



Foro de Educación
ISSN: 1698-7799
jlhuerta@mac.com
FahrenHouse
España

Solé Blanch, Jordi; Moyano Mangas, Segundo
La colonización Psi del discurso educativo
Foro de Educación, vol. 15, núm. 23, julio-diciembre, 2017, pp. 101-119
FahrenHouse
Cabrerizos, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447551830007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La colonización Psi del discurso educativo

The Psi colonization of educational discourse

Jordi Solé Blanch

e-mail: jsolebla@uoc.edu

Universitat Oberta de Catalunya. España

Segundo Moyano Mangas

e-mail: smoyanom@uoc.edu

Universitat Oberta de Catalunya. España

Resumen: Este artículo repasa el peso que tiene hoy el discurso psicológico en el mundo educativo. Por un lado, se denuncia el uso abusivo del diagnóstico en salud mental en el marco escolar. Por el otro, se analizan los efectos de la expansión de las neurociencias en las condiciones de producción del conocimiento pedagógico. Finalmente, se examina el papel de la *neuroeducación* y el desarrollo de la psicología emocional en la construcción de subjetividades emprendedoras. Contra estas tendencias colonizadoras del discurso educativo, los autores defienden el establecimiento de un nuevo contrato pedagógico que permita repensar el ejercicio de la función educativa de maestros y educadores.

Palabras clave: teoría de la educación; investigación pedagógica; neuroeducación; educación emocional.

Abstract: This article reviews the role of psychological discourse in education. On the one hand, the authors criticize the abuse of the mental health diagnosis in the field of education. On the other hand, analyze the effects of the expansion of the neurosciences in the conditions of production of pedagogical knowledge. Finally, examine the role of the *neuroeducation* and the development of emotional psychology in the construction of enterprising subjectivities. Against these colonizing tendencies of educational discourse, the authors advocate the establishment of a new pedagogical contract that allows rethink the exercise of the educational function of teachers and educators.

Keywords: theory of education; educational research; neuroeducation; emotional education.

Recibido / Received: 20/10/2016

Aceptado / Accepted: 30/03/2017

1. Introducción

Es sabido que el discurso educativo está sufriendo, desde hace un tiempo, una colonización *Psí* que se manifiesta en diferentes frentes. Nosotros apuntamos los siguientes:

- En primer lugar, asistimos a un uso abusivo 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 y la adquisición de los aprendizajes.
- En segundo lugar, se ha impuesto un modelo de conocimiento académico y producción investigadora que, en nombre de la cientificidad empírica (dudosa garantía de objetividad), está provocando una «asfixia del pensamiento» en todos los ámbitos del saber (Garcés, 2013, p. 29). En el campo de la filosofía y la teoría de la educación, que es el que nos ocupa, este hecho tiene sus efectos a la hora de definir los problemas y los conceptos que se elaboran en nuestro campo de saber, al ser marginada cualquier experiencia singular y práctica de pensamiento que no se circunscriban a la investigación de laboratorio o a los excesos de la evaluación estadística (Milner, 2007). Nuestra posición, a este respecto, es muy clara. Siguiendo a Prats (2015, p. 19), «no entendemos una teorización sobre el hecho educativo sin una implicación con intereses sobre la realidad práctica y con el riesgo que supone de perder cientificidad».
- Finalmente, presenciamos una expansión generalizada de la psicología emocional en el ámbito educativo, un hecho que está vaciando la escuela y otros contextos educativos de su función pedagógica, esto es, el ejercicio de su responsabilidad en la cadena generacional y la construcción de la filiación social (Carli, 1999).

La tesis que sostenemos en este trabajo es que estos frentes, aparentemente alejados entre sí, intentan dar respuesta a un mismo objetivo. En nombre de la regulación emocional de los niños y adolescentes, que ha dado pie a la aparición de nuevos paradigmas como la «neuroeducación» y la «educación emocional», asistimos a una doble liberalización de la escuela que está siendo de gran utilidad en la puesta en marcha de los mecanismos de captación de valor de la economía postfordista del deseo, o lo que es lo mismo, la mercantilización directa de la subjetividad, que debe ser destinada —de acuerdo al discurso hegemónico de nuestra época—, al «impulso del espíritu emprendedor». Nuestra propuesta defiende el retorno de la función educativa para hacer frente a ese discurso y a la lógica capitalista que lo sustenta, una posición que nos obliga a reabrir las posibilidades de establecer un nuevo contrato pedagógico capaz de superar el *psicologismo* que orienta las prácticas educativas en la actualidad.

2. El uso abusivo de las clasificaciones diagnósticas

El primer asalto de la colonización *Psí* del discurso educativo lo encontramos con el uso abusivo del diagnóstico en salud mental en niños y adolescentes. Este

régimen de clasificación de los sujetos tan extendido y protocolizado responde a la idea de que existe un «desarrollo normal» del ser humano que, en el caso que nos atañe, homogeneizaría a toda la infancia (Brignoni, 2011, p. 23). Así, la primera consecuencia que se extrae en el mundo educativo implica la defensa del siguiente principio: la adquisición progresiva de los aprendizajes depende del avance de las «etapas evolutivas» de los niños. Toda la psicología del desarrollo que hay detrás del paradigma constructivista de la educación –tomando como punto de partida la teoría psicogenética de Piaget–, se fundamenta en este posicionamiento epistemológico.

La mirada que se realiza sobre la educación desde esta perspectiva ha logrado explicar gran parte de los inconvenientes que deben afrontar maestros y educadores en el ejercicio de su labor pedagógica. Siguiendo esta lógica, el discurso educativo abandonaría progresivamente la discusión en torno a las teorías pedagógicas para concentrar el foco de atención en los trastornos del comportamiento y las dificultades que interfieren los aprendizajes de los niños, de ahí el éxito de la psicopedagogía y todo el campo de especialización profesional en la prevención y la atención educativa de cualquier tipo de trastorno (Calvo, 2014). La hipótesis de partida es muy sencilla: dado que existe un desarrollo cognitivo-conductual que «la evidencia empírica» califica como normal, cualquier desviación o retraso respecto de lo que determinan las etapas evolutivas solo puede caer del lado del sujeto, que no alcanza los progresos previstos de acuerdo a su edad y «fracasa» ante un ideal de funcionamiento común y generalizado. La solución a estos obstáculos pasa, entonces, por el diseño y desarrollo de intervenciones psicopedagógicas ajustadas a las necesidades educativas de los niños con dificultades.

En el campo de la infancia se parte de una idea de normalidad y cualquier desviación respecto de lo que se espera adquiere pronto la significación de un trastorno (Arasanz, 2016). Pocas veces se piensa que las dificultades de los alumnos representan la expresión de un desacuerdo a la hora de participar en la oferta educativa que se les ofrece. Detrás de conductas calificadas como inapropiadas se esconden, a menudo, comportamientos reactivos (Guijarro, 2016); pero cuando aparece algo que no funciona, el mundo profesional se apresura a señalar la desviación de los parámetros evolutivos con el objetivo de buscar las causas que la provocan. El abanico etiológico, sin embargo, es siempre bastante limitado: o bien el niño no ha madurado lo suficiente, o bien hay un déficit. Un tercer motivo se suele atribuir a los condicionamientos sociales, que adquieren un valor inequívoco y determinante; por ejemplo, el hecho de provenir de una familia clasificada como «desestructurada». Hay que prever todo tipo de traumas y factores de riesgo provocados por los desórdenes familiares, debidamente catalogados en los diferentes protocolos de prevención y atención social. Son, pues, los indicadores bio-psico-sociales –siguiendo este mismo orden, siendo el núcleo «bio» el principio organizador de todo tipo de etiquetas diagnósticas–, los que determinan la gravedad de los «trastornos de aprendizaje» y la «conducta escolar» y, por tanto, la orientación de la respuesta que hay que dar.

Tal y como se puede deducir, y teniendo en cuenta la medicalización generalizada de la sociedad (De la Mata y Ortiz, 2007), la respuesta más extendida que se está

dando a niños y jóvenes con dificultades es la biológica. Todo un arsenal terapéutico provisto de los últimos descubrimientos de las ciencias de la salud en la búsqueda de marcadores morfológicos y bioquímicos, se esfuerza por tratar cada trastorno con la prescripción farmacológica correspondiente. El procedimiento es muy sencillo. «La nosología actual –dice Elúa (2016, p. 167)– propone unas categorías estancas y superficiales, cuyos criterios diagnósticos se basan en descriptores de la conducta externa, dejando fuera toda subjetividad en la clínica mental (...)». A partir de ahí, se establecen categorías diagnósticas mediante grupos monosintomáticos. Como es sabido, estas categorías tienen la propiedad de fragmentar las poblaciones poniendo un nombre al malestar de las personas (Núñez, 2003). Finalmente, se establece una solución que, en el momento actual, se articula a través de una medicación (Brignoni, 2011, pp. 23-24). La expansión epidémica de todo tipo de diagnósticos sobre trastornos del comportamiento y del aprendizaje vendría a corroborar este hecho (Farreras, 2016)¹.

El caso del TDAH se ha convertido, de un tiempo a esta parte, en el ejemplo más evidente de la colonización *Psi* del discurso educativo (Sauvagnat, 2005), pero encontraríamos muchos ejemplos más. Cada diagnóstico nuevo a través del cual se pone nombre a un trastorno se erige como un significante que intenta explicar el malestar en la educación, consecuencia directa del malestar en la infancia y la adolescencia. De una manera u otra, las manifestaciones más importantes del sufrimiento psíquico en los niños y adolescentes se producen en torno a la escuela y los aprendizajes. Buena parte de este padecimiento –nos dice Ubieto (2014, p. 19)–, está vinculado con los aprendizajes que realizan los niños y los adolescentes y la relación que mantienen con el saber, que no siempre es fácil, en la medida que viene marcado por un deseo y un consentimiento a la hora de aprender. En palabras del propio autor,

Encontramos dificultades relacionadas a la carencia de recursos personales o déficits cognitivos, dificultades vinculadas a la atención y concentración y a veces rechazo directo de los aprendizajes (absentismo). [...] Algunas de las dificultades en el ámbito escolar toman la forma del denominado TDAH, diagnóstico que sirve en muchos casos como cajón de sastre, que incluye verdaderas dificultades de atención vinculadas a conductas hiperactivas y otras respuestas con etiología diferente.

Así las cosas, hoy podemos observar cómo se llevan a cabo una gran cantidad de estudios científicos de índole positivista –en el consenso ideológico actual del mundo de la academia, la verdad es el resultado de las «evidencias científicas» (Peteiro, 2010)– que, si bien no han supuesto ningún avance destacable en el

¹ Trastorno Disocial (TD), Trastorno Negativista Desafiante (TND), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Conductas Adictivas, etc., son algunos de los diagnósticos principales en el campo de la salud mental infantil y juvenil. Hace un tiempo lo fueron, sin embargo, los Trastornos del Espectro Autista (TEA) o los trastornos alimentarios (anorexia y bulimia, etc.). Así lo recoge el último informe del Hospital Sant Joan de Déu de Barcelona como resultado de una encuesta aplicada a 1.300 individuos: padres, educadores, pediatras y profesionales de la salud mental (es decir, psicólogos y psiquiatras (Farreras, 2016).

conocimiento del comportamiento humano, sí que están teniendo consecuencias prácticas en el tratamiento de los problemas psicológicos y educativos².

El mercado científico (y una tendencia incontenible hacia la ficción sanitaria y la psiquiatrización de la vida cotidiana) satisface, hoy, todos los gustos. Tal y como sostiene Elúa (2016, pp. 171-172),

La reflexión clásica sobre la psicopatología, así como la semiología clínica ha cedido terreno a la simplicidad de esquemas operativos, árboles de decisión y criterios diagnósticos. El proceso psicodiagnóstico queda reducido a la ausencia o presencia de determinados descriptores sintomáticos simples y superficiales, con su posterior adjudicación de una etiqueta diagnóstica: asumiéndose, falsamente, la etiqueta nominativa como la causa de las manifestaciones psicopatológicas, imponiéndose la enfermedad al enfermo. Método diagnóstico que anula y borra la subjetividad del relato del paciente. La biografía del sujeto, así como su discurso espontáneo ante el malestar quedan reducidos a una etiología biológica no demostrada aún. La relación terapéutica, bajo el modelo médico de las enfermedades mentales, se transforma en una relación mercantil, que consistirá en identificar previamente la dolencia, adjetivada de trastorno, y la posterior prescripción de estrategias y técnicas para el supuesto trastorno identificado, ya sean intervenciones farmacológicas o psicológicas; en el que el diagnóstico parece guiar la elección del tratamiento.

Para saber si un niño padece TDAH, por ejemplo, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, por medio de los Servicios Educativos, ha llegado a pedir a maestros y padres que pasen el test de Conners. A partir de sus respuestas y de la observación de la conducta del niño tanto en casa como en la escuela, se determina si este sufre el trastorno. A veces, el resultado del test –una recopilación puramente descriptiva y estadística de presuntos fenómenos patológicos–, diverge considerablemente entre los padres y los maestros. Tal y como se puede deducir, el cuadro patológico queda desfigurado y se tiende a exagerar el diagnóstico. La respuesta es bastante conocida: el niño diagnosticado con TDAH terminará invariablemente medicado.

Algunos datos pueden acabar de convencer a los más desconfiados: el consumo de medicación en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad en España se ha multiplicado por 30 en una década. Entre los años 2000 y 2012, el consumo de dosis diarias de metilfenidato y de atomoxetina entre la población infantil no ha hecho más que aumentar, tal y como lo han hecho los beneficios de la industria farmacéutica.

² La tendencia actual a clasificar el malestar, las dificultades y/o «la diferencia» en la infancia y la adolescencia mediante el nombre de algún trastorno del comportamiento es el resultado, por ejemplo, de sumar los índices de prevalencia de escalas sintomáticas recogidas en los manuales de referencia del campo de la psicopatología infantil y juvenil (DSM-V, CIE-10), así como otros protocolos de evaluación, etc. Poco a poco, los hospitales se están dotando de unidades de tratamiento de trastornos del aprendizaje escolar donde se evalúan, diagnostican y proponen soluciones personalizadas «basadas en la mejor evidencia farmacológica y psicoterapéutica» a niños y adolescentes con dificultades cognitivas y conductuales. «La ampliación del territorio de la patología es fuente de nuevas ganancias» (Elúa, 2016, p. 167).

No seremos nosotros los que descubriremos el oscuro negocio entre la industria, la investigación científica y la prescripción médica. Todo esto merece un capítulo aparte, pero no está de más recordar que, a propósito del trastorno de moda, España es hoy uno de los principales consumidores de metilfenidato del mundo (Parreño, 2015).

Esta entrega acrítica y entusiasta a la medición de «factores de riesgo» que se pueden observar y cuantificar –algo que les otorga una apariencia de neutralidad objetiva–, tiene efectos inmediatos. Los resultados obtenidos en un test o cualquier otro baremo de clasificación diagnóstica pueden marcar –tal y como hemos visto–, el inicio de un tratamiento farmacológico. En este sentido, es fácil pensar que, en situaciones sociales identificadas como «vulnerables», pueda producirse una tendencia a la hipermedicalización, compensadora de carencias ante la existencia de un presunto trastorno cuando, en realidad, no existe. Siempre es más fácil (y más barato) medicar a un niño diagnosticado que modificar su entorno, si bien las dificultades de los alumnos no son independientes de las experiencias que les brinda una sociedad injusta y profundamente desigual (González-Bueno, 2014).

Es bien sabido que, en términos de salud pública, el uso de los servicios sanitarios es muy superior en barrios socialmente desfavorecidos. Asimismo, se sabe también que los problemas de salud mental aumentan en contextos de dificultad económica. El séptimo estudio del Observatori de Vulnerabilitat de la Creu Roja a Catalunya hecho entre los usuarios de la entidad concluye que, por lo que se refiere a los menores de edad, a lo largo del año 2013 fueron atendidos en los centros de salud mental i juvenil cerca de 60.000 menores, 23.800 de los cuales lo hacían por primera vez, hecho que supone un aumento de un 19% desde el 2008, año del estallido de la crisis como consecuencia de la estafa financiera global (De Miguel, Millán, Sabater y Velasco, 2014).

Defender la hipótesis de la etiología orgánica en el amplio mercado de los trastornos infantiles y juveniles sirve para desculpabilizar a padres y maestros quienes, no solo aceptan mejor el tratamiento farmacológico de los niños sino que, incluso, lo llegan a reclamar. Cuando un niño presenta dificultades en los aprendizajes y se resiste a la acción educativa, se solicita una valoración diagnóstica que aclare la naturaleza de su trastorno. Sin embargo, lo único que se consigue es hacer una descripción de sus conductas, pero una descripción superficial no dice nada del sentido que puede tener para el sujeto su comportamiento. La obsesión normalizadora de la que participan unos y otros –no todos, es bueno señalarlo–, va asociada con la exagerada exigencia de encontrar el «tratamiento» que permita corregir los síntomas más molestos y garantizar, así, un cierto «retorno a la normalidad». Siempre es curioso observar cómo, ante un presunto trastorno de conducta de un niño o adolescente, acaban imponiéndose las respuestas conductuales por parte de aquellos que interactúan con ellos: castigo, expulsión, medicalización extrema, etc.; simples rutinas de una repetición protocolaria (Monseny, 2016).

Vaya por delante una aclaración para que no se nos confunda. No estamos diciendo que haya que renunciar al uso de los medicamentos cuando existe una psicopatología grave en la infancia y la adolescencia, pero nos parece importante alertar sobre el abuso que se hace de los diagnósticos y todo lo que estos velan en el discurso educativo actual. La angustia que genera en maestros y educadores las resistencias cotidianas de los niños y adolescentes a su cargo, no se puede esconder

detrás de etiquetas diagnósticas y categorías que ponen nombre a trastornos *prêt-à-porter* que los identifican. El alivio que se obtiene ante un diagnóstico se revela, a la larga, insuficiente; aunque sirva para excluir al sujeto de ciertos espacios, tal y como sucede –demasiado a menudo– en el ámbito escolar. Incluso si se niegan estas respuestas excluyentes, es evidente que el presunto trastorno acaba ocupando el epicentro de todas las preocupaciones, en lugar de dejarse orientar por aquello que manifiesta la subjetividad del niño o adolescente.

3. Internalizar la mirada psicológica (y neurocientífica) de uno mismo

La colonización *Psí* del discurso educativo va mucho más allá de las evaluaciones diagnósticas. De hecho, impregna cualquier actividad educativa en el momento que hay que valorar resultados de aprendizaje. Tanto el currículum oficial de las diferentes etapas del sistema educativo como los proyectos socioeducativos de múltiples equipamientos sociales –sobre todo dirigidos a la infancia y la juventud– rebosan de terminología *Psí*. Las referencias constantes al desarrollo de las habilidades sociales, la asertividad, la capacidad de ser respetuoso y tolerante, la empatía, la autoestima o el bienestar emocional y la felicidad, etc., son una muestra de ello. No cabe duda que todo ello remite a rasgos caracteriales y psicológicos. En cierta medida, se puede afirmar que, últimamente, la educación está ocupada en hacer que los sujetos internalicen cierta mirada psicológica sobre sí mismos. Tal y como diría Foucault (2006), el objetivo es que cada cual aprenda a hacer un trabajo de «cuidado de sí». Cuando los aprendizajes ya no se vinculan con la cultura sino con el comportamiento, es decir, cuando la educación ha renunciado a la transmisión cultural, solo queda la *praxis moral* del examen de conciencia. Una praxis que, en la actualidad, toma la forma de las «competencias sociales», aquellas capacidades que deben permitir al individuo un estado de preocupación, consideración y atención respecto de la propia conducta y su relación con los demás.

El desarrollo de toda esa cultura *Psí* cuenta hoy con una nueva alianza: la fe generalizada en el potencial de la neurociencia para revolucionar las prácticas pedagógicas. Así lo dictamina una publicación de la OECD (2007) –ese organismo sin mandato real para construir acuerdos internacionales pero con una gran capacidad a la hora de establecer la agenda global sobre los grandes temas educativos–, que se hace eco de los últimos descubrimientos en torno al funcionamiento del cerebro para mostrar las potenciales aplicaciones en la educación. Un nuevo fantasma recorre, pues, el mundo educativo: el paradigma de la *neuroeducación*. Los defensores de este paradigma, provenientes de la religión del laboratorio, sostienen la necesidad de investigar las bases neuronales de los procesos de aprendizaje y otras funciones del cerebro (cómo procesa la información, cómo controla las emociones, los sentimientos y los estados conductuales, cómo responde a determinados estímulos, etc.), para fundamentar las innovaciones que requiere el mundo de la educación en la actualidad (Jensen, 2004; Blakemore y Frith, 2007; Howard-Jones, 2011; Willingham, 2011; Mora, 2013; Forés, Gamó, Guillén, Hernández, Ligoiz, Pardo y Trinidad, 2015; Bueno, 2017). Si el cerebro es el centro de la actividad humana, es en el cerebro donde hay que encontrar la respuesta para la transformación de la educación y la práctica pedagógica. En el cerebro del alumno, pero también en el cerebro del educador.

La tendencia actual a hacer de la investigación en educación una actividad a través de la cual hay que validar hipótesis mediante evidencias empíricas está contribuyendo a la consolidación de este giro. Los conflictos entre teorías y posicionamientos ideológicos deben ser abalados por hechos empíricamente constatables. En este caso, los hechos se circunscriben a comprobar «cómo aprende el cerebro». A partir de ahí, cualquier mirada crítica que se quiera abordar en el campo de la educación tendrá que desplazar «todas aquellas propuestas que no tengan una base empírica verificada por la neurociencia» (Guillén, Pardo, Forés, Hernández y Trinidad, 2015, p. 51)³. La concepción que pueda tener un determinado modelo pedagógico a propósito del aprendizaje siempre ofrecerá una imagen parcial y borrosa de este proceso. Nunca podremos «conocer del todo» los efectos que genera. Con el advenimiento de las neurociencias, en cambio, se cree haber resuelto esta limitación.

Una IRMF (imagen de resonancia magnética funcional) –nos dicen los defensores de este paradigma, repleto de científicos de reconocido prestigio– nos proporciona imágenes de «alta definición» de nuestro cerebro y esto nos permite diseñar prácticas educativas dirigidas a él. Pongamos un ejemplo tomado de Jan de Vos (2016). La investigación neurológica ha descubierto que, si bien hay amenazas particulares que impiden el aprendizaje, las experiencias emocionales positivas pueden favorecer la memoria a largo plazo. Hasta aquí el misterio. Ahora bien, y tal como se puede deducir, la traslación que hay que hacer de la investigación neurológica al diseño de un programa cognitivo–conductual de gestión emocional requiere de un simple desplazamiento. Es el caso que expone Jan de Vos en torno al proyecto *Enseñanza dirigida al cerebro* de Mariale Hardinan (2010). Este proyecto promueve el uso de «habilidades para la Gestión del Estado de Ánimo», «un programa cognitivo–conductual con estudiantes adolescentes a través del cual se los conmina a conocer la hoja de ruta para encontrar el camino que les debe permitir superar las confusiones que genera el laberinto de la adolescencia»⁴. Esta hoja de ruta se la proporcionará el programa de Gestión del Estado de Ánimo, que recoge una serie de herramientas para desarrollar las habilidades necesarias. Los adolescentes no solo deberán tener un conocimiento psicológico de sí mismos, sino que deberán adquirir conocimientos sobre ciencias neurológicas. Conducidos a través de este programa de Gestión del Estado de Ánimo fuera de su mundo de vida, se convoca a los adolescentes a «adoptar la perspectiva teórica de las neurociencias para considerarse a sí mismos» (De Vos, 2016, p. 8).

Para tomar el atajo educativo –nos dice el mismo autor más adelante–, las neurociencias tan solo tienen que seguir el ejemplo del complejo *psí*. Es decir, puede observarse que la larga tradición y experiencias de los discursos *psí* en la psico-educación se ofrece ahora fácilmente para servir a la expansión de los neuro-discursos. Basta contemplar cómo, en el caso del TDAH, son principalmente los psicólogos los que desean difundir en contextos terapéuticos, escolares y mediáticos, la noticia de que el TDAH *no es un trastorno psicológico, sino cerebral*.

³ La traducción del catalán es nuestra.

⁴ Por supuesto, contamos con productos propios. Por citar alguno de los más codiciados, véase: Ruiz, Cabello, Palomera, Extremera, Salguero & Fernández (2013).

Por lo tanto, el gemelo de la neurobiología es la neurologización; y al igual que en la tradición de la psicología, nos interpela en el punto de mira científico.

Ante las dificultades evidentes que tiene el mundo de la educación para señalar aquello que no funciona (Michéa, 2002), el paradigma neurológico va ocupando este vacío con cada nuevo descubrimiento hecho a través de un escáner. Las disfunciones en los circuitos neuronales, representadas en imágenes procesadas por ordenadores, sirven para explicar todo tipo de problemas, desde los trastornos de aprendizaje a las conductas disruptivas, desde la violencia en las aulas y la pérdida de la autoridad docente, al aburrimiento sempiterno de los estudiantes, etc. Unas simples manchas de colores que muestran diferentes marcadores de actividad cerebral en una pantalla de ordenador, se han convertido en el principal marco explicativo a la hora de justificar la necesidad de introducir nuevas modalidades de aprendizaje e identificar los métodos más eficaces que deben impulsar el cambio y la mejora de las prácticas educativas⁵.

La colonización neurocientífica de la educación provee de nuevos argumentos avalados por la comunidad científica con el objetivo de imponer una pedagogía basada en la evidencia que se reviste, a su vez, de responsabilidad ética. Así, se traslada a los profesionales la obligación de aplicar en sus aulas aquello que se ha demostrado científicamente eficaz. Y lo eficaz, hoy, es usar estrategias basadas en la ciencia que estudia cómo funciona nuestro cerebro. Desde esta perspectiva, una pedagogía basada en la evidencia garantiza una pedagogía del éxito, y es así como las revisiones sistemáticas de la literatura y el análisis exhaustivo de diferentes estudios en torno a este ámbito científico están ocupando un lugar cada vez más importante en la educación (y, sobre todo, en el entretenimiento del mundo académico), en detrimento de otras formas de teorización desde las que fundamentar las prácticas educativas.

La búsqueda de la eficiencia y la efectividad en educación ha relegado los posicionamientos pedagógicos a un segundo plano ante la necesidad de elaborar indicadores cualitativos y cuantitativos que permitan evaluar los programas educativos que se implementan en diferentes tipos de contextos institucionales (Meirieu, 2009), desposeyendo a los agentes educativos y a los sujetos de la educación de cualquier responsabilidad subjetiva en los procesos educativos y su relación con el saber, mientras nada se dice, a su vez, de los contextos socioculturales y las condiciones materiales de la existencia de los individuos. Pero no hace falta ser tan ilusos. Detrás de la aparente objetividad de los indicadores científicos se esconden –de hecho, cada vez se esconden menos– miradas epistemológicas, teorías específicas e intencionalidades políticas e ideológicas. A nadie se le escapa –tal y como hemos ido argumentando en las páginas anteriores– hasta qué punto el desarrollo de la terapia psicofarmacológica está íntimamente relacionado con la mercantilización del malestar psíquico. Un proceso similar, pues, estamos viviendo en el campo

⁵ Todo ello llega en un momento ávido de innovaciones pedagógicas (Esteruelas y Laudo, 2015) que, más allá de las buenas intenciones para favorecer el intercambio de experiencias y la colaboración entre maestros y escuelas, acaban por generar un marco escolar competitivo para seleccionar al mejor alumnado, aquel que debe garantizar el éxito en los resultados de las múltiples pruebas de evaluación que, bajo los dictados de la OCDE, somete a un perverso rendimiento de cuentas al conjunto del sistema educativo.

pedagógico cuando observamos la expansión de las fórmulas neuroeducativas para dar respuesta al malestar de la educación.

4. En manos del «Emomanagement»

El conocimiento del cerebro se está erigiendo en la actualidad como la base única de todo tipo de explicaciones. Si seguimos la reflexión en el campo de la educación, cabe preguntarse –tal y como señala Jan de Vos (2016, p. 12)– «si la neuroeducación no es la herramienta ideal para la neoliberalización y mercantilización de la escuela». No nos hallamos tan solo ante una nueva misión que debe asumir la escuela para atender una regulación emocional de los niños y adolescentes que parece haberse abandonado en el seno de las familias –solo hay que ver la cantidad de programas de inteligencia emocional que se están publicando últimamente–, sino que este campo está siendo utilizado «para el excedente particular de la economía postfordista del afecto: es decir, la directa mercantilización de las relaciones sociales y de la subjetividad».

Mientras la neuroeducación se constituye ideológicamente como ciencia, la psicología se realiza efectivamente como técnica. La tesis sobre la que trabaja la neuroeducación es que, en última instancia, la biología puede ser manipulada por un cerebro educado. Así, la educación del cerebro es posible mediante la aplicación de algunas técnicas *psi* que ayuden a «gestionar las emociones», una mezcla de Psicología Positiva y herramientas básicas de autoayuda que han encontrado en las evidencias empíricas de la neurociencia el aval necesario para hacer frente a los discursos más resistentes, rechazados por falta de cientificidad. No es magia, lo dicen los estudios científicos; y es así como, con la práctica de la «atención Plena» [mindfulness] y el desarrollo de capacidades [know-how] y habilidades *psi*, se contribuye a mejorar el «bienestar emocional» de los niños y los adolescentes. Mientras se les enseña a «regular sus conductas», se mantiene en orden el nivel de «serotonina» y «gluco-corticoides», etc. Si, pese a todo, algún niño se muestra descompensado, la industria farmacológica lo proveerá del medicamento más adecuado. De una manera u otra, todo el mundo está llamado a gestionar sus emociones y a administrar los flujos químicos de su cerebro con el objetivo de obtener beneficios personales, los mismos beneficios que, tarde o temprano, nutren la plusvalía del capital.

Debemos poner el desarrollo imparable de este paradigma en relación con los procesos de subjetivación actuales. En efecto, no podemos abstraernos de nuestro contexto de época, un contexto marcado por la *nueva razón neoliberal*. Laval y Dardot (2013) –siguiendo el trabajo previo realizado por el último Foucault– han estudiado a fondo esta «nueva razón del mundo», tal y como la llaman ellos, a fin de explicar la reorganización actual de la sociedad. De hecho, no hacen más que describir los nuevos mecanismos de gobernabilidad que anunciaba Margaret Thatcher cuando, en un arranque de sinceridad, pronunció una de sus frases más célebres: «La economía es el método –dijo–; el objetivo es cambiar el corazón y el alma de la gente». Veamos brevemente cómo se ha ido instaurando esta lógica racional desde la que se ejerce hoy el nuevo gobierno de los individuos.

A fin de convertirse en un «dispositivo de eficacia» –por definirlo en términos foucaultianos–, el nuevo gobierno de los hombres debe incidir en el «dominio de su mente», en la «gestión de sus espíritus»; intervenir, en definitiva, en la *psique* del ser humano. Desde esta perspectiva, el poder neoliberal no tiene que adquirir necesariamente la forma de una coacción. Como poder disciplinario, realiza una «gestión calculadora de la vida» (Foucault, 2006, pp. 166-167), es decir, impone una forma de vida, pero cuenta con el consentimiento del propio individuo. El objetivo es que este consienta, y que lo haga sin ser plenamente consciente, a fin de conformar y ajustar su conducta de acuerdo a la norma neoliberal. Se trata, en definitiva, de producir al sujeto neoliberal.

Para hacerlo posible –tal y como muestran Laval y Dardot (2013)–, hay que crear un contexto ideológico capaz de homogeneizar el discurso del hombre en torno a la figura de la empresa. El objetivo es fabricar –tal y como reveló Foucault (2007, p. 277)– al «empresario de sí mismo». En efecto, la empresa se ha convertido en un modelo general a imitar; mejor aún, en cierta actitud que se valora en el niño y en los estudiantes, en una energía potencial que debe exigirse a los trabajadores, en una manera de ser, etc. Al mismo tiempo, este discurso define una nueva ética, la *ética del emprendedor*. No es casual, pues, que en todos los niveles de nuestro sistema educativo se repita como un mantra la necesidad de «fomentar el espíritu emprendedor» de las nuevas generaciones. Lo recoge la legislación educativa de los últimos años, tal y como lo demuestran las reformas que se han ido sucediendo en cada cambio de gobierno. Este objetivo, como tantos otros que afectan a las cuestiones fundamentales, suscita un acuerdo sin fisuras. La razón neoliberal es, ante todo, una razón de Estado⁶. Y es así como, el fomento del espíritu emprendedor, se erige en coartada moral de una «educación basada en las competencias» que, desde la primera infancia, requerirá de un entrenamiento emocional (Carrera y Luque, 2016).

⁶ La «estimulación del espíritu emprendedor» ha entrado con fuerza en el currículum y las programaciones de todos los niveles de la enseñanza. La última ley educativa de nuestro país (La LOMCE, publicada en el BOE el 10 de diciembre del 2013), menciona el campo semántico de este concepto en diecinueve ocasiones, sobre todo en un preámbulo que expresa su voluntad de poner la educación al servicio del mundo empresarial. Como es bien sabido, la ley fue aprobada con la mayoría absoluta del Partido Popular, pero el desacuerdo del resto de partidos del arco parlamentario nunca hizo hincapié en el verdadero espíritu de la reforma. La propuesta en torno al «desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias» para atender la diversidad del alumno, uno de los aspectos más polémicos es, tal vez, una de sus consecuencias más directas al adelantar la nueva división social del trabajo (y de la miseria) en un función de un talento que hay que potenciar desde el primer momento: «La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional» (LOMCE, 2013, p. 1). Belén Espejo y Luján Lázaro (2016), por su parte, en un artículo publicado en un número anterior de esta revista, han analizado esta cuestión en el ámbito de la educación superior, demostrando, además, hasta qué punto el sistema de gobierno universitario en nuestro país está desempeñando un rol muy activo en la consolidación de políticas económicas globales.

En efecto, la «empresa de sí» es una técnica de desarrollo personal a lo largo de toda la vida, y esto requiere el sometimiento del individuo a una verdadera ascesis emocional. Fijémonos qué está sucediendo en el mundo de la empresa y cómo esto se está trasladando en el aprendizaje del «oficio de vivir» y la extensión de un nuevo paradigma de la educación emocional que conecta muy bien con el discurso *psi* y la investigación neurocientífica. Técnicas como el *coaching* empresarial, el *training*, la programación neurolingüística (PNL), el análisis transaccional (AT), el *mindfulness* y otros procedimientos de *management* personal... se utilizan como «prácticas de gubernamentalidad» a la hora de entrenar a los sujetos en «el dominio de sí mismos». Aprender a controlar las emociones, las angustias y el estrés, tener un pensamiento positivo, mejorar la inteligencia emocional, la empatía, la asertividad, las relaciones con los demás; centrar la atención en el autoconocimiento, el autocontrol y la autoconciencia, etc., forman parte de un trabajo personal necesario para que cada uno se haga responsable de lo que le sucede y garantice, sobre todo, su felicidad laboral.

Llegados a este punto, solo hay que fijarse cómo todos estos objetivos ya forman parte de los programas de educación emocional que se están instaurando en muchos centros educativos. El hecho de que estos programas se presenten con valores que favorecen el bienestar y desarrollo personal y las inteligencias múltiples (¿quién se atreve a criticarlos?), son acogidos con mucho entusiasmo, sobre todo entre los profesionales más voluntariosos y comprometidos con el cambio educativo. Desde la escuela hasta la universidad asistimos a una priorización de las emociones en el aprendizaje, «reemplazando la responsabilidad pedagógica por la de ofrecer cuidados terapéuticos» (Masschelein y Simons, 2014, p. 116); ahora bien, tal y como han demostrado Ecclestone y Hayes (2009), los programas de educación emocional que se están llevando a cabo hoy en día en los diferentes niveles del sistema educativo solo están sirviendo para difundir el lenguaje y las prácticas de la psicoterapia entre el alumnado, consolidando, así, el desarrollo de una cultura terapéutica de raigambre popular y comercial y, con ella, el afianzamiento de un nuevo régimen de control social.

Hace unos años, el profesor Frank Furedi (2014) nos advirtió sobre los efectos de esta cultura terapéutica. Frente a quienes ensalzan las promesas de autonomía y autorrealización del individuo anunciadas por el giro terapéutico, Furedi muestra que la cultura terapéutica pone a funcionar un dispositivo de coerción y de control que no necesita del castigo porque se basa en el cultivo de la propia impotencia y vulnerabilidad en un mundo percibido como crecientemente amenazante. Esta es la paradoja y la trampa –nos dice el autor británico– de la cultura terapéutica en la que nos hallamos instalados: con el lenguaje de la autorrealización y de la plenitud del Yo, la cultura terapéutica promueve el sentido íntimo de la autolimitación y de la dependencia. Nos invita a mirar hacia uno mismo para que podamos descubrir nuestros déficits e incapacidades y acabemos reconociéndonos en ellos. En realidad, la cultura terapéutica cultiva la impotencia.

Sin embargo, las trampas de la cultura terapéutica no acaban aquí. No descubriremos ahora la «función policiaca de la psicología» como escuela de «normalización social», «adaptación» y «conformismo», ni el uso capitalista de las

emociones; pero detengámonos un momento en esta última idea. En efecto, las emociones se han convertido en la actualidad, tal y como sostiene Eva Illouz (2010), en un medio de producción. Por eso se nos emplaza a aprender a regularlas, poniéndolas al servicio del capital.

En el régimen neoliberal, las emociones devienen el recurso necesario para incrementar la productividad y el rendimiento; son fuerza productiva, contribuyen a crear capital humano. El *neomanagement* empresarial, imbuido de este *ethos* terapéutico, se ocupa de transformar las emociones en fuerza de trabajo. En este sentido, la necesidad de llevar a cabo un trabajo de introspección para identificar las emociones, así como la necesidad de reforzar la autoestima y la motivación, se convierten en los elementos clave de todos los éxitos en un discurso que ordena el deseo legítimo bajo la norma de la autorrealización personal. «El imperativo neoliberal de optimización personal –afirma, por ejemplo, Byung-Chul Han (2014, p. 48)– sirve únicamente para el funcionamiento perfecto dentro del sistema. Bloqueos, debilidades y errores tienen que ser eliminados *terapéuticamente* con el fin de incrementar la eficiencia y el rendimiento», y para ello hay que aprender a hacerlo desde la primera infancia, contando con la complicidad de una adecuada educación emocional.

5. Más allá de la educación emocional

En este contexto, la psicología emocional y la literatura de autoayuda no hace más que promover un goce entregado a un narcisismo pasivo pendiente del culto fetichista del Yo. Gran parte de esta literatura, que se encuentra en la base de una educación emocional *new age* que empieza a extenderse en nuestras escuelas, se encarga de ofrecer todo tipo de estrategias para que cada cual aprenda a «gestionar su mundo afectivo y emocional» y explore el fantasma de su libertad; un fantasma que se apoya en el mito de la expansión de uno mismo, el crecimiento personal y la potenciación del propio Yo. La educación emocional se convierte, así, en una pieza angular de las nuevas formas de individualismo, que remiten únicamente a un mundo interior y exclusivo del que cada cual debe extraer sus potencialidades más profundas, donde la formación –en palabras de Massimo Recalcati (2016, p. 35)– «queda reducida a la mera potenciación del principio de rendimiento que debe ser capaz de preparar a nuestros hijos para la implacable competición de la vida».

Así las cosas, la educación emocional parece haber capturado el sentido de la función educativa en su empeño por estimular un Yo positivo y exitoso, un hecho que se aparta del verdadero compromiso pedagógico. La función educativa capaz de sostener ese compromiso es aquella que se hace cargo de abrir el mundo a las nuevas generaciones; hacer que el mundo (lo que hay más allá de uno mismo), les hable y les interpele (Masschelein y Simons, 2014, p. 27). Y aquello que les debe interpelar tiene que ver con el aprendizaje, con la *iniciación* al conocimiento y a las destrezas, con la *socialización* en la cultura de una sociedad entendida en un sentido amplio, y no con los pliegues de un Yo psicológico y psicologizado en el que se espera encontrar el sentido oculto de la existencia, incapaz de huir del Ideal de goce y rendimiento de nuestra época.

Hay que cuestionar, pues, todo este discurso de la *emopedagogía*, así como el trabajo científico y académico que lo avala. No podemos sustituir nuestra responsabilidad pedagógica, es decir, despertar el interés de los jóvenes por los conocimientos y destrezas socialmente importantes que se despliegan a través de las materias escolares, esas ventanas abiertas al mundo, por una serie de prácticas aplicadas a la gestión psicoemocional de los talentos individuales. La *emopedagogía*, el *coaching* educativo, etc., tan de moda en nuestros días, niegan la oportunidad a los jóvenes de ser seducidos por *algo* que vaya más allá de sí mismos y de su mundo vital más inmediato, en el que antes que la exaltación del Yo y su autonomía, cabe hallar el encuentro con el Otro encarnado por el maestro y la apertura a *nuevos mundos*.

6. Los retos de la función educativa

La educación emocional alimenta el sueño narcisista de la realización personal aquí y ahora, sin pasar nunca por el deseo del Otro. En cambio, si algún objetivo debe proponerse la educación, es la transmisión del deseo en torno a los objetos del saber de una generación a otra. «Hacer del conocimiento –dice Recalcati (2016, p. 47)– un objeto capaz de despertar el deseo, un objeto erotizado en condiciones de funcionar como causa del deseo, capaz de estimular, de atraer, de poner en movimiento al alumno». Forma parte –tal y como nos enseñó Hannah Arendt (2003)– de nuestra responsabilidad.

El malestar en la infancia y la adolescencia en la actualidad, caracterizado sobre todo por la «ausencia de deseo» –tal y como sostiene Recalcati (2014) en otro ensayo–, viene a advertirnos de la renuncia de los adultos en el ejercicio de esta función educativa. Así pues, no podemos sustituir la transmisión del deseo, del *deseo de saber*, por una educación emocional que considera la expansión narcisista de uno mismo –de acuerdo a la *nueva razón neoliberal*– como la única forma de verdad. Por el contrario, de lo que se trata es de promover el descentramiento del propio Yo para abrirse a otros mundos y abrazar el encuentro con la cultura y el conocimiento, más allá del cultivo engañoso de la autoestima y de la ilusión neoliberal de hacerse uno mismo mediante la aplicación de técnicas de gestión emocional.

En estos escenarios, sin duda, quizá habrá que ubicar la función educativa actual en términos de re-pensar, re-crear y recuperar aportaciones como la que hizo en su momento Hannah Arendt. En el texto *La crisis de la educación*, Arendt (2003, pp. 193-194) enuncia tres supuestos básicos para referirse a algunos aspectos a considerar respecto de las crisis educativas. Con ellos quisiéramos concluir este artículo. El primer aspecto que señala la autora alemana lo relaciona de manera directa con la pérdida de autoridad en la cadena generacional entre adultos y niños, destacando como resultado niños «librados a sí mismos» sin un referente adulto, que parece tan solo «[...] decir [al niño] que haga lo que quiera y después evitar que ocurra lo peor». Un segundo supuesto añade a esta pérdida de autoridad y al abandono de los niños a sus propias posibilidades, otra pérdida: «la fuente más legítima de la autoridad del profesor: ser una persona que, se mire por donde se mire, sabe más y puede hacer más que sus discípulos». Y un tercero, centrado en

dos sustituciones clave en los procesos educativos: una, el trueque del «aprender por el hacer», con una intención de ir desterrando la adquisición de conocimientos e ir reemplazándola por la enseñanza del «arte de vivir» o de las habilidades para relacionarse, y una segunda basada en el relevo del «trabajo por el juego», donde se puede aprender jugando, tal y como promueve, en uno y otro caso, el discurso de la *emopedagogía*.

Así, estos tres supuestos de Arendt nos indican otras tantas apreciaciones respecto del trabajo que nos convoca. En primer lugar, el espacio actual de las relaciones intergeneracionales, las nuevas (y viejas) formas de la cadena generacional y las búsquedas en torno al lugar de la autoridad respecto de las responsabilidades educativas (Carli, 1999). Un tema que nos obliga a re-visitar los parámetros de la filiación social, las construcciones del lazo social y el papel de lo educativo en las nuevas tramas sociales. Un panorama en el que se dibuja un segundo lugar, el que se refiere, de manera más específica, al saber del que ocupa el lugar de agente de la educación, situado entre las aguas del encargo social en materia educativa y social y los desafíos y responsabilidades que emanan de su ocupación profesional, un saber que debe convertirse por sí mismo en un elemento esencial del proceso educativo. Por último, un tercer lugar enmarcado en torno a las referencias concretas al contenido de las transmisiones educativas; una suerte de re-cuestionamiento de los recortes educativos respecto de los bienes culturales, sustituidos hoy por la transmisión performativa de habilidades y una oleada psicologista que se alimenta de la ilusión de una vida sin saber.

Tres lugares que interrogan acerca de los escenarios educativos actuales. El motivo de reunirlos en el momento de concluir reside en la intención de ofrecer una mirada que reabra las posibilidades de establecer un nuevo contrato pedagógico respecto de las prácticas educativas. Recuperamos, así, la dimensión ética de la educación (Prieto, en prensa, p. 10), en la medida que reivindicamos un educador capaz de comprometerse con el educando a través de la relación educativa, aquella que es capaz de sostener una función mediadora con el mundo y la cultura. «En la relación educativa, a través de la acción y guía del educador –nos dice Prieto–, el educando aprende a prestar atención al mundo, a conocerlo y a responder en él» (Prieto, en prensa, p. 12), ampliando así su campo de experiencias como seres comprometidos más allá de un mundo emocional aislado en su interioridad.

El eje que nos puede permitir un enfoque diferente de las prácticas educativas y sociales, que supere los condicionantes históricos, es la re-creación, el re-descubrimiento, la re-invenición del vínculo educativo. De manera más precisa, deberíamos referirnos a la generación perseverante de vínculos educativos. Un plural que lo aleja de cierta estabilidad, que lo sume en un persistente requerimiento para la posibilidad de emergencia de los actos educativos. Un plural también que garantiza la particularidad y las subjetividades implicadas en esos actos, evadiendo tanto los perfiles personales de los agentes como los indicadores caracteriales de los sujetos y, con ellos, el discurso *psi* que los ahoga. En definitiva, un plural que emplaza a la aventura de educar, al lance de la incertidumbre, a la hazaña de lo fugaz pero que, sin duda, opera como marca.

7. Referencias

- Arasanz, D. (2016). El trastorno de conducta, su sentido. In Monseny, J. (Coord.), *¿Trastornos de conducta o conductas que trastornan? Los trastornos de conducta en los niños y adolescentes* (pp. 65-76). Barcelona: Horsori Editorial.
- Arendt, H. (2003). La crisis en la educación. In *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 185-208). Barcelona: Ediciones Península.
- Blakemore, S. J., & Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Brignoni, S. (2011). Lo «psi» en la educación social. In Moyano, S., & Planella, J. (Coords.), *Voces de la educación social* (pp. 23-34). Barcelona: Editorial UOC.
- Bueno, D. (2017). *Neurociència per educadors. Tot allò que els educadors sempre han volgut saber sobre el cervell dels seus alumnes i mai ningú s'ha atrevit a explicar-los de manera entenedora i útil*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Calvo, F. (2014). *Lo normal y lo patológico en educación: nacimiento de la psicopedagogía*. Madrid: Ediciones Endymion.
- Carli, S. (Comp.). (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- Carrera, P., & Luque, E. (2016). *Nos quieren más tontos. La escuela según la economía neoliberal*. Barcelona: Editorial El Viejo Topo.
- Cortes Generales de España. (9 de diciembre de 2013). Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa. [Ley 8/2013]. BOE: 295. Recuperado el 18 de octubre de 2016, de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- De la Mata, I., & Ortiz, A. (2007). La colonización psiquiátrica de la vida. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, 76, 39-50.
- De Miguel, J., Millán, P., Sabater, A., & Velasco, Ó. (Eds.). (2014). *L'afectació de la crisi en la salut de les persones. 7è estudi*. Barcelona: Observatori de la Vulnerabilitat de la Creu Roja. Recuperado el 18 de octubre de 2016, de file:///C:/Users/JORDI1/Downloads/observatori_vulnerabilitat_7e_estudi_salut_25092014.pdf
- De Vos, J. (2016). ¿Dónde está la educación en la neuroeducación? *Teoría y Crítica de la Psicología*, 8, 1-16. Recuperado el 18 de octubre de 2016, de <http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/153>
- Eclestonne, K., & Hayes, D. (2009). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. London: New York: Routledge.

- Elúa, A. (2016). La ciencia ficción de las clasificaciones diagnósticas. In Rodríguez, R. (Ed.), *Contrapsicología: De las luchas antipsiquiátricas a la psicologización de la cultura* (pp. 167-193). Madrid: Ediciones Dado.
- Espejo Villar, L. B., & Lázaro Herrero, L. (2016). La batalla por la gestión del conocimiento. El auge de la economía en la política universitaria española. *Foro de Educación*, 14(21), 77-105. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.021.005>.
- Esteruelas, A., & Laudo, X. (2015). Exploracions pedagògiques i altres pedagogies. *Temps d'Educació*, 48, 7-12. Recuperado el 18 de octubre de 2016, de <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/297823/386808>
- Farreras, C. (2016, 28 de octubre). Uno de cada cinco niños tiene algún desorden de salud mental o de conducta. *La Vanguardia*.
- Forés, A., Gamo, J. R., Guillén, J. C., Hernández, T., Ligoiz, M., Pardo, F., & Trinidad, C. (2015). *Neuromitos en la educación. El aprendizaje desde la neurociencia*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Foucault, M. (2006). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Furedi, F. (2004). *Therapy Culture. Cultivating vulnerability in an uncertain age*. London: New York: Routledge.
- Garcés, M. (2013). La estandarización de la escritura. La asfixia del pensamiento filosófico en la academia actual. *Athenea Digital*, 13(1), 29-41. Recuperado el 18 de octubre de 2016, de <http://atheneadigital.net/article/view/v13-n1-garces/1039-pdf-es>. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n1.1039>
- González-Bueno, G. (2014). Pobreza infantil e impacto de la crisis en la infancia. *Educación y futuro*, 30, 109-125. Recuperado el 18 de octubre de 2016, de [file:///C:/Users/JORDI1/Downloads/Dialnet-PobrezainfantilElImpactoDeLaCrisisEnLaInfancia-4685072%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/JORDI1/Downloads/Dialnet-PobrezainfantilElImpactoDeLaCrisisEnLaInfancia-4685072%20(1).pdf)
- Guijarro, R. (2016). El malestar de unos y otros. Asesoramiento psicopedagógico y respuesta educativa. In Monseny, J. (Coord.), *¿Trastornos de conducta o conductas que trastornan? Los trastornos de conducta en los niños y adolescentes* (pp. 77-91). Barcelona: Horsori Editorial.
- Guillén, J. C., Pardo, F., Forés, A., Hernández, T., & Trinidad, C. (2015). Principis neurodidàctics per a l'aprenentatge. *Temps d'Educació*, 49, 49-67.
- Han, B. C. (2014). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder Editorial.

- Hardinan, M. (2010). The Brain-Targeted Teaching Model: A Comprehensive Model for Classroom Instruction and School Reform. *New Horizons for Learning*, 8(1), 1-11. Recuperado el 18 de octubre de 2016, de <http://jhepp.library.jhu.edu/ojs/index.php/newhorizons/article/view/58/56>
- Howard-Jones, P. (2011). *Investigación neuroeducativa. Neurociencia, educación y cerebro. De los contextos a la práctica*. Madrid: La Muralla.
- Illouz, E. (2010). *La Salvación del Alma Moderna. Terapia, Emociones y la Cultura de la Autoayuda*. Buenos Aires: Katz Ediciones.
- Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Laval, C. & Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Meirieu, P. (2009). *Pedagogía, el deure de resistir*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Michéa, J. C. (2002). *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid: Ediciones Acuarela & A. Machado.
- Milner, J. C. (2007). *La política de las cosas*. Málaga: Miguel Gómez ediciones.
- Monseny, J. (2016). La conducta habla. In Monseny, J. (Coord.), *¿Trastornos de conducta o conductas que trastornan? Los trastornos de conducta en los niños y adolescentes* (pp. 25-36). Barcelona: Horsori Editorial.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Núñez, V. (2003). Entre la tecnociencia y el tecnopoder: el desafío de mantener abierta la pregunta acerca de las condiciones de producción de la Pedagogía Social y sus efectos. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 10, 111-122. Recuperado el 18 de octubre de 2016, de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaPS-2003-10-2050/Documento.pdf>
- OECD (2007). *Understanding the brain: the birth of a learning science*. París: OECD.
- Parreño, E. (2015, 24 de febrero). TDAH, el laboratori de la infància. *Crític*. Recuperado el 18 de octubre de 2016, de <http://www.elcritic.cat/investigacio/el-tdah-el-laboratori-de-la-infancia-2902>
- Peteiro, J. (2010). *El autoritarismo científico*. Málaga: Miguel Gómez Ediciones.
- Prats, E. (2015). *Teorizando en educación. Entre erudición, poesía y opinionitis*. Barcelona: Editorial UOC.

- Prieto, M. (en prensa). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI*.
- Recalcati, M. (2014). *El complejo de Telémaco. Padres e hijos tras el ocaso del progenitor*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Ruiz Aranda, D., Cabello González, R., Palomera Martín, R., Extremera Pacheco, N., Salguero Noguera, J. M., & Fernández Berrocal, P. (2013). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Sauvagnat, F. (2005). Una entidad controvertida: la hiperactividad con trastorno deficitario de la atención. *Revista L'Interrogant*, 6, 47-55.
- Ubieto, J. R. (2014). *TDHAH. Hablar con el cuerpo*. Barcelona: Editorial UOC.
- Willingham, D. T. (2011). *¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela? La respuesta de un neurocientífico al funcionamiento de la mente y sus consecuencias en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.