

Autorregulados, creativos y emprendedores: instrumentalizaciones de las artes para la educación emocional y de la creatividad en el contexto neoliberal

Self-regulated, creative, and entrepreneurial:
instrumentalizations of the arts for emotional and
creative education in the neoliberal context

 **Aida Sánchez de Serdio Martín**¹

Resumen

Este artículo examina críticamente los discursos que instrumentalizan la educación artística como vehículo para fomentar la educación emocional y la creatividad en un contexto neoliberal. A través de la discusión de diversos documentos de orientaciones educativas e informes institucionales, se analiza cómo estos discursos se alinean con imperativos económicos, configurando al alumnado como individuos flexibles, competitivos y autorregulados. Asimismo, el trabajo muestra cómo la creatividad y las emociones se redefinen en estos documentos como habilidades esenciales para la adaptación al mercado. La discusión de estos discursos evidencia cómo la educación artística se deshistoriza y despolitiza para poder orientarla a la formación emocional y creativa, reforzando así la subjetividad neoliberal. Finalmente, se exploran posibles vías para recuperar la creatividad y las emociones más allá de su mercantilización.

¹ Profesora agregada, Universitat Oberta de Catalunya. Email: asanchezdeserdio@uoc.edu

Palabras clave: Educación emocional; creatividad; educación artística; neoliberalismo.

Abstract

This article critically examines the discourses that instrumentalize arts education as a vehicle for fostering emotional education and creativity within a neoliberal context. Through the discussion of various documents of educational guidelines and institutional reports, we explore how these discourses align with economic imperatives, shaping students into flexible, competitive, and self-regulating individuals. The study also highlights how creativity and emotions are reframed in these documents as skills essential for market adaptability. The discussion of these discourses shows how arts education is dehistoricized and depoliticized to be oriented towards emotional and creative education, thus reinforcing neoliberal subjectivity. Finally, potential avenues are explored for reclaiming creativity and emotions beyond their commodification.

Keywords: Emotional education; creativity; arts education; neoliberalism.

1. Introducción

La educación emocional ha adquirido recientemente gran relevancia en el contexto educativo como un tropo según el cual es tan o más importante educar en emociones que transmitir conocimientos o, al menos, es imposible hacer lo segundo sin lo primero. Al mismo tiempo emerge con fuerza una defensa de la necesidad de educar las capacidades creativas del alumnado². Esta centralidad de las emociones y la creatividad es producto y cobra significado en un contexto neoliberal marcado por un sector económico desregulado y competitivo, en el que los sujetos deben afilar sus habilidades para destacar como individuos-marca a la vez que son flexibles

² En otro lugar (Sánchez de Serdio, 2021) he elaborado cómo la creatividad se ha convertido en un recurso para las propuestas de innovación educativa neoliberales.

y adaptables en su competencia por puestos de trabajo cada vez más erosionados por la precariedad.

Resulta prácticamente imposible sustraerse a este paradigma neoliberal, que atraviesa la manera en que se conceptualizan las diferentes materias escolares y la educación en general. En este artículo me propongo abordar el caso de la educación artística para comprender cómo la educación emocional y la educación de la creatividad se entrelazan y encuentran en este ámbito un espacio especialmente favorable para su despliegue. De este modo, las artes devienen vehículos o medios para el desarrollo de esta década, perdiendo por el camino su especificidad histórica y su densidad política, social y cultural. Pero, a la vez, en un contexto de reducción de las horas dedicadas a las artes y las humanidades en los currículos escolares, esta instrumentalización acaba siendo la única vía para legitimar alguna forma de inclusión de estas materias.

Construiré esta discusión a partir del análisis de los discursos sobre la educación de las artes en relación con las emociones y la creatividad recogidos en diversos informes, directrices, orientaciones, o proyectos de innovación emitidos en los últimos 20 años por organismos y entidades que tienen influencia en la promoción de políticas y prácticas educativas en las etapas de la enseñanza obligatoria en España. En ellos es posible detectar algunas de las dimensiones de la subjetividad neoliberal como la flexibilidad, la adaptabilidad, la individualización, la competitividad, la capacidad de trabajo en equipo, el entusiasmo o la autoprecarización. Finalmente, intentaré abordar el reto de imaginar formas de no perder las emociones ni la creatividad a manos del capitalismo, una posibilidad siempre precaria en un contexto en el que las facultades humanas están siempre ya capturadas por el neoliberalismo.

2. Capturas neoliberales de la educación

La emergencia y expansión del neoliberalismo en la esfera económica no ha dejado al margen casi ningún ámbito material ni experiencial (Harvey, 2005; Laval y Dardot, 2013), y la educación tampoco ha quedado exenta de esta transformación (Fernández 2008; Laval, 2004; Torres, 2001). Gradualmente ha pasado a ser un

activo más, objeto de una competencia en la que la distinción entre agentes privados y públicos es cada vez más borrosa. Diversos factores han confluído para dar lugar a esta situación. Sin voluntad de establecer causalidades, sino más bien concurrencias y afectaciones multidireccionales, podemos destacar algunos de ellos. En primer lugar, un mercado de trabajo cada vez más móvil e incierto, resultado de la misma desregulación y desprotección laboral que preconiza el neoliberalismo, obliga a los trabajadores a adaptarse constantemente a nuevos empleos, haciendo de la construcción de su perfil y de la propia búsqueda de empleo un trabajo en sí mismo.

Por otro lado, pero en estrecha relación con lo anterior, se desarrolla el paradigma del capitalismo cognitivo, que Carlo Vercellone describe como "el desarrollo de una economía basada en la difusión del saber y en la que la producción de conocimiento pasa a ser la principal apuesta de la valorización del capital" (Vercellone, 2004, p. 78). En otro lugar (Vercellone, 2013), el mismo autor señala, en línea con Marx, que la dimensión intelectual del trabajo, en tanto que conjugación de pensamiento y acción, es la esencia de todo trabajo humano. Esta puntualización de Vercellone es importante porque nos permite comprender que la noción de capitalismo cognitivo no se asocia solo a los trabajos relacionados con las tecnologías, las industrias culturales, u otros sectores igualmente especializados, sino que en esencia significa que el capitalismo es capaz de valorizar y capturar el conocimiento presente en todas las formas de trabajo.

En este contexto, organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial hace tiempo que promueven la adaptación de la educación al sistema productivo. Ya en 1996 *The OECD Observer* defendía la necesidad de un aprendizaje a lo largo de toda la vida para responder a las cambiantes exigencias organizativas y tecnológicas de una economía basada en el conocimiento (OCDE, 1996, p. 7), y reconocía que la expansión del sector de los servicios había generado beneficios en sectores inesperados como el educativo (OCDE, 1996, pp. 13-14). Tres años después el Banco Mundial publicó su influyente informe *Education Sector Strategy: A Framework for Action* en el que se despliegan las principales características de la educación neoliberal como la adaptabilidad al mercado de trabajo, el protagonismo

de las innovaciones técnicas, el fin de la primacía de lo público, la competitividad, etc. Como se afirma ya en el primer capítulo: "La educación es vital: aquellos que pueden competir mejor (con alfabetización, cálculo y habilidades más avanzadas) tienen una enorme ventaja en esta economía mundial acelerada sobre sus contrapartes menos preparadas"³ (Banco Mundial, 1999, p. 1).

Las leyes de educación que se han sucedido en el Estado español también dan cuenta de cómo la educación concibe su vínculo con el mercado de trabajo. Si bien todos los preámbulos enfatizan retóricamente la importancia del desarrollo integral de la persona y su participación plena en la sociedad, se evidencia la centralidad que se otorga a un cambiante sector productivo. Ya en la sociedad predemocrática de 1970, la Ley General de Educación (LGE) enfatiza la necesidad de "atender a la preparación especializada del gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna [...] para afrontar con eficacia las nuevas situaciones que le deparará el ritmo acelerado del mundo contemporáneo" (LGE, 1970). La Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, mencionaba por primera vez la importancia de "la reserva de talento que poseen todos y cada uno de sus ciudadanos, sobre todo en una sociedad que se caracteriza por el valor creciente que adquieren la información y el conocimiento para el desarrollo económico y social" (LOE, 2006). En 2013, un contexto de plena crisis económica, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) menciona repetidamente el espíritu emprendedor:

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. (LOMCE, 2013)

Finalmente, la última Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), de 2020, interrelaciona emprendimiento y atención a las emociones y la creatividad en aras de "un sistema educativo moderno, más abierto,

³ Todas las traducciones de las citas en inglés son propias.

menos rígido, multilingüe y cosmopolita que desarrolle todo el potencial y talento de nuestra juventud” (LOMLOE, 2020).

Ahora bien, estas directrices no solo están orientadas a la obtención de una mayor productividad o beneficios económicos, sino que, sobre todo, implican (y requieren) una configuración de la subjetividad de los educandos propia del neoliberalismo, basada en el individualismo, la responsabilidad personal y la competitividad. Esto se ve reforzado por la hiperevaluación y una rendición de cuentas que constantemente devuelve una mirada fiscalizadora sobre alumnado, profesorado y escuelas. El resultado de todo ello es un sujeto en estado de imperfección permanente (tanto en el sentido de defectuoso como de inacabado), dispuesto a asumir los costes materiales y personales de un mercado de trabajo incierto, aunque sea bajo una pátina de independencia y autonomía.

En la construcción de esta subjetividad desempeñan un papel importante un determinado adiestramiento emocional y el desarrollo de ciertos modos de creatividad. Como señala Jordi Solé, en el marco de la enseñanza competencial algunas de las aptitudes más apreciadas son precisamente las que exige el mercado de trabajo desregulado contemporáneo:

Entre las [competencias] más valoradas, destacan capacidades como la creatividad y la innovación, la adaptabilidad a las necesidades de las empresas, la flexibilidad, la iniciativa emprendedora, señalando las formas de actuar de las personas para activar nuevos mecanismos empresariales en detrimento de aquellos aprendizajes que podrían nutrir una verdadera formación ciudadana. (Solé, 2020, p. 107)

Esta conducción u orientación preferente de las capacidades del alumnado refleja, efectivamente, lo que anuncian medios difusores de las tendencias económicas dominantes. Por ejemplo, la revista *Forbes* publicaba en 2020 un artículo en relación con el informe *La naturaleza cambiante del trabajo* del Banco Mundial, y en el que sostenía que:

La creatividad será una de las tres habilidades más demandadas en el futuro. Con la avalancha de nuevos productos y tecnologías, así como nuevas formas de trabajar, los empleados van a ser más creativos para beneficiarse de los avances del futuro. [...] Otro aspecto que se debe considerar son las

habilidades blandas —capacidad de liderazgo, relaciones interpersonales, buena actitud—, ya que, más que un título, las organizaciones necesitan personal que posea liderazgo, comunicación y adaptación a cambios. (Gándara, 2020, párraf. 26)

Vemos cómo confluyen de forma sinérgica creatividad y habilidades afectivas, actitudes o rasgos de personalidad, de manera que todos ellos componen el bagaje que el alumnado debe adiestrar a lo largo de su formación, más allá (o incluso con independencia) de los conocimientos que haya podido adquirir sobre los diferentes ámbitos de saber o disciplinas escolares. Paralelamente, toda una serie de organismos, fundaciones y agencias -como la OCDE, el Banco Mundial, UNESCO, o incluso fundaciones bancarias- han promovido y publicado directrices en un sentido similar, algunas de las cuales discutiré en el apartado 4. Antes, no obstante, es necesario clarificar qué concepción de estos dos conceptos se activa en este tipo de discursos pedagógicos.

3. Concepción de las emociones y la creatividad en la educación neoliberal

El giro psicologizador en educación, marcado por la aparición de las corrientes cognitivistas, constructivistas y humanistas, ha hecho que los principios que orientan la enseñanza se centren cada vez más en los procesos mentales y emocionales, minimizando los aspectos sociales y políticos de la educación. También implica una individualización y privatización de los procesos de aprendizaje, que pasan a acontecer principalmente en el interior de la persona, mientras que los elementos colectivos o relacionales se leen en términos de su afectación en el plano psicológico. Este es el marco conceptual y epistémico que conduce a la centralidad de lo emocional en educación. El libro que fundamenta esta corriente es *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ* de Daniel Goleman (1996), en el que el autor argumenta que la inteligencia emocional puede ser más determinante para el éxito que el cociente intelectual, y que esta inteligencia emocional puede desarrollarse y gestionarse estratégicamente para mejorar las relaciones interpersonales y el éxito laboral. Subsiguientemente, diversos autores han desarrollado y defendido la importancia de la educación

emocional en la escuela (Bisquerra, 2010, 2011; Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008). Así, la educación emocional se ha convertido en una tendencia que va más allá de la aplicación de políticas o programas concretos destinados a su desarrollo: permea una actitud general del profesorado y de parte de los responsables de la administración educativa que se materializa en formaciones o talleres internos, pero también en la manera de concebir los procesos de aprendizaje del alumnado y los objetivos de la educación, así como en las relaciones pedagógicas en las prácticas del día a día del aula exploradas por investigaciones como las de Abramowski y Sorondo (2023), Bertolín (2023) y Canovas y Osorio (2025).

Como apuntaba en el apartado anterior, los modelos educativos neoliberales enfatizan la necesidad de moldear las emociones para formar sujetos más aptos para un mercado de trabajo como el actual, que requiere flexibilidad, capacidad de formar parte de equipos, habilidades blandas y actitudes entusiastas y positivas. Eva Illouz (2019) señala que, a pesar de la tendencia a la instrumentalización y el utilitarismo de la cultura capitalista, esta ha supuesto también “una intensificación sin precedentes de la vida emocional, con actores que con plena conciencia persiguen y modelan experiencias emocionales” (Illouz, 2019, p. 13). De este modo, sostiene la autora, el proyecto de vida emocional es central en la construcción identitaria: los individuos deben tomar constantemente decisiones racionales al respecto, de manera que lo emocional y económico se superponen hasta resultar indistinguibles. Viviana Zelizer (2005) desarrolla con más detalle esta no oposición entre intimidad y economía. Mediante la noción de “vidas conectadas” argumenta que las personas combinan constantemente relaciones íntimas y transacciones económicas de formas significativas y contextuales, encontrando combinaciones apropiadas entre relaciones sociales y transacciones económicas para cada situación. Esta interrelación cobra una especial relevancia en el marco del capitalismo cognitivo, que “redefine lo que el trabajador está vendiendo (su atención cognitiva y procesadora antes que su cuerpo y su fuerza física); el proceso de producción (signos y conocimiento antes que productos); [y] las relaciones laborales (horizontales antes que verticales)” (Illouz, 2019, p. 23).

Tanto estas interrelaciones entre lo emocional y lo económico, como la creciente incorporación de la educación emocional en las aulas que veíamos más arriba, se enmarcan en una tendencia más general a la emocionalización de la vida en la contemporaneidad. En este contexto emerge lo que Edgar Cabanas denomina el *psíudadano*, el individuo propio de las sociedades neoliberales y que revela “el sesgo psicologista y el tipo de subjetividad individualista que subyacen al discurso neoliberal de la felicidad” (2019, p. 248). Las emociones del *psíudadano* son objeto de técnicas específicas de manejo, fuertemente influenciadas por la psicología positiva, con el fin de alcanzar una autorregulación emocional y cognitiva. Como explica Cabanas, estas técnicas:

Prometen a los individuos el aumento de su capacidad de autocontrol, lo que les permitirá mejorar su desempeño, construir relaciones positivas y ventajosas, manejar la ira, desarrollar hábitos saludables, enfrentar el riesgo y la incertidumbre, racionalizar los fracasos de todos los días, etcétera. (Cabanas, 2019, p. 250)

Se evidencia en todos estos rasgos el perfil ideal del sujeto emprendedor contemporáneo, y destaca una definición de emoción muy alejada de los paradigmas románticos caracterizados por el impulso, la irracionalidad y la falta de control. Por el contrario, aquí se trata de procesos subjetivos adecuadamente modulados y canalizados no solo para no suponer ninguna disrupción de la productividad social y económica, sino para convertirse en el gran activo personal en el nuevo paisaje laboral que requiere esa “buena actitud” que señalaba la revista Forbes.

Por lo que respecta a la creatividad, se argumenta que esta fomenta la capacidad de cuestionar las asociaciones y modos de hacer establecidos, pensar de manera divergente, resolver problemas, plantear procesos de final abierto, etc. (Huidobro, 2004). De manera similar a lo que ocurría con la educación emocional, se trata de un concepto definido como uniformemente positivo, de manera que se cancela cualquier posición crítica: la creatividad es deseable por su misma naturaleza y de lo que se trata es de desarrollarla todo lo posible. Y también refleja el mismo giro individualista, ya que la creatividad se define esencialmente como

una capacidad personal, que puede aprenderse mediante entrenamientos específicos (Atance, 2001; Fernández Fernández et al., 2012; Marina y Marina, 2013).

El contexto de neoliberalización educativa y económica permite comprender la emergencia de esta ideología de la creatividad: es necesario que la escuela forme individuos que posean imaginación, conciban ideas que se salgan del camino trillado, sepan trabajar en equipo y tengan espíritu emprendedor. La creatividad pasa así de ser una posibilidad, o algo que ocurre de manera no controlada, a ser una obligación, es decir, se convierte en un imperativo. Tanto en el ámbito público como en el privado se defiende la creatividad por las necesidades del sistema productivo, pero, sobre todo, se habla de educación integral de la persona, de inclusividad, de plenitud afectiva, de reconocimiento, de capacidad crítica, de pensamiento transformador, etc. Una serie de argumentos que, a primera vista, no responden a la caricatura de un capitalismo deshumanizado y explotador, sino que, como veíamos en el caso de la educación emocional, son muy cercanos a los de defienden las pedagogías críticas y emancipadoras.

Para comprender esta aparente paradoja es necesario tener en cuenta la ambivalencia de la noción de creatividad en el capitalismo contemporáneo. Como señalan Boltanski y Chiapello (2002), si bien en los años 60 y 70 del siglo pasado la "crítica artista" oponía la creatividad, la autenticidad y la expresión a la rigidez, el autoritarismo y la alienación del trabajo, en los años 80 el capitalismo había sido capaz de reabsorber esta crítica convirtiendo la creatividad en un valioso recurso que las empresas emplean para mantener la productividad y la innovación. Esta apropiación y neutralización de la creatividad tiene también su reflejo en el ámbito educativo. La popular definición de Ken Robinson según la cual la creatividad es "el proceso de tener ideas originales *que poseen valor*" (la cursiva es mía) (Robinson, 2011, p. 151), subraya su dimensión productiva y económica. En nuestro contexto, José Antonio Marina, que también ha mostrado un gran interés en la promoción de la competencia emprendedora (Marina, 2010), se ha ocupado de la creatividad como parte del arsenal de capacidades que debe adquirir el sujeto contemporáneo. Marina atribuye a la personalidad creativa ciertas "cualidades

esenciales: actividad frente a pasividad, expresividad frente a mutismo, innovación frente a repetición, descubrimiento de posibilidades frente al síndrome de impotencia adquirida, apertura frente a cerrazón, autonomía frente a dependencia” (Marina, 2013). Y especifica que:

Entendida como la capacidad para resolver problemas heurísticos [la creatividad] es fundamental para el éxito vital. Y también para el laboral. La consultora McKinsey ha señalado que el 30% del crecimiento producido en los países desarrollados procede de trabajos algorítmicos, mientras que el 70% procede de trabajos heurísticos. (Marina, 2013, párraf. 14)

Esta creatividad no puede ser ya la del individuo aislado y genial, puesto que el capitalismo demanda masas de trabajadores y por consiguiente una capacidad creativa distribuida en el cuerpo social. De ahí que se defienda la noción de creatividad colectiva, la cual puede tener versiones tanto neoliberales (Catmull, 2008) como emancipatorias (Villasante, 2006).

Aunque he desarrollado el concepto de emociones y el de creatividad separadamente para mayor claridad argumental, en realidad operan de forma conjunta y a veces inseparable en los modelos de educación neoliberal. Como veremos en los ejemplos del siguiente apartado, el sujeto debe aprender a desarrollar su proyecto de vida emocional con creatividad, y la creatividad se basa en buena medida en la vinculación emocional del individuo con la tarea en la que está ocupado creativamente. Esta correlación ha sido elaborada teóricamente por autores fundamentales en este ámbito como, por ejemplo, el psicólogo Mihály Csíkszentmihályi que ha desarrollado en paralelo conceptualizaciones sobre ambas capacidades, poniéndolas además en relación con el éxito empresarial (1997, 1998, 2003). Y lo que evidencian estos discursos performativos sobre las emociones y la creatividad es que estas no son estados que se experimentan transitoriamente, sino tipos de personalidad o subjetividad, una naturaleza que el individuo debe aprender a encarnar como forma constitutiva de su ser. Ello hace que podamos referirnos a esta educación de la creatividad y las emociones como una tecnología del yo (Foucault, 2008), que afecta tanto a alumnado como a profesorado (Sorondo, 2024), orientada a la gestión gubernamental del sujeto y

que permite ejercer el poder sin recurrir al disciplinamiento o a la contención legal (Menéndez, 2018).

4. La instrumentalización del arte en los discursos performativos sobre educación emocional y creatividad

Esta educación emocional y para la creatividad puede desarrollarse de manera genérica mediante formaciones específicas sobre estas competencias, pero existen materias que parecen prestarse especialmente para este fin, como es el caso de la educación artística. Para explorar esta relación conceptual y detectar los discursos sobre los que se construye, he llevado a cabo una búsqueda de informes, declaraciones o programas que promueven o estudian el impacto de la inclusión de la educación artística en relación con la creatividad y la educación emocional en la enseñanza obligatoria. Se trata de documentos emitidos por organismos internacionales influyentes en la definición de políticas educativas, o por entidades que desarrollan proyectos específicos que buscan materializar acciones educativas concretas en las aulas de diversos niveles de educación obligatoria del Estado español. El motivo de poner el foco en este tipo de materiales es que producen lo que podríamos llamar discursos performativos puesto que, sin ser leyes o normativas propiamente dichas, tienen como objetivo producir cambios no solo en la educación sino también en los sujetos implicados (alumnado, profesorado, escuelas, familias, comunidades). Futuras investigaciones deberán explorar cómo profesorado, alumnado y otros agentes escolares interpretan, negocian, traducen y transforman directrices como las que recogen estos documentos en la práctica, de forma reflexiva, aunque dentro de los marcos de gubernamentalidad en los que se construyen como sujetos (Ball et al., 2012; Perryman et al., 2017).

Por lo que respecta al ámbito temporal, la selección abarca los últimos 20 años, puesto que es el período en el que es posible percibir un énfasis en el papel de la creatividad en educación en relación con la productividad en las leyes de educación en el Estado español. Como hemos visto, la LOE de 2006 aludía al talento de la ciudadanía y el valor del conocimiento para el desarrollo económico

y social. Pero también es la primera ley que expresa con claridad que la educación debería permitir “desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor” (LOE, 2006). Este interés por la creatividad en relación con el espíritu emprendedor y las exigencias del mercado de trabajo se mantiene presente en la LOMCE (2013). Finalmente, en la LOMLOE de 2020 se considera que la creatividad debe trabajarse en todas las áreas, junto con “el emprendimiento, la educación emocional y la educación en valores, la formación estética”, entre otros aspectos (LOMLOE, 2020). De ahí el interés por analizar cómo estas tendencias afectan los discursos sobre la educación artística en la enseñanza obligatoria.

Una vez seleccionados los documentos, se llevó a cabo un análisis crítico del discurso (Van Dijk, 2016) con el objetivo de detectar cómo estos enunciados, emitidos por organismos nacionales e internacionales poderosos con voluntad de configurar políticas y acciones educativas, construyen su poder institucional a través de argumentos aparentemente de sentido común, e incluso humanistas (en este sentido, es fundamental la definición de lo afectivo y la creatividad como aspectos esencialmente positivos y connaturales al ser humano). En una primera fase de dicho análisis se siguió un proceso de análisis cualitativo de contenido (Cáceres, 2003) mediante el cual se identificaron las instancias en que la práctica del arte o la educación artística se ponían en relación con la creatividad o las emociones, así como los argumentos que ofrecían los textos para la promoción de la educación artística en la enseñanza general u obligatoria. Una vez realizada esta identificación general, se avanzó en la dimensión del análisis crítico del discurso relacionando dichas argumentaciones con el contexto de neoliberalización de la educación, así como con los referentes teóricos acerca del auge de la creatividad y la gestión emocional. De esta discusión crítica, emergieron las tres dimensiones que abordo en este apartado: la relación del arte con las emociones y la creatividad y cómo se conceptualizan estas nociones según una óptica neoliberal; la dimensión individual e identitaria que se otorga al arte y su vínculo con la idea de autenticidad; y, finalmente, la normalización de la precariedad tanto del trabajo

como del sujeto mismo y su relación de esta precariedad con la competitividad y el imperativo de resiliencia.

Seguidamente presento una breve caracterización de los documentos que he seleccionado para discutir en el presente artículo. Por lo que respecta a organismos internacionales con un papel relevante en el desarrollo de políticas educativas a nivel global, UNESCO ha desplegado una acción continuada en la promoción de la educación artística mediante tres conferencias, con sus correspondientes hojas de ruta sobre el tema que se discuten en este apartado: *Hoja de Ruta para la Educación Artística* (UNESCO, 2006); la *Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística* (UNESCO, 2009); y el *Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística* (UNESCO, 2023). Todavía dentro de los organismos internacionales, considero la OCDE, con su investigación *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education* (OCDE, 2013) sobre los impactos de la educación artística en el desarrollo de habilidades individuales; y el informe *PISA 2022 Results. Creative Minds, Creative Schools* (OCDE, 2024), que recoge los resultados relativos al pensamiento creativo del informe PISA de 2022 y que incluye referencias al papel de la educación artística.

En el contexto español, una de las organizaciones que ha impulsado de manera más clara la educación de las artes sobre la base del desarrollo de la creatividad y la educación emocional es la Fundación Botín.⁴ Aquí consideraré los dos informes en los que ha argumentado conceptual y teóricamente su propuesta: *¡Buenos días creatividad! Hacia una educación que despierte la capacidad de crear* (Fundación Botín, 2012) y *Artes y emociones que potencian la creatividad* (Fundación Botín, 2014). Finalmente incluyo la extensa investigación y guía de buenas prácticas elaborada por Acción Magistral, la FAD y el banco BBVA⁵ *Escuelas*

⁴ La Fundación Botín desarrolla en esta línea el programa Educación Responsable, en el que participan escuelas de España y Latinoamérica. Ver: <https://fundacionbotin.org/programas/educacion/educacion-responsable/>

⁵ FAD son las siglas de Fundación de Ayuda Contra la Drogadicción, entidad fundada en 1986 por el general Gutiérrez Mellado y cuyo patronato cuenta con la presidencia de honor de la reina de España y la presidencia de José Ignacio Goirigolzarri, anterior consejero delegado de entidades bancarias como el BBVA, Bankia o CaixaBank. Acción Magistral es el proyecto de innovación educativa promovido por FAD y el BBVA.

Innovadoras y familias creativas (FAD y BBVA, 2018). Si bien estos no son los únicos documentos que defienden el uso de las artes para la enseñanza de la creatividad y la educación emocional, y no todas las directrices de los organismos internacionales e instituciones van en esta dirección, la selección realizada permite comprender cómo esta corriente es reconocida por organizaciones que tienen una influencia relevante en el desarrollo de acciones educativas en nuestro contexto, y también muestran el vínculo con los discursos que estas mismas organizaciones están proponiendo en el plano del desarrollo económico.

Un elemento en común de estos informes, directrices y guías es, como ya he mencionado, el papel que otorgan al arte para expresar y regular las emociones y promover la creatividad. Por ejemplo, UNESCO afirma que “cuando una persona en fase de aprendizaje entra en contacto con procesos artísticos (...) esto estimula su creatividad, su iniciativa, su imaginación, su inteligencia emocional y, además, le dota de una orientación moral” (2006, p. 6). Por ello, defiende “la educación artística como base del desarrollo equilibrado, creativo, cognitivo, emocional, estético y social de los niños, los jóvenes y las personas que aprenden a lo largo de toda la vida” (UNESCO, 2009, p. 3). La Fundación Botín recoge este mismo espíritu de forma más pragmática y sostiene que “el contacto con el arte (...) puede ser una poderosa herramienta de enseñanza para mejorar las habilidades de inteligencia emocional y la creatividad en nuestra vida cotidiana y profesional” (2014, p. 18). También explica el vínculo entre emociones y creatividad señalando que la “inteligencia emocional [desempeña] una función a lo largo de todo el proceso creativo: desde el descubrimiento de los problemas importantes, hasta la concepción de ideas originales y la persistencia a la hora de resolver problemas a pesar de la frustración” (Fundación Botín, 2014, p. 15).

Esta identificación con la creatividad y lo emocional se plantea como algo esencial, trascendente y connatural al arte. Sin embargo, la asociación de las artes con la creatividad es una relativa novedad romántica, inconcebible en otros períodos históricos (Tatarkiewicz, 1990). Igualmente particular es la identificación del arte con la expresión emocional, una concepción que también hunde sus raíces en modelos románticos, y cuya continuidad podemos encontrar en las corrientes

expresionistas de las vanguardias de pre y postguerra, así como en en las teorías psicologistas del arte (Lowenfeld y Lambert, 1964; Neumann, 1992; Read, 1961; Wittkower, 2015). Así pues, se evidencia en estos discursos un enfoque descontextualizado y ahistórico del arte, pero, como veremos, no es este el único caso. Por otro lado, el arte se define como algo universalmente positivo y beneficioso, sin considerar que también es un campo de producción de exclusiones y distinciones sociales (Bourdieu, 2000).

A partir de esta concepción del arte, se desarrolla el argumento central de estos documentos, enmarcado plenamente en los discursos neoliberales, puesto que defienden no solo la utilidad de las emociones y la creatividad como habilidades necesarias para el desarrollo económico y la competitividad, sino, como veíamos, la necesidad de que pasen a formar parte de la subjetividad misma de los individuos mediante una educación innovadora. En este sentido, la OCDE (2013) considera instrumental la educación artística para lograr estos objetivos:

En las sociedades basadas en el conocimiento, la innovación es un motor clave del crecimiento económico, y la educación artística se considera cada vez más como un medio para fomentar las habilidades y actitudes que la innovación requiere, más allá de las habilidades artísticas y la sensibilidad cultural. (p. 23)

El informe PISA de 2022 refuerza la idea de que “el pensamiento creativo ayuda a preparar a los jóvenes para adaptarse a un mundo que cambia rápidamente y que exige trabajadores flexibles e innovadores” (OCDE, 2024, p. 48). Y UNESCO (2006) modula este argumento combinando capitalismo y humanismo afirmando que:

Las sociedades del siglo XXI exigen cada vez más trabajadores creativos, flexibles, adaptables e innovadores, y los sistemas educativos deben ajustarse a esta nueva situación. La educación artística proporciona a las personas que aprenden las habilidades que se requieren de ellas y, además, les permite expresarse, evaluar críticamente el mundo que les rodea y participar activamente en los distintos aspectos de la existencia humana. (p. 3)

La Fundación Botín (2014) aterriza de nuevo estos argumentos deslizado repetidamente la similitud entre los proyectos artísticos y empresariales. No es solo que "el proceso de invención e innovación, (...) desde una investigación científica hasta una emprendedora iniciativa empresarial, [esté] lleno de emociones" (p. 8), sino que resulta igualmente desafiante "enfrentarse a una composición musical a la que poner letra (...) o a una nueva aventura empresarial" (p. 13). Y concluye preguntándose con toda naturalidad: "¿qué hace una persona emocionalmente inteligente cuando se enfrenta a un pedazo de arcilla sin forma o a un nuevo proyecto empresarial?" (p. 14).

Esta "nueva generación de ciudadanos creativos" (UNESCO, 2009, p. 8) combina la capacidad creativa y emprendedora con un adecuado manejo de las emociones para el éxito laboral. La OCDE (2013) identifica las habilidades emocionales con las sociales y sostiene que estas:

Son importantes para el bienestar, pero también para el éxito en el mercado laboral. Son competencias clave en sociedades innovadoras, que requieren trabajo en equipo, buena comunicación, incluida la capacidad de presentar las propias ideas de forma persuasiva y de comprender y adaptarse a la perspectiva y las emociones de otras personas. (p. 216)

En efecto, "el pensamiento creativo no sirve solo para mantener la competitividad en el mercado laboral" sino que también activa "habilidades cognitivas de orden superior y [estimula] el desarrollo emocional, la resiliencia y el bienestar" (OCDE, 2022, p. 7). Estas emociones, no obstante, deben estar convenientemente elaboradas y gestionadas para ser efectivas y orientadas a alcanzar objetivos pragmáticos, como hacen los *ps*udadanos "emocionalmente racionales" (Cabanas, 2019, p. 248), capaces de gobernarse a sí mismos ya sus emociones. "Una persona que sabe utilizar sus emociones para alcanzar objetivos en su vida cotidiana es una persona emocionalmente inteligente" (Fundación Botín, 2014, p. 14), y este tipo de personas:

Pueden prever este malestar emocional durante el proceso de búsqueda de problemas, pero también son más capaces de lidiar con estos sentimientos. En un mundo en constante cambio donde la mayoría de la gente trabaja

en varios proyectos con importantes restricciones temporales, se necesita una gran habilidad para gestionar la ansiedad que los plazos de entrega pueden producir y conceder el tiempo necesario a la búsqueda de problemas y a la exploración de ideas. (pp. 15-16)

En suma, de lo que se trata es de prepararnos "a nosotros mismos y a nuestros hijos y jóvenes para encarar el futuro con flexibilidad, resiliencia y espíritu aventurero" (Fundación Botín, 2012, p. 42) para "generar progreso y desarrollo económico y social gracias a la mejora de la inteligencia emocional y la capacidad creadora de las personas" (p. 6). Así, el arte entendido como un territorio privilegiado para la libre expresión emocional del sujeto acaba siendo, paradójicamente, el instrumento perfecto para su regulación.

Estas concepciones son problemáticas -además de por la instrumentalización económica que proponen y que he discutido en el apartado anterior- porque ignoran los aspectos culturales, sociales, económicos y políticos que se materializan en el arte (Hernández, 2003; Woolf, 1998). Esta visión ahistórica y descontextualizada se reproduce igualmente en una noción universal de creatividad, concebida como "mera solución de problemas (...) [evitando] cualquier exigencia ligada a disciplinas, géneros, experiencias previas" (Moraza, 2018, p. 97). Y lo mismo ocurre con las emociones, que se naturalizan y cuyo contexto de emergencia y elaboración nunca se cuestiona (Menéndez, 2018; Sorondo, 2024).

A partir de esta idea central de la instrumentalización de las artes para una creatividad y unas emociones "puestas a trabajar" (Fumagalli, 2010), podemos señalar algunas otras dimensiones del arte que también son instrumentalizadas en una educación artística que no puede sustraerse al contexto neoliberal. Una de ellas es la concepción, muy extendida socialmente, del artista como figura individual, que va aparejada a una definición del mundo del arte como un campo de competencia entre individualidades auténticas y carismáticas por lograr la consagración profesional y la fama. Aunque estas sean visiones ampliamente cuestionadas (Becker, 2008; Wolff, 1997), y no estemos hablando aquí de la formación de artistas profesionales sino de la educación en general, vemos cómo

esta noción de artista refuerza las ideas personalistas de la creatividad y las emociones, y confluye con las formas de subjetividad individualista y competitiva del neoliberalismo, en especial el "sujeto-marca" que requiere la economía creativa (Rowan, 2012).

En todos los documentos discutidos se enfatiza el papel del arte en la construcción y expresión de la propia identidad, un llamamiento a la producción gubernamental de uno mismo mediante la conciencia y regulación emocional y la acción creativa; porque "¿hay algo más creativo que crear tu propia vida?" (Fundación Botín, 2012, p. 108). Y, así, se desea que los hijos:

Sepan pensar y aprender por sí mismos, que sean críticos y autónomos, que descubran quiénes son, sus talentos y cómo desarrollarlos al máximo al tiempo que son felices; que encuentren su lugar, que luchen, que se esfuercen y vuelvan a levantarse, que conecten con su tribu, que sean auténticos, ellas mismas, ellos mismos. (FAD y BBVA, 2018, p. 6)

La autenticidad, otro de los rasgos del *psíudadano*, le permite alcanzar "un alto desempeño y éxito en el trabajo, puesto que, presumiblemente, los individuos auténticos tienden a elegir las tareas para las que son naturalmente adecuados y están preparados" (Cabanas, 2019, p. 254). Y es que, en el trabajo inmaterial, "se exige a los trabajadores que sean auténticos. La ética del 'solo sé tú mismo' tiene precedencia sobre la del trabajador autocalculado y autocontrolado del capitalismo industrial temprano (Illouz, 2019, p. 31). En este proceso de producción gubernamental de un yo auténtico, la creatividad tiene un papel fundamental. Como sostiene Gerald Raunig:

Bajo las condiciones de la gubernamentalidad liberal, las personas [tienen] que desarrollar una relación creativa y productiva consigo mismas; esta praxis de la creatividad y esta capacitación para modelarse a sí mismo ha formado parte de las tecnologías gubernamentales del yo desde el siglo XVIII. (Raunig, 2008, p. 39)

En consecuencia, elegir el propio destino libremente y automoldearse como ciudadano responsable, activo y funcional no son procesos opuestos, sino que devienen idénticos. En palabras de Isabell Lorey, "gobernarse, controlarse,

disciplinarse y regularse significa, al mismo tiempo, fabricarse, formarse y empoderarse, lo que, en este sentido, significa ser libre” (2008, p. 68).

Otra dimensión importante de este sujeto neoliberal es la precariedad, un rasgo también asociado a la figura del artista, por ejemplo, en narrativas mitificadoras como la del artista de bohemia, pero muy real si tenemos en cuenta las condiciones contemporáneas de la producción artística y el trabajo creativo en general (Lorey, 2008; Pérez y López-Aparicio, 2018). De hecho, se trata de una “precarización de sí”, una precariedad autoelegida en un proceso ambivalente puesto que, bajo la apariencia de libre elección de unas formas de vida alternativas, esta precariedad en realidad “forma parte creciente de las técnicas de normalización gubernamental” (Lorey 2008, p. 70). Así, el individuo creador y regulado emocionalmente es el ideal de un emprendedor cuyo trabajo es esencialmente cognitivo, relacional y afectivo. Abandonado a la libertad y el gobierno de sí, se arriesga y triunfa en un mundo en el que es necesario generar las propias posibilidades de autoempleo.

Pero la precariedad atraviesa todo el cuerpo social, tanto a nivel individual como colectivo. Como veíamos, hoy en día la mayoría de las personas deben trabajar en “varios proyectos con importantes restricciones temporales” y por lo tanto es necesario saber “gestionar la ansiedad de los plazos de entrega” (Fundación Botín, 2014, pp. 15-16). Y a nivel escolar, la innovación educativa a través de las artes tiene la ventaja de no requerir grandes medios puesto que “la calidad e intensidad del proceso creativo no dependen del material utilizado [y] no se necesita invertir una gran cantidad de dinero en recursos” (Fundación Botín, 2012, p. 42). La apelación a la creatividad de los centros escolares es ambivalente porque, por un lado, reconoce su empoderamiento y autonomía, pero, por otro, supone descargar en las escuelas la responsabilidad de realizar un cambio sistémico en educación, la mayoría de las veces sin contar con los recursos necesarios.

Finalmente, este individuo autónomo, precario, libre y a la vez regulado no se presenta en los documentos discutidos como alguien aislado y en competencia agresiva con los demás. Como hemos visto, las habilidades relacionales y la

capacidad de trabajo en equipo son imprescindibles en la economía contemporánea. La creatividad es algo que se puede generar en grupo y las emociones nos ayudan a relacionarnos con empatía. Y la tradición humanista de la educación hace que imperen los discursos relativos a la contribución social del individuo y la solidaridad. El objetivo final es formar "ciudadanos inquisitivos y participativos" (FAD y BBVA, 2018, p. 13), no meros buenos alumnos o consumidores acríticos e insolidarios. Así, las dimensiones individuales del sujeto neoliberal se articulan con cualidades cívicas como "la cooperación, el respeto, la responsabilidad, la tolerancia y el reconocimiento, teniendo un impacto positivo en el desarrollo del entendimiento social y cultural" (Fundación Botín, 2012, p. 39).

Sin embargo, la competitividad no desaparece de las exigencias que recaen sobre el individuo contemporáneo, sino que pasa a articularse de forma tanto individual como colectiva, algo más adecuado a los modos de producción empresarial contemporáneos, basados en equipos autogestionados que compiten entre sí (Katzenbach y Smith, 1993). No solo el alumnado sino también el profesorado y las escuelas están llamados a ser creativos y a construirse a sí mismos creativamente, a menudo mediante la retórica de la iniciativa personal y del liderazgo (Sorondo, 2024), puesto que "el profesorado debe ser un colectivo inspirador" (Fundación Botín 2012, p. 58). Esta combinación entre autonomía y privatización de la responsabilidad en un contexto de precariedad y desigualdad social acaba por favorecer la competencia entre centros (Bamford y Wimmer, 2012) por mucho que, sobre el papel, se defienda la colaboración o esa no fuera la intención inicial. Un ejemplo de esto es el efecto de segregación educativa que pueden llegar a producir las escuelas innovadoras (Síndic de Greuges de Catalunya, 2016). Si hasta el momento este fenómeno estaba determinado sobre todo por la tradicional diferencia entre escuelas públicas y privadas/concertadas, ahora también habría que incluir la distinción entre escuelas innovadoras y tradicionales.

Todos estos aspectos dibujan un paisaje educativo y político complejo puesto que el capitalismo neoliberal permea los ámbitos más íntimos de nuestras

subjetividades y se expande en todas las áreas de la vida. Imaginar que existen espacios seguros, dentro o fuera del sujeto, donde no se produzca esta captura no parecería ser una opción en este caso. Queda la pregunta de si aun así es posible moverse en el campo de visión del poder.

5. Algunas alternativas a manera de conclusiones

Si queremos imaginar posibilidades para no dar por perdidas las emociones ni la creatividad en manos de su mercantilización neoliberal, tal vez deberíamos empezar por recuperar su carácter complejo y problemático, no solo en la discusión teórica sino también en la educación (ya sea en el trabajo con el alumnado o en la formación de profesorado). Esto significa abandonar las concepciones ahistóricas, apolíticas y aproblemáticas que hemos visto en los documentos analizados en los apartados anteriores, y que de facto cancelan toda crítica al ser sistemáticamente celebratorias. Al fin y al cabo, un concepto sin sombras tampoco es capaz de producir sentido. Es imprescindible, pues, tener presente simultáneamente el valor de las emociones y la creatividad como formas de expresión y construcción de los seres humanos en sociedad, y sus efectos en su disciplinación y (auto)explotación en la economía neoliberal. Y entender que ambas dimensiones son indisociables. Si hay una imagen que puede tener sentido en este contexto es la de campo de batalla: la creatividad y la educación emocional no son la solución a ningún problema, son otra configuración del problema.

Por consiguiente, una posible educación que no quiera abandonar o expulsar las emociones y la creatividad, pero renuncie a domesticarlas mediante su adiestramiento, debería enfrentar por lo menos los siguientes desafíos: en primer lugar, abordar la historización de los conceptos de emoción y creatividad (lo cual incluiría no solo sus transformaciones a lo largo del tiempo, sino también sus condicionantes sociales, políticos y económicos); en segundo lugar, abrazar manifestaciones menos codificadas y convencionales de ambos conceptos; y en tercer lugar hacer presente y activar la negatividad que contienen, entendida no como los aspectos "malos" de conceptos en general "buenos", sino, en un plano interno, como la tensión paradójica o contradicción existente en el seno de todo

concepto y experiencia, y, en un plano externo, como las capturas a las que están sujetos en el capitalismo contemporáneo.

En este contexto, las aportaciones de Sara Ahmed (2014) para una política cultural de las emociones permiten oponerse tanto a su psicologización y privatización como a una concepción de estructura social que niegue las intensidades emocionales (p. 12). Tal como lo plantea la autora, esta aproximación ofrece un modelo de economía afectiva que permite comprender cómo las normas sociales se hacen "afectivas" (p. 204). En esta línea, y desde un marco pedagógico, Judit Vidiella sostiene que, en una política cultural de las emociones, su significado no está definido de antemano, sino que depende de su circulación, y que las emociones son performativas "porque remiten a las condiciones de nuestra subordinación en contextos de formación social" (Vidiella, 2012, p. 89). En este marco conceptual cabe plantearse:

Qué formas de acción aportan las emociones (...). Qué direccionalidades y orientaciones hacia los demás. Qué políticas de contacto median (de relación, repulsa, acercamiento, distanciamiento, colisión, conexión, abyección...). Y qué tipo de saber, pensamiento y conocimiento pueden aportar las políticas de lo afectivo. (Vidiella, 2012, pp. 88-89)

En una línea similar, las apropiaciones simplistas de la creatividad deben ser objeto de cuestionamiento, sin confiar en que sea posible "crear fenómenos novedosos que el capitalismo ignora" en los márgenes de la sociedad y en las fisuras del mundo comercializado (Mould, 2019), puesto que nada es más tentador para la máquina de apropiación capitalista. Incluso corremos el riesgo de que las propuestas de creatividad colectiva basadas en la idea de desbordamiento (Villasante, 2006), por radicales que sean en origen, puedan ser reapropiadas como innovación social. Tal vez, como sugiere Pascal Gielen (2014), sea necesario politizarlo todo radicalmente: "La creatividad deberá reforzarse por medio de la crítica - incluida la crítica social- para anunciar nuevos modelos de convivencia" (p. 131). Una visión menos idealizada y más política de la creatividad tal vez nos permita construir herramientas no solo de adaptación sino también de resistencia, y estar alerta para percibir cuándo nuestra misma resistencia corra el riesgo de

ser neutralizada y absorbida. Herramientas, al fin, para resistir la propia creatividad si es necesario.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. L. y Sorondo, J. (2023). La crítica a la escuela tradicional desde la perspectiva de la educación emocional: Una oportunidad para problematizar el discurso crítico en el campo educativo. *Perfiles Educativos*, 45(181), 161–178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60516>
- Ahmed, S. (2014). *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh University Press.
- Atance Ibar, J. (Coord.) (2001). *La educación artística: clave para el desarrollo de la creatividad*. Ministerio de educación, Cultura y Deporte.
- Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge.
- Bamford, A. y Wimmer, M. (2012). *The Role of Arts Education in Enhancing School Attractiveness*. European Expert Network on Culture de la Comisión Europea.
- Banco Mundial (1999). *Education Sector Strategy: A Framework for Action*. Banco Mundial.
- Becker, H. (2008). *Los mundos del arte. Sociología del trabajo artístico*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Bertolin, P. (8-11 de agosto de 2023). *Programas de educación emocional en escuelas de Barcelona: una mirada etnográfica* [Comunicación de congreso]. 9º Congreso Internacional de Antropología AIBR, Ciudad de México, México.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclée De Brouwer.
- Bisquerra, R. (Ed.). (2010). *La educación emocional en la práctica*. Horsori.
- Boltanski, I. y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Akal.
- Bourdieu, P. (2000). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Cabanas, E. (2019). *Psíudadanos, o la construcción de individuos felices en las sociedades neoliberales*. En E. Illouz (Ed.), *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía* (pp. 233-263). Katz.

- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82.
- Canovas Herrera, G. y Osorio, C. (2024). El trabajo emocional en la docencia. Un estudio sobre la experiencia docente en escuelas secundarias del AMBA post COVID-19. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 10(1), 207–232. <https://doi.org/10.15366/reps2025.10.1.008>
- Catmull, E. (2008). Cultivar la creatividad colectiva: el sello de Pixar. *Harvard Business Review*, 86(9), 74-85.
- Csikszentmihályi, M. (1997). *Fluir (flow): Una psicología de la felicidad*. Kairós.
- Csikszentmihályi, M. (1998). *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós.
- Csikszentmihályi, M. (2003). *Fluir en los negocios. Liderazgo y creación en el mundo de la empresa*. Kairós.
- FAD y BBVA (2018). *Escuelas Innovadoras y familias creativas*. FAD y BBVA.
- Fernández Fernández, I., Eizagirre Sagardia, A., Arandia Loroño, M., Ruiz de Gauna Bahillo, P. y Ezeiza Ramos, A. (2012). Creatividad e innovación: claves para intervenir en contextos de aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 10(2), 24-40.
- Fernández Martorell, C. (2008). *El aula desierta. La experiencia educativa en el contexto de la economía global*. Montesinos.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz Aranda, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 421-436. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289>
- Foucault, M. (2008) *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Fumagalli, A. (2010). *Bioeconomía y capitalismo cognitivo*. Traficantes de sueños.
- Fundación Botín (2012). *iBuenos días creatividad! Hacia una educación que despierte la capacidad de crear*. Fundación Botín.
- Fundación Botín (2014). *Artes y emociones que potencian la creatividad*. Fundación Botín.
- Gándara, N. (9 de enero de 2020). Estos son los 10 trabajos más buscados en el 2020. *Forbes*.

- Gielen, P. (2014). *La creatividad y otros fundamentalismos*. Brumaria.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bloomsbury.
- Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford University Press.
- Hernández, F. (2003). *Educación y Cultura Visual*. Octaedro.
- Huidobro Salas, T. (2004). *Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Illouz, E. (2019). Introducción: *emodities* o la invención de las *commodities* emocionales. En E. Illouz (Ed.), *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía* (pp. 7-41). Katz.
- Katzenbach, J. R. y Smith, D. (1993). *The Wisdom of Teams: Creating the High-Performance Organization*. Harvard Business School Press.
- Laval, Ch. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós.
- Laval, Ch. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- Ley 1 de 1990. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. 3 de octubre de 1990.
- Ley 14 de 1970. Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. 4 de agosto de 1970.
- Ley 2 de 2006. Ley Orgánica de Educación [LOE]. 3 de mayo de 2006.
- Ley 3 de 2020. Ley orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación [LOMLOE]. 3 de mayo de 2020.
- Ley 8 de 2013. Ley para la mejora de la calidad educativa [LOMCE]. 9 de diciembre de 2013.
- Lorey, I. (2008). Gubernamentalidad y precarización de sí. Sobre la normalización de los productores y las productoras culturales. En VVAA, *Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional* (pp. 57-78). Traficantes de sueños.
- Lowenfeld, V. y Lambert, W. (1964) *Creative and Mental Growth*. Macmillan.

- Marina, J. A. (2010). La competencia de emprender. *Revista de educación*, 351, 49-71.
- Marina, J. A. (2013). *El aprendizaje de la creatividad* [Entrada de blog]. Disponible en <https://www.joseantoniomarina.net/libros/el-aprendizaje-de-la-creatividad/>
- Marina, J. y Marina, E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Ariel.
- Menéndez Álvarez-Hevia, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 7-23. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-01>
- Moraza, J. L. (2018). Arte en la era del capitalismo cognitivo. *Arte y sociedad. Revista de investigación*, 15, 81-112.
- Mould, O. (2019). *Contra la creatividad. Capitalismo y domesticación del talento*. Alfabeto.
- Neumann, E. (1992). *Mitos de artista. Estudio psichistórico de la creatividad*. Tecnos.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2006). *Hoja de Ruta*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2009). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2024). *Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística*. UNESCO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (1996). *The OECD Observer*, 200. OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2024). *PISA 2022 Results. Creative Minds, Creative Schools*. OCDE.
- Pérez Ibáñez, M. y López-Aparicio, I. (2018). *La actividad económica de los/las artistas en España*. Fundación Antonio de Nebrija.

- Perryman, J, Ball, S., Braun, A. y Maguire, M. (2017). Translating Policy: Governmentality and The Reflective Teacher. *Journal of Education Policy*, 32(6), 745-756. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1309072>
- Raunig, G. (2008). La industria creativa como engaño de masas. En VVAA, *Producción cultural y prácticas instituyentes* (pp. 27-42). Traficantes de sueños.
- Read, H. (1961) *The Meaning of Arts*. Penguin Books.
- Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. Capstone Publishing.
- Rowan, J. (2019). Marcas, sujetos-empresa y otras formas de vida contemporánea. *Revista Quimera*, 340, 48-53.
- Sánchez de Serdio, A. (2021). *Una educación imperfecta. Apuntes críticos sobre pedagogías del arte*. Producciones de arte y pensamiento.
- Síndic de Greuges de Catalunya (2016). *La segregació escolar a Catalunya (I): la gestió del procés d'admissió d'alumnat. Resum executiu*. Síndic de Greuges de Catalunya.
- Solé Blanch, 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. <https://doi.org/10.14201/teri.20945>
- Sorondo, J. (2024) Emocionalización de la educación y radicalización de la derecha neoliberal: la imposición de un nuevo deber ser docente. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 1(34), 49-64. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-392>
- Tatarkiewicz; W. (1990). *Historia de seis ideas*. Tecnos.
- Torres Santomé, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Morata.
- Van Dijk, T. A. (2016). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30, 203-222. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
- Vercellone, C. (2004). Las políticas de desarrollo en tiempos del capitalismo cognitivo. En VV.AA., *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva* (pp. 75-88). Traficantes de sueños.

- Vercellone, C. (2013). Capitalismo cognitivo. Releer la economía del conocimiento desde el antagonismo capital-trabajo. *Revista Tesis 11*, 105.
- Vidiella, J. (2012). Espacios y políticas culturales de la emoción. Pedagogías de contacto y prácticas de experimentación feministas. En A. Collados y J. Rodrigo (Eds.), *Transductores: pedagogías en red y prácticas instituyentes* (pp. 78-97). Fundación José Guerrero.
- Villasante, T. R. (2006). *Desbordes creativos*. Catarata.
- Wittkower, R. (2015). *Nacidos bajo el signo de Saturno*. Cátedra.
- Wolff, J. (1997). *La producción social del arte*. Istmo.
- Zelizer, V. (2005). *The Purchase of Intimacy*. Princeton University Press.

Fecha de recepción: 30 de enero de 2025

Fecha de aceptación: 7 de abril de 2025



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)