



Sophia, Colección de Filosofía de la Educación

ISSN: 1390-3861

ISSN: 1390-8626

revista-sophia@ups.edu.ec

Universidad Politécnica Salesiana

Ecuador

de Borja Castro-Serrano, Francisco; Garay Rivera, José Miguel
Capturas y rupturas en los dispositivos de poder de la educación socioemocional

Sophia, Colección de Filosofía de la Educación,
núm. 39, 2025, Julio-Diciembre 2026, pp. 229-256

Universidad Politécnica Salesiana
Cuenca, Ecuador

DOI: <https://doi.org/10.17163/soph.n39.2025.07>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441882234007>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante

Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

CAPTURAS Y RUPTURAS EN LOS DISPOSITIVOS DE PODER DE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

Captures and Ruptures in the Power Dispositive of Socio-emotional Education

FRANCISCO DE BORJA CASTRO-SERRANO*

Universidad Andrés Bello, Santiago de Chile

francisco.castro@unab.cl

<https://orcid.org/0000-0001-7422-3205>

JOSÉ MIGUEL GARAY RIVERA**

Universidad Santo Tomás, La Serena, Chile

jgaray2@santotomas.cl

<https://orcid.org/0000-0002-4109-9575>

Forma sugerida de citar: Castro-Serrano, Francisco de Borja, & Garay Rivera, José Miguel. (2025). Capturas y rupturas en los dispositivos de poder de la educación socioemocional. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (39), pp. 229-256.

* Doctor en Filosofía por la Universidad de Murcia, España, magister en Filosofía por la Universidad de Chile, psicólogo por la Universidad Diego Portales, Chile. Es profesor asociado e investigador, miembro del claustro del Doctorado en Teoría Crítica y Sociedad Actual y del Doctorado en Humanidades Aplicadas, de la Universidad Andrés Bello, Chile. Investigador responsable del proyecto FONDECYT/ANID Regular nro. 1210033, Chile. Entre sus últimas publicaciones está el libro *Entrelazamientos deseantes, la intervención en lo social y sus puntos de referencia* (Nadar, 2022), además de varios artículos sobre pensamiento deleuziano. Google Académico: <https://scholar.google.es/citations?hl=es&pli=1&user=pmS-EPcAAAAJ>
Índice h: 8

** Doctor en Teoría Crítica y Sociedad Actual por la Universidad Andrés Bello, Chile, psicólogo y licenciado en Psicología por la Universidad de La Serena, Chile. Es profesor asistente en la Universidad Santo Tomás, Chile. Sus líneas de investigación incluyen los estudios en gubernamentalidad, los territorios educativos y los enfoques críticos del bienestar. Su última publicación es el artículo "Enfermería popular: debate metodológico-epistemológico del cuidado en enfermería desde las representaciones sociales y teorías subjetivas" (*Revista Index de Enfermería*, 2025). Google Académico: <https://scholar.google.es/citations?user=IZX7m68AAAAJ&hl=es&oi=ao>
Índice h: 3

Resumen

Se hace necesario pensar la institucionalidad educativa actual a la luz de cómo se organiza el poder en la sociedad. Para ello se requiere una perspectiva crítica a cómo se entiende la esfera social. El objetivo de este artículo es examinar filosóficamente, el campo social y la noción de dispositivo a partir de la lectura deleuzeana sobre Foucault, abriendo un análisis del poder en lo educativo tensionada por su trama clásica de captura versus un camino potencial crítico transformador vía la fuga. Siguiendo un método teórico-filosófico situado se ejemplifican estas tensiones con resultados de una investigación etnográfica sobre el dispositivo en torno al “aprendizaje socioemocional” y sus intervenciones educativas. Los hallazgos son dos. Primero, la clásica recepción del dispositivo como mecanismo de captura instala relaciones estandarizadas y normalizadas centradas en la autogestión emocional. Segundo, se pesquisan fracturas y fugas del dispositivo en la educación socioemocional a la luz de los flujos afectivos reinventando otras concepciones sobre lo social y las prácticas educativas. Se concluye que este análisis del dispositivo tensiona las líneas de fuerza que lo atraviesan pudiendo reconfigurar el campo social. Así, el binomio educación-emociones abre otras “cartografías educativas” para pensar saberes y formas de intervenir en lo emocional, dimensionando la gestión de los afectos, sus mecanismos de poder, pero también sus aperturas críticas ético-políticas.

Palabras clave

Poder, educación crítica, sujeción, afectividad, Foucault, Deleuze.

Abstract

It is necessary to think about current educational institutions in light of how power is organized in society. This requires a critical perspective on how the social sphere is understood. The aim of this article is to examine philosophically the social field and the notion of dispositive from the Deleuzian reading of Foucault, opening an analysis of power in education strained by its classic plot of capture *versus* a potential critical transformative path via escape. Using a situated theoretical-philosophical method, these tensions are exemplified with the results of an ethnographic research on the device around Socioemotional Learning and its educational interventions. There are two findings. First, the classic reception of the dispositive as a capture mechanism establishes standardized and normalized relationships centered on emotional self-management. Second, fractures and escapes of the dispositive in socio-emotional education are investigated in light of affective flows, reinventing other conceptions of the social and educational practices. It is concluded that this analysis of the device strains the lines of force that run through it, potentially reconfiguring the social field. So, the education-emotions binomial opens up other “educational cartographies” for considering knowledge and ways of intervening in the emotional sphere, examining the management of emotions, their mechanisms of power, and also their critical ethical and political openings.

Keywords

Power, Criticizes Education, Subjection, Affectivity, Foucault, Deleuze.

Introducción

La humanidad atraviesa una crisis en el presente en que las formas contemporáneas de estatalidad son puestas en duda, demandando continuamente nuevos criterios de representación y legitimación de las estrategias que organizan el poder (Chignola, 2014). Por ello, el tema que presenta este escrito cruza las formas de organización de lo social y las instituciones que regulan y controlan distintos aspectos de la vida. Desde una lectura



deleuzeana, el Estado aparece como un aparato represivo que coarta, reprime, somete y destruye el dinamismo vital inherente a lo real (Ferreyra, 2016). Sin embargo, como el mismo Ferreyra señala, en Deleuze el problema no es realmente el Estado, sino su especificidad como relación social.

De manera similar, tanto epistémica como políticamente, para Foucault (2021) el interés no recae en el Estado en sí, sino en cómo este se gubernamentaliza. Es mediante procesos e instrumentos técnico-discursivos que se establecen marcos de inteligibilidad y modos de acción acordes con una gubernamentalización de lo social en el capitalismo contemporáneo. Por ello, en la obra conjunta de Deleuze y Guattari (2010) se describe el grado de sobrecodificación y regulación que todo *socius* configura frente al deseo y sus posibilidades, el cual varía según su modo de producción social. Así, el *socius* de la máquina capitalista opera bajo una lógica axiomática que articula disposiciones sociales y técnicas, permitiendo un funcionamiento que establece relaciones de captura y flexibilidad tanto con el Estado como desde él. De este modo, los análisis de la axiomática capitalista propuestos por Deleuze y Guattari integran “política y ciencia” para describir cómo opera el capital: se apropia de las relaciones sociales mediante un proceso que articula lo económico, lo social y lo político (Deleuze & Guattari, 1980, p. 575), sin excluir al Estado.¹

No obstante, para pensar estas cuestiones institucionales y estatales, es necesario primero una aproximación al campo de lo social: la vida y todo lo vivido se configura segmentarizado y atravesado por distintas líneas, implicando una conformación múltiple y compleja. El punto de partida es uno particular en que “individuos o grupos estamos hechos de líneas, de líneas de muy diversa naturaleza” (Deleuze & Parnet, 2004, p. 141). En esta perspectiva multilineal, lo social se articula a partir de líneas de segmentariedad dura que territorializan molarmente en el sentido que institucionalizan las prácticas sociales. Además, se cruzan segmentariedades blandas o moleculares, las cuales agujerean los procesos históricos en el sentido que permiten devenires. Por último, también se entrecruzan las líneas de fuga que descodifican y desterritorializan, descentrando todo término de su dominio para generar aperturas tanto de lo social como de toda organización de poder y sus prácticas sociales (Deleuze & Guattari, 1980; Deleuze & Parnet, 2004).

Así, la institucionalidad educativa, como un campo específico de lo social, no escapa a esta lógica. Es posible analizar este campo a partir de esta aproximación ontológica y epistemológica sobre la especificidad de la educación socioemocional, ya que ahí se despliegan tramas metodológicas, éticas y políticas que permiten pensar nuevos modos de aproximarse al campo



socioeducativo. Su configuración no puede entenderse desde estructuras estáticas, sino como un entramado de líneas que, al igual que en lo social, se configuran y reconfiguran continuamente. Así, lo social en general —y lo educativo en particular— no sería una mera representación, sino un ensamblaje de líneas que lo cruzan, conectan, desconectan y le dan forma. En este sentido, Ferreyra (2023) propone una ontología deleuzeana sin jerarquías ni privilegios axiológicos, mostrando que estas líneas no operan como “disyunciones excluyentes ético-políticas” (p. 21), sino como una ontología en la que toda captura o sujeción puede ser atravesada por líneas moleculares que, mediante movimientos sociales de fuga, transforman el estado de cosas delineadas por lo molar, como puede ser el Estado y su institucionalización.

Ahora bien, como se señaló, esta construcción de instituciones se enmarca en el capitalismo contemporáneo, el cual produce una subjetividad administrada gubernamentalmente. Esto se evidencia en ciertas lecturas de Foucault, donde el sujeto es analizado a partir de mecanismos de sujeción que operan mediante una doble atadura, individualizante y totalizante que somete externa e internamente, y desde la cual los sujetos se dan forma a sí mismos (Foucault, 1988). En este contexto, la noción de dispositivo (Foucault, 1985) —entendida como un conjunto heterogéneo de elementos discursivos y no discursivos, prácticas, técnicas y proposiciones morales y filosóficas que conforman una red por la cual circula el poder— resulta fundamental para analizar estas relaciones de dominación en la educación. Se asume que los dispositivos son instrumentos que cooptan flujos deseantes y configuran las formaciones individuales en un espacio social rígido y normalizador. Sin embargo, pensar la problemática ontológica de lo educativo en términos multilineales permite abrir la naturaleza de lo social y el concepto de dispositivo. Lo social no se limita a un campo de prácticas geopolíticas y territoriales concebidas para ser ordenadas y dominadas por lógicas estatales-institucionales y soberanas, sino que emerge sobre un plano de immanencia donde las líneas y sus segmentariedades configuran el estado de cosas (Arellano Escudero & Castro Serrano, 2022).

Dicho lo anterior, el objetivo de este artículo es examinar filosóficamente, el campo social y la noción de dispositivo a partir de la lectura deleuzeana sobre Foucault, abriendo un análisis del poder en lo educativo tensionada por su trama clásica de captura versus un camino potencial crítico transformador vía la fuga. Para ello se profundiza en el análisis de un dispositivo particular centrado en la educación socioemocional, permitiendo ilustrar esta tensión ontológica entre las dinámicas de captura —que buscan la producción de una subjetividad estandarizada— y las líneas de fuga —que reconfiguran las relaciones de poder abriendo nuevas posibilidades de subjetivación y territorialización en el ámbito educativo y emocional—.



Es en este sentido que el problema aquí configurado no es relativo solo a un plano ontológico y epistemológico, sino también político y ético. Para Deleuze (2007a) “la sociedad no se contradice, sino que ante todo se fuga, se escapa por todas partes” (p. 125). En efecto, se podría decir que “el primer dato de una sociedad es que todo en ella se fuga, que todo se desterritorializa” (p. 126). Como se dijo, el campo social se define por las líneas de fuga, pero que son ontológicamente primeras al poder; es decir, son movimientos de desterritorialización, que “eventualmente pueden desplegar, luego, estrategias y dispositivos de poder (re)territorializantes y codificantes” (Heredia, 2014, p. 92). A partir de esta primacía —no cronológica, sino de hecho y derecho de lo intempestivo (Deleuze & Parnet, 2004, p. 154)— es que el problema del poder —vía los dispositivos— se traslada a cómo evitar la fuga. Por ello, la descodificación de todo *socius* es clave para recodificar o reterritorializar el deseo y sus líneas de fuga, instalándose un movimiento político que oscila entre captura y flexibilidad bajo la lógica capitalista ya descrita. Como señala Chignola (2018), “siempre estamos capturados por dispositivos, pero al interior de ellos *obramos*” (p. 242). Es sabido que bajo la actual racionalidad capitalista todo pliegue subjetivo busca ser gobernado, pero siempre está presente su potencialidad crítica para reconfigurar las relaciones de poder que les dan forma. Es porque hay pliegues que los dispositivos funcionan, y es porque existe una potencia crítica en la línea de fuga que hay sujeción (Lorenzini, 2023). Entonces, a partir del objetivo y esta problematización del despliegue político de las líneas de fuga, se quiere sostener y defender que el pensar lo social desde una configuración de múltiples líneas aumentan las posibilidades de vida, señalando también un derrotero ético. Estas premisas se quieren sostener y realzar en el campo educativo y, en específico, en la educación socioemocional.

Por ello, desenredar estas líneas, dice Deleuze (2007b):

Es trazar un mapa, cartografiar, explorar tierras desconocidas... hay que instalarse en las líneas mismas, que no se conforman con componer un dispositivo sino que lo atraviesan y lo arrastran, de norte a sur, de este a oeste o en diagonal (p. 305).

En este sentido, esta aproximación concibe lo social en sus agarres, torsiones, entrelazamientos y agenciamientos que pueden generarse en microespacios sociales, los que también están sucediendo y empujando las prácticas institucionales-molares. Siguiendo la lógica de Gabriel Tarde (Deleuze & Guattari, 1980), se cuestionan los modos estáticos y estandarizados de lo social. Se trata de hacer una lectura “más intensiva que significativa, más geográfica que histórica, más del orden de las líneas que de



las estructuras” (Pál Pelbart, 2009, p. 118). Surgen posibilidades de diseñar múltiples planos y cartografías existenciales que hacen pensar potencialmente en *dispositivos críticos* que también operan en lo social. Ellos no solo funcionan desde la coacción, captura y violencia, sino que posibilitan nuevos territorios, vínculos y subjetivaciones que abren modos de resistir y disputar las lógicas hegemónicas en el presente.

Este marco filosófico-epistémico y ético-político presentado, ha tenido una gran importancia para pensar la era actual, ya que su estado del arte en los últimos años ha sido prolífero. Se advierte su novedad para pensar tanto los procesos sociopolíticos como el campo educativo y sus intervenciones educacionales. Sintéticamente, por un lado, existen intentos teórico-prácticos que entienden los procesos de subjetivación desde la coacción y sujeción de los dispositivos y de la actual razón gubernamental. Se despliegan en distintas áreas y son trabajados tanto en Chile como en el mundo, a saber: los efectos en la subjetividad de medidas estatales contra la pobreza, como los programas de transferencias condicionadas (Reininger & Castro Serrano, 2021) o las políticas de vivienda (Besoain & Cornejo, 2015). También despuntes críticos a la noción de emprendimiento en las políticas de fomento al microemprendimiento (Di Gimniani *et al.*, 2023) o a los cambios en las identidades laborales producto de la creciente instalación de dispositivos de rendición de cuentas (Fardella *et al.* 2016). Y también se han explorado los procesos de subjetivación asociados a dispositivos gubernamentales en el campo de la educación, como la implementación de políticas de convivencia (Apablaza, 2017) y de inclusión (Bornhauser & Garay, 2022). A su vez, se analiza cómo en las configuraciones del poder, desde el diagrama deleuzeano, se instala un mecanismo de auto explotación de los sujetos perdiendo potencia en los procesos educativos (Flores & Villareal, 2021).

No obstante, por otro lado, son considerablemente menos los intentos por cartografiar los pliegues desde un vitalismo que piense de otro modo nuestra realidad, abriéndose a otros planos de subjetivación. Desde Argentina, los estudios sobre la “razón neoliberal” investigada por Gago (2015) piensan a partir de la noción de cuerpo-territorio los procesos de subjetivación “desde abajo”, como mecanismos de resistencia en lo informal. Grinberg (2020) también señala cómo la intersección barrio-escuela-sujeto se constituye como un campo de singularidades y de acontecimientos; piensa la cotidianidad de esos barrios y escuelas como relaciones de fuerza que incluyen “lo sedimentado y las estratificaciones, lo molar que captura, pero también lo actual, lo molecular y sus fugas” (p. 11). En España surgen hallazgos atractivos en nuestra era digital para pensar en una contradigitalización como herramienta crítica permitien-



do “aprendizajes rizomáticos” (López Rey, 2024, p. 113). Sin embargo, si bien este estado del arte nutre el presente artículo, aún falta por indagar en Chile y se hace necesario abrir esta discusión de modo preciso.

Dicho lo anterior, metodológicamente, este artículo parte de una revisión filosófico-conceptual sobre la noción de dispositivo, basada en la lectura que Deleuze hace de Foucault y su relación con la configuración de lo social y la subjetivación en el contexto del capitalismo contemporáneo. A esa trama teórica, se le agrega un despunte analítico para trasladarla al área específica de la educación, a partir del trabajo de campo para una investigación previa realizada entre 2020 y 2023,² donde se examina etnográficamente el dispositivo configurado en torno a la educación socioemocional. Así, van articulándose, simultáneamente, la producción teórico-filosófica con recortes empíricos de dicha investigación para ilustrar cómo los dispositivos educativos actúan en la producción de subjetividades desde la multiplicidad de líneas que los componen.

Finalmente, en esta clave analítico-filosófica y metodológica, el artículo aborda dos apartados principales. El primero da cuenta de la clásica recepción del dispositivo desde sus lógicas de sujeción y captura, que en el campo socioemocional de la educación se hace visible a partir de las disposiciones molares y normativas que procuran la producción de una determinada forma de subjetividad (tolerante, optimista, resiliente). El segundo da cuenta de cómo, desde la analítica multilineal de lo social, se hacen visibles también movimientos de fugas y procesos de desterritorialización que lo deforman y atraviesan por entero, mostrando otros espacios posibles dentro del binomio educación-emociones abriendo otras “cartografías educativas” que pronuncian otros lugares y otros saberes. Se concluye señalando que se puede mirar, tocar, palpar y sentir qué es lo que ocurre en el campo social y al interior de todo dispositivo, implicando desenredar las líneas que, en este caso, componen el campo de la educación socioemocional. Esto permite, desde sus premisas ontológicas, epistémicas y metódicas, abrir ribetes éticos y políticos para pensar la práctica en este campo y su forma de intervenir en lo emocional.



Dispositivo y poder como un social estanco en la educación socioemocional y sus modos de aprendizajes

Como señala Buchanan (2021), de los conceptos foucaultianos, el de dispositivo es uno de los más utilizados y estudiados en la actualidad para pensar el campo social. Deleuze (2014) menciona que Foucault recurrió a él en un momento decisivo de su obra, cuando enfrentaba un importan-

te *impasse* teórico con relación a cómo conceptualizaba el poder, ya que escapar de él parecía imposible. A partir de *Vigilar y Castigar*, en 1975, y de la inclusión de la noción de “dispositivo”, Deleuze (2010) considera que Foucault logra avanzar en su concepción del poder al despojarlo de una serie de principios dados por hecho, de los cuales interesa profundizar en dos. Uno es el “postulado de propiedad”, donde desafía la idea de que el poder sea el privilegio adquirido o conservado de la clase dominante. Por el contrario, el poder “no es tanto una propiedad como una estrategia, y sus efectos no son atribuibles a una apropiación” (p. 51). Se trataría de un conjunto de maniobras, tácticas y técnicas que se ejercen, no que se poseen. El poder así entendido carece de homogeneidad, sin embargo, se define por “los puntos singulares por los que pasa” (p. 51).

El segundo es el “postulado de la localización”, según el cual el poder estaría situado en el Estado mismo. Deleuze (2010) subraya que, para Foucault, se trata más bien de una microfísica del poder, respondiendo a una topología por completo nueva que no asigna un lugar puntual o privilegiado desde donde emana el poder: este “atraviesa todo tipo de aparatos y de instituciones a fin de unirlos, prolongarlos, hacer que converjan, hacer que se manifiesten de una nueva manera” (p. 52). En esta línea, Chignola (2018) señala que, en última instancia, para Foucault el poder no existe como tal, sino que “es el sistema — más o menos organizado, más o menos jerárquico, más o menos coordinado y de todos modos, siempre reversible— de las relaciones que teje y mantiene en tensión” (p. 239).

De allí la importancia de la noción de dispositivo para salir del *impasse* del poder, ya que muestra que el campo social se configura desde distintas líneas de poder y resistencia, configurando puntos de singularidades que lo atraviesan. De hecho, un año después, en *La voluntad de saber*, Foucault comenzó a pensar la subjetividad como pliegues, como puntos de resistencia a esa línea del afuera que traza el poder. Y para Deleuze (2010) apareció el tercer eje de su obra: la subjetivación. Esta línea, este pliegue, sería la confrontación con el afuera absoluto y por la cual nos subjetivamos, siendo un proceso que bien puede escapar o sujetarse a las estrategias del poder.

Estas lecturas de Deleuze (2010) sobre la obra foucaultiana permiten leer el campo social siguiendo la idea de un “diagrama” o modos maquínicos de entender lo social como un plano de immanencia, que son aquellos que definen la función general de los múltiples dispositivos que se ponen en juego. En este sentido, Deleuze (2010) señala que es una “máquina que no solo se aplica a una materia visible en general (taller, cuartel, escuela, hospital en tanto que prisión), sino que en general también atraviesa todas las funciones enunciadas” (p. 60). Por tanto, para Deleuze



(2006) la tarea consiste en ver cómo se “trazan los planos de inmanencias” (p. 231) según las máquinas que permiten generar procesos del tipo: unificación, racionalización, subjetivación. De esta forma, el diagrama teje una red flexible y transversal, en que va trazando distintas líneas respecto a la estructura vertical, donde se definen prácticas y estrategias que van formando un sistema en continuo desequilibrio, que sale de la lógica estructural dibujando un mapa de relaciones de fuerza.

Así, Deleuze (2010, 2014) considera que Foucault es un cartógrafo, pues en los distintos periodos de su obra no hizo sino pensar lo social a partir de sus líneas. Primero, trazando las líneas de enunciación, aquellas referidas a lo discursivo (saber). Luego, perfilando líneas de visibilidad y de fuerza en la medida en que reconceptualiza el poder desde su multiplicidad, no localización y no pertenencia (poder). Por último, cuestión que Foucault sacará en limpio una vez “superado” su *impasse* teórico, es que todo poder, toda línea del afuera, se pliega en la subjetividad y en ese pliegue se puede devenir otro (subjetivación).

En resumen, Deleuze (2007a) sostiene que los dispositivos tienen como componentes las líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de fuerza, líneas de subjetivación, líneas de fisura y de fractura, que se entrecruzan y se entremezclan, surgiendo unas de otras a través de variaciones o incluso de mutaciones de disposición. Así, es posible vincular las líneas deleuzeanas con las foucaulteanas, pues lo visible y lo enunciable conectan con las líneas duras o molares; los procesos de subjetivación pueden estar cruzados por lo molar (sujeción), y también por movimientos moleculares, permitiendo instalar posibles fugas deseantes que, como muestra Antonelli (2024), además de abrir el campo social, guardan siempre peligros y riesgos, pues en la impredecibilidad de sus despliegues no hay nada axiológico.

Y aunque Deleuze (2007a) plantea un desacuerdo ontológico respecto a la cuestión del dispositivo foucaulteano, en tanto cree que se despliega antes la resistencia y el flujo deseante que el poder, no se puede omitir que el *socius* actual es un intento de sujeción respecto a los flujos deseantes en la operación de “flexibilidad y captura” que posee el modo capitalista axiomático en su articulación y desterritorialización de las líneas sociales. Esto involucra al Estado y su gubernamentalidad en la tensión entre las líneas y sus posibilidades de fugas, que siempre pueden ser capturadas, lo que hace imposible pensar que el sujeto exista al margen de las relaciones de poder. Al contrario, sabemos por Foucault (2006), que el sujeto se enfrenta siempre a constantes mecanismos de sujeción y control que intentan estandarizar esos puntos de resistencia, de forma tal de hacer de esos pliegues de subjetivación espacios gobernables. Pero,

¿cómo operan estas estrategias en el dispositivo de poder para interceptar las fugas de todo movimiento de desterritorialización aperturante?

Como se señaló en la introducción, se hace pertinente observar el campo educativo con la noción de dispositivo, ya que permite examinar cómo esta razón capitalista y su modo de gubernamentalizar lo social interviene para, a decir de Bornhauser y Garay (2022), hacer “del aprendizaje una forma de garantizar la participación de los propios sujetos en las actividades por las cuales se van a dominar a sí mismos” (p. 236). Este es el caso del dispositivo del aprendizaje socioemocional (SEL, por sus siglas en inglés) y otras experiencias en el ámbito de la educación emocional. Estas iniciativas se configuran como disposiciones normativas y verticales que operan como líneas de segmentariedad dura que territorializan molarmente el campo educativo, definiendo objetivos muy particulares. Basta con atender a su definición:

238



El proceso a través del cual todos los jóvenes y adultos adquieren y aplican los conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar identidades saludables, gestionar las emociones y alcanzar objetivos personales y colectivos, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo y tomar decisiones responsables y solidarias (CASEL, s. f.).

Este modelo ha sido adoptado por organizaciones intergubernamentales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y particularmente por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Ellas relevan su importancia no solo para el bienestar personal y el rendimiento académico, sino también para lograr los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). Puntualmente, con el objetivo número cuatro referido a la educación de calidad, que también se amplía para hacer frente a las amenazas a la paz y los retos de la sostenibilidad. En tal sentido, la UNESCO (2018) ha determinado que el aprendizaje socioemocional es parte central de la Agenda Educación 2030. Así, la educación del futuro:

Debe ir más allá de las típicas competencias académicas y técnicas. [...] el desarrollo de competencias sociales y emocionales es crucial. Esto incluye comprender y gestionar las propias emociones, trabajar fácilmente con los demás y la capacidad de demostrar empatía (párr. 2).

En el marco de la perspectiva filosófica aquí utilizada, en estas líneas de segmentariedad dura, el dispositivo socioemocional configura un cierto decir y una cierta visibilidad. Dicho de otra forma, un conjunto diagramático de enunciados aceptables que forma y determina en última instancia aquello que puede ser dicho y observado sobre él. Este carác-

ter normativo que adquieren las líneas molares es posible de advertir en la práctica educativa. Por ejemplo, en los mismos debates institucionales respecto al proyecto de ley sobre educación emocional que se tramita actualmente en la Cámara de Diputadas y Diputados de Chile (2019), se menciona que: “Es necesario, así, transitar desde un sistema que está generando exclusión y fracaso escolar, hacia uno centrado en las necesidades de niñas, niños y jóvenes, su trayectoria [...] se requiere poner el foco en un punto fundamental: educación emocional”.

A partir de estas tramas molares de líneas duras y una organización de poder desplegada desde el Estado y sus modos de articular las leyes en educación, se pueden vincular hilos más finos del propio campo educativo cuando se profundiza en la idea de la “formación integral” a los estudiantes y su relación con la educación emocional. En la investigación, una persona encargada de Convivencia, lo expresa claramente durante las etnografías:

Se le pregunta ¿cuál es el objetivo de la educación? Me responde: “Formar personas íntegras”. Le pregunto ¿y qué hace a una persona íntegra? Me responde: “Que no solamente tenga muchos conocimientos, sino que también manejo de tecnologías, que sepa resolver conflictos, que sea optimista, tenga esperanza en el futuro y que sea empático con los demás” (Diario de campo, Colegio 1, 7 de diciembre).

Es indudable que estos discursos contienen principios y valores subyacentes. Se observa, analíticamente, que se establece una rápida vinculación entre “formación integral” y “educación emocional”, valorando ciertos aspectos que debería tener el ciudadano ideal en detrimento de otros. Es en este sentido que los dispositivos, en su pretensión de capturar los flujos que componen lo social y lo educativo —flujos que podrían asociarse como resistencia para Foucault y como fugas en Deleuze— van generando disposiciones que los sujetos adoptan a partir de una ordenación de fuerzas de sujeción a ese mecanismo de poder anulando todo vitalismo. De este modo, se le imprime una determinada forma a la conducta, que va dejando “subsistir solo los modos de expresión y valoración que puede normalizar y poner a su servicio” (Guattari & Rolnik, 2006, p. 253), es decir, al servicio de la razón capitalista contemporánea que configura una “subjetividad individuada”, en donde sus líneas de sujeción la dejan “esencialmente fabricada y moldeada en el registro de lo social” (p. 46).

Estas disposiciones en torno al desarrollo socioemocional inciden en los procesos de configuración subjetiva, creando una identidad homogénea y calculada. Este discurso normativo y exterior opera como una línea de segmentariedad dura que establece segmentos rígidos y previsi-



bles: existen características centrales de una subjetividad específica que la vuelven molar y representacional en las líneas del campo socioemocional de la educación. La investigación ilustra cómo estos discursos fomentan procesos de subjetivación donde los individuos se forman a sí mismos como: sujetos “agradecidos”, sujetos “tolerantes” y sujetos “resilientes”.

El *sujeto agradecido* es identificable nítidamente en un relato que emerge mientras se exploraba la relación entre educación y felicidad:

Se debe educar para ser feliz [...] saca el consumismo, sé feliz con nada. Eso es educar para la felicidad, no sientas que te faltan cosas [...] que lo que tienes ya es maravilloso por solamente el hecho de tenerlo, educar en la gratitud, eso es una educación para la felicidad, porque cuando yo estoy agradecido con todo lo que tengo siempre veo mi vida llena de alegría y de felicidad (Entrevistada 04).

240



En estrecha relación a este despliegue subjetivo del estar agradecido, los hallazgos muestran que al educar a este sujeto emocionalmente fuerte se afianza un *sujeto tolerante*, especialmente a través de una variación que pareciera estar en auge: la tolerancia a la frustración. “Antes la comunidad educativa era más tranquila y tolerante”, señalaba una informante clave en relación con las protestas que estudiantes mujeres habían llevado a cabo como disconformidad a la represión policial en la revuelta de octubre de 2019 en Chile. Y en otros contextos es usada como fórmula para solucionar problemas: “Debes aprender a controlar tu frustración”, le decía la profesora con voz autoritaria a la alumna que, llorando, reprochaba a sus compañeras por darle malas indicaciones durante un juego. En este sentido, el despliegue de subjetividad, emocionalmente institucionalizado, debe agradecer lo que tiene y tolerar las dinámicas de servidumbre que se le presentan. Es un pliegue que permite, sin duda, ser gobernado sutilmente. El siguiente extracto es decidor al respecto. Una profesora explica a sus alumnas por qué no todas pueden obtener puntaje máximo en la prueba de selección universitaria (PSU chilena), siendo la tolerancia un sinónimo de aceptación a las injusticias:

“Como no todas podemos sacar 850 puntos, tenemos que aprender estrategias para adecuarnos a nuestra realidad”, dice en su clase. Inmediatamente una estudiante responde “¿y por qué no?”, a lo que la profesora replica con tono amigable: “Porque no poh [sic], no funciona así la cosa” [...] Y luego la profesora reafirma: “Claro, ¡imagínate! ¿qué haríamos con pura gente inteligente?” (Diario de campo, Colegio 1, 16 de noviembre).

Sin obviar los prejuicios de clase, al tratarse de un colegio emplazado en una comuna marginada y estigmatizada de la Región Metropolitana

(Chile), el tono sugiere que las estudiantes deben aceptar lo que les espera: la idea de tolerar la posición que les tocó, porque así es el orden de las cosas. Es una combinación que modela modos de discursos y prácticas que hacen juego entre la tolerancia y la frustración. La primera que proviene del verbo latín *tolerare*, significa soportar o cargar. Y la segunda, que proviene del latín *frustratio*, significa engaño, decepción. Sugerente combinación que puede interpretarse como “soportar la decepción” y al mismo tiempo “cargar con el engaño”. Es evidente que la tolerancia a la frustración es parte de las competencias emocionales a cultivar por el sujeto emocionalmente educado. Lo que no es igualmente evidente es cuáles serían las frustraciones que se deben tolerar o cuáles los engaños a cargar. No obstante, este pliegue de subjetivación debe ser moldeado en la sutileza de la emocionalidad capitalista, que busca configurar modos de ser, funcionales a la lógica del rendimiento, convirtiendo malestares estructurales en responsabilidades individuales.

Finalmente, el dispositivo socioemocional configura un *sujeto resiliente*. Tres características que, en su conjunto, se posicionan como “habilidades para la vida” buscando ser cultivadas y desarrolladas en la educación. Como mencionó C., profesor de Pastoral: “Es fundamental que el colegio prepare a sus estudiantes para la vida, más allá de lo académico. Empatía, autocrítica, resilientes, capaces de ver el lado positivo para avanzar, proponer, solucionar. No estancarse” (Diario de campo, Colegio 1, 7 de diciembre).

Un denominador común en los discursos resilientes del dispositivo socioemocional es la suposición implícita de que debemos hacernos responsables de las circunstancias externas. Ya sea de nuestro destino, del futuro, de nuestras acciones y decisiones, la narrativa se organiza bajo la idea de que, independientemente de las condiciones materiales o estructurales —por extremas que estas sean—, está en la voluntad individual salir adelante y avanzar. Una entrevistada es precisa al respecto:

Es trabajar autoconocimiento. Es encontrar tus fortalezas internas, el hacerse responsable de sí mismo, no seguir echándole la culpa que yo tenía los papás separados y por eso fui así, o me crie con mi abuelita, o mi mamá era prostituta ¡y unas historias! [...] pero, ¿qué parte del capítulo quieres ser tú? tú lo cambias y dejar de echarle la culpa y victimizarte (Entrevistada 04).

Esta invitación a la responsabilidad personal y a la toma de decisiones puede resultar problemática si se interpreta como una forma de culpar a las personas por sus circunstancias adversas, y eximir a las cuestiones sociales y políticas de su responsabilidad en la generación de desigualdades y dificultades. Bajo esta lógica, se despliega una moral



del sujeto autogestionado. Así, lo emocional en general, y la resiliencia en particular, deviene tecnología de gobierno, tal como advirtió Foucault (2008), orientando las prácticas de subjetivación hacia un régimen de responsabilidad que, sutilmente, los sujetos ejercen sobre sí mismos. La experta profundiza su argumento, ya que el hacerse responsables de nuestras vidas implica, incluso, dejar el pasado atrás:

Hacernos cargo de nosotros, dejar de echarle la culpa [...] al violador y el no sé cuánto que me arruinó la vida... pero pasa la página, tú eliges no vivir en el pasado, cuando tú haces mindfulness eliges vivir en el hoy [...] y *sorry* lo que voy a decir tal vez los detenidos desaparecidos y no sé qué... Ok, episodio muy doloroso, pero no nos quedemos pegado (Entrevistada 04).

La articulación de estas líneas en toda subjetivación indica que sus pliegues no radican solamente en generar competencias emocionales que los sujetos adquieren como habilidades, sino que también implican una determinada forma de ser y pensar, de verse y juzgarse a sí mismos en la red de enunciados y categorías de visibilidad del diagrama en sus prácticas y líneas sociales. Estas ilustraciones indican un vínculo estrecho con la actual racionalidad gubernamental capitalista, que despliega relaciones de fuerza a través de múltiples dispositivos que buscan regular y capturar de una determinada manera —y no de otra— los puntos de resistencia que componen un campo social como el educativo, que es también profundamente emocional (Zembylas, 2019).

242



Ruptura y potencia social para repensar la educación socioemocional y sus modos de aprendizajes

A contrapelo de lo anterior, se puede abordar decididamente lo que propone Deleuze respecto al plano ontológico de lo social y sus líneas. Se abre un segundo momento que derrapa otras preguntas: ¿cómo rastrear el campo social por sus líneas de asociaciones e invenciones que permiten el flujo del deseo?, ¿qué peligros y posibilidades se abren si se piensa y analiza el campo socioemocional de la educación desde una analítica multilínea de lo social que permite desterritorializaciones y procesos de fuga? Es necesario repetir lo señalado, más arriba, por Deleuze (2007a):

Una sociedad, un campo social, no se contradice, sino que ante todo se fuga [...] las líneas de fuga son primeras. [...] son casi lo mismo que los movimientos de desterritorialización: no implican retorno alguno a la naturaleza, son puntos de desterritorialización de los dispositivos [*agen-*

cements] de deseo. [...] Las líneas de fuga [...] son lo que los dispositivos de poder quieren taponar o ligar (p. 125).

Las líneas de segmentariedad dura o molares también se articulan con otras líneas de segmentariedad flexible o de devenires, las cuales son moleculares. Ellas son distintas, “proceden por umbrales, constituyen devenires, bloques de devenir, marcan continuos de intensidad, conjugaciones de flujos” (Deleuze & Parnet, 2004, pp. 147-148). En este tipo de líneas no encontramos dicotomías binarias, sino un pluralismo de multiplicidades reales que eluden todo dualismo (Deleuze & Guattari, 1980). Y a estas líneas se le entrecruzan las líneas de fuga, generando desplazamientos de los dominios sociales que, para Castro Serrano (2018), son siempre imprevisibles. Se trata del paso desde las líneas de enunciación y visibilidad hacia las líneas de fractura, que despliegan una multiplicidad más allá del número de partes, pues están hechas de singularidades (Heredia, 2014). La línea de fuga es una desterritorialización y, justamente por esa impredecibilidad, Deleuze insiste en que son ontológicamente anteriores al poder; y por ello los dispositivos buscan capturarlas. Es en este sentido que Lorenzini (2023) piensa la potencialidad crítica siempre presente de los sujetos de desestabilizar y reconfigurar las relaciones de poder que les dan forma, no como un efecto secundario de los mecanismos de sujeción, sino como su propia condición de posibilidad.

El sujeto es, lo decía antes, una línea, una línea de fuga. Y es por esto que el término foucaultiano que identifica el sujeto —cuando no prevalece en su analítica el mecanismo de sujeción, la fábrica del sujeto que los saberes y los poderes ponen en movimiento, [...] sino el trazado por el cual el sujeto se hace, se produce libremente, no como una conciencia o una interioridad, sino como un proyecto o una evaginación de la inventiva y de la libertad— es “proceso de subjetivación” (Chignola, 2018, p. 241).

Por lo tanto, es pertinente trazar otro mapa en el diagrama de lo social que haga posible pensar también en “dispositivos críticos” que no solamente operan desde la captura o violencia. Se sugiere que el diagrama, en tanto esquema ordenador que hace funcionar la multiplicidad de dispositivos con una función estratégica dominante, en su propia inmanencia social está en constante variación. Al retomar el ejemplo mencionado en el apartado anterior, a pesar de las líneas de sedimentación y las disposiciones molares del dispositivo socioemocional en la visión estratégica de la OCDE, la UNESCO o el propio proyecto chileno de ley sobre educación emocional, estos mecanismos reguladores están habitados por un exceso desde dentro: fugas moleculares que en su movimiento de des-



territorialización demandan ser atendidas. Se hace posible trazar otras cartografías y planos que sigan esos movimientos de fuga, visualizando otros modos de subjetivación posibles que permitan a la experiencia socioemocional abrirse a una práctica inventiva y arriesgada, pues “en las líneas de fuga solo puede haber una cosa: experimentación-vida” (Deleuze & Parnet, 2004, p. 57).

Estas tramas filosóficas se pueden ilustrar respecto a la dualidad de perspectivas que emergen de un taller realizado durante el trabajo etnográfico. Se preguntó a docentes y a estudiantes ¿cómo es el colegio que sueñan para el futuro? Para los primeros no había duda: un colegio más tolerante, donde se cultive la empatía, donde se puedan expresar las emociones, donde los estudiantes desarrollen habilidades para la vida, donde los profesores tengan más herramientas para el trabajo socioemocional, entre otras cosas. Ante la misma pregunta, el alumnado imaginaba un colegio en base a otros elementos, donde el que más se repetía tenía que ver con la sexualidad:

“Más educación sexual”, “usar faldas en lugar de *jumpers*” [vestidos sin mangas], “crear más espacios de conversación para hablar de temas como: política, educación sexual, feminismo, primeros auxilios, educación cívica, orientación sexual y género”, “que el colegio organice debates entre los estudiantes para hablar de esto” (Diario de campo, Colegio 2, 1 de diciembre).

Se hace visible que en el entramado socioemocional que delinea el dispositivo en tanto subjetividad estandarizada, la sexualidad deviene línea de fuga. Tema difícil para los colegios y la educación en general debido a cierta matriz histórica que la ha desatendido y estigmatizado. La sexualidad, el género, los feminismos aparecen recurrentemente como preocupaciones centrales entre estudiantes, en contraposición a elementos más tradicionales como la empatía, la tolerancia, la gestión y expresión emocional, que enfatizaban los profesores. Ahora bien, en cierto punto, como diría Ahmed (2019), están hablando en un idioma común: la intensidad de los afectos y las emociones. Aunque, por una parte, aparecen en toda su potencia, muchas veces de maneras inadecuadas o impertinentes para las pretensiones de la escuela, y por otra, dóciles, prefigurados, ya adaptados al lenguaje de lo educativo.

Profundizando un análisis a partir del recorrido teórico-filosófico, la dualidad que señala el caso de la sexualidad al interior del dispositivo socioemocional, en su movimiento crítico, es capaz de hacer devenir otros pliegues de subjetivación que muestran una inventiva distinta y desplazada de todo sujeto estándar y monolítico. Y se da, precisamente, porque



el diagrama despliega un continuo proceso de reajuste funcional de los dispositivos que él mismo pone en juego. El modo de subjetivación del sujeto capitalista actual no es el único. Así lo señalaba Deleuze (2007b): “Quienes (se) subjetivan no son solamente los nobles... son también los excluidos, los malvados” (p. 308). Por eso Bröckling (2015) nos indica que el sujeto es una “subjetivación en gerundio” (p. 35), el impersonal del verbo. Así, la pregunta formulada por Deleuze (2010) permite ver las fisuras de la subjetivación: “¿Cuáles son los nuevos modos de subjetivación sin identidad más bien que creadores de identidad?” (p. 149). En ello profundiza Guattari en una de las clases invitado por Deleuze (2015), en tanto señala que existen subjetivaciones particulares a distintos grupos sociales que operan en diferentes temáticas, de ahí que existan subjetivaciones que se han efectuado de “forma estallada”. “La fisura es porque existen distintos operadores de la subjetividad que pueden efectuarla de múltiples maneras, de *modo singular* en cualquier campo de lo social” (pp. 149-150).

Así, las etnografías que se realizaron dan cuenta cómo —al margen de las prácticas e intervenciones homogeneizantes del dispositivo socioemocional— surgen flujos alternativos a la forma en que este concibe el bienestar emocional. Se trata de momentos, clases u otro tipo de encuentros que son propios de la educación, que por su particular sumatoria de elementos configuran un clima de aula potenciador, favorecedor de los afectos y las emociones en su indeterminación. Estos espacios son frecuentes y de variados tipos, sin embargo, ocurren por los márgenes de las pretensiones del dispositivo. Por sencillos que parezcan, estos resuenan profundamente en el bienestar emocional de los estudiantes, incluso más que actividades intencionadamente diseñadas para eso. Ellas funcionan desde un estilo docente cercano, cálido y potenciador que resuena positivamente entre estudiantes, o bien, porque son proyectos educativos institucionales que diversifican su oferta curricular y apuestan por metodologías de enseñanza didácticas que involucran al estudiantado. Es posible ilustrar esto concretamente:

Clase de matemáticas. 2º básico. Trabajan con cubos para aprender decenas y unidades. Deben representar un número que la profesora muestra en la pantalla apilando cubos de un color para las decenas y otro color para las unidades. [...] el clima de aula es estupendo, disfrutan la actividad y aprenden un contenido nuevo [...] la profesora avisó que deben comenzar a guardar el material y se escuchó un lamento rotundo, pedían continuar (Diario de campo, Colegio 1, 26 de octubre).

Como se señaló, es posible insistir en analizar que estas otras formas de bienestar emocional que emergen en el campo educativo se es-



capitan de las relaciones e intervenciones prefiguradas molarmente por el dispositivo. Los movimientos diseñados institucionales son atravesados por sus pequeñas hendiduras y se expresan en duraciones variables como flujos alternativos y no previstos. Siempre es necesario orientar la mirada y la escucha hacia eso que deviene como impredecible (Deleuze, 2010).

No obstante, se debe señalar que, de la misma forma, también son líneas de fuga las experiencias contrarias. Es decir, no solamente constituyen movimientos de desterritorialización las experiencias socioemocionales en donde se sienten reconocidos, sino también aquellas donde las emociones se presentan como elementos de exclusión, desprecio, invisibilidad o desigualdad (Nobile, 2019). Se ilustran dos casos registrados en las etnografías de la práctica cotidiana. El primero es sobre J., un estudiante haitiano que no maneja aún el castellano con soltura, dejándolo invisible frente a la autoridad pedagógica de la profesora en el aula misma.

246



La profesora orienta su enseñanza para las primeras 10 personas. Al fondo de la sala está J., un estudiante haitiano que no habla bien castellano. J. tiene su cuaderno cerrado y toca con su dedo la pared. No entiende la materia y, a pesar de que en recreos se integra con sus compañeros, aquí está abrumadoramente solo. La profesora hace rondas por los puestos, pero no por el de J. (Diario de campo, Colegio 2, 3 de noviembre).

El segundo caso, registrado en otra escuela, es K. Una joven estudiante a quien el colegio monitorea constantemente por las múltiples vulneraciones y negligencias en su cuidado.

K. está a cargo de su hermano pequeño con TEA, ya que su madre tiene problemas de adicción a las drogas y la pareja de su madre los violenta físicamente. Los jóvenes están prácticamente solos. Nadie les cocina ni lleva al colegio. La alumna [...] se acercó a pedir dinero para el colectivo y poder volver a casa. Ambos estudiantes estuvieron “institucionalizados”, pero sin adherencia ni resultados del programa (Diario de campo, Colegio 1, 5 de octubre).

Se señaló con Deleuze y Guattari (1980) que la fuga no es necesariamente revolucionaria ni axiológicamente superior, y los pliegues de la subjetividad que pasan por fuera de la pretensión normalizadora del dispositivo pueden hacer devenir, tanto espacios colectivos y sociales potenciadores como rotundamente peligrosos. Pero se quiere insistir respecto a la relevancia de mostrar las otras cartografías o planos del dispositivo socioemocional, tanto en su potencia alegre como en su tristeza. Es, por un lado, la experiencia descrita de J., pues sin entender el idioma debe lidiar con una clase en la que no es tomado en cuenta. Se vislumbra que su

existencia es la de un fantasma que se prefiere ignorar, sin poder abrir experiencias que subjetiven de otra manera la relación docente-estudiante, petrificando y negando el conjunto de desafíos que significa su presencia en el aula y la escuela. Y, por otro lado, es también la situación de K., que, aunque físicamente está en la sala de clases, se escucha un relato que tiene el interés situado en su hermano y en cómo podrá lidiar con lo cotidiano para llegar a casa y darle de comer.

Es necesario, en tal sentido, cuestionar ciertas premisas ingenuas y evitar interpretaciones axiológicas que asignen un valor positivo intrínseco a las líneas de fuga que este marco filosófico-teórico tematiza. El fascismo, afirman Deleuze y Guattari (1980), también puede entenderse como una línea de fuga, por tanto, estas deben ser consideradas desde la imprevisibilidad de sus composiciones y movimientos, ya que las relaciones de multiplicidad que establecen de manera inmanente pueden generar cualquier tipo de despliegue. Los peligros de la fuga atraviesan todo campo social, y el campo educativo y la escuela no están exentos de ello.

Entonces, aunque arriesgado, el potencial crítico aparece en todo dispositivo al dejar fluir las líneas moleculares y de fuga del propio campo social, alejándose de toda figura de representación y esquema de captura social que ya se sabe impone la racionalidad del capital. Lo relevante es la posibilidad de estar atentos a estas líneas para comprender que existen otras tramas sucediendo. Como argumentan Arellano Escudero y Castro Serrano (2022), las fugas cartografían otras formas de vida “permitiendo que se construyan las cosas, los acontecimientos y los modos de subjetivación” (p. 83). El ejemplo de la sexualidad vuelve a ilustrar lo señalado y se quiere insistir en él. En dos colegios se les preguntó sobre los lugares y momentos del colegio que les evoquen felicidad, destacando ampliamente el baño-camarín como un potente espacio de intimidad y vinculación donde se viven momentos y comparten espacios que en ningún otro lugar de la escuela sucede.

Se lloran los “desamores”, se sufren “las traiciones”, pero también se viven “los mejores momentos”. Se cuentan sus secretos y vidas íntimas (sexualidad). [...] Para las mujeres, representa un lugar de “felicidad” y encuentro. En el caso de los hombres, aparece una figura asociada a “las maldades” y “las mejores bromas” como momentos memorables que evocan felicidad (Diario de campo, Colegio 2, 27 de octubre).

Analíticamente, se sabe que son muchas las instancias diseñadas institucionalmente por los colegios para cumplir con las disposiciones delineadas molarmente por el dispositivo en torno al bienestar emocio-



nal. Ejemplo de ellos son las pausas divertidas, día de disfraces, recreos bailables, talleres sobre emociones, entre otras. No obstante, resulta interesante que, ante actividades especialmente diseñadas para ello, sea el baño y el camarín los que emerjan como elementos que, en la voz de los estudiantes, marcan más profundamente su paso por el colegio en términos de bienestar socioemocional. El baño como lugar de encuentro que escapa al panóptico de la escuela. El único espacio donde la escuela no llega. En la grieta que por cuestiones de privacidad se mantiene al margen, irrumpen movimientos de fuga que permiten visualizar cómo se fabrican y moldean formas de vida en común también desde lo conectivo y sus singularidades, abriendo lo que Rolnik (2019) llama procesos de “producción de subjetividad diferentes” (p. 45).

En estos procesos de subjetividad diferente, pueden producirse subjetivaciones *singulares* que fisuran las nociones identitarias universales que nos moldean a ciertas lógicas contemporáneas, como el consumo, la tecnología, entre otras. Este tipo de identidades actuales, aunque son flexibles producto de la misma lógica capitalista neoliberal, persisten, según Rolnik (2022) en “micropolíticas reactivas” (p. 67) hiperidentitarias y conservadoras que no abren posibilidades a otros mundos de relaciones. Entonces, las subjetivaciones “diferentes” o en fuga que se analizan, permiten inventar otras concepciones sobre lo social y aportar desde otros lugares a las intervención y prácticas educativas.

Profundizando lo anterior, comprender así lo social puede ser analizada desde las lecturas realizadas por Deleuze y Guattari (1980) respecto a la microsociología de Gabriel Tarde. Critican lo social en su forma “estacionaria” y representacional de la idea de sociedad, para ir más allá de su entendimiento molar e institucional. Ellos impugnan que las representaciones colectivas puedan explicar “la similitud de millones de hombres”. En este sentido, retoman de Tarde (2011) el mundo del detalle o de lo infinitesimal; esas pequeñas imitaciones, oposiciones e invenciones que constituyen toda una materia subrepresentativa del campo social. En este caso, lo social y sus eventuales modos institucionales pueden pensarse desde alianzas creativas e imitativas articulando flujos que recorren y deforman lo social sin taponearla. Esta lectura emana una variación inmanente de lo social, la que se distancia de los mecanismos de sujeción que ejerce lo disciplinario y el control. Al pensar con Tarde (2011), emergen otros procesos de subjetivación más cercano a las relaciones, a los flujos y a los afectos que lo conjugan, constituyendo y destituyendo a los individuos, grupos e instituciones para establecer otro estado de cosas.



Lo ilustrado en el caso baño-camarín, señala un despliegue de asociaciones e invenciones que en sus fugas menores pueden reposicionar rizomáticamente lo institucional-molar en aquel campo social. Entonces, es pertinente una descongestión de lo instaurado por los dispositivos de saber-poder en su sujeción, para volver a las experiencias singulares que aparecen en los modos de conformación del campo educativo y su aproximación a lo socioemocional. Existe una composición social que considera lo molecular y sus variaciones e invenciones, pero sin olvidar los dispositivos de poder y sus flujos de captura molar. Se requiere entender la articulación de las líneas y los propios movimientos de lo molar y lo molecular:

Cuando Deleuze y Guattari sostienen que las sociedades se definen por sus líneas de fuga o desterritorialización, quieren decir que no hay ninguna sociedad que no se esté reproduciendo a sí misma en un nivel, mientras que está simultáneamente transformándose en otra cosa en otro nivel (Patton, 2000, pp. 107-108).

Esta tensión analizada, se ha ilustrado en los recortes empíricos, ya que, si bien el dispositivo en su lado de sujeción hace un trabajo institucional más preciso, se visualiza cómo en ciertos movimientos y devenires emergen otras cartografías para entender lo socioemocional al interior de la institución socioeducativa. Esto señala la relevancia y actualidad de la temática para poder tener otros insumos teórico-prácticos en el campo educativo. De algún modo, en un mundo educacional muchas veces asfixiante, el dispositivo en su variación al interior del campo social y en sus posibilidades deformantes, entrega un respiro cotidiano en donde los afectos —usando la expresión de Ahmed (2019)— operan de modo “pegajoso” (p. 102) para entrelazar distintas materialidades con ideas y objetos, pudiendo también disputar su función subjetivadora, como indica García (2021).

Conclusiones

Se han señalado algunas líneas reflexivas que instalan un respiro, o una bocanada de aire, en un decir deleuzeano. Aunque también se sitúan líneas que poseen sus inherentes peligros. Sintéticamente, la clave de lectura del escrito se basó en una revisión y análisis teórico-filosófico que pone en diálogo y en tensión la recepción clásica de la noción de dispositivo con una mirada multilineal de lo social que destaca sus potenciales críticos, tanto sus líneas de fuerza, de poder y sujeción como sus posibles fugas y movimientos desterritorializantes. Aquella clave habilita



dos grandes aperturas interesantes para el campo educativo. Por un lado, se intentó mostrar esta tensión de todo dispositivo examinando la capacidad de pensar el fenómeno educativo socioemocional desde la complejidad y heterogeneidad que nos proporcionan las líneas de fuerza y poder que se dibujan en su interior, convirtiéndolo en un dispositivo que está atravesado por múltiples líneas y estratos. Esto mismo, por otro lado, instaló una apertura que hace repensar las formas en que se abordan concretamente los procesos de formación y transformación de subjetividades escolares en el marco de la gubernamentalidad capitalista que bloquea la multiplicidad de las líneas y sus deseos en el campo social.

Así, la noción de dispositivo trabajada cumple con una función teórico-analítica que establece alcances ontológicos y epistémicos, pero también existen repercusiones metodológicas. Haber tematizado conceptualmente el trabajo sobre los flujos de deseo que atraviesan el campo social permite ver lo que Schuilenburg (2012) piensa como un plano empírico-metódico que facilita, tanto la distinción entre los dominios molares —sean colectivos o individuales— y los moleculares como su necesaria articulación. Por esto es que Grinberg (2022) argumenta que el dispositivo en su aproximación “disuelve la tensión macro-micro” (p. 32), siendo necesario ver los flujos, las fugas, las sujeciones en sus entrelazamientos posibles. Así, se recorrió este trayecto desde las relaciones de poder y sus configuraciones sedimentadas y molares, las cuales disponen políticas de la verdad y saberes mayores; hasta los *saberes menores*, esos corpúsculos moleculares que muestra la incontrolable actualidad “que aparece con todas sus fuerzas en cualquier estudio de la cotidianidad” (p. 33).

Esta clave analítica revela un hallazgo clave: que al margen de las prácticas e intervenciones homogeneizantes del dispositivo socioemocional, emergen constantemente flujos alternativos de bienestar que son desatendidos, pero que resultan significativos en la experiencia educativa cotidiana, tanto por sus potencias vitalizantes como por sus inherentes riesgos. De esta forma, se pone en discusión el devenir de la escolaridad y sus aproximaciones socioemocionales no solo desde sus líneas de fuerza y captura, sino también desde sus luchas y fugas, mostrando distintos modos de aproximación a la producción del saber en torno al aprendizaje socioemocional, repensando los despliegues metodológicos que se usan para trabajar en la escuela con los múltiples rostros del estudiantado.

Este diálogo entre Foucault y Deleuze muestra la tensión entre capturas y rupturas al interior del dispositivo socioemocional interpelando a repensar las prácticas educativas más allá de la mera reproducción de competencias emocionales instrumentales. No obstante, lo relevante para



la práctica educativa no radica en rechazar por completo los programas e iniciativas molares de educación socioemocional, sino que en identificar tanto sus mecanismos de normalización como las líneas de fuga que los atraviesan, atendiendo a la dimensión micropolítica de la cotidianidad escolar y reconociendo que los espacios de mayor intensidad afectiva también pueden ocurrir en los márgenes de lo planificado. Se abre un desafío ético y político de instituir prácticas capaces de acompañar la invención de subjetividades singulares en los intersticios del dispositivo.

Se vuelve respirable, pero también peligroso. Es un aire que entra en la escuela, pero también un peligro pues abre interrogantes, y como precisan Zembylas y McGlynn (2012), también dilemas y tensiones complejas de resolver para quienes están en el campo práctico de la educación. No obstante, lo relevante es que se abre el amplio campo educativo socioemocional hacia estos dos ribetes señalados. Por un lado, el plano de lo ético. En esta articulación del dispositivo entre su sujeción y su propio potencial crítico, lo molar y lo molecular se articulan y trabajan en un mismo tiempo, permitiendo la coexistencia de múltiples fugas (hermosas y peligrosas). Este *efecto menor* de la fuga desencadena una subjetividad que puede plegarse de múltiples formas generando un devenir activo y vital, el cual puede atravesar esa construcción netamente representacional y racional del sujeto. Esta ética vitalista, a su vez, empuja a repensar lo común para “producir una ética que contemple también la extravagancia y las líneas de fuga, los nuevos deseos de comunidad emergentes, las nuevas formas de asociarse y disociarse que están surgiendo en los contextos más auspiciosos o desesperantes” (Pál Pelbart, 2009, p. 41). Es necesario pensar la función de dispositivos multifacéticos —que son al mismo tiempo políticos, estéticos, clínicos— para así permitir una reinención de las coordenadas de enunciación de la vida, lo que lleva a ampliar las condiciones subjetivas y afectivas del momento presente.

En esta relación ética, por otro lado, no se puede dejar el plano político. Como se sabe, el capitalismo actual en su amplio modo de funcionar pretende una plasticidad subjetiva sin precedentes; orientada de sobre manera al consumo masivo. Por ello, la reinención de cada pliegue de subjetividad permite estar atentos a la producción de líneas de fuga que reconfiguran todo plano social y relacional. Se ha establecido, contundentemente, que las líneas de fuga son primeras que los procesos de sujeción. Por tanto, los flujos molares que impone la racionalidad capitalista, no obstante, se fugan por todos lados, permitiendo conexiones nuevas, menores e indecibles que se van perfilando contra las conjugaciones de la axiomática del capital. Expresado de otro modo y sin olvidar



los peligros de las líneas de fuga, el vector molecular, colectivo y rizomático de estas líneas dispone al dispositivo hacia otros agenciamientos de deseo que son polifónicos y heterogéneos, refrescando la noción política, pero en articulación con lo social e institucional, tal cual es examinado en el objetivo de este escrito (Antonelli, 2024).

En suma, como lo indica Patton (2018), se cree que toda esfera social requiere también ampliar el “campo filosófico” hacia uno de corte posdisciplinar: aquí la función de la filosofía es ampliar y sondear el haz de fuerzas que el presente obtura o bloquea, hacer saltar las trascendencias que lo asedian, acompañar las líneas de fuga dondequiera que las presenciemos para ver si logramos acercarnos de otro modo a los problemas del presente, siendo uno de ellos el campo educativo en el ámbito de los aprendizajes socioemocionales.

252



Notas

- ¹ La “racionalidad capitalista” se puede entender a partir de un aparato de Estado que normaliza, “captura” y controla de modo “flexible” en sus autoexigentes prácticas subjetivantes. Las “sociedades de control”, según Deleuze, capturan de modo flexible vía modulaciones subjetivantes más allá de los marcos disciplinares foucaulteanos (Deleuze, 2006, p. 277). Se sigue una relación con los análisis de la axiomática capitalista que tematizan Deleuze y Guattari, tal como es señalado.
- ² Titulada “Gubernamentalidad, afectos, Líneas de fuga: una etnografía crítica del dispositivo felicitarario en educación”, la investigación contempló un diseño cualitativo y un trabajo de campo de seis meses en tres escuelas de la Región Metropolitana de Chile. Para la recolección de información se usó observaciones participantes y no participantes, entrevistas, un grupo focal con estudiantes, análisis documental y metodologías participativas tipo taller. El proyecto fue aprobado por el Comité Institucional de Bioética de la Universidad Andrés Bello de Chile y todos los nombres o iniciales aquí mencionados son ficticios.

Bibliografía

- AHMED, Sara
 2019 *La promesa de la felicidad: una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja negra.
- ANTONELLI, Marcelo
 2024 Foucault y Deleuze: convergencias epistemológicas y políticas. *Tópicos, Revista de Filosofía*, (68), 123-151. <https://doi.org/10.21555/top.v680.2459>
- APABLAZA, Marcela
 2017 Prácticas “psi” en el espacio escolar: nuevas formas de subjetivación de las diferencias. *Psicoperspectivas*, 16(3), 52-63. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue3-fulltext-1063>

- ARELLANO ESCUDERO, Nelson, & CASTRO SERRANO, Borja
 2022 *Entrelazamientos deseantes, la intervención en lo social y sus puntos de referencia*. Santiago de Chile: Nadar.
- BESOAIN, Carolina, & CORNEJO, Marcelo
 2015 Vivienda social y subjetivación urbana en Santiago de Chile: Espacio privado, repliegue presentista y añoranza. *Psicoperspectivas*, 14(2), 16-27. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue2-fulltext-369>
- BORNHAUSER, Niklas, & GARAY, José Miguel
 2022 Ley SEP, ley PIE y “educación emocional”: prácticas de subjetivación y derivas de la gubernamentalidad en el sistema escolar chileno. *Foro de Educación*, 20(2), 231-254. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.800>
- BRÖCKLING, Ulrich
 2015 *El self emprendedor: sociología de una forma de subjetivación*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- BUCHANAN, Ian
 2021 *Assemblage Theory and Method*. Londres: Bloomsbury.
- CÁMARA DE DIPUTADAS Y DIPUTADOS
 2019 *Proyecto de ley. Modifica las leyes del ámbito de la educación que indica, en materia de evaluaciones, indicadores de calidad, estándares de aprendizaje, planes y programas de estudio, y otras materias*. 17 de diciembre. <https://bit.ly/404LYBW>
- CASTRO SERRANO, Borja
 2018 *Resonancias políticas de la alteridad: Emmanuel Lévinas y Gilles Deleuze frente a la institución*. Santiago de Chile: Nadar.
- CHIGNOLA, Sandro
 2014 A la sombra del Estado, governance, gubernamentalidad, gobierno. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 19(66), 37-51. <https://bit.ly/3HHT0pY>
- 2018 *Foucault más allá de Foucault*. Buenos Aires: Cactus.
- CASEL
 s. f. *Fundamentals of SEL*. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. <https://bit.ly/4l2lBVj>
- DELEUZE, Gilles
 2006 *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos.
 2007a Deseo y placer. En G. Deleuze, *Dos regímenes de locos, textos y entrevistas (1975- 1995)* (pp. 121-130). Valencia: Pre-Textos.
 2007b ¿Qué es un dispositivo?. En G. Deleuze, *Dos regímenes de locos, textos y entrevistas (1975-1995)* (pp. 305-312). Valencia: Pre-Textos
 2010 *Foucault*. Buenos Aires: Paidós.
 2014 *El poder: curso sobre Foucault tomo II*. Buenos Aires: Cactus.
 2015 *La subjetivación: curso sobre Foucault tomo III*. Buenos Aires: Cactus.
- DELEUZE, Gilles, & GUATTARI, Félix
 1980 *Mille Plateaux. Capitalisme et Schizophrénie 2*. París: Les Éditions de Minuit.
 2010 *El anti-Edipo*. Buenos Aires: Paidós.
- DELEUZE, Gilles, & Parnet, Claire
 2004 *Diálogos*. Valencia: Pre-Textos.

- DI GIMINIANI, Piergiorgio; GONZÁLEZ-GÁLVEZ, Marcelo; GALLEGOS, Fernanda; QUEZADA, Constanza; TURÉN, Valentina, & YUNIS, Caleb
 2023 Devenir emprendedor: subjetividades emergentes y las políticas de fomento al microemprendimiento en Chile. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 44, 107-128. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2023.n44-06>.
- FARDELLA, Carla, SISTO, Vicente, Morales, Karol, Rivera, Guillermo, & Soto, Rodrigo
 2016 Identidades laborales y ética del trabajo público en tiempos de rendición de cuentas. *Psyche*, 25(2), 1-11. <https://dx.doi.org/10.7764/psyche.25.2.789>.
- FERREYRA, Julián
 2016 Una apología del Estado como aparato de captura en Deleuze y Guattari. *Nombres*, 30, 243-266. <https://bit.ly/4l5C1wd>
 2023 *Deleuze en América Latina: hedor ontológico en la lucha y la organización*. En P. Landaeta, & J. Ezcurdia (eds.), *Luchas minoritarias y líneas de fuga en América Latina* (pp. 15-23). Santiago de Chile: Metales Pesados.
- FLORES, Graciela, & VILLARREAL, Ximena
 2021 Las transformaciones subjetivas en el diagrama de poder actual y sus implicancias en la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (31), 189-209. <https://doi.org/10.17163/soph.n31.2021.07>
- FOUCAULT, Michel
 1985 *El juego de Michel Foucault*. En M. Foucault (ed.), *Saber y verdad* (pp. 127-162). Madrid: La Piqueta.
 1988 El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
 2006 *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: FCE.
 2008 *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós.
 2021 *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: FCE.
- GAGO, Verónica
 2015 *La razón neoliberal: economías barrocas y pragmática popular*. Madrid: Traficantes de sueños.
- GARCÍA, Wenceslao
 2021 Alain Badiou y la educación como proceso de subjetivación a través de verdades. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (31), 167-188. <https://doi.org/10.17163/soph.n31.2021.06>
- GRINBERG, Silvia
 2020 Cartografías de la cotidianidad: Un estudio de la serie barrio/escuela/sujetos en contextos de pobreza urbana. *Psicoperspectivas*, 19(3), 131-142. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2079>.
 2022 *Silencios que gritan en la escuela: dispositivos, espacio urbano y desigualdades*. Buenos Aires: CLACSO.
- GUATTARI, Félix, & ROLNIK, Suely
 2006 *Micropolítica: cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- HEREDIA, Juan Manuel
 2014 Dispositivos y/o agenciamientos. *Contrastes*, 19(1), 83-101. <https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v19i1.1080>



- LÓPEZ REY, Diego Medina
 2024 Pedagogía posdigital como síntesis del aprendizaje rizomático y la era posdigital. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (36), 113-142. <https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.03>
- LORENZINI, Daniele
 2023 *Foucault, Governmentality, and the Techniques of the Self*. En W. Walters, & M. Tazzioli (eds.). *Handbook on Governmentality* (pp. 22-37). Massachusetts: Edward Elgar.
- NOBILE, Mariana
 2019 Introducción: emociones y afectos en el mundo educativo. *Propuesta Educativa*, 1(51), 6-14. <https://bit.ly/4enLkpr>
- PÁL PELBART, Peter
 2009 *Filosofía de la deserción: nihilismo, locura y comunidad*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- PATTON, Paul
 2000 *Deleuze and the Political*. Londres: Routledge.
 2018 *Philosophy and Control*. En F. Beckman (ed.), *Control Culture. Foucault and Deleuze after Discipline* (pp. 193-210). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- REININGER, Taly, & CASTRO SERRANO, Borja
 2021 Poverty and Human Capital in Chile: The Processes of Subjectivation in Conditional Cash Transfer Programs. *Critical Social Policy*, 41(2), 229-248. <https://doi.org/10.1177/0261018320929644>
- ROLNIK, Suely
 2019 *Esferas de la insurrección: apuntes para descolonizar el inconsciente*. Buenos Aires: Tinta limón.
 2022 *Antropofagia zombi: consumo, flexibilidad, servidumbre voluntaria*. Buenos Aires: Hekht Libros.
- SCHUILENBURG, Marc
 2012 *Institutions and Interactions: On the Problem of the Molecular and Molar*. En L. de Sutter, & K. McGee (eds.), *Deleuze and Law* (pp. 111-131). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- TARDE, Gabriel
 2011 *Creencias, deseos y sociedades*. Buenos Aires: Cactus.
- UNESCO
 2018 *Social and Emotional Skills and the Education 2030 Agenda*. <https://bit.ly/3TnQrvN>
- ZEMBYLAS, Michalinos
 2019 The Affective Dimension of Everyday Resistance: Implications for Critical Pedagogy in Engaging with Neoliberalism's Educational Impact. *Critical Studies in Education*, 62(2), 211-226. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1617180>
- ZEMBYLAS, Michalinos, & MCGLYNN, Claire
 2012 Discomforting Pedagogies: Emotional Tensions, Ethical Dilemmas and Transformative Possibilities. *British Educational Research Journal*, 38(1), 41-59. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.523779>

Fuentes de financiamiento

Entidad: Proyecto ANID/Fondecyt Regular y Beca ANID de Doctorado Nacional. País: Chile Ciudad: Santiago de Chile. Proyecto subvencionado: “Cartografías críticas de la intervención para una invención institucional: por otros saberes y otra política” (2021-2024, Grupo Filosofía). Código de proyecto: Proyecto nro. 1210033 y Beca nro. 21211050.

256



Declaración de Autoría - Taxonomía CRediT	
Autor/es	Contribuciones
Francisco de Borja Castro Serrano	Conceptualización, análisis formal, obtención de fondos, investigación, metodología, supervisión, redacción. Borrador original, redacción. Revisión y edición.
José Miguel Garay Rivera	Conceptualización, conservación de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción. Borrador original, redacción. Revisión y edición.

Declaración de uso de inteligencia artificial
Francisco de Borja Castro Serrano y José Miguel Garay Rivera, DECLARAN que la elaboración del artículo titulado “Capturas y rupturas en los dispositivos de poder de la educación socioemocional”, no contó con el apoyo de inteligencia artificial (IA).

Fecha de recepción: 7 de julio de 2024
Fecha de revisión: 20 de septiembre de 2024
Fecha de aprobación: 10 de diciembre de 2024
Fecha de publicación: 15 de julio de 2025