, 2020, p. 14).

102 Una culpabilización que no sucede de manera espontánea, sino que, al autoc oncebirse como recursos, los individuos deben hacerse valer allí donde actúan, donde “necesitan ser responsables de cómo gastan en cada interacción y hacer un balance contable de aquello de lo que disponen, de cuánto merecen por ello y cuánto están obteniendo” (Moreno, 2021, p. 10).

103 El espíritu serio y la ausencia de cuestionamientos sobre el ámbito de lo social caracterizan el discurso emotivo.

emocional. Es reduccionista porque propone soluciones emocionales a problemas de naturaleza material, transformando en cuestiones emocionales lo que son en realidad problemáticas estructurales y sociales. Es paradójica porque, aunque se presenta como un discurso educativo orientado a mejoras sociales, en realidad contribuye al debilitamiento de los lazos entre el yo y los otros. Al instaurar un tipo de subjetividad que se concibe a sí misma como víctima o sobreviviente de todo lo que le sucede, fomenta una preocupación autorreferencial y obsesiva por el bienestar emocional, lo que aísla al sujeto de cualquier implicación con el entorno social, político y natural. La constitución de un sujeto paradójico que renuncia a lo social, pero que es responsable de su propia impotencia individual.

De esta forma, convertirse en un estudiante desposeído involucra una dinámica compleja en el ámbito afectivo, psíquico y político, vinculada a los procesos de subjetivación que la educación emocional, como técnica gubernamental, configura desde el mundo de la vida escolar; un dispositivo legítimo que ha desprovisto a los estudiantes de la habilidad de tener conciencia de estar inmersos en un sistema de dominación que se presenta bajo las formas de motivación, iniciativa, deberes, valores y competencias orientadas a la realización de proyectos de vida. La desposesión, en este sentido, opera como una relación de dominación que conduce, cortésmente, hacia la optimización del cuerpo-estudiante. Sus acciones concretas se manifiestan a través de la concesión de la actividad política y la apropiación de sus capacidades como recurso de valorización.

Aunque los discursos de la educación emocional pretenden que el estudiante adquiera actitudes y habilidades positivas para comprender y manejar sus emociones, promoviendo una competencia personal orientada al cuidado de sí y de los demás, en realidad, instituyen un Yo-terapéutico que produce un tipo de estudiante vulnerable e incapaz de dirigir su vida de forma autónoma. Este “estudiante desposeído” se configura desde una compleja paradoja. Por un lado, se busca que el estudiante asuma la responsabilidad de su vida y la desarrolle como

un proyecto fundamentado en su capacidad de ser emocionalmente inteligente; al mismo tiempo, se enfatiza su falibilidad y se patologiza una serie de comportamientos, lo que, en efecto, convierte al estudiante en sujeto victimista, desvinculado de la responsabilidad sobre sí mismo y atrapado en una narrativa de incapacidad para gestionar su vida de manera independiente. Esta contradicción resulta en la producción de un estudiante que, en lugar de empoderarse, se concibe a sí mismo como perpetuamente falible y dependiente de intervenciones externas para su propia regulación.

La educación emocional, en tal sentido, está ayudando a construir un yo disminuido que sufre de un déficit emocional, pero que posee una conciencia permanente de esa vulnerabilidad. Sin duda, las entidades cognitivas tienen una base emocional, pero si el modelo de lo afectivo sustituye al del conocimiento¹⁰⁴, la cuestión cambia radicalmente, porque lo que se sitúa en el centro del aparato escolar no es el desarrollo de lo cognitivo, sino solo posibilidades de acción: la institución de subjetividades proactivas, con un estándar relacional constituido por una serie de ideas de una matriz de valores devenidos de la política económica del capitalismo tardío, lógicas culturales y marcos de vinculación economicistas, para alcanzar (supuestamente) la mejor manera de vivir su existencia.

La expresión más reveladora y novedosa de esta estrategia biopolítica para el gobierno de la intimidad es la aspiración de ser feliz. Una ambición que ya no funciona como esperanza de alcance individual, sino como una convención normativa que actúa como poder regulador; un cambio en la trama ético-política que se está imponiendo dentro del aparato escolar. La incursión de un nuevo discurso psicologizante que le exige al docente presentarse como “un nuevo tipo de sujeto: autónomo, independiente, cooperativo, capaz de tomar decisiones, de autorregularse, con derechos y deberes... una persona [con] una indi-

104 De hecho, “todo sistema de dominación se basa, primero, en la inoculación de malos hábitos cognoscitivos, y solo después en la de prejuicios, mentiras y mitos específicos” (Berbel Sánchez & Castany Prado, 2024, p. 11).

vidualidad competente que será capaz de interactuar eficientemente en su medio” (Ortiz Espinoza, 2012, p. 50). En otras palabras, en la nueva emocionalidad del aparato escolar, la felicidad ha tomado relevancia como centro de la actividad educativa, y su recepción la ha consolidado como la nueva cultura necesaria que invade las instituciones de todo tipo, alimentando aspiraciones y prácticas sociales inusitadas.

CAPÍTULO VI



HAPPYEDUCACIÓN: LA NUEVA ESTRATEGIA BIOPOLÍTICA DE SIEMPRE

Es ampliamente conocido que en la tradición filosófica occidental se gestaron nuevas formas de pensar y debatir sobre el mundo, formulándose, en esencia, dos grandes ámbitos del pensamiento. El primero se relacionó con la comprensión de los procesos de generación del conocimiento, mientras que el segundo se centró en la interrogante de cómo vivir bien. Este último marcó el inicio de la ética, como parte de la disciplina filosófica, dedicada al estudio de la conducta humana, dando lugar a múltiples formulaciones y a diversas escuelas, desde la cínica de Diógenes hasta la escuela hedonista de Epicuro¹⁰⁵. Además, fundó una de las experiencias universalmente difundidas en el imaginario occidental: la búsqueda de la felicidad. Un anhelo que se fundamentó en la idea de bienestar (*well-being*), principalmente de tipo moral, asociado con la búsqueda de los bienes superiores al individuo para la “vida buena”, y que tuvo presencia en un amplio recorrido hasta los tiempos de la Ilustración.

105 Epicuro, “constituye con el desarrollo de su pensamiento una bien lograda combinación entre el humanismo de los sofistas y la ciencia de Demócrito: es el puente tendido entre el rigor científico y la preocupación de los problemas humanos. Para crear un arte de vida, para lograr el sosiego, la paz espiritual, la felicidad (eudaimonia)” (Ferro Gay, 1989, p. 191).

No obstante, con el advenimiento de la modernidad, se construyó una noción opuesta a la concepción filosófica que dominó en la Grecia antigua y en la Ilustración: otra interpretación que respondió a un conjunto de prácticas de corte psicológico, vinculadas a la vida cotidiana, como maneras de ser concretas, con patrones de comportamiento específicos y con ciertos valores socialmente extendidos que definieron lo que está bien o mal en el mundo (Cabanas, 2013, p. 5). Esta noción psicológica de la felicidad sostiene que, según el tipo de pensamiento “positivo” o “negativo” que un individuo adopte, podrá interpretar situaciones y acontecimientos claves para alcanzar su bienestar individual, independientemente de las circunstancias en las que se encuentre.

El origen del pensamiento positivo se vincula al surgimiento del llamado *New Thought*, que nació como respuesta a la depresión que asolaba a los Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XIX. Sus causas se atribuían a la psicosomatización de una angustia generalizada, provocada por la hegemonía de la moral calvinista. El reconocimiento de la autoridad, soberanía y dominio de Dios sobre todos los individuos, y la doctrina de la salvación y predestinación en todas las cosas, precipitó una crisis que este nuevo pensamiento trató de superar al sustituir tales creencias por una fe optimista, centrada en el imperativo de pensar de manera positiva, para construir un nuevo sujeto a través de un conjunto de reglas y prácticas para sentir y actuar, conducidas por tres principios fundamentales. Primero, situar a la felicidad como el fin supremo; segundo, el origen de los problemas es por causas psicológicas; y tercero, todos los problemas, al ser psicológicos, son tratables y pueden curarse a través del pensamiento positivo (Béjar, 2014, p. 228).

Este nuevo pensamiento idealizó un estilo ético que plantea normas y dilemas que dictan un modelo cultural de un yo emocionalmente competente como necesidad individual y obligación cultural para ser feliz (Béjar, 2025, p. 3). El desarrollo de la felicidad y el éxito como metas últimas de la existencia humana se basa en

la creencia de que la felicidad es un sentimiento (*well-feeling*) que el individuo puede alcanzar al cambiar sus pensamientos negativos por positivos, mediante un conjunto de técnicas centradas en la introspección y la fuerza de voluntad.

Un cambio en la cultura política siempre es precedido por un giro en el clima de opinión intelectual, por lo tanto, tal interpretación psicológica de la felicidad irrumpió en el ámbito académico con la “psicología positiva”¹⁰⁶ (Ahmed, 2010), un enfoque teórico surgido en 1998 que se ha posicionado como un fenómeno académico de gran difusión y rápida influencia. Su estrepitoso éxito se logró al desafiar el objeto de estudio que dominó a la psicología tradicional a lo largo del tiempo. Desde sus inicios, la psicología se ha encargado de comprender y solucionar las emociones negativas de los individuos, sesgando su objeto disciplinar hacia lo patológico, lo que ha incidido en que sea identificada como la disciplina científica de las psicopatologías o de las psicoterapias (Vera, 2006).

Sin embargo, el giro que la psicología positiva le ha dado a la disciplina busca incidir en las experiencias subjetivas, como el bienestar, la alegría y la satisfacción en el pasado de un individuo; la esperanza y el optimismo en su futuro; y el *fluir* (*flow*)¹⁰⁷ y ser feliz en su presente. Asimismo, a nivel individual, busca el desarrollo de la capacidad de amar, la vocación, la perseverancia, el perdón, la originalidad, la visión de futuro, la espiritualidad, el talento y la sabiduría. Y, a un nivel grupal, el desarrollo de las virtudes cívicas, como la responsabilidad, el altruismo, la moderación, la tolerancia y la ética (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, p. 5).

En este sentido, desde su nacimiento, la psicología positiva se ha presentado a sí misma como “la ciencia de la felicidad”, cuyo objeto

106 Pero también, el imperativo de la felicidad irrumpió en ámbitos como el de la Economía y la llamada cultura terapéutica (Martínez-Guzmán & Medina-Cárdenas, 2016).

107 Fue el investigador de la felicidad Mihaly Csikszentmihalyi quien introdujo el concepto del *flow*, y lo percibe como un estado individual que se alcanza cuando se está totalmente centrado en el disfrute de la actividad que se realiza.

de estudio, su metodología y sus resultados son comparables con los de cualquier otra disciplina empírica. Sus argumentos científicos presumen que la felicidad es una instancia susceptible de ser alcanzada, desde una voluntad estable y autocontrolada, con la posibilidad de obtener estados positivos para transformar al yo contingente, inseguro e infeliz, en un yo terapéutico capaz de educar su interioridad.

Este cambio sustancial que hizo de la felicidad un anhelo autorreferencial, estrechamente ligado a los “sentimientos positivos” de las sociedades occidentales, hoy, en el capitalismo tardío, se ha consolidado como una nueva cultura para nombrar la vida y vivirla. La felicidad, que parecía ser algo tan natural y un proyecto de libre albedrío, actualmente se muestra como “un instrumento ideológico que perpetúa la desigualdad en tanto se presenta como un supuesto fin en sí mismo, pero en realidad es un medio para sujetar a determinados lugares de la estructura social” (Parra, 2022, p. 148), una figura de coacción con una forma eficiente de subjetivación y de sometimiento. Una nueva estrategia biopolítica que está funcionando como un signo irremediable para pertenecer a esta cultura emocionalizada como el parámetro de conducta que todos tienen que reconocer y aceptar, con el que se debe medir el valor de las biografías individuales, los éxitos y los fracasos, y todo el desarrollo psíquico y emocional, tanto de sujetos como de colectivos.

La popularización del coaching empresarial, el cine de Hollywood, la proyección obligada del éxito personal en las redes sociales, los programas de telerrealidad, el desbordamiento de la literatura de *self-help*, la proliferación de las ciencias psi¹⁰⁸, los indicadores para la medición de la felicidad de los estados nacionales, así como los productos eco¹⁰⁹, son ejemplos de las nuevas formas de control de

108 Las ciencias “psi” son modelos epistémicos para pensar lo humano desde modalidades terapéuticas. Han tomado relevancia, al proporcionar categorías desde las cuales los individuos pueden ser reconocidos en ciertos planos de coordenadas que regulan la anormalidad-normalidad, lo sano-enfermo (Rivero, 2006, p. 1).

109 Productos “amigables” con el ecosistema.

la subjetividad a través de plataformas mediáticas. Estos fenómenos muestran cómo la razón humana, desbordada por la emocionalidad actual, ha hecho que la búsqueda de la felicidad inunde las más diversas áreas de la vida social, exigiendo al individuo funcionar con las emociones a flor de piel tanto en su vida pública como privada.

Entre los años 2008 y 2017, cada vez más países desarrollaron programas educativos para intervenir en las emociones positivas de sus estudiantes. Estos programas, dirigidos a instituciones educativas de todos los niveles, especialmente en los Estados Unidos, Reino Unido y Canadá, buscaban hacer políticamente viable la instauración de un modelo que propusiera a las relaciones exitosas como vocación para la institución de un estado de felicidad permanente en el estudiantado. De esta manera, los estudiantes podrían explotar su talento dentro del aparato escolar, demostrando iniciativa, emprendimiento, organización, responsabilidad, flexibilidad, adaptabilidad y seguridad personal. Con esta configuración del estudiante, un número creciente de asociaciones privadas y públicas, *think tanks*, consultores, asesores políticos y redes internacionales se multiplicaron por todo el mundo para convencer a gobiernos, empresas, institutos, escuelas, docentes, alumnos y padres de familia de la importancia de la educación positiva. En apenas unos años, miles de instituciones educativas, colegios y universidades en más de 17 países¹¹⁰ han incorporado en su malla curricular contenidos de la educación positiva. “Lo anterior significa el reconocimiento explícito de que este tipo de los valores influyen poderosamente en la calidad de los aprendizajes y, a la inversa, un inadecuado desarrollo emocional es un potencial obstáculo para el aprendizaje y la convivencia armónica” (Patiño, 2017, p. 1).

110 Entre ellos, China, los Emiratos Árabes Unidos y la India. Si de México se trata, fue en el año 2017, en el contexto de la Reforma y el Nuevo Modelo Educativo, que el gobierno mexicano, a través de la Secretaría de Educación Pública, elaboró un nuevo modelo de corte humanista que abogó por la formación integral de los estudiantes. En dicho modelo, por primera vez, el área curricular buscó el desarrollo socioemocional.

Desde una perspectiva foucaultiana, y desde este cruce de esferas de producción cultural y política, podemos valorar a la psicología positiva como un discurso de poder y saber que ha emprendido la configuración de un tipo de verdad para separar lo falso y lo verdadero. Esto se logra desde un campo de conocimiento que, a través de la difusión de verdades legitimadas, en este caso, la valoración de las emociones con connotaciones positivas o negativas, ha impactado en la forma en que las personas se están relacionando con tales valoraciones, consigo mismas y con los otros. Esta contingencia históricamente situada permite la emergencia de nuevas inteligibilidades, de otras formas de racionalidad y de distintas experiencias con el mundo.

El discurso de la felicidad, desde la psicología positiva, es, entonces, otra estrategia biopolítica capaz de constituir un tipo de felicidad que un tipo de sujeto debe experimentar en su entorno y en sí mismo. El establecimiento de una perspectiva normativa en el plano de sus emociones, un proceso que busca que el individuo sea el responsable de construir su propio bienestar, satisfaciendo sus necesidades emocionales como un deber personal para aumentar su rendimiento, autonomía y libertad, con el placer como lineamiento para guiar su interioridad (Illouz, 2020, p. 14).

El sistema capitalista ha operado siempre creando la necesidad de la ausencia de algo. En esa ausencia, que no cesa de renovarse, siempre habrá la necesidad de satisfacerla. Así, la felicidad crea sus objetos desde un valor afectivo, involucrando dimensiones del afecto, ya que ser feliz es sentirse afectado por algo; pero también involucra a la intencionalidad, porque ser feliz es ser feliz por algo y, por último, incluye juicios de valor, porque ser feliz por algo hace que se considere bueno, provechoso, verdadero, etcétera (Ahmed, 2019, pp. 62-63).

Este enfoque en la felicidad orienta a los individuos hacia una racionalidad de consumo omnipresente, intensificando sus acciones para alcanzar metas, actuando desde su propio interés y utilizando conocimientos cada vez más abstractos, para tomar sus decisiones

cognitivas y emocionales y alcanzar la felicidad. En la sociedad capitalista, se fabrica la felicidad como se fabrican los medios para conseguirla, pero suscitando límites en cada momento. Todo margen delimita la normalidad, pero también la corroe. De ahí que la principal misión de esta “felicidad de consumo” sea potenciar los límites de acción de los sujetos, paradójicamente, aumentando su rendimiento para alcanzar su máxima dominación.

Asimismo, el imperativo de la felicidad como un dispositivo ideológico ha confeccionado la subjetividad individual, creando un nuevo sujeto inmerso en un contexto donde las competencias emocionales rigen su vida. Por lo tanto, debe enfocarse en conseguir su alfabetización emocional como un deseo propio. Sin embargo, en esa ilusión de ser un acto de voluntad liberado de las estructuras sociales, la alfabetización emocional se transforma en un nuevo tipo de gubernamentalidad destinada a conseguir un *rendimiento/placer/mecanizado* con el cual el nuevo sujeto se cosifica¹¹¹, perdiendo su capacidad de reflexión. De este modo, la felicidad se ha convertido en un imperativo a seguir que ha colonizado la vida de los individuos, produciendo cambios estructurales en la percepción individual de lo social y siendo especialmente destructivo con todas aquellas esferas que inciten a la colectividad (Pérez, 2022, p. 23). Todo sujeto que se responsabiliza por ser feliz no se cuestiona las relaciones estructurales de poder dentro de lo social, sino que se cuestiona a sí mismo, colocándose como el centro del problema (Brito-Alvarado, Guamán, & Capito, 2020, p. 4).

En la escuela, la educación positiva, al generar la felicidad, ha modificado la subjetividad de los estudiantes, planteando el dile-

111 Para Foucault, la cosificación del individuo sucede en los modos en que es constituido como sujeto. Existen tres formas de hacerlo. La científica, cuando las disciplinas instituyen su poder por medio del discurso científico y la clasifican. La segunda es, precisamente, por esas prácticas divisorias, donde se fragmenta al sujeto, dividiendo su interior y separándolo de los otros. Y la última, por la objetivación por sí mismos, que es una forma de control, que asegura el auto-control desde el interior del propio individuo.

ma de alcanzarla como algo que deben solucionar con sus propios medios. Las instituciones educativas, tradicionalmente asociadas a la instrucción de contenidos cognitivos, ahora reconocen explícitamente la importancia de las emociones y su necesidad de educarlas. Sencillamente, la exigencia de ser feliz existía, pero tomar como su eje empírico a la escuela es trabajar con modelos morales más que cognitivos. Al hacerlo y apostar por un estudiante feliz (similar a la anécdota de la puta feliz), se configura un modelo de ciudadano producido por los discursos que la ciencia de la felicidad y la educación emocional exigen. Según estos discursos, la autonomía, la autoestima, el optimismo, la resiliencia y la automotivación son las características psicológicas típicas de los estudiantes que presentan los niveles más altos de éxito y felicidad. Sin embargo, detrás de esas promesas de autorrealización, tanto académicas como personales, parecen ser solo las condiciones justas que se exigen para comportarse dentro del brazo académico de la ideología neoliberal y del capitalismo de consumo.

La experiencia humana no se limita al mundo visible, sino que incorpora un mundo invisible animado por fuerzas de percepción y entendimiento. Es allí, precisamente, donde la “happyeducación” interviene, acelerando la difuminación de la delgada línea que separa los sentimientos ante las cosas y la manera en que se piensa sobre ellas. Una intervención que se produce en el nivel pre-reflexivo, correspondiente a cierta incidencia en las habilidades básicas del pensamiento; en el carácter intuitivo, que hace referencia al conjunto de certezas originarias (prácticas, opiniones y creencias) que constituyen el “suelo” de nuestra experiencia vital y que son previas a toda reflexión y elaboración conceptual; una forma *a priori* o un código simbólico inconsciente, previo a toda forma posible de acción y de pensamiento (Jappe, Kurz & Ortlieb, 2014, p. 15). Es decir, lo pre-reflexivo nos remite a experiencias de vida que se caracterizan por su inmediatez y que no solo conciernen a nuestra dimensión

cognitiva, sino también a la emocional y valorativa¹¹² (Monteagudo, 1999, p. 1-2).

Bajo este entendido, la happyeducación representa la alfabetización emocional del estudiante. Es la potencia de afirmación y de inversión subjetiva que los procesos formativos formales realizan en él. Alfabetizar sus emociones implica explorar sus espacios de privacidad. No hay nada más íntimo que las emociones y nada más perverso que buscar su control. Al someter a los estudiantes a procesos de instrucción, cálculo, control en sus niveles pre-reflexivos, la educación, en el régimen neoliberal, se convierte en un proceso fabril sentenciado a desarrollar, bajo la falsa idea de autorrealización, una responsabilidad punitiva que cada estudiante debe interiorizar para practicar hábitos y actitudes consideradas saludables y como un valor superior que deberá alcanzarse (Cangas, 2022, p. 11).

Esto ha colocado a los estudiantes en una posición de cierta inestabilidad constitutiva. Al trabajar con modelos morales más que cognitivos, se instala una agenda anímica que promueve versiones higiénicas de las vidas psíquico-afectivas del estudiantado. La intimidad de lo social, como la felicidad, en la happyeducación, sucede como un contagio educativo de un ánimo inefable, donde las opiniones divergentes deben mutar al silencio, al discreto murmullo de una sensibilidad que no debe mostrarse transparente, sino políticamente correcta o, mejor aún, políticamente acorde. Si alguna verdad cuestiona su estructura o su proceso, será un discurso negativo, una manifestación políticamente incorrecta que, con un rechazo escrupuloso, debe ser acallada¹¹³. La expresión más reveladora de la novedad de esta estrategia biopolítica para el gobierno

112 Sin embargo, su condición intuitiva no lo exime de su carácter intersubjetivo. Por el contrario, aun en su carácter intuitivo, tienen siempre un trasfondo de "comunitario" dado por el propio lenguaje y las prácticas sociales en las que se contextualizan (Monteagudo, 1999, p. 2).

113 De hecho, hay libros "de autoayuda que te enseñan a no quejarte o a cómo dejar de quejarte" (Ahmed, 2021, p. 9).

de la intimidad del estudiante es, precisamente, la absorción institucional de la felicidad.

En tal sentido, hay algo en la figura de la happyeducación que la vuelve sospechosa por todos los considerandos que la acompañan. Podemos entrever, por ejemplo, sus primeros “síntomas” en la textura de sus fundamentos teóricos, que parecen ser solo eslóganes novedosos (con apariencia de sabiduría) y que, en realidad, son solo retruécanos de una engañifa que encubre una táctica oportunista para ejercer amablemente la violencia normativa y normalizadora hacia el estudiante. Un espacio donde se materializa esta idea es el llamado “clima escolar”¹¹⁴, donde se debe transmitir una sensación de perfección, convirtiendo al aula en una zona de bienestar. Esto implica hipersensibilizar los tiempos de lo educativo, donde existe una sobrevaloración de una serie de performatividades (como la empatía, que contradice la originalidad) y la consiguiente subestimación de otras (como el esfuerzo, la constancia o el rigor, que han sido sustituidos por la emotividad), competencias que el escolar deberá desarrollar para su correcta funcionalidad dentro del mundo de la vida escolar (Cangas, 2022).

Otro elemento característico de la happyeducación es el hecho de que su formación sucede sin una exigencia intelectual, a partir de un proceso de enseñanza y aprendizaje que ha reemplazado el modelo cognitivo por el modelo afectivo; un recorte arbitrario que ha cambiado radicalmente la cuestión, ya que lo que se sitúa en el centro de la educación no es el desarrollo cognitivo, sino solo las posibilidades de acción de una felicidad ignorante. Ya no se requiere de estudiantes obedientes enfocados en las tareas especializadas de la enseñanza y el aprendizaje, como la lectoescritura o el razonamiento lógico-matemático. Lo deseable es un alumno emprendedor, creativo, flexible, resiliente, asertivo, que, en otras palabras, representa la idea de “sin

114. El clima escolar es la cualidad del ambiente escolar que experimentan los estudiantes, docentes y directivos; al basarse en la percepción que poseen sobre el contexto escolar, se determinan sus conductas (Hoy & Miskel, 1996).

esfuerzo alguno” y está dispuesto a ser precario y poco cualificado. De los muchos errores cometidos, disminuir el nivel de exigencia intelectual es el más grave; una educación con tales características es una apuesta por lo elemental y lo superficial, una ofensiva constante contra la cultura y el conocimiento. Una educación que no se encamine hacia el conocimiento y a la cultura será siempre una educación fallida (Royo, 2016), un proceso frustrado en el objetivo de conducir a la sociedad a desarrollar al máximo sus capacidades para interpretar y transformar la realidad que la rodea.

La intención de favorecer las emociones por encima de lo académico y menoscabar lo disciplinario, lo cognitivo o lo docto es una mediación instrumental que promueve manifestaciones corporales en lugar del propio razonamiento. Si el razonamiento no se desarrolla ni se practica¹¹⁵, acaba por desperdiciarse, al igual que sucede con el conocimiento, la inteligencia, la cultura o la imaginación. Esta situación expone el progresivo y planificado deterioro de la escuela pública, un proceso que ha sucedido al permitir la incorporación de ideas y prácticas propias del sector privado; es decir, se ha empujado progresivamente a la escuela pública a comportarse como una empresa. Un ejemplo de ello es la utilización de mecanismos para medir la calidad educativa, mediante evaluaciones comerciales externas, que han obligado a las escuelas, e incluso a los sistemas educativos nacionales, a competir entre sí (Pérez, 2022, p. 24).

Asimismo, su didáctica, al no admitir ningún sentimiento negativo, se reduce a “un sistema de melifluidades pedagógicas que han convertido al aula en un teatro participativo¹¹⁶ de emociones volátiles¹¹⁷” (Can-

115 No solo se trata de poseer información, sino más bien saber seleccionarla, analizarla, sintetizarla, criticarla y ser capaz de utilizarla de manera constructiva (Muñoz Redón, 2010, p. 15).

116 “En el aula, habitualmente, se habla [...] mucho de traumas, trastornos y enfermedades, y a menudo los convertimos en criterio de validación de una experiencia” (Moreno, 2021, p. 9).

117 De hecho, las estrategias didácticas que propone el Programa de Apoyo Socioemocional para la habilidad en la expresión de las emociones son mayormente lúdicas, como: 1. Reconocimiento de emociones básicas. 2. Juego de roles. 3.

gas, 2022, p. 12). Un espacio blando en donde se ha hipersensibilizado el acontecimiento con la intención de “apapachar al alumno”, donde nada debe conmoverlo o asustarlo, y donde no se debe admitir ningún sentimiento negativo. El estudiante no debe enfrentarse al sufrimiento, al enojo y mucho menos al dolor; por ello, deben diseñarse ambientes para la convivencia “sana y pacífica” desvinculados de cualquier intención pedagógica. Se inventa la valentía, la resiliencia y la empatía. Estudiantes inclusivos y empáticos, artificialmente valorados desde un manojito de sentimientos agradables y desde una propuesta lúdica y placentera, desprovista de atención y de trabajo. Sin embargo, tras su rostro de bondad, esa “amabilidad socioemocional” está “vacía de toda profundidad”, porque lo educativo, en esta otra estrategia biopolítica, está degenerando los procesos cognitivos dando paso al ideal artístico de la emoción. Las ataduras de la educación actual son coloridas, individuales y saludables; se adhieren al instinto lúdico y convierten a los alumnos en sus alegres colaboradores (Nachtwey, 2018, p. 21).

Expresiones como “competencias para la vida”, “educación emocional”, “inteligencias múltiples”, “trabajo por proyectos”, “aprender a aprender”, “trabajo cooperativo”, “metodologías activas” o “aprendizaje basado en problemas” son, sin duda, parte del lenguaje común asociado a las innovaciones educativas. Sin embargo, consideramos que no son una muestra real del progreso escolar, sino una señal definitiva de que el capitalismo necesita de la introducción de estos cambios en la escuela para perpetuarse (Pérez, 2022, p. 26). Términos que, aunque se asumen de forma positiva, pretenden sustituir la transmisión de conocimiento, transformando el objetivo fundamental de la escuela en uno de carácter subjetivo y sentimental, como la intención de ser feliz. En tal sentido, la nueva estrategia biopolítica en las aulas contempo-

Relacionar sentimientos con emociones, situaciones y experiencias. 4. Libro de experiencias. 5. Bitácoras de emociones. 6. Momentos de recuerdos. 7. Ejercicios y dinámicas de aceptación, autoestima, autoconocimiento y autoconcepto. 8. Reconocimiento en el tiempo cronológico (pasado, presente y futuro). 9. Mural de ideas positivas. 10. Grupo pro-amigos para fortalecimiento de los vínculos afectivos.

ráneas es la constitución de un sujeto/población bajo la obligación de la felicidad, una especie de placebo que interrumpe su capacidad de generar conocimientos concretos y la transforma en automotivación y autooptimización, como un dispositivo de control muy sutil pero muy eficaz que permite la autoexplotación, sin necesidad de ejercer alguna represión y desde la creencia de que es un proceso natural (Han, 2021).

La happyeducación opera de forma permisiva. Al presentarse como autorrealización, la sumisión es menos visible que la represión abierta de la disciplina. Constantemente se les incita a los estudiantes a comunicar sus necesidades, deseos y preferencias, y a narrar su propia biografía. Sin embargo, esta exposición implica una vigilancia total, un desnudamiento íntimo que acaba superando a la vigilancia panóptica del cuerpo. A diferencia del cuerpo obediente de la disciplina, en la happyeducación, el cuerpo busca su goce, su gusto y su disfrute. Esto lo orienta, sin que lo sepa, hacia el fin oculto que el imperativo de la felicidad le impone: un rendimiento eficiente. Un fin que se concibe como superior, ocultando el sentido utilitario de la disciplina. El rendimiento actual en las aulas contemporáneas se distingue del sujeto disciplinado porque, en la educación de la felicidad, este se presenta como necesario para la construcción de la identidad del estudiante y como condición para su autorrealización.

En este aspecto, la estrategia biopolítica para el gobierno de la intimidad distrae a los estudiantes de su estado de dominación. Los obliga a una introspección anímica para que cada uno se encargue de sí mismo, un cuidado de sí psicologizado que surge desde una facultad adormecida, la cual les imposibilita cuestionar críticamente la situación social que los afecta. Su rendimiento en su proceso educativo, del cual sería corresponsable tanto la *ratio* política como el aparato escolar, se privatiza y se convierte en un asunto exclusivamente personal. La happyeducación no busca mejorar las situaciones sociales, sino solo los estados anímicos del alumnado. Y, como se sabe, la clave de las técnicas de regulación para incidir en el nivel pre-reflexivo de la población es entretener y distraer.

Durante muchos años, en la enseñanza tradicional, un modelo con un pasado tan cargado y turbulento, se le exigió al alumno desempeñar un papel pasivo con poca independencia cognoscitiva y con un exigido desarrollo teórico determinado por el maestro. En la “happyeducación”, su rol parece invertirse totalmente. La figura del estudiante racional, que recibía información en silencio para repetirla y memorizarla, ha sido reemplazada. La toma de apuntes, la práctica de la memoria y la autoexigencia intelectual se han sustituido por prácticas y micropolíticas personales derivadas de la singularidad de los estudiantes, quienes permanecen cómodos con la ignorancia que se les ofrece. Sin criterios de razonamiento, sin ambición ética, sin capacidad para el pensamiento crítico y sin aspiración a la intelectualidad, los discentes han encontrado su nuevo rol insustancial en estas otras pedagogías emocionalizantes.

Un rasgo decisivo del momento fundacional de la happyeducación es la participación del docente en el aula. Esta se manifiesta en asombrar y maravillar al público estudiantil, precisamente el tipo de emoción generada por los artistas circenses. Al evitar los imprevistos y movilizar recursos afectivos para salvaguardar la integridad emotiva del estudiante, la práctica docente se simula con una representación superficial de un motivador guía. Una transformación que ocurre con el automatismo de una escenificación impuesta, lejos de ser resultado de una decisión consciente de los profesores.

Al salir al escenario áulico y ser exigidos a convertirse en entrenadores motivacionales, se encargan de que no aflore ningún sentimiento negativo; adaptan exámenes, atienden las “inteligencias múltiples”, reconocen los distintos “estilos de aprendizaje”; en fin, establecen pautas metodológicas específicas para que “sus” alumnos no estén en inferioridad de condiciones. En definitiva, los tratan de otra forma, incluso para exculparlos de alguna manera de sus malos resultados académicos. Inclusive, con la happyeducación, los estudiantes asumen menos responsabilidades y se les sobreprotege. A pesar de la profunda desigualdad de las sociedades neoliberales, todo estaría en orden cuando cualquier estudiante hizo su máximo esfuerzo. El profesor motivador,

como operador de la happyeducación, tiene la función de instituir en ellos una escasa asunción de responsabilidades, conduciéndolos a su despolitización y a perder la solidaridad grupal.

Esto convierte a la felicidad en un asunto personal y privado. Y al esfuerzo por problematizar las situaciones colectivas que causan las desigualdades sociales, en un asunto vano. De hecho, la felicidad, sin razón, no es más que un ídolo. Un sentido común que, a través de este estilo pedagógico, somete al estudiantado a un sistema de tratamientos terapéuticos y medicinales, donde los fenómenos psicofísicos son aislados de sus causas sociopolíticas, individualizando la culpa e interiorizando las causas de todo descontento en el sujeto-estudiante. Todo un protocolo de corte doméstico.

La privatización del estrés, por ejemplo, ha sido una parte central de los proyectos educativos emocionales, cuya meta principal, la destrucción del concepto de lo público, depende fundamentalmente del confort psíquico¹¹⁸ (Fisher, 2009, p. 137); una manera de reprimir y de ocultar la dimensión social del dolor, reflejada en los síntomas patológicos individuales. Esta situación forma parte de los marcos culturales del capitalismo tardío, el desarrollo de un relato que da cuenta de un ideal del yo, de las reglas para los sentimientos y de las relaciones con los demás. La industria de la felicidad sintetiza y define un modo específico de producción y consumo, una narrativa terapéutica que instituye la existencia de un yo que entiende su propia vida como una disfunción generalizada y busca los “remedios” para superarla. En consecuencia, esto impide que el sujeto-estudiante se perciba a sí mismo de otra manera que no sea a través de la estructura narrativa de la búsqueda de su felicidad.

Las pedagogías actuales, al centrarse en este modelo y poner a la emotividad como garante del éxito individual, han sometido a millones

118 Aunque se cree que el confort psíquico es un mayor autodomínio emocional, es en realidad un estado psicológico en el que un individuo se siente seguro, sin asumir ningún tipo de riesgos, pero tampoco sin crecer personal o profesionalmente, ya que al evitar los desafíos o cambios, la persona puede quedar atrapada en una zona de confort sin explorar nuevas oportunidades o desarrollar nuevas habilidades.

de estudiantes a experimentar en los contextos áulicos condiciones de sobreexplotación y a un incesante estrés para reforzar “lo que está bien y lo que está mal”. Un agenciamiento conflictivo para el estudiante, que le resulta ser una nueva forma de vulnerabilidad. Si hoy algo se ha institucionalizado, es la falta de los criterios tradicionales que solían otorgarles sentido a las acciones escolares. Las lecciones del pasado han sido progresiva y descaradamente puestas en entredicho debido a una serie de transformaciones históricas que socavaron el terreno en el que se transmitían. Lo que hoy está en crisis son los viejos marcos perceptivos que permitían a los agentes educativos orientarse en su historia. Al establecer un sentido común marcado por los constructos emotivos, como el modo más genuino de medir el progreso y el desempeño escolar, se instaura una limpieza de corte moral que engendra otras prácticas políticas de ciudadanía, como un espacio de consolidación y conflicto de las estrategias económicas actuales.

Nadie eliminará jamás la polivocidad¹¹⁹ de la educación. Sin embargo, una lectura atenta de esa fabricación psicopoliciaca que la reduce al sentido emocional revela con facilidad su vinculación al paradigma terapéutico neoliberal y su cercanía a las relaciones de dominación. El ideal de felicidad, como gobierno de la intimidad de los estudiantes, presente hoy en las instituciones educativas, constituye el inventario de las normas vigentes para el pensamiento políticamente correcto, un potente *zwangsmittel*¹²⁰ al servicio del poder del *statu quo* neoliberal que es, en pocas palabras, la nueva estrategia biopolítica de siempre.

119 La polivocidad de la educación puede entenderse como la multiplicidad de voces, perspectivas y narrativas presentes en los procesos educativos. En este sentido, la educación no sería un espacio homogéneo o dominado por una sola narrativa, sino un entorno plural en el que diversas voces (estudiantes, profesores, administradores, comunidades, etcétera) contribuyen a la construcción del conocimiento y de las prácticas pedagógicas.

120 La condición de un individuo de tolerar o de abstenerse por medios obligatorios de una acción concreta.

CONCLUSIONES

Valdría, como conclusión, preguntarse: ¿por qué el aparato escolar ha fijado su concentración en una experiencia tan subjetiva, invisible y personal como la felicidad? ¿Cómo las emociones han llegado a convertirse en el centro de la actividad política y económica de las sociedades contemporáneas? El argumento con el que buscamos responder a tales interrogantes es que, aunque se presenta como un gran avance educativo, o incluso como una acción positiva innovadora, hablar abiertamente de las emociones en la educación, y particularmente de la felicidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, responde a los intereses simbólicos y materiales del *establishment* de la economía de mercado. Un reciente mecanismo de control que retoma los discursos preexistentes positivos y los adapta a las necesidades de gobierno que actualmente atraviesan los Estados-nación que siguen políticas neoliberales.

En la medida en que la educación emocional representa un lenguaje del yo cualitativamente nuevo, con él han emergido otros códigos de entendimiento de las dimensiones emocionales dentro de las aulas; una relación entre los agentes educativos que opera bajo un sentido de cortesía, pero que en realidad es otra forma de manipulación y control tanto individual como colectivo. Por tanto, la educación emocional, como una “educación cortés”, instaura un sentido político hacia los estudiantes desde una relación de poder unilateral para asegurar un estado de dominio objetivo.

Toda civilización tiene instituciones y recursos que difuminan y encarnan su visión ontológica. La escuela, como una de ellas, es una

plataforma cultural para el desarrollo de la subjetividad neoliberal que se enfoca en educar al cuerpo y sus potencias, y así formar al estudiante como un sujeto moral, desde una sucesión de un llamativo tono escénico y desbordamientos retóricos como parte de un sistema de *body-opportunities* que resultan ser una especificidad de otro tipo de episteme: el moldeamiento de la percepción social que refuerza una proyección unitaria del mundo y conduce a un entrenamiento corporal y emocional desde un carácter prescriptivo para exigir y demostrar emociones “positivas” como parte del desempeño y el éxito escolar.

Sin embargo, tal prescripción es un proceso de desposesión para conducir al estudiante a la optimización de su actividad política en un acto de limitación de sus capacidades y desde una forma de conductibilidad corporal, un modelo que solo se puede implementar cuando se somete al estudiante a cálculos precisos para conducir sus habilidades. Es decir, las celosas habilidades de la educación emocional no solo buscan programar a los estudiantes con un estilo cognoscitivo pacato, sino también llevarlos a un estilo ontológico¹²¹ que les está imponiendo una visión perversa y fatalista de la realidad. Otra técnica de gobierno de sí, de corte terapéutico, que interioriza su dolor y culpabiliza su responsabilidad, para constituir un nuevo proceso de subjetivación política, que pone en discusión no solo lo que sucede en las aulas contemporáneas, sino las formas mismas de la vida de los estudiantes. Dándole la razón a lo que Ani Pérez (2022) ha denominado “pedagogías libertarias”, la happyeducación es un estilo educativo que se basa en la idea de que educar es extraer potencialidades¹²² innatas de los estudiantes, brindando un acompañamiento para descubrir los talentos de cada uno desde un sentido estético¹²³. No es casual ni espontáneo que sus argumentos

121 Un estilo ontológico es la forma en que los individuos conciben a la realidad y la manera en que se inscriben y actúan en ella.

122 Una potencialidad es un cierto modo eminente de no-ser, algo que está presente pero no existe realmente en el tiempo presente (Muñoz, 2020, p. 41).

123 El sentido estético de la existencia humana remite a la experiencia íntima del individuo, a las particularidades de sus sensaciones y sus afectos.

se abonen en crear o llevar las emociones a un sentido positivo y en construir una acción pública con base en los sentimientos y desde una telaraña ideológica que lo abraza y lo confunde todo.

En ningún momento la happyeducación ha llegado a parecernos una innovación educativa viable o prudente, y más si estamos convencidos de que la atención de los problemas del país no se soluciona en tales ilusiones. El efecto anestesiante de su mensaje, de que todo se soluciona desde actitudes positivas y responsables, es promover la desinformación o incitar al control absoluto de los individuos. No se puede hacer una política educativa con la información que nos proporcionan estas “innovaciones”¹²⁴.

Tampoco estamos de acuerdo con la percepción que este estilo educativo tiene del docente y del docente. En lo que respecta al primero, visualizarlo solo como un mediador guía de los procesos y los tiempos de lo educativo es simplificar el acto didáctico y su acción docente en técnicas burocráticas, simuladas y dirigidas. Asimismo, para el estudiante, que al considerarlo como responsable de su proceso formativo, se olvidan los problemas estructurales que lo condicionan. Esto sucede porque una educación moral no es útil para formar sujetos con una conciencia histórica¹²⁵, ya que su funcionamiento depende y acontece desde el espíritu economicista y antihumanístico de esta época, donde las únicas críticas que se realizan son al comportamiento individual, desde un mosaico de

124 La innovación es un concepto polisémico que se presta a múltiples lecturas en función de quién lo utiliza, en qué contexto tiene lugar y a qué finalidades responde. “Toda transformación educativa y social de signo emancipador incluye un componente innovador, pero no todo proceso innovador supone una transformación. [...] Porque la innovación se asocia, con frecuencia, al desarrollo o adaptación del sistema capitalista; a la novedad o producto de temporada; a la modernidad y actualización educativa; a los cambios cosméticos o a simples mejoras parciales. Se pone el énfasis en los aspectos metodológicos —cómo lo hacemos— y se olvida o se relativiza el sentido de la educación —por qué lo hacemos—” (Carbonell, 2019).

125 La “conciencia histórica” es una razón que florece a través del pensamiento crítico como eje de partida y llegada de una ampliación racional que proyecte y visualice un futuro (Zemelman, 2005).

términos exóticos para abordar la articulación metonímica de las significaciones prescriptas que constituyen la lógica de la calidad educativa actual, pero que, en realidad, lo que buscan es imponer, sutilmente, el “sentido común” de la ideología neoliberal y así poder engendrar una forma particular de racionalización que ha configurado todos los aspectos de la existencia humana en términos económicos.

La happyeducación es útil para ese sentido, como el resultado del contacto de las dos técnicas de gobierno que Foucault propuso (disciplina y gubernamentalidad); se ha desarrollado como otra estrategia política que concilia los aspectos aparentemente contradictorios de sus antecesoras, pero ya no para determinar la conducta de los sujetos (sujeción), ni para permitir que dirijan autónomamente su propia conducta (subjetivación), sino para generar un estado de dominio permanente de su nivel pre-reflexivo. Es por eso que la consideramos como una educación “emopatológica” que funciona como otra forma de colonización. Nadie puede descolonizar colonizando. Cuando al estudiante se le inscriben por mandato obligaciones individuales desde “lo otro”, para ser como dicta la economía de mercado, es un fantástico mecanismo social que sucede en un encuentro, sin duda brutal, marcado por la presión y la explotación desde lo personal.



REFERENCIAS

- Aguado Terrón, M. A. (2006). Actores sin sistema y sistemas sin actores: Apuntes para una lectura de la epistemología social desde el pensamiento de la complejidad. *Revista Científica de Información y Comunicación*, 3, 85-103.
- Ahmed, S. (2010). Happy Objects. En M. Gregg & G. J. Seiworth (Eds.), *The affect theory reader* (pp. 29-51). Duke University Press.
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad: Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.
- Ahmed, S. (2021). ¡Denuncia! El activismo de la queja frente a la violencia institucional. Caja Negra.
- Ávila-Fuenmayor, F. (2006). El concepto de poder en Michel Foucault. *Telos*, 8 (2), 215-234.
- Barbero González, J. I. (2005). La escolarización del cuerpo: Reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital "cuerpo" en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 25-51.
- Belli, S., & Íñiguez-Rueda, L. (2008). El estudio psicosocial de las emociones: Una revisión y discusión de la investigación actual. *Psico*, 39 (2), 139-151.
- Béjar, H. (2011). Cultura psicoterapéutica y autoayuda: El código psicológico-positivo. *Papers*, 96, 341-360.
- Béjar, H. (2014). Los orígenes de la tradición del pensamiento positivo. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 14 (2), 227-253.
- Béjar, H. (2015). La identidad ensamblada: La ordenación de la felicidad. *CEIC*, 2 (133), 1695-6494.
- Béjar, H. (2018). *Felicidad: La salvación moderna*. Tecnos.

- Berardi, F. (2017). *Fenomenología del fin: Sensibilidad y mutación conectiva*. Caja Negra.
- Berbel Sánchez, S., & Castany Prado, B. (2024). *Obedecedario patriarcal: Estrategias para la desobediencia*. Anagrama.
- Bentham, J. (2008). *Los principios de la moral y la legislación*. Claridad.
- Blumer, H. (1982). *Interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Hora.
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 5, 11-17.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (2012). *Bosquejo de una teoría de la práctica*. Prometeo.
- Braunstein, J. (2024). *La religión woke: Anatomía del movimiento irracional e identitario que está poniendo en jaque a Occidente*. La Esfera de los Libros.
- Brito-Alvarado, L. X., Guamán Guadalupe, N., & Capito Álvarez, P. (2020). El imperativo de la felicidad en la literatura de autoayuda: La cosificación del sujeto moderno. *Question*, 1, 65, 1-17.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex"*. Routledge.
- Butler, J. (2008). ¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault. En *Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional* (pp. 141-167). Transversal Texts.
- Butler, J., & Athanasiou, A. (2017). *Desposesión: Lo performativo en lo político*. Eterna Cadencia Editora.
- Cabanas, E. (2013). *La felicidad como imperativo moral: Origen y difusión del individualismo "positivo" en el capitalismo neoliberal y sus efectos en la construcción de la subjetividad*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Cabanas, E., & Illouz, E. (2019). *Happycracia: Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.

- Cabrera, P. (2017). *Antropología de la subjetividad*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Calzadilla, R. (2004). La pedagogía como ciencia humanista: Conocimiento de síntesis, complejidad y pluridisciplinariedad. *Revista de Pedagogía*, 25, 123-148.
- Cangas, O. D. (2008). Los imaginarios sociales de la identidad nacional en Ciudad Juárez. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez]. Repertorio institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.11961/36>
- Cangas, O. D. (2017). Estrategias biopolíticas: De la disciplina a la gubernamentalidad en el aula [Ponencia]. XIV Congreso Mexicano de Investigación Educativa (1-12). COMIE.
- Cangas, O. D. (2021). Disciplina, gubernamentalidad y virtualidad en el aula extendida: Notas de “Aprende en Casa”, la estrategia educativa mexicana ante la pandemia del COVID-19. *Contratexto*, 36, 43-64. <https://doi.org/10.26439/contratexto2021.n036.5215>
- Cangas, O. D. (2022). Estrategias biopolíticas escolares: Una amable violencia para el estudiante. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1674>
- Cangas, O. D. (2023). Malicias en el país de las pesadillas: Violencias y bioculturas en jóvenes de Ciudad Juárez. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. <https://elibros.uacj.mx/omp/index.php/publicaciones/catalog/book/236>
- Cangas, O. D. (2024). Liderar lo educativo: La acción comunicativa entre la subjetividad y lo colectivo. En F. Palacios Lozano (Comp.), *Liderazgo educativo: Propuestas teóricas y de investigación* (pp. 21-42). <https://www.calameo.com/books/005829567f69264259d03>
- Cano Abadía, M. (2017). Agencia crítica y desposesión: La actualidad de la pregunta por la libertad en Judith Butler. *Isegoría*, 56, 263-277. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2017.056.13>

- Cano, G. (2023). *Mark Fisher: Los espectros del tardocapitalismo*. Gedisa.
- Carbonell, J. (2019). ¿Innovar o transformar? *El Diario de la Educación*, 22 de mayo de 2019. https://eldiariodelaeducacion.com/pedagogiasxxi/2019/05/22/innovar-o-transformar/?fbclid=IwAR1BHbVxypomSSStYn_BpYS53DRf0LBoys5dT-zLuzJhRzOE4yWfTvNArTnk
- Castellanos Torres, E. (2015). Género, derechos humanos, salud sexual y reproductiva. [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Repertorio institucional. <http://hdl.handle.net/10045/54868>
- Castoriadis, C. (1986). *Los dominios del hombre: Encrucijadas del laberinto II*. Gedisa.
- Castoriadis, C. (2006). *Figuras de lo pensable*. Fondo de Cultura Económica.
- Castro, E. (2007). Biopolítica y gubernamentalidad. *Revista Temas & Matizes*, 11, 8-18.
- Castro, R., & Chamorro, E. (2021). *Para una crítica del neoliberalismo: Foucault y el nacimiento de la biopolítica*. Editorial Luenga de Trapo.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad: Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Editorial Siglo del Hombre.
- Castro Orellana, R. (2005). Foucault y el saber educativo (tercera parte: El nacimiento de la disciplina). *Diálogos Educativos*, 5 (10), 11-22.
- Cervio, A. (2012). *Tramas del sentir: Ensayos desde una sociología de los cuerpos y las emociones*. Estudios Sociológicos Editora.
- Chaves, M. (2004). Biopolítica de los cuerpos jóvenes: Aproximación e inventario. *Kairós*, 8 (14), 1-22.
- Corcuff, P. (1998). *Las nuevas sociologías*. Alianza.
- D'hers, V., & Galak, E. (2011). *Estudios sociales sobre el cuerpo: Prácticas, saberes, discursos en perspectiva*. Estudios Sociológicos Editora.

- Davies, W. (2016). *La industria de la felicidad*. Malpaso.
- De Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- De Souza, B. (2006). *Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1988). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pretextos.
- Depetris Chauvin, I., & Taccetta, N. (2022). *Performances afectivas*. Prometeo.
- Dodillet, S. (2009). *Är sex arbete?* Vertigo Publishing.
- Dri, R. (2020). *Ethos, ética y sociedad*. Editorial Biblos.
- Durkheim, E. (1988). *Las reglas del método sociológico y otros escritos sobre filosofía de las ciencias sociales*. Alianza Editorial.
- Edwards, D. (1999). Emotion discourse. *Culture & Psychology*, 5 (3), 271-291. <https://doi.org/10.1177/1354067X9953001>
- Ehrenreich, B. (2012). *Sonríe o muere: La trampa del pensamiento positivo*. Turner.
- Ekis Ekman, K. (2015). *El ser y la mercancía: Prostitución, vientres de alquiler y disociación*. Editorial CENESEX.
- Elias, N. (1994). *Teoría del símbolo: Un ensayo de antropología cultural*. Península.
- Fernández-Martínez, A., & Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la inteligencia emocional desde la educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), 53-66.
- Ferro Gay, F. (1989). *De la sabiduría de los griegos*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Fisher, M. (2009). *Realismo capitalista: ¿No hay alternativa?* Caja Negra.
- Franco Vargas, A. (2018). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad: El pensamiento de Michel Foucault aplicado al arte y la sociedad contemporáneos. [Tesis de maestría, Universidad

- Autónoma del Estado de México]. Repertorio institucional.
<http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/94664>
- Forst, R. (1996). *Kontexte der Gerechtigkeit*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (1983). El sujeto y el poder. En H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 241-259). Nueva Visión.
- Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad: La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1989). *El poder: Cuatro conferencias*. UAM-Azcapotzalco.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Foucault, M. (1994). *Historia política de la verdad*. Biblioteca Nueva.
- Foucault, M. (1994b). Des supplices aux cellules. In *Dits et écrits II*. Gallimard.
- Foucault, M. (1996). *La vida de los hombres infames*. Editorial Altamira.
- Foucault, M. (1999). El retorno de la moral. En *Estética, ética y hermenéutica*. Paidós.
- Foucault, M. (1999). Las mallas del poder. En *Estética, ética y hermenéutica*. Paidós.
- Foucault, M. (2001). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza Editorial.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2013). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.

- Galak, E. (2011). Con Bourdieu y contra Bourdieu: Reflexiones sobre la relación habitus y cuerpo. En V. D'hers & E. Galak (Eds.), *Estudios sociales sobre el cuerpo: Prácticas, saberes, discursos en perspectiva* (pp. 38-56). Estudios Sociológicos Editora.
- García Fanlo, L. (2008). Sobre usos y aplicaciones del pensamiento de Michel Foucault en ciencias sociales. *Revista Discurso y argentinidad*, 2(2), 1-9.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D., & Senge, P. (2016). *Triple focus: Un nuevo acercamiento a la educación*. Ediciones B.
- González Rey, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: Avanzando sobre un legado inconcluso. *CS*, 11, 19-42.
- Grimson, A. (2014). *Mitomanías de la educación argentina*. Siglo XXI.
- Groys, B. (2014). *Volverse público: Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*. Caja Negra.
- Groys, B. (2022). *Filosofía del cuidado*. Caja Negra.
- Guattari, F. (2017). *La revolución molecular*. Errata Naturae Editores.
- Gutiérrez Martínez, F. (2005). *Teorías del desarrollo cognitivo*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Han, B. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.
- Han, B. (2021). *La sociedad paliativa: El dolor hoy*. Herder.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Akal.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1996). *Educational administration: Theory, research and practice*. McGraw-Hill.
- Illouz, E. (2007). *Intimididades congeladas: Las emociones en el capitalismo*. Katz Editores.
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna: Terapia, emociones y cultura de la autoayuda*. Katz Editores.

- Illouz, E. (2020). *El fin del amor: Una sociología de las relaciones negativas*. Katz Editores.
- Jappe, A., Kurz, R., & Ortlieb, C. P. (2014). *El absurdo mercado de los hombres sin cualidades*. Editorial Pepitas de calabaza.
- Jarpa, C. G. (2015). Función política de la educación en el pensamiento de Antonio Gramsci. *Cinta Moebio*, 53, 124-134.
- Kaminsky, G. (2023). *Dispositivos institucionales: Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*. Universidad Nacional de Lanús.
- Laval, C., & Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- Lazzarato, M. (2007). *Biopolítica: Estrategias de gestión y agenciamientos de creación*. Universidad Central – IESCO.
- Lazzarato, M. (2013). *La fábrica del hombre endeudado: Ensayo sobre la condición neoliberal*. Amorrortu.
- Lotman, I. M. (1996). *La semiosfera: Semiótica de la cultura y el texto*. Cátedra.
- Maffesoli, M. (2004). *El nomadismo: Vagabundeos iniciáticos*. Fondo de Cultura Económica.
- Magallón, A. (2011). Inteligencia emocional y agresividad en adolescentes: Una revisión desde la aproximación educativa. *Fòrum de recerca*, 16, 723-733.
- Martín-Barbero, J. (1990). De los medios a las prácticas. *Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales*, 1, 9-18.
- Martínez-Guzmán, A., & Medina-Cárdenas, O. (2016). La felicidad como tecnología de gobierno en el contexto neoliberal: Una exploración de los discursos felicitarios en tres ámbitos. *Revista SOMEPSO*, 1 (2), 61-91.
- Marx, K. (2013). *Manuscritos de economía y filosofía*. Alianza.
- Mèlich, J. (2014). *Lógica de la crueldad*. Herder.
- Menéndez, D. (2018). Aproximación crítica a la inteligencia emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (269), 7-23.

- Merleau-Ponty, M. (2002). *El mundo de la percepción*. Fondo de Cultura Económica.
- Moreno Pestaña, J. L. (2016). La cara oscura del capital erótico: Capitalización del cuerpo y trastornos alimentarios. *Akal*.
- Moreno Pestaña, J. L. (2021). *Ir a clase con Foucault*. Siglo XXI.
- Moreno Sainz-Ezquerro, Y. (2017). Judith Butler y la construcción del sujeto en términos performativos. *Thémata. Revista de Filosofía*, 56, 307-315.
- Monge, E. (2014). El problema de la verdad en Michel Foucault. *Revista El banquete de los dioses*, (2), 125-143.
- Monteagudo, C. (1999). Apuntes sobre “lo pre-reflexivo” y la distinción entre opinión (doxa) y ciencia (episteme). *BIRA*, (26), 245-252.
- Mouffe, C. (1993). *El retorno de lo político: Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Paidós.
- Muñoz, J. E. (2020). *Utopía queer*. Caja Negra.
- Muñoz Redón, J. (2010). *Prohibido pensar. Parásitos versus catalizadores del pensamiento*. Octaedro.
- Nachtwey, O. (2018). Prólogo. En S. Friedrich (Ed.), *La sociedad del rendimiento: Cómo el neoliberalismo impregna nuestras vidas* (pp. 19-22). Katakarak.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: La inteligencia de las emociones*. Paidós.
- Ortiz Espinoza, M. E. (2012). Currículo y competencias: ¿Qué sujeto infantil están produciendo? *Alteridad. Revista de Educación*, 7, 50-57.
- Parra, F. (2022). Sacrificio y promesa de felicidad en el capitalismo colonial neoliberal: Interpelaciones y resistencias situadas. En S. M. García Gualda, L. Duimich, & F. Lizárraga (Coords.), *Patagonia: Tragedia y sacrificio* (pp. 147-165). Teseo. Lizárraga. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.6269/pm.6269.pdf>

- Patarroyo Rengifo, S. (2012). El neoliberalismo y el imperativo empresario de sí mismo en Michel Foucault. *Observaciones Filosóficas*, (14), 1-20.
- Patiño Domínguez, H. A. M. (2017). La educación socioemocional en el nuevo modelo educativo de la educación pública en México. *Actas del Sexto Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación*, (4), 1-19.
- Pérez-González, J. C., & Peña Garrido, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Journal of Parents and Teachers*, (342), 32-35.
- Pérez Rueda, A. (2022). *Las falsas alternativas: Pedagogía libertaria y nueva educación*. Virus Editorial.
- Preciado, B. (2008). *Testo yonqui*. Espasa.
- Rendueles, C. (2017). La gobernanza emocional en el capitalismo avanzado: Entre el nihilismo emotivista y el neocomunitarismo adaptativo. *Revista de Estudios Sociales*, 62, 82-88. <https://dx.doi.org/10.7440/res62.2017.08>
- Revel, J. (2009). *Diccionario Foucault*. Nueva Visión.
- Rivero, I. (2006). Ciencias psi, subjetividad y gobierno: Una aproximación genealógica a la producción de subjetividades “psi” en la modernidad. *Athenea Digital*, 1 (9), 1-6. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n9.287>
- Rodríguez, R. B. (2012). Martha Nussbaum: Emociones, mente y cuerpo. *Thémata. Revista de Filosofía*, 46, 591-598.
- Rosa, H. (2019). *Resonancia: Una sociología de la relación con el mundo*. Katz.
- Royo, A. (2016). *Contra la nueva educación*. Plataforma Editorial.
- Sabido Ramos, O. (2019). *Los sentidos del cuerpo: El giro sensorial en la investigación social y los estudios de género*. Universidad Autónoma de México.
- Santiago Muñoz, A. (2017). La sociedad de control: Una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de Filosofía*, 73, 317-336.

- Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la escuela*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Scherer, R. (1983). *Pedagogía pervertida*. Leartes Ediciones.
- Scribano, A. (2011). Cuerpos y emociones: Precariedad, bordes y abyecciones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 3 (5), 4-5.
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: Contrato y status en la etiología de la violencia*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Suniga, N. (2016). Actos de habla, iteración y poder: La teoría butleriana de la acción performativa. En *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8811/ev.8811.pdf
- Tocino Rivas, M. (2023). *El capitalismo emocional: De Eva Illouz a los teóricos del biocapitalismo*. Universidad de Salamanca.
- Tocino Rivas, M. (2023b). Dos apuntes a propósito del “giro hacia la felicidad”: De la crítica del neoliberalismo al giro afectivo. *Éndoxa: Series Filosóficas*, 51, 225-246.
- Tomasini, E. (2010). Un viejo pensador para resignificar una categoría psicosocial: George Mead y la socialización. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (17), 137-156.
- Urraco-Solanilla, M., & Nogales-Bermejo, G. (2013). Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la modernidad. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (12), 153-167.
- Valverde, C. (2015). De la necropolítica neoliberal a la empatía radical: Violencia discreta, cuerpos excluidos y repolitización. *Icaria*.
- Vásquez, J. D. (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 15, 217-234.

- Vásquez-Rocca, L. (2012). Foucault: Microfísica del poder y constitución de la subjetividad; discurso-acontecimiento y poder-producción. *Revista Observaciones Filosóficas*, 14, 1-24.
- Veiga-Neto, A. (2013). Biopolítica, normalización y educación. En M. Ruvituso (Ed.), *Cuadernos de Pensamiento Biopolítico Latinoamericano 1: Actas del III Coloquio de Biopolítica y I Coloquio Internacional de Biopolítica y Educación* (pp. 83-91). Editorial Universitaria.
- Velasco Vargas, M. (2020). *Necronarrativas en México: Discurso y poéticas del dolor (2006-2019)*. El Colegio de San Luis.
- Vera, B. (2006). Psicología positiva: Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27 (1), 3-8.
- Weiss, E. (2012). *Jóvenes y bachillerato*. ANUIES, Dirección de Medios Editoriales.
- Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *Annals AAPSS*, 591, 86-97.
- Welsh, I. (2009). *Si te gustó la escuela, te encantará el trabajo*. Anagrama.
- Zamorano González, L. A. (2012). *Biopolíticas carcelarias: Fragmentos para una diagramación del dispositivo panóptico en Chile*. Metrópolis.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos Editorial.
- Zizek, S. (2011). *En defensa de causas perdidas*. Akal.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Editorial Universidad de Antioquía.

SOBRE EL AUTOR

OMAR DANIEL CANGAS ARREOLA es profesor de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad Juárez, donde ha participado en la formación de estudiantes de licenciatura y posgrado. Es Doctor en Ciencias Sociales con especialidad en Historia, Cultura y Sociedad; Maestro en Ciencias Sociales para el Desarrollo de Políticas Públicas, con especialidad en Estudios Culturales y de Género y Licenciado en Sociología.

Desde 2013 ha participado como ponente en los congresos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Es autor de los libros *Malicias en el país de las pesadillas: violencias y bioculturas en jóvenes de Ciudad Juárez*, obra que contribuye a la discusión teórica sobre las dinámicas de la violencia en el México contemporáneo, particularmente en Ciudad Juárez, Chihuahua; y *Los imaginarios sociales de la identidad nacional en Ciudad Juárez*, trabajo de divulgación científica orientado al análisis de las significaciones imaginarias que configuran la identidad nacional en el contexto fronterizo.

Su labor académica se ha centrado en el estudio de la educación, la cultura, las emociones y los procesos de subjetivación desde una perspectiva crítica. Actualmente pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) como Investigador Nacional, nivel Candidato.

Happyeducación: La nueva estrategia biopolítica de siempre, de Omar Daniel Cangas Arreola, se publicó en el portal institucional de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, www.upnech.edu.mx, en agosto de 2026.

Happyeducación: la nueva estrategia biopolítica de siempre, propone una lectura crítica de los discursos actuales sobre la educación emocional, analizando sus fundamentos, sus promesas y sus efectos en la configuración de las subjetividades escolares. A partir de herramientas teóricas provenientes de la sociología, la filosofía y los estudios críticos de la educación, el libro examina cómo la alfabetización emocional se ha convertido en una estrategia privilegiada para orientar conductas, moldear identidades y regular la vida cotidiana de los estudiantes.

Lejos de cuestionar la relevancia de las emociones en la experiencia humana, esta obra invita a reflexionar sobre los intereses, racionalidades y relaciones de poder que atraviesan su incorporación al currículo escolar. Dirigido a investigadores, docentes, estudiantes y lectores interesados en el campo educativo, este libro ofrece una mirada crítica sobre las transformaciones de la escuela y las nuevas formas de intervención que operan sobre la dimensión afectiva de los estudiantes.



ISBN: 978-607-69352-4-8



9 786076 935248

www.upnech.edu.mx