

## ***Ley SEP, ley PIE y 'educación emocional': prácticas de subjetivación y derivas de la gubernamentalidad en el sistema escolar chileno***

### ***SEP Law, PIE Law and 'Emotional Education': Practices of Subjection and Drifts of Gubernamentality in the Chilean School System***

**Niklas Bornhauser**

e-mail: [niklas.bornhauser@gmail.com](mailto:niklas.bornhauser@gmail.com)  
*Universidad Andrés Bello. Chile*

**José Garay**

e-mail: [psi.garayrivera@gmail.com](mailto:psi.garayrivera@gmail.com)  
*Escuela de Psicología*  
*Facultad de Ciencias Sociales y Comunicaciones*  
*Universidad Santo Tomás. Chile*

**Resumen:** Este ensayo tiene por objetivo presentar una reflexión en clave foucaultiana sobre cómo produce y gestiona subjetividades el sistema escolar chileno. Se entiende a la escuela como una institución situada en un contexto altamente neoliberal y al *discurso psi* como herramienta predilecta de conducción de este tipo de gobiernos y artífice de gran parte de las tecnologías del yo presentes hoy en las escuelas chilenas. Inicialmente se presenta una reflexión sobre la relación entre neoliberalismo, gubernamentalidad y educación. Luego se plasma una discusión de dos de las tecnologías del yo a nuestro juicio más interesantes de analizar en las escuelas chilenas: en primer lugar, la silenciosa inclusión de la llamada "educación emocional" en el paradigma educativo actual; segundo, el conflicto de intereses que generan la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) y la ley que da origen a los Programas de Integración Escolar (PIE), que derivan en una creciente psicologización y medicalización del malestar y la diferencia en el aula.

**Palabras clave:** subjetivación; discurso psi; gubernamentalidad; escuela; neoliberalismo.

**Abstract:** This essay aims to present a reflection in a Foucaultian key on how the Chilean school system produces and manages subjectivities. The school is understood as an institution located in a highly neoliberal context and the psi discourse as a preferred tool for the management of this type of government and the architect of a large part of the technologies of the self which are present today in Chilean schools. In the first place, we present a reflection on the relationship between neoliberalism, government and education, to finally present a discussion of what we consider, two of the most interesting technologies of the self to be analyzed in Chilean schools, namely: 1) the silent inclusion of so-called “emotional education” in the current educational paradigm, and 2) the conflict of interests generated by the Preferential School Grant law and the law that give rise to the Integration School Program, which leads to a growing psychologization and medicalization of discomfort and difference in the classroom.

**Keywords:** subjection; psi discourse; governmentality; school; neoliberalism.

Recibido / Received: 05/01/2020

Aceptado / Accepted: 02/06/2020

## 1. Introducción y breve aclaración sobre el empleo del término ‘neoliberalismo’ como contexto histórico

Bien se podría fijar el punto de arranque de las reflexiones siguientes en un repaso, más o menos pormenorizado, más o menos exhaustivo, de la teoría social y política que tanto ha aportado al análisis de las sociedades capitalistas o neoliberales. Dicho repaso pasaría por Von Hayek, Milton Friedman y otros, tal como lo han hecho, entre otros Anderson (1999), Harvey (2007) o Ezcurra (1998). Bien cabría situar, por ejemplo, a este tipo de administración desde una perspectiva histórica que nos permita conocer las diferencias entre las escuelas alemanas de neoliberalismo, entre ellas la escuela de Freiburg de Economía nacional, también conocida, a partir de los años 50 del siglo pasado, como fundadora del llamado ordoliberalismo (Ptak, 2004), la escuela de Chicago (Miller, 1962) y la escuela austríaca (Grassl, 1986). Bien se podría hablar sobre cómo Sudamérica se convirtió, una vez más, en el laboratorio experimental del Primer Mundo para evaluar la factibilidad de implementar este modelo (Hira, 1998). O bien se podría discutir qué caracteriza, en materia económica, el manejo de los regímenes neoliberales, y así sucesivamente. Son todas ellas cuestiones que, por muy legítimas que sean, no podrán ser abordadas en esta reflexión, centrada en analizar aquellos aspectos del operar del neoliberalismo que puedan darnos claves para su comprensión más allá de los planos referidos al sistema solo como un modo de producción material. Con ello, a su vez, nos distanciamos de todo empleo del término como concepto de lucha (Willgerodt, 2006), insulto o slogan político (Hartwich, 2009) o *essentially contested concept* (Boas & Gans-Morse, 2009). Concretamente, en el contexto de estas reflexiones interesa el neoliberalismo no en sí, en tanto concepto autosuficiente, sino como telón de fondo en el cual se inscriben ciertas prácticas educativas, en particular aquellas relacionadas a la idea de inteligencia emocional (IE). Uno de los principales aportes de la breve revisión del neoliberalismo consistirá en la incorporación de la noción de subjetivación.

En esa línea, es posible alertar que existe una crítica, a estas alturas vuelta cotidiana, que sitúa al neoliberalismo no solo como un sistema económico, sino

como un 'modelo cultural' (Butterwegge, Lösch, & Ptak, 2017). Esa idea, aunque falta de precisión, guarda en sí bastante sentido, pues el neoliberalismo está lejos de ser exclusivamente una forma u organización de los modos de producción material de una sociedad. Y es que el neoliberalismo es también un modo de subjetivación en el sentido en que el término *assujettissement* ha sido empleado principal, aunque no exclusivamente, en la sucesión de Louis Althusser (1970) y de Michel Foucault (1984a, 1988). Esta revisión de ciertos aspectos del neoliberalismo, que se asume incompleta, se enfocará justamente en aquellos rasgos de éste que nos permitan aclarar el panorama sobre cómo es que funciona en tanto un modo de subjetivación y cómo se relaciona ese aspecto de su funcionamiento con el problema de la educación.

Muy sucintamente, y sin con ello pretender agotar el debate en curso, suscribimos aquella hebra de la discusión actual que no se conforma con pensar esta problemática a partir de lo que Foucault (1976) llamó *tecnología de poder*. O sea, no se trataría de una (supra)estructura hostil, exterior y ajena, que se impone, domina y objetiviza al sujeto por la vía del *top-down*. Más bien interesa considerar la subjetivación a través de lo que el mismo autor llamó *gubernamentalidad*, es decir, aquel espacio o intersección en donde los sujetos se constituyen tanto por la acción de las tecnologías del poder, como por la acción de las *tecnologías del yo*, que son aquellas que permiten a los individuos efectuar ciertas operaciones, ya sea sobre su cuerpo, pensamiento, conducta o cualquier forma de ser, para obtener así una transformación de sí mismos (Foucault, 1990). Es decir, es una forma de poder que se ejerce en su eje ascendente, es el propio sujeto que ejerce formas de dominación sobre sí mismo.

La noción de subjetivación a la que apuntamos, dicho sucintamente, surge como una reformulación de la clásica noción de sujeto. Ésta a su vez es una consecuencia lógica de la reconceptualización de la noción de *poder* de parte de Foucault. Cabe recordar al respecto que durante el Medioevo el poder fundamentalmente era concebido –y ejercido– como un poder absoluto, disciplinador y normalizador, que recaía directamente en los individuos que se pensaban como entidades previamente constituidas. De este modo, el poder a través del castigo, encarcelamiento, expulsión y tortura ejercía un efecto directo sobre los súbditos. Sin embargo, paulatinamente el poder fue convirtiéndose en una política sobre la vida misma, siendo el cuerpo individual, pero sobre todo el cuerpo social, el objeto en el que la política ejercerá el poder. Esto ya no ocurrirá necesariamente por la aplicación directa de la disciplina a los individuos, sino que se le sumaría, de manera complementaria, la autorregulación y la autodominación que los propios sujetos ejercerán sobre sí mismos. Como consecuencia de lo anterior, la gubernamentalidad neoliberal, asociada de un modo aún por definir a la *biopolítica*, busca la desaparición de todo espacio ingobernable de la vida, por muy ínfimo que sea. Saura & Luengo (2015) dicen al respecto:

La biopolítica no es esa forma de poder que actúa directamente sobre los cuerpos de los sujetos para producir individuos dóciles, tal y como era propio el proceder de la anatomopolítica en los regímenes disciplinarios. A la población

se la controla ahora de otro modo distinto. Los mecanismos de control ya no van enfocados al cuerpo individual, sino a un cuerpo social (p. 118).

En otras palabras, todo aspecto de la vida misma debe ser gobernado por el neoliberalismo, que se convierte en una especie de *gouvernement* panóptico. El punto que resulta clave para el argumento en curso reside en cómo se logrará implementar el ejercicio de aquel poder, al que nada ni nadie se sustrae. Contrariamente a lo que el sentido común, por muy ilustrado que fuera, nos haría pensar, el éxito del neoliberalismo yace en que su fórmula para gobernarlo todo consistió justamente en no recortar la libertad de los súbditos, acaso ejerciendo sobre ellos un control restrictivo, asfixiante. Más bien, el auge del neoliberalismo reside justamente en su capacidad otorgarles más libertad a los individuos – al menos en apariencia. Y es allí donde radica precisamente el aspecto que diferencia de manera radical su eficacia en cuanto al control societal de otros sistemas previos de gobierno, tales como el propio liberalismo o como las sociedades medievales al estilo de las sociedades esclavistas. Su triunfo descansa en que, en gran parte, somos nosotros mismos quienes nos autoconstituimos como sujetos (de mercado, neoliberales, presuntamente soberanos). Dicha constitución de nosotros mismos ocurre a través de distintos procesos y técnicas con las que usualmente creemos estar encontrando la libertad y la *felicidad*.

Para Foucault (2007), la idea de libertad es cualquier cosa menos un concepto transparente, libre de conflictos. Pues, de acuerdo con lo dicho, estaríamos frente a una libertad que transitaría entre las relaciones que provienen de técnicas de dominación y las técnicas de sí. Es justamente por esto que se complejiza el asunto: el *proyecto* libre que creemos que somos, es en sí la figura de coacción a la que estamos sometidos. La libertad de la que creemos sentirnos dueños, operando como si fuésemos sujetos emancipados, mayores de edad [*mündig*], es en sí una forma eficiente de subjetivación y de sometimiento. El sujeto moderno, en función del discurso que lo precede y al interior del cual se constituye, se cree libre de predeterminaciones, dependencias y ataduras externas. Así, por ejemplo, ya no siente la necesidad de seguir los pasos de quienes obedecerían, con un grado mayor o menor de conciencia, las costumbres y tradiciones que por años obligaron a sus antepasados a mantener vivas. El sujeto contemporáneo se ha forjado a imagen y semejanza de un individuo libre, dueño de su pasado y de su porvenir, consciente de sus acciones, parte de un proyecto (ilustrado, emancipatorio, del progreso). No obstante, lo que dicho sujeto (decide) ignora(r) es lo siguiente: si bien ya no está sometido a coacciones palpables externas, ahora está sujeto a coacciones internas (de autoexigencia, rendimiento, optimización) no menos represivas, pero sí menos visibles y más silenciosas.

Pareciera que el neoliberalismo se presenta como el contexto propicio para el desarrollo de este sujeto – y viceversa. En el neoliberalismo el poder deviene sutil, incluso amable. Es un poder que tiene las características opuestas al poder disciplinario: no opera contra la voluntad, no niega, no reprime, no prohíbe; sino que usa la voluntad a su favor, afirma, seduce, permite, alienta. De este modo, si el poder de otrora en las sociedades disciplinarias que Foucault retrataba en

*Vigilar y Castigar* (1976) había logrado constituir un sujeto útil para el capitalismo en fase industrial, ahora el neoliberalismo logró extender la racionalidad económica o empresarial hacia todo el campo social. En la actualidad todo, incluso lo que pareciera no guardar ninguna relación con ellas, está dispuesto según el orden de las empresas, a su imagen y semejanza. El propio Foucault lo expone con claridad en *El nacimiento de la biopolítica* (2007):

Se trata, desde luego, de multiplicar el modelo económico, el modelo de la oferta y la demanda, el modelo de la inversión, el costo y el beneficio, para hacer de él un modelo de las relaciones sociales, un modelo de la existencia misma, una forma de relación del individuo consigo mismo, con el tiempo, con su entorno, el futuro, el grupo, la familia (p. 278).

De esta forma, este nuevo modelo de gobierno termina por constituir una trama social en la que las unidades básicas tienen precisamente la forma de la empresa. Lo que se busca es generar una nueva vida social a partir de la generalización a cada rincón de la racionalidad empresarial, incluyendo las antiguas instituciones disciplinarias como la familia, el ejército, la fábrica y la escuela, que, tal como sugiere Deleuze (2006), se convierten en «figuras cifradas, deformables y transformables de una misma empresa que solo tiene gestores» (p.4).

En síntesis, el neoliberalismo logra tener una eficacia nunca vista. Esto se debe, en gran parte, a que actúa como un modo de gobierno que se sitúa entre la dominación exterior del sujeto y la (auto)dominación de este sobre sí mismo. Es decir, en tanto forma de *gubernamentalidad* que además tiene por objeto la vida (*biopolítica*), se convierte en un modo de subjetivación en sí mismo. En pocas palabras, si se quiere, el neoliberalismo logra conjugar un *proyecto de sociedad* en base a la definición de *modos de existencia* concretos que actúan directamente en nuestra forma de vivir y de relacionarnos.

## 2. Gubernamentalidad neoliberal y educación

Althusser ya en los años 70 postulaba que, más allá de la centralidad de los aparatos represivos de Estado que jugaron papeles fundamentales en las sociedades disciplinarias (policía y ejército), es a los aparatos ideológicos de Estado (la familia, la Iglesia y, principalmente, la escuela) a quienes les corresponde hoy un papel fundamental por cuanto permiten la «reproducción de las relaciones de producción» de acuerdo con la ideología dominante (Scholten, 2013). Por consiguiente, no resulta sorprendente que desde el siglo XX en adelante hasta la fecha, y especialmente durante las últimas cuatro décadas, las distintas sociedades buscaran posicionar a la educación como una de las tecnologías más importantes en esta nueva gubernamentalidad neoliberal (Cartolari y Zambrano, 2013). Por ende, las técnicas que vienen aparejadas a las tecnologías del yo, que se basan en la autoconducción y autogestión de los sujetos, constituirán rápidamente nuevas relaciones poder/saber que necesitarán de espacios para poder llevarse a cabo.

Dichos espacios son, por antonomasia, aquellos en donde más tiempo dedican los sujetos: la familia, la escuela y la empresa.

En concreto, el sistema neoliberal a través de su forma de gubernamentalidad posdisciplinaria verá en la educación –y, por ende, en el jardín infantil, la escuela y otras instituciones asociadas– el lugar más idóneo para intervenir productivamente, es decir, produciendo, tanto a nivel individual como de masas. Este propósito lo logrará sirviéndose de los distintos dispositivos pedagógicos que harán del aprendizaje una forma de garantizar la participación de los propios sujetos en las actividades por las cuales se van a dominar a sí mismos sin la necesidad de una *renuncia de sí*. Aspecto que para Foucault (1990) será de suma importancia y al que le dedicaría gran parte de sus análisis tardíos. Sostenemos que el salto desde las prácticas del *cuidado de sí*, ligadas al ascetismo cristiano confesional, al cuidado, dominio y autogestión de sí ya no aparejado a una renuncia de sí, ha encontrado en las llamadas *disciplinas psi* la complicidad perfecta para su despliegue.

Un aspecto interesante a tener en cuenta es que, la psicología –en tanto se piensa como la materialización de prácticas discursivas y no-discursivas orientadas a otorgarle un fundamento científico al concepto de hombre (Foucault, 1994)– despliega una serie de interacciones o relaciones con su entorno que abarcan desde la publicidad, la medicina, el trabajo, los grupos, las comunidades, el individuo y la educación, entre muchas otras. La exitosa penetración del *discurso psi* en su medio circundante se debe a su capacidad de ofrecerles a los dominios anteriormente mencionados un estatuto científico del cual agarrarse. Entre estas áreas, *in strictu sensu* ajenas a la psicología disciplinar, se encuentra la educación. En esta línea, asumimos a la *escuela* no solo como el lugar donde se da aquel proceso mediador y de transmisión socio-cultural para la que fue pensada. No es tampoco meramente el lugar donde transmitir conocimientos, técnicas y herramientas propias de una u otra disciplina. Más bien, y siguiendo el rastro del *discurso psi* en la educación, entendemos a la escuela y sus prácticas educativas como elementos que participan de la constitución del sujeto. Es decir, se entenderá a la escuela como «lugar donde se establecen criterios que le permiten al alumno creer-se, juzgar-se y definir-se a sí mismo en comparación con los otros, construyendo y mediando a través de sus distintos dispositivos pedagógicos, las experiencias de sí. Del sujeto consigo mismo» (Larrosa, 1995, p. 283). Moscoso (2011) sitúa el foco de la educación moderna como aquel entramado que tiene por objeto la población que se espera formar para poder gobernar. De esta forma, lo pedagógico en general, pero sobre todo la escuela en particular, se constituye como el «lugar propicio para preguntarse por los mecanismos específicos desde los que se instala y define una determinada relación entre el gobierno y los sujetos modernos» (p. 116).

Siguiendo en este punto la línea argumentativa desplegada por Foucault, lo anterior supone, por un lado, una forma de objetivación, tangible, ‘positiva’, de la experiencia, y por otro, la construcción (de sentido, aunque no exclusivamente) que los sujetos hacen de sí mismos en base a un conjunto de prácticas concomitantes. Esta colonización del discurso *psi* de la educación es un fenómeno que consideramos equivalente a lo que se conoce como *psicologización* de la vida cotidiana, tal como fue trabajada por Foucault en el curso *Le Pouvoir Psychiatrique* dictado en el *College de France* en 1973 y publicado en 2003. Básicamente, el fenómeno

aludido consiste en la proliferación de intervenciones y técnicas psicológicas en la orientación, realización y corrección de los quehaceres cotidianos, entiéndase por ello: lo personal íntimo, lo convivencial, lo relacional, lo laboral, los estilos de vida, las formas de consumo, el ejercicio del poder político, etc. (Pons i, 2008).

De esta forma, es posible establecer que el sistema educativo ha estado sufriendo, desde hace un tiempo, una colonización del *discurso psi* que se manifiesta en diferentes frentes. Tres de esos frentes, según lo descrito por Solé & Moyano (2017), serían: 1) el uso y abuso del diagnóstico en salud mental a la hora de definir las manifestaciones conductuales de los niños y adolescentes, sobre todo cuando sus comportamientos generan algún tipo de dificultad en la dinámica escolar; 2) la imposición de un modelo de conocimiento académico y producción investigadora que termina saturando el medio científico, especialmente en el ámbito de la educación; 3) la expansión exacerbada de la psicología emocional en el ámbito educativo, desplazando la discusión política a un segundo plano, detrás de la responsabilidad personal. Este contexto termina reconstruyendo el entramado en el que se sitúa el problema, desplegando, como ya señalaba Apablaza (2017), diversas tecnologías de gobierno para la consecución de un fin específico: la formación del ciudadano neoliberal como un sujeto-soporte apto para la perpetuación de un determinado sistema que es, sobre todo, aunque no exclusivamente, económico. La escuela, entonces, en tanto espacio de transmisión y reproducción de cierta cultura y de ciertos aspectos de esa cultura en particular, vuelve permeable sus paredes al *discurso psi* y a su parafernalia, ya sea correctiva, investigativa, legitimadora y diagnosticadora; en todo caso, cómplice con uno de los fines del neoliberalismo: gestionar modos de existencia.

Por otra parte, es importante reparar en el hecho de que las políticas públicas y especialmente las políticas educativas que se gestan en el seno del neoliberalismo, como ocurre en el caso de Chile, no solo han cambiado el ideal de ciudadano a ser formado al interior de las instituciones educativas. Más fundamentalmente aún, han terminado situando a nuestras escuelas y universidades a la orden de las empresas, focalizando toda acción pedagógica en preparar el tipo de profesionales que ellas necesitan. Son varios los factores que habrá que mencionar en este lugar, entre ellos, a modo de ejemplo, la creciente atención otorgada en el marco de los procesos de acreditación de las universidades a los *stake holders*, los perfiles de egreso y los índices de empleabilidad. Este problema ha sido discutido pormenorizadamente por Werner Hamacher (2010) a propósito de la universidad europea en el contexto del movimiento por «la universidad incondicional» como respuesta al proceso de Bologna. En el caso chileno, según Diez (2010), el papel público de la educación ha sido criticado derechamente como un despilfarro del gasto público y se ha exigido su modificación profunda con tal de convertirlo en un campo de entrenamiento donde suplir las necesidades de las empresas, en el cual la persona trabajadora «flexible» y «polivalente» se erige como el nuevo ideal pedagógico a lograr. Esta expansión de la racionalidad empresarial de la que hablaba Foucault y que aquí vemos operando en la educación (Cavieres, 2009), ha provocado una especie de inversión ideológica de los valores, donde lo que antes era bien visto y considerado (como el bienestar de la población), se encuentra ahora adyacente a todo aquello que sea privado, sacando del foco principal de preocupación de la sociedad civil las

necesidades sociales y sustituyéndolas por cuestiones de rentabilidad, propiedad privada, intereses individuales, libre competencia (Diez, 2010); o conceptos como formación por competencia, eficiencia, eficacia, el «accountability», la evaluación de desempeño (Villalobos & Quaresma, 2015).

### 3. Los procesos de subjetivación en el Sistema Escolar Chileno

La experiencia de más de diez años de reformas educacionales en Chile nos habla del esfuerzo por tratar de convertir el proceso formativo de las personas en una suerte de producción industrial, sustentada solo en estándares de rendimiento internacional (Bustamante, 2016), y que no solo se olvida de toda acción pedagógica, sino que incluso entra abiertamente en conflicto con ella (Carvajal, 2019). Bajo el neoliberalismo, las políticas públicas en materia de educación son pensadas como formas de mantener cierto *status quo* no por la vía de la represión entendida clásicamente como supresión de cualquier germen potencialmente insurgente, sino, de acuerdo con lo argumentado en el apartado anterior, a través del ejercicio activo del poder entendido como fuerza productiva. Se da en este contexto la aparición de lo que diversos autores han llamado «Nuevo *Management* Público» y que no es sino una visión privatizadora de lo público. Lo anterior se lograría a través de la implementación de cambios bruscos ligados a la marquetización, la medición y el gerencialismo, además de la creciente importancia otorgada a la performatividad (Hall & McGinity, 2015; Soto, Mera, Núñez, Sisto & Fardella, 2016). En general, más allá de sus diferencias específicas, este tipo de control busca generar dinámicas de gestión plásticas, moldeables, adaptativas. Otra de sus características consiste en que sus pretensiones de administración de los conflictos de poderes no solo deben legitimarse desde la invocación de determinados modelos teóricos, sino que sus efectos deben ser objetivables e idealmente medibles.

Gran parte de la literatura reciente, enfocada ya sea en el problema de la gubernamentalidad o de la biopolítica en educación, ha enfatizado la importancia del rol que tiene la *evaluación estandarizada* como dispositivo de control biopolítico en las escuelas (Giuliano, 2019). A grandes rasgos, al combinar evaluación con estandarización se trata de un instrumento o herramienta perfectamente acomodable para las pretensiones neoliberales. En esta línea, son de especial interés los estudios recientes de Geo Saura en España (2012; 2016), para quien las evaluaciones estandarizadas vendrían a formar un tipo de individuo predeterminado. La medición de los saberes a través de dichas evaluaciones respondería a un *poder disciplinario y normalizador*, convirtiendo a la escuela misma en una institución que disciplina y normaliza. Remítase, en este lugar, al problema entre diagnóstico y medición en ciencias humanas y sociales, un problema que excede con creces el acotado ámbito de la epistemología, tal como ha sido demostrado, tomando como referentes justamente a los trabajos de Althusser (1970) y Foucault (1984b, 1990), en los años 80 por Braunstein (1980) y replicado, entre otros, por Nikolas Rose (1990, 1996). La discusión, lejos de haber sido resuelta, sigue en curso, como demuestran las publicaciones más recientes (Ferreira, 2015; Blanco & Loredó, 2016; Loredó, 2019) que han girado en torno a la conceptualización de la escuela como un espacio

atravesado por una extensa ramificación de hebras pertenecientes a las *tecnologías de poder*.

Podríamos dedicarnos *in extenso* a cuestiones relacionadas a esta nueva lógica de manejo de lo público, enfocándolas a las evaluaciones estandarizadas en el contexto educativo chileno. Por ejemplo, la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y la prueba de Sistemas de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) han puesto en el centro del debate de los movimientos estudiantiles la cuestión sobre el control, el *accountability*, la medición y la estandarización de los conocimientos en desmedro de la anhelada *calidad*. Lo cierto es que dicho análisis, por muy relevante que parezca, podrá quedar para posteriores ocasiones. En este caso, nos interesa enfocar la mirada en otros dos dispositivos de subjetivación que no solamente conllevan los efectos de las *tecnologías de poder*, sino que, al ser una intersección entre ese tipo de tecnologías y las *tecnologías del yo*, permiten un análisis de la *gubernamentalidad*. Nos referimos a: 1) la creciente y silenciosa inclusión de la llamada «educación emocional» en los paradigmas educativos actuales; y 2) el conflicto de intereses que generan la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) y la ley que da origen a los Programas de Integración Escolar (PIE), que derivan en una creciente psicologización y medicalización del malestar y la diferencia en el aula. Aspectos que, si bien recordarán, forman parte de dos de los tres frentes en los que se manifiesta la colonización del *discurso psi* en la educación a los que hacían referencia Solé & Moyano (2017).

#### 4. La Educación Emocional

A partir de un supuesto privilegio o a una consideración mayor de los aspectos denominados racionales o cognitivos en desmedro de lo emocional y afectivo por parte de quienes se encargan de elaborar los currículos que por la vía de la educación deberán impartirse a niños, niñas y jóvenes, es que se ha ido gestando un verdadero auge de la educación emocional de la mano de la llamada «psicología positiva» (Prieto, 2018; Marina, 2005, Nobile, 2017). En pocas palabras, la idea a la base es que las emociones, que habrían sido descuidadas históricamente por la formación escolar de corte tradicional, deben formar parte explícita de la educación en tanto materia imprescindible para la formación de personas competentes, provistas con las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos de la vida moderna – cualesquiera que estos sean. De allí que hoy tengamos a la mano instructivos y manuales para formar competencias emocionales en niños y niñas (Bisquerra, 2007; Calderón, 2012) y programas gubernamentales como el HPV (Habilidades Para la Vida).

Es posible pensar el surgimiento de esta idea de acentuar el papel de las emociones en el campo de la educación como resultado de la crítica del excesivo énfasis otorgado –sobre todo en el ámbito de la psicología– a lo patológico, al trastorno y a la desviación (y por ende a lo «negativo» de la conducta). Por lo tanto, puesto en perspectiva, representaría una suerte de *revival* o retoño del surgimiento de la aclamada «tercera fuerza» a comienzos de la segunda mitad del siglo pasado en el terreno de la psicología (Goble, 1970). Además de esta analogía histórica, el creciente énfasis en las emociones viene aparejado con la aparición de las

aclamadas *inteligencias múltiples* (Gardner, 1983) y su estandarte más alto: *la inteligencia emocional* (Goleman, 1995). Es decir, la revalorización de las emociones que hace alusión a un campo de la inteligencia que nos permitiría, entre otras cosas, entender los sentimientos propios, así como los sentimientos de los demás, elaborar estrategias y conductas acorde con ello, saber lidiar con la frustración, el estrés, autogestionarse, motivarse uno mismo. En fin, se trata de adquirir las denominadas «habilidades para la vida» (Organización Mundial de la Salud. División de Salud Mental, 1993). Sin embargo, por mucha claridad que pareciera existir respecto del tipo de habilidades de las que se trata, la aparente comprensibilidad de suyo del término compuesto encubre una pregunta esencial, a saber, ¿para qué tipo de vida?

En esta línea, la inteligencia emocional pasa rápidamente a ser asumida en los paradigmas actuales en educación, generando lo que actualmente se conoce como Educación Emocional (EE) (Bisquerra, 2000, 2005) y que comprende una búsqueda para que las personas desarrollen ciertas estrategias que les permitan ir en busca –o, mejor dicho, ir a la caza– de un máximo de bienestar y felicidad. Cabe recordar, a propósito de lo anterior, el importante papel de la búsqueda de la felicidad y plenitud, descrito por Foucault (1990) a propósito de las tecnologías del yo. De esta forma, parafraseando a Nobile (2017), la EE se propone desarrollar –diríamos: producir– sujetos emocionalmente competentes mediante la promoción de ciertas cualidades, rasgos, capacidades y conocimientos, entre ellos atributos como «conciencia emocional», «regulación emocional», «autonomía emocional», «competencia social». Todo lo anterior, evidentemente, con el objetivo de generar «habilidades para la vida». Resulta evidente la matriz epistémica desde la cual provienen los conceptos que son emparentados con las rebeldes emociones, que así son domesticadas mediante la conciencia, la regulación y la autonomía, todos ellos atributos nucleares del *empresario de sí mismo*, del cual sobresale su aptitud para insertarse en un contexto de producción neoliberal.

Como oportunamente advierte Marina (2005), tanta euforia en la década de los 90 con el concepto de IE, «ha mezclado trigo con cizaña y ha llegado el momento de someter este éxito a un análisis crítico, para aprovechar lo bueno y liberarse de excesos» (p. 29). El autor señala también que el concepto de «inteligencia emocional» ya ha sido sometido a evaluación crítica (Geher, 2004), así como también ha ocurrido en el caso de los programas de educación afectiva (Álvarez, 2001; Bisquerra, 2009, 2012), y que algunos autores incluso comienzan a ver los inconvenientes de insistir excesivamente en las emociones positivas (Chang & Sanna, 2003; Cabanas & Illouz, 2019). Entre ellos destaca el trabajo de Paulo Barraza, que guiado por la misma preocupación que llevó a la OCDE (2002) a redactar un informe advirtiendo sobre la mala interpretación de hechos neurocientíficos en educación a los que llamaron *neuromitos*, afirma que ni las inteligencias múltiples ni la inteligencia emocional son teorías basadas en evidencia científica (Barraza, 2018).<sup>1</sup> Así como también resulta significativa su advertencia de que Goleman habría popularizado su

<sup>1</sup> Quisiéramos agregar en este punto: Y, aunque lo fueran, dicha evidencia, lejos de despejar las dudas respecto de la legitimidad de las teorías propuestas, tendrían que responder a la objeción de ser evidencia producida *après-coup* con el objetivo de confirmar presupuestos implícitos en las formulaciones de hipótesis, que, por muy científicas que se pretendan, no distan de ser preconcepciones y prejuicios pertenecientes al terreno de la ideología y de los prejuicios.

propio significado del término IE.<sup>2</sup> Por ejemplo, a pesar de que la idea original de la IE de Goleman (1995) estaba compuesta de solo cinco dominios –autoconciencia; autorregulación; motivación; empatía y habilidades sociales– y era relativamente acotada, aun así, sirviéndose de otros medios como charlas, seminarios y medios periodísticos, aprovecharía de ampliar su noción al punto tal de afirmar que la IE resulta de vital importancia para el rendimiento escolar; el éxito laboral; la felicidad conyugal; la salud física y que predice hasta el 80% del éxito en la vida (Pool, 2007 cit. en Barraza, 2018). Idea similar se sostuvo en la portada del 2 de octubre de 1995 de la plataforma periodística del *The New York Times*, a cuyos columnistas pertenecía, donde se anuncia textualmente que: «la inteligencia emocional puede ser el mejor predictor del éxito en la vida». Esto denota que el término, en un principio relativamente delimitado y circunscrito, ha experimentado una vertiginosa expansión de sus límites conceptuales. Y adicionalmente ha establecido todo tipo de vinculaciones con nociones pertenecientes a un dominio no solo extracientífico, sino francamente ideológico, tal como ocurre con la idea de «éxito en la vida».

En esa línea, Barraza (2018) ha puesto a prueba el concepto de IE y señala que existe contundente evidencia de que la relación entre IE y rendimiento escolar no es tal como dice su fundador. Para ello señala un estudio de Barchard (2003), en el que se concluye que la IE no tiene validez predictiva incremental para el rendimiento académico ni por sobre ni por bajo las variables de personalidad y de CI – dos conceptos polivalentes, que históricamente se han resistido a cualquier definición conceptual ajustada. De la misma forma, Barraza, citando a Humphrey (2007), señala que el concepto no está ni bien definido ni consensuado, así como tampoco logra diferenciarse claramente de la combinación de variables de personalidad y aspectos de la capacidad cognitiva. Quisiéramos agregar en este punto que el concepto de personalidad, del cual en definitiva no logra diferenciarse satisfactoriamente, es uno de los conceptos más polémicos y discutidos en la historia de las ciencias sociales.

No obstante, a pesar de las contundentes críticas formuladas desde el terreno de las ciencias, al entrar a la web oficial del Ministerio de Educación de Chile y buscar la visión o misión que esta entidad plantea para nuestra educación básica, se puede advertir rápidamente que la idea de IE ha colonizado el paradigma educativo oficial. En palabras textuales, lo que se busca es que «durante la Educación Básica los y las estudiantes desarrollen una autoestima positiva y conciencia de sí mismo, aprender a trabajar individualmente y en equipo, desarrollar su responsabilidad y tolerancia a la frustración»<sup>3</sup>. El énfasis es claro. Mismo caso para lo referido a la educación media, donde se apunta a que los estudiantes «desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse plenamente a la sociedad» (ídem). De nuevo: ¿a qué tipo de sociedad debemos integrarnos plenamente? ¿A una sociedad prefigurada, establecida con anterioridad por agentes externos, en cuyo diseño sus actores no tienen incidencia alguna?

---

<sup>2</sup> Según Barraza, tampoco es correcto señalar que el término nazca en los trabajos de Goleman, sino más bien en los trabajos de Thorndike (1920) y Salovey & Mayer (1990) y con otros significados.

<sup>3</sup> Referencia disponible en: <http://escolar.mineduc.cl/basica/>

Si bien las críticas que se podrían esbozar respecto de este punto en particular pueden ser formuladas desde distintos ángulos<sup>4</sup>, nuestro interés en particular será centrar la discusión sobre este auge de lo emocional en las escuelas. De manera pormenorizada apuntamos a develar cómo, siendo una tecnología del yo, pretende instalar y fomentar el ejercicio de una dominación de los sujetos sobre sí mismos que, a diferencia de los principales modelos clásicos, no precisa de una renuncia de sí, pues se fundamenta en generar nuevas *habilidades y actitudes*. Éstas, como diría Foucault (1990), buscan generar un cambio del sujeto sobre sí mismo «con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza o sabiduría» (p. 48) – un cambio que no se circunscribe únicamente al ámbito conductual y va más allá de lo contingente y transitorio, materializándose en la configuración de un *ethos*. A nuestro entender, lo anterior guarda en sí un objetivo claro: generar una manera sutil de dejar en las sombras las condiciones institucionales, socioeconómicas y culturales que modelan la emocionalidad de las personas, dejando el peso de la cuestión misma en el individuo. Así, en los colegios se enuncia la necesidad de desarrollar en cada individuo competencias emocionales para afrontar las situaciones en las que se está inmerso, sin reponer otros factores que inciden en su configuración (Nobile, 2017). Es más, una de las funciones principales de la psicologización consiste justamente en permitir elaborar un discurso políticamente correcto que desculpabilice a los fundamentos constitutivos del sistema económico-político-social (Pons i, 2008). Quienes están en situación de desventaja social son, en general, o víctimas de alguna disfuncionalidad, carencia, malformación psicológica o de un aprendizaje o socialización deficiente. O, en casos más extremos, pero no menos comunes, sujetos que mantienen importantes sentimientos de culpa, de un *destino* buscado por ellos mismos.

De esta forma se puede ver que el neoliberalismo, tal como nosotros lo entendemos, al autoproclamarse como modelo final único posible, como máximo acepta su perfectibilidad, pero no su cambio esencial. En este contexto discursivo no acepta sus condiciones estructurales como posible causante de los desajustes, las marginalidades y los padeceres personales y/o sociales (Pons i, 2008). Tal es el caso de los niños y niñas que, ante la frustración por no encajar en un determinado sistema preestablecido, basado en un ideal y un horizonte de expectativas ajenos a ellos, deben desarrollar la tolerancia; ante un modo de vida vertiginoso e individualista deben aprender habilidades; ante un ritmo laboral despiadado deben generar competencias; ante un modelo que deprime deben gestionar sus emociones, mas no cuestionarse sobre el origen de sus problemas.

Es allí donde radica el proceso de subjetivación tras la educación emocional: no es que se busque generar «competencias sociales» en sujetos diversos y diferentes sin cuestionar la legitimidad de dichas diferencias, diferencias que, en palabras de Manrique (2015), tienen que ver con su dimensión deseante. La efectividad de estas prácticas de subjetivación reside justamente en su capacidad de gestionar

---

<sup>4</sup> El trabajo ya citado de Marina (2005), por ejemplo, aborda su crítica desde el interés por saber si se pueden articular los múltiples y a veces dispares proyectos dentro de un modelo general educativo, o si debemos seguir aceptando un conjunto impreciso de habilidades psicológicas como único diseño pedagógico.

los deseos de los sujetos al mismo tiempo convenciéndolos de que no se trata sino de sus propios deseos. La administración subjetiva actúa en dos registros: primero, implantando, por la vía de la identificación y otros procesos análogos, un deseo que originalmente corresponde a un sistema, un sistema tanto económico como cultural, para luego borrar las huellas de dicha *inception*. Segundo, una vez legitimado el deseo en cuestión, habiendo blanqueado sus orígenes sistémicos, se trata de volverlo factible, capaz de ser alcanzado, otorgándoles a los sujetos todos los recursos necesarios. Convergen en este punto varios aspectos característicos del presente: el individualismo imperante que solo encubre el aplanamiento de las diferencias, la legitimidad de la exigencia de que las necesidades han de ser satisfechas y el contexto neoliberal despolitizado. Es justamente en este contexto donde la educación emocional encontrará el margen para asentarse y expandirse en el paradigma educativo actual de las escuelas chilenas.

## **5. Ley PIE y SEP en el seno de la subjetivación**

En 1990 se promulga el Decreto de Educación N°490/90 con el que se instauró un nuevo reglamento para la creación de los Programas de Integración Escolar dentro de los colegios (conocidos como «equipos PIE»). Este programa funciona a través de una subvención especial y extraordinaria que reciben los colegios por cada alumno o alumna con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Es decir, tiene por objetivo la integración al sistema escolar de los niños y niñas que presentan dificultades de aprendizaje mediante la financiación -por medio de subvención estatal- de un equipo de intervención multidisciplinario y bio-psico-social paralelo al proceso de aprendizaje tradicional. De esta forma, los colegios abren sus puertas a profesionales de distintas disciplinas, entre ellas la psicología.

En 2007 se crea la Ley 20.201. Allí, aquellas problemáticas consideradas normalmente como NEE, ahora pasan a ser Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP), como por ejemplo, problemas de base como la hipoacusia, el Trastorno del Espectro Autista y la discapacidad intelectual leve o moderada; y se incluyen por vez primera las necesidades educativas especiales de orden transitorio (NEET), como por ejemplo, el Trastorno de Déficit Atencional, el funcionamiento intelectual limítrofe y las dificultades específicas del aprendizaje, bajo la lógica que dichas necesidades educativas pueden ser, al menos en parte, superables, y en tanto tal, transitorias. Finalmente, en 2009 se promulga el Decreto Supremo N° 170 que provoca que a partir de 2010 los colegios con PIE mantengan su subvención especial fija destinada a los alumnos diagnosticados con NEEP, mientras que los montos asignados para los estudiantes con NEET sean, al igual que el problema de base, transitorios. Esto quiere decir que los recursos entregados se dan por el período determinado que el alumno con NEET esté dentro del programa. Esto en la práctica implica que dichos estudiantes deben ser reevaluados cada año, y según su progreso, se determina si el apoyo debe continuar – o no.

Esta subordinación de la entrega de fondos públicos a la dinámica de las NEET genera espacio para una serie de prácticas profundamente arraigadas en el sistema escolar chileno. Y es que se va a posicionar la práctica diagnóstica como herramienta final para la designación de recursos. Esto, si bien en cierta medida

es obvio e incluso razonable (no se puede determinar una NEE sin diagnóstico), invierte completamente su sentido lógico, pues de un medio para alcanzar un fin (diagnóstico para ayudar al alumno mediante una subvención) se convierte en un fin en sí mismo (lo que necesitan los colegios, en última instancia, es la abundancia de diagnósticos). Hasta aquí la teoría. Respecto de las prácticas a las que daría pie recuérdese solamente el caso de las auditorías realizadas por la Contraloría General de la República que revelaron una serie de irregularidades en su implementación.<sup>5</sup> Así, por ejemplo, la normativa dice explícitamente que la subvención no puede ser utilizada para la construcción de salas u otras compras que no estén directamente vinculadas a la enseñanza de los alumnos con NEE. Sin embargo, en el informe final de la auditoría, que da cuenta de la fiscalización a 244 entidades que recibieron subvención por el PIE, se evidenció un déficit de \$7.369.614.407 de fondos que, en vez de ser destinados a suplir las NEE, han sido malversados. Esto termina generando la idea en la opinión pública de que los colegios que postulan al programa lo hacen para conseguir recursos económicos más que por trabajar con las NEE.

Pero el problema no es solo político-administrativo. Lamentablemente, en el caso del PIE, las subvenciones dependen del diagnóstico, por lo que no es sorpresa que los colegios chilenos presenten altas tasas de sobrediagnóstico (García & Domínguez, 2012), especialmente en NEET que deben ser reevaluadas anualmente y con ello –solo con un informe– se puede hacer entrar y salir estudiantes sin NEE a programas especializados. «El poner el diagnóstico del lado de la administración, coopera aún más en el proceso de neutralización y despolitización de la decisión diagnóstica sobre los sujetos, alterando los procesos de integración al condicionar financiamiento a través de la existencia y la comprobación de la enfermedad» (Peña, 2013, p. 101).

Justamente allí radica el germen de una práctica de subjetivación muy precisa. No hay cifras exactas de cuál será el porcentaje de sobrediagnóstico en las escuelas chilenas –ni es seguro que pueda haberlas, al tratarse de un concepto tan complejo como espinoso–, pero sumando ese porcentaje con el número de niños y niñas que realmente concuerdan con su diagnóstico, la cantidad de estudiantes que les es asignado un lugar en el entramado sociocultural a partir de un rótulo diagnóstico y que inician, a partir de ahí, un proceso de subjetivación al alero de ese diagnóstico, es altísima. Tal como señalan Pereira y Christofolletti (2018), el proceso de patologización y medicalización dentro de los contextos educativos termina cumpliendo una función de radicalización de una política de control social. Esto, sin considerar siquiera la fragilidad del suelo epistémico de los diagnósticos en salud mental en general, ni el círculo vicioso descrito por Foucault, principalmente, en *El poder psiquiátrico* (Foucault, *Le pouvoir psychiatrique. Cours au Collège de France. 1973-1974*, 2003) y *Nacimiento de la clínica* (Foucault, *Naissance de la clinique*, 2009), releído por Vázquez (2000) o Pastor (2009), entre otros. Acá, al igual que en el caso de la Ley SEP, el cruce de intereses se da entre lo político, lo económico y la propia salud del estudiante. Diagnósticos «psi» como fin y no como

<sup>5</sup> Dicho informe puede ser consultado y descargado en: [http://www.contraloria.cl/SicaProd/SICAv3-BIFAPortalCGR/faces/detalleInforme?docIdcm=45c627f437fe59df810df24e1d01c38e&\\_adf.ctrl-state=w0bqvmw34\\_3](http://www.contraloria.cl/SicaProd/SICAv3-BIFAPortalCGR/faces/detalleInforme?docIdcm=45c627f437fe59df810df24e1d01c38e&_adf.ctrl-state=w0bqvmw34_3)

medio (Peña, 2013), medicalización (Foucault, 2006, 2007) son solo dos elementos que hacen parte del complejo entramado relacional en términos biopolíticos. Como señala Martínez (2017):

El cuidado de la población pasa a implicar una focalización de la acción de los gobiernos sobre los aspectos biológicos de la vida: los cuerpos, sus enfermedades, nacimientos, muertes, distribución territorial, por ejemplo. (...) En definitiva, el Estado debe ocuparse de los cuerpos de los ciudadanos, ya sea para ayudarlos con sus problemas de salud y enfermedad mediante los sistemas de salud pública o ya sea para exigir de ellos ciertas prácticas (p. 31).

En el caso de la Ley N° 20.248 de Subvención Preferencial Escolar (conocida como Ley SEP) la situación se torna similar. Según Assaél, Contreras, Redondo & Jesús (2010), una «ola» de reformas iniciadas el año 2000 forzarían a revisar el funcionamiento del sistema y las políticas de mejoramiento educativo. En ese marco, expresan las autoras, se fortalecieron aquellos elementos considerados esenciales para el buen funcionamiento de sistemas educacionales basados en modelos de mercado: libre elección entre escuelas, autonomía y *accountability*. La ley SEP nace justamente de este movimiento y como respuesta a un diagnóstico del malestar que se hacía presente en el sistema educativo a partir de las brechas que el entonces sistema de financiamiento provocaba. Esto debido a que la subvención estatal respondía a un monto fijo no variable para todas las escuelas, independientemente de la realidad social de cada establecimiento. Es decir, una escuela de un barrio marginalizado de la zona sur de Santiago recibía la misma subvención que un colegio dependiente de la municipalidad de la comuna más privilegiada, aun cuando es ampliamente sabido que el nivel socioeconómico es uno de los factores más determinantes en el rendimiento académico (Cerón & Lara, 2010; Cruz, Medina, Vázquez, Espinosa y Alejadrina, 2014; Olmeda, 2016). Esto provocaba, de manera indirecta, que los colegios seleccionaran a sus alumnos «reconociendo así que educar a niños y niñas en contextos de mayor vulnerabilidad socioeconómica es más complejo y costoso financieramente» (Weinstein & Villalobos, 2013, p.62).

De esta forma, el Estado reconoce -sin cuestionar la estructura del sistema político mediante (Assaél et al., 2010)- que dicho modelo de financiamiento estaría dificultando no solo la mejora de todos los establecimientos, sino también el derecho a la educación de calidad, lo que llevaría a que en el año 2008 el Congreso Chileno promulgara la Ley SEP, introduciendo con ella un nuevo sistema de financiamiento en el que el subsidio varía por cada «estudiante prioritario», esto es: aquellos «alumnos cuyas condiciones socioeconómicas pueden afectar su rendimiento escolar»<sup>6</sup>.

Esta política trajo consigo considerables transformaciones. Por ejemplo, ha revelado que a los sostenedores privados de la educación les conviene no adscribirse a esta ley y, por ende, no recibir la subvención con tal de poder seguir seleccionando

---

<sup>6</sup> <https://www.ayudameduc.cl/ficha/antecedentes-generales-sep-12>

alumnos (Elacqua & Santos, 2013).<sup>7</sup> Asimismo, se ha recolectado información que sugiere que la implementación de la Ley SEP ha promovido un profundo cambio en la identidad docente, quienes perciben cada vez más una pérdida en su autonomía y por ende una continua desprofesionalización de su labor, además de sentirse como los únicos responsables del rendimiento académico de los alumnos (Assaél, Contreras, Corbalán, Palma, Campos, Sisto & Redondo, 2017).

Sin embargo, una de sus repercusiones que aquí más nos interesa destacar, tiene que ver con los mecanismos dispuestos para intentar velar por el cumplimiento de esta ley, que han dado paso a una profundización de la cultura gerencial de la clasificación, la rotulación, la vigilancia y el *accountability* en el sistema educativo. Ejemplo de ello es el *Índice de Vulnerabilidad Escolar* (IVE) que nace con el objetivo de identificar los establecimientos que estarían operando en desventaja desde el punto de vista del financiamiento debido a su alto nivel de vulnerabilidad, que vendría dado, por consecuencia, del nivel de vulnerabilidad de la familia de la que proviene el alumno. En la práctica este índice ha colaborado a la segregación, estigmatización y clasificación de las escuelas y sus estudiantes. Asimismo, se ha recurrido a una constante preocupación y monitoreo del Estado a través del Ministerio de Educación a partir de una intensificación de la cultura de evaluación y medición permanente de los establecimientos para asegurar el cumplimiento y desempeño de los actores educativos y así asignar o quitar la subvención.

Rojas & Leyton (2014) advierten que esta idea de un *accountability* constante tras la Ley SEP es más profunda de lo que parece. Los recursos económicos que se ofrecen están comprometidos al rendimiento de los alumnos en la prueba nacional SIMCE, aprovechando estos mismos resultados para, además, clasificar a la escuela y definir plazos para demostrar mejoras en los puntajes. En ese sentido, para Apablaza (2017) la Ley SEP redefine completamente la relación entre el Estado y las escuelas más pobres, configurando un tipo de gestión escolar centrada en la rendición de cuentas:

la Ley SEP pasa a conformar un cuerpo político-normativo que configura una nueva institucionalidad escolar, un nuevo régimen de saber-poder basado en los principios de inclusión, de igualdad y de perspectiva de derecho, sostenido bajo una racionalidad neoliberal tanto en sus principios de base como también en sus lógicas de administración (nuevo *management* público) (p. 53).

## 6. Conclusiones

Así planteadas las cosas, la fecundidad de un análisis en términos foucaultianos, que vaya más allá de Foucault o incluso avance a pesar de él, resulta innegable. En particular, la recepción crítica del concepto de *tecnologías* y, tal como enfatizan Rojas y Leyton (2014), el concepto de *dispositivo*, crean las condiciones de

---

<sup>7</sup> En efecto, la adscripción a la ley es voluntaria y depende del sostenedor del establecimiento, sin embargo, para solicitar la subvención se deben cumplir ciertos requisitos, siendo el principal la prohibición de seleccionar alumnos.

posibilidad no solamente para confirmar las hipótesis enunciadas por el propio Foucault. Si bien la repetición de un hallazgo teórico, sobre todo si ocurre en otras coordenadas histórico-culturales, aplicado a otros campos o dominios, nunca es un gesto mecánico, carente de sentido, el potencial crítico de los conceptos aludidos va mucho más allá. En concreto, el desafío consiste en aprovechar no solo el conjunto de elementos conceptuales aportados por el pensamiento de Foucault, sino, ante todo, dejarse afectar por el ímpetu crítico, la *volonté de savoir* que sustenta dicho pensamiento, con tal de pensar críticamente el presente. Esto implica, y el cuestionamiento de la IE es un ejemplo para ello, interrogar no solo la racionalidad (científica, económica, orientada a fines) atribuida a las cosas, sino también la aparente comprensibilidad de suyo de ciertos conceptos que respalda un estado presuntamente natural. Solo así, asumiendo el imperativo de no detenerse ante lo irrebalsable, es posible emanciparse de la aparente obligatoriedad de que las cosas sean de determinada manera – y no de otra.

Cultivando esta actitud, es posible analizar la Ley SEP y PIE como tecnologías que, mediante la legitimación que adquieren en tanto leyes, terminan produciendo efectos sobre los individuos en la medida en que se presentan como discursos normativos y sancionadores ejercidos «desde arriba» (*tecnologías de poder*), mientras que en tanto se presenten en la práctica como formas de establecer condiciones para que los mismos sujetos se piensen, se juzguen, gestionen y dominen a sí mismos, estaríamos también frente a una *tecnología del yo*. Creemos que la utilidad de ejercicios como este radica en la posibilidad que otorgan de advertir que estamos sujetos a aquella doble atadura que consiste en la simultánea individualización y totalización de las estructuras del poder moderno. De allí que, siguiendo un gesto emancipador, compartamos la idea de que «el objetivo principal en estos días no es descubrir lo que somos, sino rechazar lo que somos» (Foucault, 1988, p.11), pues son formas de poder no solamente ejercidas sobre el cuerpo y la vida, sino que atraviesan el cuerpo y la vida misma, convirtiéndose en condición de posibilidad de ambas. Las políticas acá analizadas como ejemplos, terminan construyendo un proceso de constitución subjetivo atravesado notoriamente por la influencia de las llamadas disciplinas *psi*, que no es sino muestra de un proceso de *gubernamentalidad* en los marcos del neoliberalismo que busca redefinir al sujeto ciudadano, estableciendo un sujeto-tipo basado en las necesidades del mercado, vale decir, un modelo de ciudadano resistente y apto, a partir de las competencias que cultiva, para introducirse a un sistema que se caracteriza por su inhumana forma de administración.

Si es que un sistema particular genera y perpetua deliberadamente la desigualdad (no solo fáctica, material, sino también de acceso a determinados bienes, lugares o escenarios) con tal de mantener el *status quo* de las relaciones de dominación, más que resistir por la vía de la simple oposición, se hace necesario, siguiendo a Apablaza (2017), *des-sedimentar* ciertos procesos de subjetivación que han sido elaborados y fijados como fenómenos sociales incuestionables. Así como el proceso de subjetivación dista de ser un proceso monolítico, homogéneo y unitario, sino que se compone de un conjunto híbrido de fuerzas y poderes, dicha des-sedimentación ha de avanzar en varios frentes. Estrategias «teóricas», que se abren paso en el dominio científico clásico, necesariamente se han de combinar

con avances activistas, de carácter eminentemente material, si es que no quieren agotarse en un gesto vacío, una mera pose crítica al estilo del *as if*. Lejos de pretender prescribir una solución, o forjar una respuesta definitiva a los problemas previamente constatados, en cuya articulación convergen sistema económico(cultural), modos de (re)producción de cierto tipo de subjetividad, administración del deseo y políticas educativas, probablemente la principal ganancia sea la recuperación de un ethos crítico aparentemente olvidado, enterrado por las prácticas de consumo. Presentamos aquí un intento, una puesta al descubierto de determinadas prácticas veladas de subjetivación mediante, de contribuir a desamarrar *algunas* de las formas en que se producen, gobiernan y gestionan los discursos educativos en la escuela neoliberal chilena.

## 7. Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1970). *Idéologie et Appareils Idéologiques d'État* (Notes pour une recherche). *La Pensée*, 151, 3–38.
- Anderson, P. (1999). Neoliberalismo: un balance provisorio. In E. y. Sader, *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*. Buenos Aires: CLACSO-Eudeba.
- Apablaza, M. (2017). Prácticas 'psi' en el espacio escolar: nuevas formas de subjetivación de las diferencias. *Psicoperspectivas*, 16(3), 52-63. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol16-Issue3-fulltext-1063.
- Assaél, J., Contreras, P., Redondo, F. y Jesús, C. (2010). Cambio en el rol docente. In Seminario *Formación docente y cambio cultural*. Universidad Arturo Prat, Iquique.
- Assaél, Jenny, Contreras, P., Corbalán, F., Palma, E., Campos, J., Sisto, V., & Redondo, J. (2017). Ley SEP en escuelas municipales emergentes: ¿cambios en la identidad docente? *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (11), 219–228. <https://doi.org/10.25074/07195532.11.453>
- Barraza, P. (2018). Emoción, neuromitos y educación. In Meza, S (organizadora), *Las emociones en el centro de la formación docente*. Simposio llevado a cabo por el proyecto UPLA- U de Chile “evaluación de la formación emocional que se entre a estudiantes de pedagogía en universidades del CUECH, Santiago de Chile.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2007). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- Blanco, F., & Loredó, J. (2016). Maneras de morir: Técnicas de subjetivación en el antiguo Ars Moriendi. *Mnemosine*, 1(12), 45-92.
- Boas, T. C., & Gans-Morse, J. (2009). Neoliberalism: From New Liberal Philosophy to Anti-Liberal Slogan. *Studies in Comparative International Development*, 44(2), 137-161. doi: 10.1007/s12116-009-9040-5.
- Braunstein, N. (1980). *Psiquiatría, Teoría del Sujeto, Psicoanálisis (Hacia Lacan)*. México: Siglo XXI.
- Bustamante, A. (2006). Educación, compromiso social y formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(4), 1-8.. doi: <https://doi.org/10.35362/rie3742694>.
- Butterwegge, C., Lösch, B., & Ptak, R. (2017). *Kritik des Neoliberalismus* (3a edición actualizada ed.). Wiesbaden: Springer VS.
- Cabanas, E. & Illouz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Madrid: Paidós.
- Calderón, M. (2012). *Aprendiendo sobre emociones: manual de educación emocional*. Recuperado de: <http://www.fundacionpilares.org/modeloyambiente/docs/materiales/2016/Aprendiendo-Sobre-Las-Emociones.pdf>.
- Cartolari, M. & Zambrano, J. (2013). Notas sobre la escritura escolar como efecto de verdad sobre el sujeto o como gesto en la relación con el saber. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 129-139. doi: <https://doi.org/10.15359/ree.17-1.7>.
- Carvajal, L. (2019). Sindicalismo docente y Movimientos de Renovación Pedagógica frente al neoliberalismo educativo: los casos de España, Argentina y Chile. *Foro de Educación*, 17(26), 115-134. doi: <https://doi.org/10.14516/fde.584>.
- Cavieres, E. (2009). La neoliberalización de la educación chilena o la privatización del sistema educativo por dentro. *Revista electrónica diálogos educativos*. 9 (17), 18-57.
- Cerón, F., & Lara, M. (2010). Factores asociados con el rendimiento escolar. Informe de trabajo, *Ministerio de Educación. Sistema Nacional Para La Medición de La Calidad de La Educación (SIMCE)*.
- Cruz, Z., Medina, J., Vázquez, J., Espinosa, E., & Alejadrina, A. (2014). Influencia del nivel socioeconómico en el rendimiento académico de los alumnos del programa educativo de ingeniería industrial en la Universidad Politécnica de Altamira. In Ramos, M. & Aguilera, V. (Eds.), *Ciencias Administrativas y Sociales. Handbook*. Santiago de Guanajato: Universidad Politécnica de Altamira.
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis. Revista Latinoamericana*, 13, 1-7.

- Diez, E. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *REIFOP*, 13 (2), 23-38.
- Elacqua, G. & Santos, H. (2012). Preferencias reveladas de los proveedores de educación privada en Chile. El caso de la Ley de Subvención Escolar Preferencial. *Gestión y política pública*, 22(1), 85-129.
- Ezcurra, A. M. (1998). *¿Qué es el neoliberalismo? Evolución y límites de un modelo excluyente*. Buenos Aires: Ideas.
- Ferreira, A. A. (2015). *Psicologia, Tecnologia e Sociedade: controvérsias metodológicas e conceituais para uma análise das práticas de subjetivação*. Rio de Janeiro: NAU Editora.
- Foucault, M. (1976) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores (2008).
- Foucault, M. (1984a). *Histoire de la sexualité I: La volonté de savoir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1984b). «L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté» (entretien avec H. Becker, R. Fernet-Betancourt, A. Gomez-Müller, 20 janvier 1984). *Concordia. Rvista internacinal de filosofia*, (6), 99-116.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología*, 50(3), 3-20.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Foucault, M. (1994). "La psychologie de 1850 à 1950". In Foucault, M. *Dits et Écrits, tomo IV* (págs.120-137). Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2003). *Le pouvoir psychiatrique. Cours au Collège de France. 1973-1974*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Curso en el Collège de France (1977-1978). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Curso en el Collège de France (1978-1979). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *Naissance de la clinique* (8 ed.). Paris: Presses Universitaires de France.
- García, J., & Domínguez, J. (2012). ¿Existe un sobrediagnóstico del trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH )? *Evidencias En Pediatría*, 8(51), 1-5.
- Gardner, H. (1983). *Las estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.

- Giuliano, F. (2019). ¿Tienes razón evaluación? Notas para la profundización de una noción filosófica de la educación. *Educare*, 23(1), p.405-426. doi: 10.15359/ree.23-1.20.
- Goble, F. (1970). *The Third Force: The Psychology of Abraham Maslow*. Richmond, CA: Maurice Bassett Publishing.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, USA: Bantam.
- Grassl, W. S. (1986). *Austrian Economics. Historical and Philosophical Background*. New York: New York University Press.
- Hall, D. & McGinity, R. (2015). Conceptualizing Teacher Professional Identity in Neoliberal times: Resistance, Compliance and Reform. *Education Policy Analysis Archives*, 23(88), 1-21. doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2092>.
- Hamacher, W. (2010). Freistätte. Zum Recht auf Forschung und Bildung. In Horst, J.-C., Kagerer, J., Karl, R., Kaulbarsch, V., Kleinbeck, J., Kreuzmair, E., & Stréter, J. *Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universität* (217-248). Zürich: diaphanes.
- Hartwich, O. M. (2009). *Neoliberalism: The Genesis of a Political Swearword*. St Leonards: CIS occasional papers.
- Harvey, D. (2007). *Kleine Geschichte des Neoliberalismus*. Zürich: Rotpunktverlag.
- Hira, A. (1998). *Ideas and Economic Policy in Latin America*. Westport: Praeger Publishers.
- Larrosa, J. (1995) "Tecnologías del yo y educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)". In: Larrosa, J. *Escuela, poder y subjetivación* (257-361). Madrid: La Piqueta.
- Loredo, J. C. (2019). La psicología como técnica de subjetivación. *Papeles del psicólogo*, 40(1), 31-38. doi: <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2019.2887>.
- Manrique, R. (2015). La cuestión de la inteligencia emocional. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq*, 35 (128), 801-814. doi: <https://doi.org/10.4321/s0211-57352015000400008>.
- Marina, J. (2005). Precisiones sobre la Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 27-43.
- Martínez, J. (2017). El cuerpo como nueva superficie de inscripción de la política: Michel Foucault y la biopolítica. *Revista Sociología y Tecnología*, 8(1), 27-42. doi: 10.24197/st.1.2018.27-42.
- Miller, H. (1962). On the "Chicago School of Economics". *The Journal of Political Economy*, 70(1), 64–69.

- Moscoso, P. (2011). Lo pedagógico como dispositivo de subjetivación. *Contextos*(26), 113-126.
- Nobile, M. (2017). Sobre la ‘Educación Emocional’: subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, (20), 22-33.
- Organisation for Economic Cooperation, and Development. (2002). *Understanding the brain: Towards a new learning science*. Paris: OECD.
- Organización Mundial de la Salud. División de Salud Mental. (1993). *Life Skills Education in Schools*. Ginebra: WHO.
- Olmeda, L. (2016). *Nivel socioeconómico y rendimiento académico: estudiantes resilientes*. (Tesis de Doctorado) Facultad de Psicología. Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Universidad Complutense de Madrid.
- Pastor, J. (2009). Relevancia de Foucault para la Psicología. *Psicothema*, 21(4), 628-632.
- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 83-103. doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol12-issue2-fulltext-252.
- Pereira, C. & Christofolletti, R. (2018). Childhood and education: between medicalization and subjectivation processes in school. *Foro de Educación*, 16(24), 113- 123. doi: <https://doi.org/10.14516/fde.583>.
- Pons i, I. (2008). La psicologización de la vida cotidiana. *Revista Átopos*, 7, 48-53.
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XX1*, 21(1), 303-320. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.20200>.
- Ptak, R. (2004). *Vom Ordoliberalismus zur Sozialen Marktwirtschaft: Stationen des Neoliberalismus in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rojas, L. & Leyton, D. (2014). La nueva subjetividad docente. Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios pedagógicos*, 11(1), 205-221. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200012>.
- Rose, N. (1990). *Governing the Soul. The shaping of the private self*. London: Routledge.
- Rose, N. (1996). *Inventing Our Selves. Psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Saura, G. & Luengo, J. (2015). Biopolítica y educación. medición, estandarización, regularización poblacional. *Teor. educ.*, 27(2), 115-135. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu201527211513>.
- Saura, G. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 111-126
- Saura, G. (2016). Neoliberalismo como discurso. La evaluación en educación entre tecnologías políticas neoliberales y la nueva filantropía. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, (47), 11-30.
- Scholten, H. (2013). Disciplina, biopolítica, gobierno. Ruvituso, M. (comp.), *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano* N° 1 (97-103). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Solé, J. & Moyano, S. (2017). La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de Educación*, 15(23), 101-120. doi: 101-120. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.551>.
- Soto, R., Mera, J., Nuñez, C., Sisto, V. & Fardella, C. (2016). Entre la efectividad y los afectos: nuevos docentes en tiempos de nuevo management público. *Athenea digital*, 19(3), 3-19. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1528>.
- Vázquez, F. (2000). La construcción del sujeto deseante. Confesión y. In Muñoz Veiga, J. & Álvarez, P. L. *La impaciencia de la libertad: Michel Foucault y lo político* (199-222). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Villalobos, C. & Quaresma, M. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 20(69), 63-84.
- Weinstein, J., & Villalobos, C. (2013). Chile: la experiencia de la Subvención Escolar Preferencial. In Souto, M. (Ed.). *Transferencias directas a escuelas: reflexiones sobre prácticas en América Latina* (pp. 58–100). Buenos Aires: IIEP UNESCO.
- Willgerodt, H. (2006). Der Neoliberalismus – Entstehung, Kampfbegriff und Meinungsstreit. *Ordo*, 57, 47–89. doi: <https://doi.org/10.1515/9783110505085-005>.

*página intencionadamente en blanco / page intentionally blank*