

## ***Performatividad y accountability en educación: una mirada desde el «paradigma neurológico» de Byung Chul Han***

### ***Performativity and accountability in education: a look from the «neurological paradigm» of Byung Chul Han***

**Sergio Antonio Bravo Cuevas**  
e-mail: [sergiobravo@ug.uchile.cl](mailto:sergiobravo@ug.uchile.cl)  
*Universidad de Barcelona. España*

**Enric Prats Gil**  
e-mail: [enricprats@ub.edu](mailto:enricprats@ub.edu)  
*Universidad de Barcelona. España*

**Resumen:** El siguiente artículo propone un vínculo entre la reflexión planteada por Byung Chul Han y su enfoque psicopolítico para la comprensión de la sociedad contemporánea –o sociedad del cansancio– en relación con las prácticas performativas en el ámbito escolar que ha descrito el aporte teórico de Stephen Ball. Se plantea así una relación entre el *paradigma neurológico*, las estrategias de poder y control propias de la sociedad neoliberal descritas por Han con la transformación progresiva de las prácticas en la organización escolar a nivel micro, impulsada a través de sistemas de *accountability* o rendición de cuentas. En ambos casos, se identifica el perfeccionamiento de las tecnologías políticas propias del panóptico hacia formas de control situadas a nivel interno del sujeto y cuyo correlato es de tipo subjetivo. La formación para el emprendimiento, gamificación de la enseñanza y las transformaciones en la identidad profesional del docente en un contexto post-profesional constituyen ámbitos específicos que permiten identificar en la escuela el influjo del *paradigma neurológico* en educación. Las conclusiones plantean la progresiva articulación del sistema educativo a las demandas y requerimientos de la sociedad neoliberal, de modo que la institución escolar asume como finalidad la incorporación del sujeto en la sociedad de rendimiento.

**Palabras clave:** Byung Chul Han; Psicopolítica; Performatividad; Accountability; Gubernamentalidad en educación.

**Abstract:** The following article proposes a link between the reflection posed by Byung Chul Han and his psycho-political approach to the understanding of contemporary society – or burnout society – in relation to performative practices in the school setting that has described Stephen Ball's theoretical contribution. A relationship is raised between the *neurological paradigm*, the power and control strategies of neoliberal society described by Han with the progressive transformation of practices in the school organization at the micro level, driven through accountability. In both cases, the improvement of the political technologies of the panoptic towards forms of control located internally of the subject and whose correlation is subjective is identified. Training for entrepreneurship, gamification of teaching and transformations in the teaching professional identity in a specific post-professional context that allow the school to identify the influence of the *neurological paradigm* on education. The conclusions raise the progressive articulation of the educational system to the requests and requirements of the neoliberal society, so that the school institution assumes as the proposal of sending in the performance society.

**Keywords:** Byung Chul Han; Psychopolitics; Performativity; Accountability; Governmentality in education.

Recibido / Received: 20/02/2020

Aceptado / Accepted: 30/04/2020

## 1. Introducción

*«...not the abandonment by the State of its controls  
but the establishment of a new form of control»*

*Stephen Ball*

El siguiente artículo vincula el análisis sobre el poder, la violencia y control social desde la psicopolítica y el *paradigma neurológico* que plantea el filósofo Byung Chul Han, con el concepto de performatividad desarrollado por Stephen Ball a partir del enfoque micropolítico de la organización escolar. De este modo, pretende profundizar en el análisis del fenómeno educativo en el seno de la sociedad neoliberal contemporánea, indagando en las posibilidades que el análisis de Han ofrece a la actualización de su comprensión en relación con las transformaciones que ha experimentado la escuela como institución en el tránsito de una sociedad disciplinaria a una sociedad de control (Ball, 2013, p. 104). En ambos casos –tanto desde la mirada de Han como la de Ball– las dinámicas de control y ejercicio de poder evidencian una modificación respecto de las estructuras de vigilancia propias del panóptico, dando paso a mecanismos que operan a nivel interno en los individuos. Así, la rendición de cuentas o *accountability*<sup>1</sup> educacional se constituye como la estrategia por la que se promueven los procesos de reforma sistémica de la escuela según las lógicas de transparencia y autoexplotación psicopolítica identificadas por Han (Vásquez, 2017, p. 13).

Para Han, a los mecanismos de control externo que supone la biopolítica se ha impuesto una estrategia novedosa y más efectiva que opera desde la

<sup>1</sup> En el siguiente artículo, se hace referencia indistintamente al concepto anglosajón *accountability* o su traducción al español como *rendición de cuentas* (Riquelme, López y Bastías, 2018, p. 120).

subjetividad y que identifica como *psicopolítica* (Cruz, 2017, p. 187). Esto evidencia el tránsito desde un paradigma inmunológico –que reconoce la presencia de un Yo y un extraño–, a un paradigma neurológico en el que el «enemigo» ha sido incorporado en el aparato psíquico del sujeto (Han, 2012, p. 7). Las dinámicas de vigilancia y castigo propias de la sociedad disciplinaria foucaultiana dan paso a una sociedad de autoexplotación caracterizada por el cansancio y el agotamiento: la sociedad del siglo XXI es para el filósofo coreano una *sociedad de rendimiento*, en la que una comprensión paradójica de su propia libertad ha convertido al sujeto en esclavo de sí mismo. Para Han, el culto a la figura del emprendedor evidencia la incorporación de esta nueva discursividad: el emprendedor es un sujeto que todo lo puede en base a su esfuerzo personal, es su propio amo o jefe, pero saturado ante la demanda de la producción constante, experimenta la angustia del *no-poder* en una sociedad plenamente positiva. En consecuencia, el paradigma neurológico identifica en el *burnout*, el estrés o la depresión las patologías propias de la sociedad contemporánea de cansancio.

Por otra parte, enfocando su análisis al ámbito específico de la escuela, Ball ha identificado una progresiva transformación de la organización escolar en el marco de una tendencia encubierta que orienta el sistema educativo hacia su privatización (2003a, p. 216). En este escenario, según afirma Ball (2013, p. 104) la calidad se instala como discurso de poder y campo de juzgamiento para el ejercicio de control, emergiendo así una nueva y creciente forma de legitimación en base a la rendición de cuentas. El ejercicio profesional docente se ve limitado al cumplimiento de estándares de desempeño definidos de manera exógena, por lo que el rol del profesional en la escuela se reduce a una tarea técnica (2003b, pp. 88-89). En reemplazo de las estructuras centrales de vigilancia propias del panóptico, el gerencialismo y la performatividad se posicionan como tecnologías articuladas de control en el ámbito escolar, que operan bajo la elaboración de informes y registro de las prácticas, la realización de diagnósticos, evaluaciones institucionales o evaluaciones inter pares constantes. En efecto, la culpa, la incertidumbre e inestabilidad generan «la emergencia de una nueva subjetividad» (2013, p. 105) que se expresa a nivel individual como en una dimensión interpersonal y social en términos de relaciones en la comunidad educativa.

El siguiente artículo, sintetiza en primer lugar la reflexión desarrollada por Han respecto de la sociedad del cansancio, el paradigma neurológico y la psicopolítica como ejercicio de control, violencia y poder en la sociedad neoliberal contemporánea, para luego abordar la transformación en marcha del sistema educativo según el análisis de Ball. En ambos casos, tanto desde el nivel paradigmático al que refiere Han como desde el nivel micropolítico desde el cual Ball aborda la organización escolar (Bardisa, 1997, pp. 18-20; González, 1998, pp. 215-216; Oszlak, 2011, p. 2), la respuesta a las tecnologías políticas de control propias del capitalismo neoliberal se sitúan a nivel interno de los individuos. La actual crisis de la libertad da cuenta del perfeccionamiento de las estructuras de vigilancia asociadas al panóptico, gracias al vínculo entre el neoliberalismo y el desarrollo tecnológico propio del *Big Data* (Han, 2014a, pp. 85-86). Esta *transparencia* que demanda el sistema de modo transversal (Han, 2013, pp. 11-12) se identifica en la institución escolar en la aplicación de mecanismos de accountability y supervisión escolar. En segundo lugar, se proponen

ámbitos específicos que permiten evidenciar en la escuela estos procesos de reforma y que constituyen hoy focos temáticos de interés para la investigación en educación: la erradicación del aburrimiento y consecuente gamificación de la enseñanza, la formación para el emprendimiento y la transformación del rol docente en un contexto post-profesional (Ball, 2003b, p. 97). Las conclusiones proponen la articulación del sistema educativo a las demandas y requerimientos de la sociedad neoliberal, de modo que la escuela asume como finalidad la formación del sujeto para su incorporación en la sociedad de rendimiento.

## 2. La sociedad del rendimiento: Psicopolítica y paradigma neurológico en Han

El filósofo Byung-Chul Han (Seúl, 1959) ha logrado notoriedad y difusión mediática gracias a una producción extensa enfocada en el análisis del poder, el control, la violencia y sus manifestaciones en la sociedad neoliberal contemporánea (Cruz, 2017, p. 187; Recio, 2019, p. 242). Según el mismo autor relata –en una de las escasas entrevistas concedidas a los medios–, su pretensión inicial era estudiar literatura, decantando finalmente por la filosofía a causa de su desconocimiento de la lengua alemana. De esta manera, la posibilidad de leer con lentitud no significaba un impedimento para aprender alemán de manera paralela. Más que una anécdota, revela lo que será un tópico en la producción académica del autor, crítico de la aceleración o *atomización* de la vida contemporánea, que imposibilita al sujeto desarrollar una actitud contemplativa y reflexiva.

En *Sobre el poder* (2016, pp. 7-8), una de sus más tempranas obras, Han desarrolla una reflexión acerca del poder y su ejercicio en la sociedad contemporánea. Para el autor, la idea de un poder coercitivo orientado a la imposición de la voluntad sobre un otro no daría cuenta de la complejidad de las actuales dinámicas de control social (Cruz, 2017, p. 194). El neoliberalismo del siglo XXI ha transitado hacia estrategias novedosas de poder y que expresan una forma de violencia aún mayor: la voluntad del soberano es reconvertida en voluntad del súbdito como si fuese propia (Han, 2016, p. 8). En este sentido, el poder adquiere su fuerza desde una comprensión paradójica de la libertad por parte del sometido, en la que se ha desdibujado el antagonismo de un Yo y un Otro implícito en la dialéctica hegeliana del amo y el esclavo (Han, 2014, pp. 12-13). En consecuencia, señala Han, se elimina el potencial emancipatorio presente en la relación de dominación que identificara Hegel en términos de conflicto intersubjetivo. Esta tesis anticipa una de las temáticas transversales en la reflexión de Han y su modo de comprender el ejercicio de poder en sociedades neoliberales actuales:

Nos encontramos, por tanto, en una situación paradójica. La libertad es la contrafigura de la coacción. La libertad, que ha de ser lo contrario de la coacción, genera coacciones. Enfermedades como la depresión y el síndrome de *burnout* son la expresión de una crisis profunda de la libertad. Son un signo patológico de que hoy la libertad se convierte, por diferentes vías, en coacción (2014, p. 12).

En el prólogo a *La Sociedad del Cansancio* (2012, p. 6), Han desarrolla esta idea desde una reinterpretación del mito de Prometeo, con la que representa el aparato psíquico del sujeto contemporáneo: como consecuencia de esta comprensión paradójica de la libertad, el sujeto de la actual sociedad neoliberal se violenta y autoexplota a sí mismo bajo el imperativo del rendimiento. El águila, en la interpretación de Han, sería entonces la representación no de un enemigo externo al sujeto, sino de su propio *alter ego* (2012, p. 6). Esta transformación de las estrategias de poder y control lo llevan a plantear una crítica al enfoque biopolítico propuesto por Foucault. La comprensión biopolítica, en la línea desarrollada posteriormente por Agamben y Espósito (Cruz, 2017, pp. 190-192), considera por una parte la disciplina del cuerpo individual para el aumento de su eficacia y productividad; por otra parte, aborda la sociedad como cuerpo compuesto de individuos e identifica los mecanismos de regulación para el control de la población (Saidel, 2018, p. 19). Instituciones como el hospital, la cárcel o la escuela constituyen para Foucault «tecnologías políticas» (2002, pp. 26-27) que responden a la estrategia de control requerida para la administración disciplinaria.

La crítica que realiza Han a este enfoque biopolítico incorpora el aporte de Espósito vinculado a la idea de «inmunización» propia del ámbito médico (Han, 2012, p. 9). Desde un esquema inmunológico, se reconocen las estrategias de control negativas que permiten la preservación de la vida y cuya manifestación explícita es la vacunación: una «pequeña autoviolencia voluntaria» para protegerse de una violencia mucho mayor que resulte mortal (Han, 2012, p. 10-11). De modo análogo, si el virus como elemento ajeno al cuerpo debe ser eliminado para asegurar su conservación, así también el cuerpo social debe atacar lo ajeno y extraño que le significa una amenaza potencial. Sin embargo, si bien desde la dialéctica de la negatividad se reconoce en la otredad una amenaza, asigna al mismo tiempo un «reconocimiento a lo otro como tal» en este proceso. Esta racionalidad inmunológica –que repele lo ajeno y lo extraño ante la amenaza implícita de la otredad–, determina consecuentemente los procesos de ataque y defensa del cuerpo social desde una dialéctica negativa. Para Han, la psicopolítica emerge entonces como nueva forma de poder en la sociedad neoliberal –idea que recoge explícitamente en el subtítulo de la obra– y que adquiere su fuerza y sustento desde una plena positividad (2014, p. 57). En el contexto de una sociedad globalizada en la que se han desdibujado las fronteras inmunológicamente trazadas (Han, 2012, p. 10) la negatividad de lo otro viral pierde su capacidad explicativa de lo real. Pero al posicionar a nivel interno del sujeto tanto al soberano como al sometido, la sociedad actual evidencia una dialéctica no de la negatividad, sino de una plena positividad y transparencia (Han, 2013, p. 11). Su patología, en consecuencia, es producto de un exceso de positividad: al creerse libre de coacción externa, el individuo «se somete a coacciones internas y a coerciones propias en forma de una coacción al rendimiento y la optimización» (Han, 2014, pp. 11-12). Dado que el *poder hacer* desdibuja el no-poder como posibilidad de sentido, el sujeto de rendimiento es verdugo de sí mismo –de su explotación– en el hacer. Por eso, la patología que evidencia el sujeto contemporáneo es interna: acontecen la depresión, el agotamiento excesivo y el *burnout* a causa del no-poder en una sociedad del sí puedo: «el sujeto del rendimiento, que se pretende libre, es

en realidad un esclavo. Es un esclavo absoluto, en la medida en que sin amo alguno se explota a sí mismo de forma voluntaria» (Han, 2014, p. 12).

El «*yes, we can!*» se constituye como dogma del sujeto de rendimiento en una sociedad plenamente positiva y que no ofrece alternativa al imperativo del poder (Han, 2012, p. 17). Este sujeto que todo lo puede en base a su esfuerzo personal, orientado a la consecución de metas de orden económico, es el resultado de la incorporación absoluta del discurso del emprendimiento propio del ámbito empresarial. Paradójicamente, con el afán de libertad que significa «ser jefe de sí mismo», el individuo se autoimpone la superproducción como *violencia neuronal* requerida para la productividad. Para el emprendedor, la libertad constituye un proyecto individual y no un proyecto colectivo producto de la relación con el otro, como planteara Marx (Han, 2014, p. 14), por lo que el éxito o fracaso de su empresa obedece exclusivamente a su responsabilidad y capacidad de trabajo:

El neoliberalismo, como una forma de mutación del capitalismo, convierte al trabajador en empresario. El neoliberalismo, y no la revolución comunista, elimina la clase trabajadora sometida a la explotación ajena. Hoy cada uno es un trabajador que se explota a sí mismo en su propia empresa. Cada uno es amo y esclavo en una persona [...] Quien fracasa en la sociedad neoliberal del rendimiento se hace a sí mismo responsable y se avergüenza, en lugar de poner en duda a la sociedad o al sistema (Han, 2014, pp. 17-18).

Es por esto que, según Han, la lógica de producción neoliberal no requiere de la imposición externa de mecanismos o estrategias de coacción. La sociedad positiva es una *sociedad de transparencia*, de hipercomunicación e hiperinformación que demanda una total exposición. Son los mismos individuos quienes se autoexponen a través de dispositivos tecnológicos, incorporando sin resistencia sus acciones en el flujo del capital, la comunicación y la información operacionalizable (Han, 2013, p. 11). Así, todo puede ser sometido a procesos de cálculo, control y dirección. Para el autor, el exceso de transparencia, contenido y datos es una forma de coacción que no significa un acercamiento a la verdad o incremento de sentido; por el contrario, lo abrumante de la masa de información atrofia la capacidad de juicio: «más información, más comunicación no elimina la fundamental imprecisión del todo. Más bien la agrava» (Han, 2013, p. 23). Estos elementos configuran para Han un nuevo escenario para el ejercicio del poder acorde a la demanda de productividad de la sociedad neoliberal, en el que la violencia sistémica se vuelca en la subjetividad del individuo, pero mantiene su plena omnipresencia.

### **3. Stephen Ball: la institución escolar rumbo a una sociedad performativa**

A partir del análisis de políticas públicas en educación y su concreción en la organización escolar, Stephen Ball (1950) ha identificado una tendencia creciente a la privatización de los sistemas educativos alrededor del mundo, orientada por lineamientos de agencias influyentes, como la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE) o el Banco Mundial (Ball, 2003a, p. 215). Según

indica, estos procesos de reforma educativa asumen progresivamente lógicas de mercado en el diseño de políticas públicas y de gestión organizacional, incorporando la retórica del *Total Quality Management* (Gestión de Calidad Total) propia del ámbito empresarial para la gestión escolar en términos de efectividad, eficiencia y productividad (Luengo y Saura, 2013, p. 140). Esta *epidemia* de reformas promueve transformaciones en la organización escolar, asignando central importancia a los sistemas de monitoreo y producción de información en la gestión: elaboración de bases de datos, reuniones de evaluación periódicas, publicación de resultados y evaluaciones constantes de pares o externos a la organización (Ball, 2003a, 216). De esta manera, el *gerencialismo* se introduce como una nueva forma de poder en el sector público orientado a consolidar una cultura empresarial competitiva:

Las tecnologías políticas implican el despliegue calculado de técnicas y artefactos para organizar las fuerzas y capacidades humanas en redes de poder en funcionamiento. Varios elementos dispares están interrelacionados dentro de estas tecnologías; involucrando formas arquitectónicas, pruebas y procedimientos funcionales, relaciones de jerarquía, estrategias de motivación y mecanismos de reforma o terapia (Ball, 2003a, p. 216).

Gerencialismo y performatividad constituyen así nuevas formas de poder que se incorporan articuladamente como fuerzas transformacionales clave para la configuración de un régimen empresarial en la organización escolar (Ball, 2003b, pp. 89-90). Para Ball, la performatividad es entendida como una tecnología orientada al control y la regulación, que se sustenta en base a juicios, comparaciones y la exposición constante de las prácticas que llevan a cabo los sujetos en una institución y que opera como «sistema de terror» para los integrantes de la institución educativa (2013, p. 104). En este escenario, la calidad se instala como discurso de poder y campo de juzgamiento para el ejercicio de control, emergiendo así una nueva y creciente forma de legitimación según un modelo de rendición de cuentas. Ball (2013, p. 105) destaca además que la medición de la validez o evaluación de la calidad de las prácticas que se realizan en la institución significa una estrategia novedosa respecto al disciplinamiento propio del panóptico. En este caso, no existiría una estructura de vigilancia única que genere la certeza de ser siempre *posiblemente* vigilado; en reemplazo de las estructuras centrales de vigilancia, la performatividad opera bajo la elaboración de informes y registro de las prácticas, de la realización de diagnósticos o procesos de evaluación institucional. Como consecuencia, se genera incertidumbre e inestabilidad «al ser juzgado de diferentes maneras, por diferentes medios y por medio de diferentes agentes» (Ball, 2013, p. 105).

Estas tecnologías políticas de control y regulación reformulan la práctica, los sentidos e identidades atribuidas al rol docente y generan una nueva subjetividad profesional (Ball, 2003a, p. 215; 2013, p. 104). Para Ball, son síntoma de que el profesionalismo en el seno de la institución escolar está llegando a su fin, ya que no es posible redefinirlo en el marco de una racionalidad técnica, que reduce el desempeño docente al cumplimiento de reglas y requisitos fijos generados e impuestos de manera exógena (2003b, p. 88). Según el autor, ante las estrategias de control y vigilancia de las prácticas de enseñanza, el docente pierde la

posibilidad de toma de decisiones en base a una reflexión individual o colectiva, desdibujándose la particular relación del profesional con su trabajo en escenarios de incertidumbre, relativismo y ambigüedad. El rol docente se torna una tarea técnica. En este contexto, los profesores son animados a pensarse a sí mismos como «profesionales neoliberales», sujetos *emprendedores* que viven su vida como una empresa personal orientada a la mejora continua de su productividad (Ball, 2003a, p. 217). Tanto los individuos como la organización asumen así la responsabilidad del cumplimiento de las demandas que han sido previamente explicitadas en términos de indicadores estandarizados de manera exógena.

El análisis de Ball identifica una fisura entre aquello que el docente considera una buena práctica y/o necesidad para sus estudiantes respecto de aquello que es susceptible de ser incorporado en lo performativo, por lo que el ejercicio laboral pierde autenticidad y valor para el sujeto. Limitado su desempeño a *proveer* un aprendizaje predispuesto por agentes externos a la escuela, el docente representa fantasías escenificadas para los procesos de inspección (Ball, 2013, p. 111), una falsificación de sus acciones que responde a la demanda externa. Sin embargo, la falta de autenticidad para los individuos genera un costo emocional: la experiencia de falta de sentido al «jugar el juego» para la validación y legitimación a través de la performance. Dada la pérdida de autenticidad que emerge a causa de esta fabricación, la verdad respecto a los procesos de inspección no resulta tan relevante como la apariencia de efectividad según la medida definida por quienes ejercen el juicio: «es por esos medios que nos volvemos más capaces, más eficientes, más productivos, más relevantes; nos volvemos fáciles de usar; nos convertimos en parte de la economía del conocimiento» (Ball, 2013, p. 108).

#### **4. Transformación de la enseñanza en la sociedad de rendimiento: de la micropolítica a la psicopolítica de la organización escolar**

La sociedad positiva, de cansancio y rendimiento a la que refiere Han, es una sociedad transparente. Para Han, la transparencia supone la eliminación de cualquier traba al libre flujo de la información bajo el imperativo de incorporar todo «en el torrente liso del capital» (Han, 2013, p. 11). La transparencia es una vía de coacción sistémica «que se apodera de todos los sucesos sociales y los somete a cambio» (Han, 2013, p. 12). En este sentido, no resulta extraño que la institución escolar sea sometida a las «tácticas de transparencia» (Ball, 2013, p. 104) que demanda una sociedad positiva: desde la lógica de la rendición de cuentas, los actores de la organización se someten a la tarea de *transparentar* su producción, a través de datos orientados a la comparación y estandarización. El desempeño de la organización y sus actores se vuelve operacionalizable, objeto de cálculo, dirección y control. La transparencia, señala Han, implica la imposición de un *lenguaje transparente*, un lenguaje maquinal y carente de ambivalencia (2013, p. 13). Es el lenguaje que reconoce Ball como la «lengua franca» del discurso de poder implícito en el *accountability*, control y regulación performativos (2013, p. 104). La escuela incorpora esta *neolengua* como marco práctico-conceptual para referirse a sí misma desde lo conmensurable, que obstaculiza procesos reflexivos divergentes respecto al enfoque ofrecido exclusivamente por los datos. Así, la coacción de la transparencia

transforma a los individuos en elementos funcionales del sistema. De ahí la violencia de la transparencia que identifica Han y, también, el «terror» de la performatividad al que refiere Ball. En efecto, «nos creamos en la medida de la información que construimos y transmitimos sobre nosotros mismos. Nos articulamos dentro de esos juegos representacionales de competición, intensificación y calidad» (Ball, 2013, p. 104). Si para Han la violencia psicopolítica constituye un nuevo modo de control y ejercicio de poder, también Ball reconoce en el ámbito escolar la manifestación de un nuevo modo de regulación en los procesos de control performativo:

No hay tanto, o al menos no solo, una estructura de vigilancia, como un flujo de performatividades continuo y decisivo –que es espectacular–. La cuestión no es sobre la posible certeza de ser siempre vigilado, como sucede en el panóptico. Se trata, por el contrario, de la incertidumbre y de la inestabilidad de ser juzgado de diferentes maneras, por diferentes medios, por medio de diferentes agentes; el «llevar a término» de las performances –el flujo de demandas, expectativas e indicadores en constante transformación que nos hacen continuamente responsables y constantemente registrados (Ball, 2013, p. 105).

Dos aspectos cabe destacar a propósito de la referencia anterior. En primer lugar, al igual que Han, también Ball reconoce el perfeccionamiento o superación de las estrategias de control propias del panóptico. Para Han, el poder disciplinario se orienta al cuerpo y la mente, de acuerdo con la mecánica de producción industrial. Sin embargo, es un control muy burdo para acceder a las capas más profundas del sujeto; la ortopedia disciplinaria no accede al deseo, al anhelo oculto (Han, 2013, p. 37), por lo que no resulta apropiado en un contexto neoliberal que se dirige primordialmente a la explotación de la psique. Como correlato en la organización escolar, las prácticas performativas modifican la subjetividad docente: culpa, vergüenza, envidia, incertidumbre, configuran la emergencia de un nuevo profesional de la enseñanza y sitúan en riesgo el «alma» del docente (Ball, 2003a, p. 217). En segundo lugar, enmarcado el desempeño según datos observables, la competencia entre individuos pertenecientes a la organización diluye la cohesión grupal, priorizando la performance y responsabilización individual. Es decir, así como el sujeto de rendimiento se somete a la culpa del no-poder en una sociedad positiva, así la organización escolar y sus integrantes asumen en un marco de competencia la responsabilidad explícita del nivel de logro o resultados que evidencia la información performativa, en relación con estándares predefinidos desde las agencias que detentan el juicio de calidad.

Finalmente, cabe destacar el aumento en la intensidad de la labor que generan gerencialismo y performatividad, tanto en la organización escolar en general como en el trabajo del docente en particular. La articulación de la lógica del emprendimiento y la responsabilización conllevan un doble gasto de energía, ya que a la tarea de enseñanza se suma la elaboración, disposición y reunión de información performativa y que permita su valorización en términos de productividad (Ball, 2013, p. 107). Ambos autores dan cuenta de la respuesta subjetiva del sujeto en un escenario de rendimiento y autoexplotación: el paradigma neurológico

identifica en la depresión, el *burnout* y el déficit atencional las patologías propias de la sociedad del rendimiento. Su manifestación en la escuela es también interna y de tipo subjetivo: vergüenza, culpa, inestabilidad e incertidumbre, así como la esquizofrenia institucional e individual que identifica Ball como efecto de las tecnologías de control y vigilancia aplicadas al sistema educativo actual. En ambos casos, la respuesta emocional es consecuencia de la aceptación de la absoluta responsabilización por el nivel de productividad. En palabras de Han, «la psicopolítica neoliberal se apodera de la emoción para influir en las acciones a este nivel prerreflexivo [...] la emoción representa un medio muy eficiente para el control psicopolítico del individuo» (2014, p. 75).

En lo que sigue, se proponen dos de los ámbitos que permiten identificar las reformas en curso en el contexto educativo y la articulación progresiva de la escuela a la demanda de la sociedad de rendimiento descrita por Han: a) el emprendimiento en educación en relación con el ejercicio profesional docente; b) la gamificación de la enseñanza orientada a la exclusión del aburrimiento y reflexión como competencias. Como ha sido mencionado, en la base de estos procesos de transformación del sistema de enseñanza, la rendición de cuentas y supervisión escolar se consideran como mecanismos que orientan la organización escolar a su homogenización y regulación.

#### 4.1. *Emprendimiento y rol docente*

Según el análisis histórico de Pérez Gómez (2008), respecto de la función social de la escuela, el proceso de socialización que ejerce en sociedades complejas encierra una contradicción: por una parte, la escuela debe preparar a los futuros ciudadanos para la participación en la esfera pública en el marco de sociedades políticamente democráticas, de modo que se preserven las instituciones y normas de convivencia que componen el tejido social (p. 19). Por otra parte, su función responde a la preparación de los estudiantes para incorporarse al mundo del trabajo, lo que requiere transmitir no solo conocimientos y destrezas, sino también las actitudes, intereses y pautas de comportamiento que le permitan su adaptación a las exigencias del ámbito laboral (Pérez Gómez, 2008, p. 20). Para el autor, la contradicción estriba en la difícil articulación de los requerimientos de uno y otro ámbito: si en la esfera política las personas comparten igualdad de derechos, en la esfera económica lo que prima es la propiedad privada y el logro individual. Consecuentemente, los valores asociados a cada función de la institución escolar deben conciliar la reflexión crítica, el bien común, la libertad y responsabilidad de la participación política con la disciplina, individualismo, competencia y aceptación sumisa propia del trabajo asalariado.

Sin embargo, desde el análisis desarrollado por Han respecto de la sociedad neoliberal, dicha contradicción se resolvería actualmente a favor de la incorporación del sujeto en formación en la dinámica de trabajo y autoexplotación propia de la sociedad de rendimiento. Por una parte, en la sociedad del cansancio que describe el autor, el rol que cumple el maestro no puede sustraerse del imperativo de rendimiento neoliberal en un escenario en el que todo está «demasiado calculado y previsto para que en algún lugar pueda renunciarse al “modo de estar” que

impone el mundo tecnificado» (Porcel, 2014, p. 149). Por otra parte, la escuela progresivamente adapta sus prácticas a los requerimientos formativos exigidos por la sociedad contemporánea, de manera que se articulan las políticas emanadas desde un nivel macro –el Estado, el Ministerio de Educación o afines– con las políticas que orientan las prácticas en el nivel micro de la organización escolar.

La dicotomía que identifica Pérez Gómez respecto de la función social de la escuela, considerada ahora desde la descripción de una sociedad plenamente positiva, evidencia la articulación de los valores asociados a la esfera laboral y ciudadana en torno a una figura novedosa: el *emprendedor*. En el marco de una sociedad positiva, la contradicción no tiene cabida, de manera que la resolución de la aparente paradoja se articula en función del icono del trabajo y autoexplotación representado en el *sujeto de cansancio*. En la medida en que la productividad laboral se transforma en una vía de progreso social, el *producto* esperado de la escuela es el sujeto de rendimiento dispuesto a autoexplotarse en función de su libertad. Así, la responsabilidad política atribuida a la formación ciudadana se ha transformado en autoexplotación para la productividad como vía de progreso social. A la vez, la aceptación sumisa que requiriese la esfera laboral es paradójicamente significada desde la lógica del rendimiento como emancipación y libertad.

En este nuevo escenario, el docente es llamado a concebirse a sí mismo como un emprendedor o «empresario educativo» apasionado por la excelencia (Ball, 2003a, p. 217). El rol docente, señala Ball, se ve restringido al cumplimiento de estándares de desempeño y modos de hacer previamente definidos de manera exógena, por lo que el profesional se asume desde un rol «técnico pedagógico» o de proveedor educativo (2003a, p. 218). En consecuencia, el profesorado ha sido desarraigado de una ética profesional que orientara la toma de decisiones en el marco de su ejercicio profesional. A la base de estos procesos de reforma y transformación del sistema educativo, Ball identifica un discurso sustentado en la competencia, la productividad y la eficiencia, que promueve la gestión a través de tecnologías performativas de control y disciplina: la evaluación permanente, la comparación, categorización por desempeño y elaboración de informes de resultados (1997, pp. 317-318; 2003a, p. 216).

Para Han, el emprendedor es precisamente el *sujeto de rendimiento*, figura icónica de la sociedad del cansancio y representación del afán colectivo de maximizar la producción (Han, 2012, p. 17). Es el rol que debe realizar el profesorado en una escuela sujeta al entramado performativo de control y rendición de cuentas, modificándose el espíritu profesional y subjetividad como docente (Ball, 1997, p. 334; 2003a, pp. 218-219). El docente-emprendedor no se realiza desde la vocación, sino que responde a la instrumentalización y automatización propias de la esencia de la técnica moderna (Porcel, 2014, pp. 149-150). Por esto, Ball afirma que el profesionalismo docente de la manera en que ha sido concebido está llegando a su fin (2003b, p. 88; 2013, p. 217). El profesionalismo «tiene sentido únicamente en el marco de una racionalidad sustancial; los intentos por redefinirlo en el ámbito de una racionalidad técnica lo convierten en un término sin sentido» (2003b, p. 88). Considerada esta nueva posición del maestro en un mundo interconectado y calculadamente imbricado, «el individuo se ve sujeto a la exhortación de ocupar una “plaza” dentro de sistemas técnicos integrados a

su vez en sistemas técnicos más amplios» (Porcel, 2014, p. 150), a los que la práctica docente debe adaptarse.

Pero no solo se modifica la figura o rol del docente; una racionalidad técnica promueve además la adaptación de la escuela a la gestión empresarial, por lo que los sistemas educativos en su conjunto dan cuenta de un creciente interés por la educación para el emprendimiento (Bernal y Cárdenas, 2017, p. 75; Lackéus, 2017, p. 635; Raposo y Do Paço, 2011, p. 453; Olokundun *et al.*, 2018, pp. 16-20). Según Azqueta (2019), esta modificación curricular responde al cambio de mentalidad que exigen los intereses políticos para adaptarse a los requerimientos del nuevo siglo, prevaleciendo un enfoque económico, que asocia la mejora social con el desarrollo empresarial (p. 58). El análisis del concepto de «emprendimiento» que actualmente se promueve en la escuela identifica al empresario-emprendedor como un tipo excepcional, dotado de un espíritu particular, cuya tenacidad y voluntad de transformación le permiten enfrentar con éxito la incertidumbre y romper con las rutinas impuestas para producir y generar lo novedoso. Su capacidad de innovación es una característica definitoria desde la cual obtiene beneficios personales, a la vez que aporta al desarrollo de la sociedad capitalista (Azqueta, 2019, p. 69). La autora concluye críticamente que el racionalismo, subjetivismo e individualismo que sustentan el discurso del emprendimiento «convierte el mercado y la satisfacción de necesidades en una prioridad y se desinteresa por la acción social, porque prima el individuo frente a la dimensión social y la responsabilidad compartida» (Azqueta, 2019, p. 72). En este sentido, la incorporación del discurso del emprendimiento en el ámbito educativo resulta una herramienta político-económica que orienta el proceso formativo desde valores de eficacia y eficiencia mercantilista.

Los procesos continuos de rendición de cuentas y evaluación escolar tienden a intensificar el trabajo del docente y lo sitúan bajo la presión constante de la inspección ante la implementación de políticas educativas (Ball, 1997, p. 317). La tarea a la que debe responder el docente-emprendedor responde a contenidos, metodologías y procedimientos definidos por agentes externos a la escuela. En la medida en que la supervisión se articula con los resultados obtenidos por el alumnado en evaluaciones estandarizadas, la categorización de la organización escolar según su nivel de logro incentiva que la práctica docente se oriente a la preparación del sujeto en formación para rendir en los procesos de examinación (Flórez, 2011, p. 74). Es una arista de los procesos de «fabricación» identificados por Ball (2013, pp. 107-109) como mecanismos de respuesta a las tecnologías de control performativo, una puesta en escena de la tarea formativa pensada para superar exitosamente los escenarios de inspección. Junto con restringir la toma de decisiones y el ejercicio profesional docente, esta forma de concebir la evaluación proyecta la presión por el rendimiento al estudiantado, lo que no favorece el aspecto formativo ligado a la evaluación. El discurso del emprendimiento, finalmente, no solo se posiciona como actitud a asumir por el docente. Es la vía por la que se transforma al profesorado en sujetos de rendimiento, orientados a la transmisión del sistema de valores neoliberal a través de prácticas de enseñanza acordes a la demanda de productividad, con lo que se transforma el escenario formativo en un ámbito unidimensional en la medida en que se elimina la posibilidad de innovación desde la reflexión profesional del docente.

## 4.2. Aburrimiento y gamificación de la enseñanza

Para Han, la conexión permanente y comunicación ilimitada sitúan al sujeto ante una excesiva presencia de estímulos e informaciones, que modifican radicalmente la economía de la atención. En consecuencia, «la atención queda fragmentada y dispersa» (Han, 2012, p. 21). La eficacia en el desempeño *multi-tarea*, constituye para Han una de las técnicas requeridas para lograr rendir ante dinámicas de trabajo excesivo. Así, el *mindfulness* o las destrezas *multitasking* valoradas hoy por el ámbito empresarial y laboral, serían en realidad estrategias propias de la supervivencia animal y que dan cuenta de la regresión a un estadio salvaje o primitivo del ser humano. Al mantenerse en un constante estado de alerta, el sujeto de rendimiento queda incapacitado para la vida contemplativa, que exige reflexión profunda, y genera trabas a la convivencia y al buen vivir. Esto resulta relevante para el filósofo coreano porque precisamente ha sido esta capacidad de atención profunda y contemplativa la que ha permitido los logros culturales de la humanidad, como muestra la filosofía (Han, 2010, p. 22). Sin embargo, la atención permanente a la diversidad de estímulos y fuentes de información está reemplazando a esa necesaria actitud contemplativa, lo que tiene un evidente correlato en el ámbito escolar y en los procesos de enseñanza. Esta *hiperatención* genera escasa o nula tolerancia al *aburrimiento profundo*, necesario para desarrollar procesos creativos y de comunicación auténtica en base a escucha mutua (Han, 2012, p. 22). Desde un punto de vista pedagógico, el aburrimiento es concebido como indiferencia, apatía y desgano, por lo que se ha buscado su erradicación de los procesos de enseñanza:

Efectivamente, quien se aburre no se ocupa de lo que en ese momento se tiene que ocupar. Ya sea en el trabajo, en la escuela o en la vida más privada y familiar, quien se aburre de lo que está viviendo no puede tomárselo en serio. El aburrido es el desocupado que, debido a ello, se torna despreocupado. Es un irresponsable, incapaz de dar respuesta a lo que no le causa sino indiferencia (Sánchez, 2016, p. 95).

No es casual, señala Sánchez (2016, p. 106), que al tiempo en que se desarrollan las teorías de capital humano y aumenta el influjo del campo de la economía en educación, la psicología educativa incrementara en paralelo su interés en el aburrimiento como temática de estudio. El aburrimiento ha sido asociado a un amplio rango de patologías físicas, psicológicas y sociales (Eastwood, Frischen, Fenske y Smilek, 2012, p. 482; Elpidorou, 2014, pp. 2-4; 2017, p. 30) y específicamente en el contexto escolar, se ha considerado como un factor que impacta negativamente en el logro académico de los estudiantes (Abimbola, Li y Liu, 2019, p. 86; Putwain, Becker, Symes y Pekrun, 2017; Sharp, Hemmings y Kay, 2016, p. 649). En los enfoques provenientes desde la psicología educativa, predomina una atribución del aburrimiento a factores externos al individuo, como la monotonía de la rutina y las prácticas escolares (Belton y Priyadharshini, 2007, p. 583). Hasta hoy se acepta ampliamente que la insatisfacción propia del aburrimiento como estado afectivo es consecuencia de falta de estimulación y baja activación psicológica, de manera que el diseño de actividades descontextualizadas, una inapropiada mediación docente,

o un bajo nivel de desafío en las tareas escolares son consideradas fallas en el diseño del sistema «en cuyo mantenimiento o modificación, el docente y el equipo directivo tienen un papel esencial» (Sanchez, 2016, p. 98).

Desde una concepción patológica del aburrimiento, los procesos didácticos en la actualidad involucran a sujetos que cuentan con un acceso nunca antes visto a información disponible y se mantienen constantemente conectados, impactando también en los procesos de atención y comunicación (Hernández, González y Jones, 2011, pp. 42-43; Long, 2005, pp. 187-189). El acceso a la cultura y el conocimiento que ofreciera la escuela en la época moderna —y que no se encontraba disponible en otra institución—, pone de manifiesto la necesidad de una renovación de las prácticas de enseñanza en la medida en que el contexto se modifica. Actualmente, el grado de apropiación de las tecnologías digitales por los estudiantes los lleva a concebirlas como «un aspecto natural y parte de la vida cotidiana» (Gere, 2002, p. 42) al punto de evidenciar dificultades para imaginar un mundo previo en el que estas tecnologías no existían. Consideradas como innovación, superan un plano exclusivamente tecnológico, ya que transforman las formas de acceso, tratamiento y gestión de la información (Buckley y Doyle, 2016, p. 1171; Kozma, 2003, p. 2).

Dado el cambio cultural generado por el desarrollo tecnológico (Hernández *et al.*, 2011, p. 42), una de las aristas a las que la investigación en educación ha dedicado su análisis es al desarrollo de nuevas competencias y destrezas evidenciadas por los estudiantes «nativos digitales» (Prensky, 2001, pp. 2-3), en miras a adaptar las características de una institución escolar propia de la modernidad a las demandas de la sociedad del siglo XXI. Long (2005, pp. 187-188) afirma que los estudiantes actuales evidencian escasa tolerancia a la espera, son más hábiles en el tratamiento de información discontinua y desconectada y consiguen ser más eficaces en actividades multi-tarea. Según indica, «como hablantes nativos del lenguaje digital, los jóvenes piensan y procesan la información en formas completamente diferentes» (p. 187) respecto a generaciones previas. Ante la transformación cultural que significa la progresiva interconexión global generada por el desarrollo de tecnologías de la información y comunicación, las estrategias a utilizar en la interacción pedagógica se convierten así en un desafío para el profesorado (Jakubowski, 2014, p. 339).

En respuesta a las características de este nuevo estudiantado, la *gamificación*<sup>2</sup> de la enseñanza se posiciona como una alternativa que permite «moldear el comportamiento de los usuarios de manera rápida y eficaz» (Contreras y Eguía, 2016, p. 7). Entendida como el «uso de elementos de diseño de juegos en contextos que no son de juego» (Deterding, Dixon, Khaled y Nacke, 2011, p. 2), implica el uso de plataformas digitales para «involucrar a los estudiantes, motivar a la acción, promover aprendizajes y solucionar problemas» (Kapp, 2012, p. 10), integrando elementos de los videojuegos en contextos educativos. El creciente interés en la gamificación surge de su capacidad para influenciar el comportamiento y generar fuertes respuestas emocionales asociadas a la tarea (Buckley y Doyle, 2016, p. 1162), a través de sistemas de incentivo y recompensa inmediata para aumentar

---

<sup>2</sup> Si bien el término anglosajón *gamification* también ha sido traducido al español como «ludificación», en el presente artículo se ha optado por el concepto «gamificación», más utilizado por la literatura especializada en lengua castellana (Contreras y Eguía, 2016, p. 7).

la motivación y compromiso de los estudiantes. Un elemento distintivo de la gamificación respecto a enfoques tradicionales de enseñanza es el uso explícito de la competencia entre pares, a través de tablas de posicionamiento y/o ranking por resultados de desempeño cuantificables (Glover, 2013, p. 2001; Kiryakova, Angelova y Yordanova, 2014, p. 1; Salen y Zimmerman, 2004, p. 81) verificándose el aumento en la productividad de la tarea de manera inmediata (Kim, 2012, p. 466).

Como concepto asociado a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la gamificación emerge durante la primera década del siglo XXI y supera actualmente el millón de búsquedas mensuales en la red (Miller, 2013, p. 197). En la literatura especializada, es posible identificar dos aspectos relacionados con su implementación en contextos educativos: por una parte, la investigación destaca el aumento en la productividad y efectividad de los procesos de enseñanza en relación con una mayor motivación, participación, involucramiento y/o compromiso de los estudiantes con la tarea (Buckley y Doyle, 2016, pp. 1162-1163; Dicheva, Dichev, Agre y Angelova, 2015, p. 75; Glover, 2013, p. 1999; Kim, 2012, p. 465; Prieto, 2020, p. 74; Prince, 2013, p. 163). Por otra parte, la gamificación se ha vinculado con el desarrollo de habilidades propias del ámbito empresarial, tanto por su eficacia para la capacitación y mejora en ambientes corporativos (Jakubowski, 2014, p. 339; Miller, 2013, p. 199), como por constituir una potencial herramienta de marketing (Prince, 2013, p. 163). Desde el mundo de la empresa, se identifica en los sistemas de recompensa e incentivo al logro, aumento en la productividad, posicionamiento en rankings y fomento de la competencia un lenguaje común respecto a la gamificación como estrategia orientada a la enseñanza. Consecuentemente, la gamificación se reconoce como una alternativa para desarrollar habilidades propias del emprendimiento a través del uso de videojuegos. Por ejemplo, según Wellington y Faria (2006, p. 118), la gamificación ha demostrado promover el procesamiento de información, desarrollo de habilidades organizacionales, predicción de ventas, habilidades empresariales, análisis financiero, conceptualización económica, gestión de inventarios, contratación, capacitación, motivación y análisis de datos, entre otros aprendizajes.

Más allá de su implementación en aula, McGonigal (2011) promueve la gamificación como posibilidad para construir un mundo mejor. Según la autora, existen aspectos positivos en la *mentalidad* propia del juego de los que el mudo real carece –como la competencia, el desafío o una estimulación constante– y que podrían impactar de manera favorable en la vida personal, la comunidad y la economía. El profesor y diseñador de videojuegos Jesse Schell<sup>3</sup> proyecta incluso un mundo en el que «en cada segundo de tu vida estés jugando de alguna manera un videojuego» (citado por Deterding *et al.*, 2011, pp. 1-2). En consideración a este creciente entusiasmo en torno al fenómeno, el análisis que realiza Rey (2014, p. 277) adopta una perspectiva crítica y se enfoca específicamente en la relación entre gamificación y capitalismo. Para la autora, el vertiginoso interés en torno a la gamificación se debe en gran medida a su articulación con los supuestos base del capitalismo contemporáneo, y su amplia difusión responde al beneficio que genera para quienes «ocupan una posición de privilegio en este sistema» (Rey,

---

<sup>3</sup> Véase: Schell (2010).

2014, p. 277), dada su capacidad para estimular la actividad económica e influir en las conductas de producción y consumo. La gamificación constituye una forma de manipulación promovida por el mundo de los negocios y la empresa, que se ha posicionado como estrategia disciplinaria adoptando una forma de *soft-power* en la conformación de sujetos compatibles con las necesidades del capitalismo tardío.

Por otra parte, la gamificación resulta una estrategia apropiada en un contexto más amplio de socialización orientada por la demanda post-fordista de producción (Rey, 2014, p. 279). Concuerda en este sentido con el enfoque de Han, al identificar en el capitalismo neoliberal la apropiación del juego como actividad no enajenada y transformarlo en un instrumento utilitario a la acumulación de capital. Se desdibujarían así los límites binarios entre el trabajo y el ocio, articulando ambos planos en la esfera económica a través del consumo. La gamificación evidencia la más desarrollada articulación de esta tendencia, bajo la promesa de hacer menos alienante el trabajo y hacer divertida la actividad productiva (Rey, 2014, p. 281). Así también Russell (2018), considera que el des-dibujamiento de la frontera entre el ámbito laboral y el ocio debe ser cuestionado críticamente como estrategia de gobernanza neoliberal:

Dadas las conexiones entre la ética de autoayuda del sujeto neoliberal y la autoayuda ofrecida por la gamificación, uno debería sospechar del tono neutral, tecnocrático y apolítico de gran parte de los escritos de McGonigal, y del discurso de la gamificación en general. En consecuencia, las prácticas de juego que ofrece la gamificación deben analizarse en relación con sus contextos políticos y culturales más amplios. Una vez que tengamos a la vista tales contextos, podemos ver que, al igual que el sujeto neoliberal, el sujeto *gamer* es alentado y entrenado para ver los desafíos como oportunidades para el crecimiento individual, para abordar su vida de manera creativa pero apolítica, y para comprender su felicidad y satisfacción en términos atomizados (p. 401).

En un contexto social plenamente positivo, la enseñanza se ve reducida al procesamiento de datos y ejercicios de cálculo, operando del modo en que lo hace un ordenador como «máquina de rendimiento autista» (Han, 2012, p. 36). Es una estrategia de enseñanza apropiada para la formación del futuro emprendedor, pero que ofrece escasas posibilidades para la reflexión profunda. Para Han, por el contrario, la *vita contemplativa* que planteara Arendt supone de manera implícita una «pedagogía del mirar» (Han, 2012, pp. 31-32). La hiperactividad no permite transformación, sino la prolongación de lo existente, y es tan solo a través de la negatividad de la detención o pausa que el sujeto de acción es capaz «de atravesar el espacio entero de contingencia, el cual se sustrae de una mera actividad» (Han, 2012, p. 34). Por otra parte, para Han el capitalismo se ha apropiado del juego para generar mayor productividad. La gamificación desdibuja la frontera entre el juego y el trabajo, de manera que se emocionaliza la labor para generar una mayor motivación (Han, 2014, p. 77). En consecuencia, se pierde el potencial emancipador del juego: si antes se constituía como «lo opuesto» al trabajo, al incorporarse como parte de la fuerza de producción, el juego deja de posibilitar un ámbito distinto respecto al imperativo de la producción y productividad.

## 5. Conclusión

A partir de la reflexión desarrollada por Han (2012, 2016) en torno a las estrategias de control y ejercicio de poder en la sociedad neoliberal contemporánea, el presente artículo analiza como correlato las transformaciones que identifica Ball (2003b) en la escuela y son consecuencia de las reformas orientadas a la privatización encubierta del sistema educativo. En este sentido, la compleja articulación de las actuales dinámicas de control social que plantean la psicopolítica y el *paradigma neurológico*, evidencian un sustrato común a la transformación de la organización escolar, dado en el imperativo neoliberal de maximizar la producción en un contexto económico post-fordista. Gerencialismo y performatividad se constituyen como tecnologías políticas que presionan y promueven en la escuela nuevas prácticas de enseñanza, de gestión y nuevos roles del profesorado, articulando y adaptando el sistema educativo a la formación requerida para la incorporación del sujeto en la sociedad de rendimiento. Los estudiantes rinden en la escuela y son sometidos a evaluación «tal y como posteriormente lo harán de adultos en el mercado empresarial» (Luengo y Saura, 2013, p. 143).

Limitado su desempeño por la institucionalización de las estrategias de poder y control, la identidad profesional del docente se ve reducida a la implementación técnica de una práctica predefinida de manera exógena y que resulta funcional a la ideología de mercado, lo que Saura y Bolívar, identifican como una nueva «subjetividad académica neoliberal» (2019, p. 10). En este contexto post-profesional, la toma de decisiones pedagógico-profesionales se limita al rendimiento demostrable según la medida hegemónica impuesta por las agencias «ejecutoras de la calidad» (Ball, 2003a, p. 220). El nuevo docente-empresa debe dar cuenta de su rendimiento – expresado en indicadores de logro– en los escenarios predispuestos de evaluación que suponen los procesos de accountability, asumiendo la responsabilidad de su *performance* individual evidenciada en los resultados estandarizados de logro de sus estudiantes.

Ahora bien, paradójicamente, alcanzar los niveles de eficiencia y productividad esperados supone reproducir este escenario de competencia en las prácticas de aula y orientar la enseñanza a la preparación de los estudiantes para la evaluación, haciendo uso de estrategias concordantes a los criterios e indicadores a evaluar. Las metodologías didácticas se orientan así a fomentar la competencia, la gratificación inmediata, el posicionamiento en ranking según resultados observables y la producción de información respecto al desempeño, estimulando la «sana competencia» a través de los recursos que ofrecen las tecnologías digitales. Junto con la erradicación del aburrimiento sindicado como patología, la gamificación se posiciona como alternativa para comprometer emocionalmente al sujeto y aumentar su productividad. El desdibujamiento de la frontera entre el juego y el trabajo que identifica Han como logro del «capitalismo de la emoción» (2014, p. 65) se apropia de los escenarios de aprendizaje bajo la idea de hacer más estimulante los procesos de enseñanza –responsabilidad que también se atribuye al docente–, al tiempo que obstaculiza procesos reflexivos más profundos permitidos por la detención y el ocio (Han, 2012, p. 22).

Para Han, en el marco de una sociedad transparente, nada puede sustraerse al imperativo de rendimiento que constituye la premisa básica del actual estado de desarrollo neoliberal. La escuela, en consecuencia, «se incorpora en el torrente liso de la producción» (Han, 2013, p. 11). Las bases de datos, la rendición de cuentas por medio de informes y la comparación entre los agentes son en este sentido elementos claves para la transformación de las interacciones sociales dentro de la institución performativa (Ball, 2013, p. 104). Tal como afirma Solé, «no descubriremos ahora hasta qué punto el capitalismo ha integrado las experiencias emocionales para consolidar una subjetividad conformada a sus exigencias» (2020, p. 115). Antes que preguntarse por la viabilidad que ofrecen las tecnologías digitales para generar aprendizajes en ámbitos como la filosofía, el arte o la literatura, cabe preguntarse en qué sentido la escuela responde hoy a la sociedad que esperamos alcanzar y en qué medida esta enseñanza orienta la formación de un ciudadano crítico y reflexivo, preparado para formar parte de sociedades democráticas y enfrentar los problemas de la ciudadanía del siglo XXI.

## 6. Referencias bibliográficas

- Abimbola, S., Li, Y., & Liu, X. (2019). Boredom in Learning. In *Proceedings of the 8th International Conference on Educational and Information Technology* (pp. 86-91). doi: <https://doi.org/10.1145/3318396.3318409>
- Azqueta, A. (2019). Análisis del concepto «emprendedor» y su incorporación al ámbito educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 57-80.
- Ball, S. J. (1997). Good School/Bad School: paradox and fabrication. *British Journal of Sociology of Education*, 18(3), 317-336.
- Ball, S. J. (2003a). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. J. (2003b). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y Pedagogía*, 15(37), 87-104.
- Ball, S. J. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, 103-113.
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 13-52.
- Belton, T., & Priyadharshini, E. (2007). Boredom and schooling: a cross-disciplinary exploration. *Cambridge Journal of Education*, 37(4), 579-595.
- Bernal, A., & Cárdenas, A. R. (2017). Evaluación del potencial emprendedor en escolares. Una investigación longitudinal. *Educación XXI*, 20(2), 73-94. doi: <http://10.5944/educXXI.19032>

- Buckley, P., & Doyle, E. (2016). Gamification and student motivation. *Interactive Learning Environments*, 24(6), 1162-1175.
- Contreras, R. S., & Eguia, J. L. (Eds.). (2016). Gamificación en aulas universitarias. In *Gamificación en aulas universitarias* (pp. 7-8). Barcelona: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cruz, M. (2017). De la biopolítica a la psicopolítica en el pensamiento social de Byung-Chul Han. *Athenea Digital*, 17(1), 187-203.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). *Gamification: toward a definition*. Comunicación presentada en el CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings, Vancouver, BC.
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Educational Technology & Society*, 18(3), 75-88.
- Eastwood, J. D., Frisken, A., Fenske, M. J., & Smilek, D. (2012). The Unengaged Mind: defining Boredom in Terms of Attention. *Perspectives on Psychological Science*, 7(5), 482-495.
- Elpidorou, A. (2014). The bright side of boredom. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-4.
- Elpidorou, A. (2017). The moral dimensions of boredom: A call for research. *Review of General Psychology*, 21(1), 30-48.
- Flórez, T. (2011). La importancia de una perspectiva histórica para el análisis de las políticas educativas (o de cómo llevamos haciendo lo mismo durante mucho tiempo). *Historia 2.0. Conocimiento histórico en clave digital*, 2(1), 71-91.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gere, C. (2002). *Digital Culture*. London: Reaktion Books.
- Glover, I. (2013). Play as you learn: Gamification as a technique for motivating learners. In Herrington, J., Couros, A., & Irvine, V. (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (pp. 1999-2008). Chesapeake, VA: AACE.
- González, M. T. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, 316, 215-239.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Han, B. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.
- Han, B. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder.
- Han, B. (2016). *Sobre el poder*. Barcelona: Herder.

- Hernández, M. J., González, M., & Jones, B. (2011). La generación Google. Evolución en las predisposiciones y comportamientos informativos de los jóvenes. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 41-56.
- Jakubowski, M. (2014). Gamification in business and education-Project of gamified course for university students. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 41(1), 339-342.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Case-Based Methods and Strategies for Training and Education*. New York: Pfeiffer.
- Kim, B. (2012). Harnessing the power of game dynamics why, how to, and how not to gamify the library experience. *College & Research Libraries News*, 73(8), 465-469.
- Kozma, R. B. (2003). Technology and classroom practices: An international study. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(1), 1-14.
- Lackéus, M. (2017). Does entrepreneurial education trigger more or less neoliberalism in education? *Education and Training*, 59(6), 635-650. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/ET-09-2016-0151>
- Long, S. A. (2005). Digital natives: if you aren't one, get to know one. *New Library World*, 106(3-4), 187-189.
- Luengo, J., & Saura, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: why games make us better and how they can change the world*. New York: Penguin Press.
- Miller, C. (2013). The Gamification Of Education. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 40,196-200.
- Olokundun, M., Moses, C. L., Iyiola, O., Ibiidunni, S., Ogbari, M., Peter, F., & Borishade, T. (2018). The effect of non-traditional teaching methods in entrepreneurship education on students' entrepreneurial interest and business startups: A data article. *Data Brief*, 19, 16-20. doi: <https://doi.org/10.1016/j.dib.2018.04.142>
- Oszlack, O. (2011, julio). *Rol del Estado: micro, meso, macro*. Comunicación presentada en el VI Congreso de Administración Pública, Resistencia, Chaco, Argentina. Recuperado de <http://www.oscaroszlack.org.ar/articulosesp.php>
- Pérez Gómez, A. (2008). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. In Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 17-33). Madrid: Morata.

- Porcel, D. (2014). El lugar del «maestro» en la sociedad del rendimiento. *Abaco. Revista de cultura y ciencias sociales*, 2-3(80-81), 149-154.
- Prenksy, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. Recuperado de <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Prieto, J. M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 73-99. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20625>
- Prince, J. D. (2013). Gamification. *Journal of Electronic Resources in Medical Libraries*, 10(3), 162-169.
- Putwain, D., Becker, S., Symes, W., & Pekrun, R. (2018). Reciprocal relations between students' academic enjoyment, boredom, and achievement over time. *Learning and Instruction*, 54, 78-81. doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.08.004>
- Raposo, M., & Do Paço, A. (2011). Entrepreneurship education: Relationship between education and entrepreneurial activity. *Psicothema*, 23(3), 453-457.
- Rey, P. J. (2014). Gamification and post-Fordist capitalism. In Waltz, S. P., & Deterding, S. (Eds.), *The gameful world: Approaches, issues, applications* (pp. 277-295). Cambridge Massachusetts: MIT Press.
- Riquelme, G., López, A., & Bastías, L. (2018). La accountability educacional: una discusión teórica. *Estudios y Experiencias en Educación*, 17(35), 119-131.
- Russell, F. (2018). I'm not playing: gamification, mental illness, and neoliberal subjectivity. *Journal for Cultural Research*, 22(4), 396-411.
- Saidel, M. (2018). Biopolítica y gubernamentalidad: dos conceptos para problematizar el poder e interpretar el neoliberalismo. *Ecopolítica*, 21, 17-37.
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of play: game design fundamentals*. Cambridge: The MIT Press.
- Sánchez, A. (2016). El aburrimiento como competencia: educación para un mundo sobrestimulado. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(2), 93-112. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu201628293112>
- Saura, G., & Bolivar, A. (2019). Sujeto académico neoliberal: cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 9-26. doi: <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001>
- Schell, J. (2010). *Visions of the Gamepocalypse*. Conferencia presentada en The Long Now Foundation. Recuperado de <http://longnow.org/seminars/02010/jul/27/visions-gamepocalypse/>

- Sharp, J., Hemmings, B., & Kay, R. (2016). Towards a model for the assessment of student boredom and boredom proneness in the UK higher education context. *Journal of Further and Higher Education*, 40(5), 649-681.
- Solé, J. (2020). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 32(1), 101-121. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20945>
- Vásquez, A. (2017). Byung-Chul Han: la sociedad de la transparencia, autoexplotación neoliberal y psicopolítica. De lo viral-inmunológico a lo neuronal-estresante. *Nómadas: Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 52(4), 325-349. doi: <http://dx.doi.org/10.5209/NOMA.560741>
- Wellington, W., & Faria, A. J. (2006). Validating business simulations: do simulations exhibit natural market structures? *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 33, 118-123.