

Gubernamentalidad y territorios educativos

Por una afectividad crítica en las relaciones pedagógicas



Borja Castro-Serrano

Universidad Andrés Bello, Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Chile.

José Miguel Garay

Universidad Santo Tomás, Facultad de Ciencias Sociales y Comunicaciones,
Escuela de Psicología. Chile.

Recibido: 31 de octubre de 2024

Aceptado: 07 de marzo de 2025

Resumen

La gubernamentalidad es un concepto fértil para pensar la operación del poder, el neoliberalismo y las subjetivaciones, tanto en el ámbito de las ciencias sociales como de la filosofía educativa. Sin embargo, los dispositivos gubernamentales no operan como procesos monolíticos que fluyen directamente desde las políticas neoliberales hacia la población. Desde una perspectiva filosófica crítica y situada, el artículo propone abrir una discusión teórico-práctica para rearticular y pensar el territorio educativo como un espacio de *variabilidad afectiva*. Se muestra mediante prácticas pedagógicas concretas que estos dispositivos son ensamblajes complejos en la práctica cotidiana, modulados de manera sutil y capilar a través de una *gubernamentalidad afectiva* desplegada por la autoridad educativa. En esta tensión de la gubernamentalidad, los hallazgos cuestionan las perspectivas clásicas de poder en las relaciones pedagógicas de lo socioeducativo, señalando que existe una vía de escape y fuga a las sutiles modulaciones afectivas gubernamentales. Al reconfigurar el territorio y la escuela, se abre una discusión sobre intervenciones socioeducativas cuya materialidad experimental da lugar a nuevas formas de relación pedagógica en territorios educativos que no se imponen, sino que emergen de la interacción y ritmos de las prácticas afectivas e inventivas de quienes lo habitan.

Palabras clave: Gubernamentalidad; Subjetivación; Relaciones pedagógicas; Afectos; Territorio educativo.

Governmentality and Educational Territories: Toward a Critical Affectivity in Pedagogical Relationships

Abstract

Governmentality is a fertile concept for thinking about the operation of power, neoliberalism and subjectivations, both in the field of social sciences and educational philosophy. However, government dispositives do not operate as monolithic processes that flow directly from neoliberal policies to the population. From a critical and situated philosophical perspective, the article proposes opening a theoretical-practical discussion to rearticulate and think of the educational territory as a space of *affective variability*. It is shown through concrete pedagogical practices that these dispositives are complex assemblages in everyday practice that are subtly and capillary modulated through an *affective governmentality* deployed by educational authority. In this tension of governmentality, the findings question classical perspectives of power in the pedagogical relations of the socio-educational sphere, indicating that there is a way of escape and flight from the subtle governmental affective modulations. By reconfiguring the territory and the school, a discussion opens on socio-educational interventions whose experimental materiality gives rise to new forms of pedagogical relationship in educational territories that are not imposed, but rather emerge from the interaction and rhythms of the affective and inventive practices of those who inhabit them.

Keywords: Governmentality; Subjectivation; Pedagogical relations; Affects; Educational territory.

Introducción

En el presente es necesario pensar y actuar frente a los procesos de construcción de las subjetividades dentro de nuestra cultura. Es claro que no basta con posibles miradas individuales desde las ciencias sociales, como las de la economía conductual, la psicología positiva, la estadística social, entre otras (Pykett, 2022). Así no se logra pesquisar del todo bien la idea de bienestar, relaciones pedagógicas, su grado de politización y territorialización situada. Nos aleja de poder comprender las necesidades de intervención y el respeto por prácticas locales de los contextos sociales humanos y no-humanos. Es necesario volver a entender que “lo que vale para tal o cual ensamble de vida nos enseña lo que es posible para él, no lo que vale para todos” (Despret, 2022: 79).

Dicho lo anterior, sabemos que la noción de *gubernamentalidad* es uno de los conceptos más utilizados y fértiles en las ciencias sociales y humanas porque permite diversos análisis sobre la operación del poder, su relación con el neoliberalismo y la producción de subjetivaciones. Sin embargo, es posible cuestionar ciertos usos de la noción de gubernamentalidad y sus procesos de subjetivación en la era actual, que los tienden a pensar como procesos monolíticos y verticales desde las políticas neoliberales hacia la población (Binkley, 2018). Más bien son producto de ensamblajes complejos y multilineales que tienen lugar en la práctica cotidiana de los sujetos, operando también a través de sutiles modulaciones de los afectos en tanto *gubernamentalidad afectiva*.

En este marco, profundizamos en lo socioeducativo y el poder desplegado en las relaciones pedagógicas. En otras palabras, cuestionamos la concepción de la gubernamentalidad como un proceso vertical para tensionarlo desde una perspectiva multilineal y relacional. De este modo, emerge una subjetivación a partir de esta gubernamentalidad neoliberal sutil que opera en los microprocesos afectivos y cotidianos que resulta

posible visualizar en las prácticas pedagógicas concretas desplegadas por la autoridad educativa. No obstante, también posibilita que se pueda delinear una vía crítica del dispositivo (Chignola, 2018).

Por ello, en esta tensión teórica y práctica entre la gubernamentalidad como proceso vertical de dominación y su comprensión como ensamblaje multilineal bajo una sutil afectividad, se requieren distintas maneras de pensar y otros enfoques para resituar los conceptos con que nos relacionamos, ya sea el poder, el territorio, el espacio y sus prácticas culturales, educativas, afectivas, entre otras. En el llamado de Pykett (2022) a un “enredo interdisciplinario” (p. 646), se hace necesario ensamblar miradas distintas que se abran a una ontología social-relacional que tome tanto las racionalidades como las emociones y afectos en la vida colectiva, pero alejado de todo intento gubernamental de dominación, por sutil que este sea. Por esto, a partir de estos cuestionamientos en torno a la perspectiva de poder y las relaciones pedagógicas en lo socioeducativo, el artículo propone abrir una discusión teórico-práctica para pensar y rearticular el *territorio educativo* como un espacio de *variabilidad afectiva*. En esta articulación sensible entre territorio, educación y afectos, al estar atravesada por líneas de diferente naturaleza, se hace posible iniciar una cartografía de los agenciamientos y ensamblajes afectivos que reconfiguran y dan forma a los territorios y las escuelas.¹

Iniciamos nuestro itinerario con el cuestionamiento a la narrativa de la gubernamentalidad como un proceso vertical que fluye desde una política central y sus planes de gobierno hacia las personas, para entender que hay procesos de subjetivación que también emergen a partir de una gubernamentalidad afectiva y cotidiana. Así, se ilustran y analizan prácticas pedagógicas concretas mostrando una gubernamentalidad que opera a través de sutiles modulaciones afectivas desplegadas por la autoridad educativa. Finalmente, en relación a estas ilustraciones analizadas, es posible cumplir el objetivo del escrito al presentar una reflexión filosófica que abre una discusión teórico-práctica sobre los afectos y las relaciones pedagógicas a partir de la noción de *territorio* (Despret, 2022). Generamos conexiones hacia el campo educativo y sus comunidades de subjetividades múltiples, así rearticulamos los planos epistemológicos, ético-políticos y metodológicos de la intervención socioeducativa para comprender desde otros lugares las relaciones pedagógicas en la escuela.

Tensiones de la gubernamentalidad: Vía monolítica de gobierno y subjetivación

Es conocido el giro foucaultiano desde las instituciones disciplinarias hacia el análisis del biopoder y las distintas formas de gobierno de las conductas propias del liberalismo y su impacto en la subjetividad. Según Deleuze (2014), con dicho giro irrumpen dos temas fundamentales: la relación entre el poder y la vida, y la especificidad de los puntos de resistencia. Ambos son centrales pues conectan con la noción de *gubernamentalidad*, la cual conceptualiza inicialmente como

conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy

¹ En la nomenclatura de Deleuze y Guattari (2008), se entiende que todo campo social puede al menos estar atravesado por líneas molares que rigidizan y codifican los territorios, y líneas moleculares que generan desviaciones y fugas para transformar las cuestiones sociales. En esta diferencia de naturaleza de las líneas, pueden también atravesarse devenires o sobrecodificaciones que generan distintos tipos de agenciamientos, permitiendo una analítica filosófica de los territorios, sus antropologías y ensamblajes más que humanos (Ingold, 2018). Con ello, Vinciane Despret (2022) trabaja el territorio respecto a los afectos y su variabilidad más allá de lo humano. A partir de estas lecturas y conceptos, el artículo abre una reflexión sobre los territorios educativos, el espacio de las escuelas y sus relaciones pedagógicas.

compleja de poder que tiene por blanco la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad. (Foucault, 2006: 136)

Esta noción hoy se ha posicionado como una de las más utilizadas y fértiles en las ciencias sociales y humanas en general y en el campo de la educación en particular, extendiendo prolíferos análisis sobre las formas en que opera el poder, su relación con el neoliberalismo y con la producción y gestión de la subjetividad en los contextos educativos (Peters *et al.*, 2009).

No obstante, es preciso señalar que tanto dentro como fuera de los llamados estudios en gubernamentalidad, se han levantado voces críticas respecto de los usos de esta noción en la producción académica actual. Brady (2014) alerta de un “creciente malestar” por las excesivas generalidades que “prescinden de una investigación descriptiva tematizada” (p. 5), sobre todo de las formas en que opera el neoliberalismo y sus múltiples mecanismos de intervención, desdibujando la heterogeneidad que el propio Foucault (2021) destacó, en el *Nacimiento de la biopolítica*, y lo convierte en una tipificación *cookie-cutter*² (Rose, O’Malley y Valverde, 2006). Siguiendo a Binkley (2011), esto se debe a la tendencia por permanecer “dentro de un marco determinista que tiene ecos del modelo disciplinario de poder que el propio Foucault trató de superar a través de sus exploraciones de la gubernamentalidad liberal y el biopoder” (p. 84). Se trataría de un “sesgo macro”, que ven en los usos de esta noción una concepción del poder de tipo *top-down*, usuales sobre todo hasta el libro de 1975 de Foucault —*Vigilar y castigar*— y que, por tanto, no logra mostrar la variabilidad de formas que adopta el poder a partir de sus desarrollos posteriores donde lo piensa también desde una vía ascendente, del sujeto consigo mismo.

Esta “prosa de la gubernamentalidad” (Binkley, 2011: 84), se ha consolidado sobre todo en estudios posteriores de carácter empírico, generando una falsa narrativa en donde las ideas de gobierno se desplazan sin mediación ni obstáculo hacia los pensamientos de los sujetos, permitiendo que una presunción de causalidad se deslice desapercibida:

Este desplazamiento narrativo que transita desde las disposiciones de los planificadores sobre el gobierno de otros hasta los pensamientos de los sujetos sobre el gobierno de sí mismos (un recurso denominado ‘discurso indirecto libre’ en la teoría literaria), constituye la mediación de esa brecha entre lo macro y lo micro, entre las racionalidades institucionales y las subjetividades de los individuos reales. (Binkley, 2011: 85)

Justamente, lo que se pierde en este desplazamiento es la ambivalencia de la subjetivación entendida como práctica social (Binkley, 2011). Irrumpe un excesivo énfasis en la gubernamentalidad como programa o mentalidad de gobierno, con un énfasis en las racionalidades que ahí imperan asumiéndolas como entidades siempre estables, coherentes y sistemáticas. Así, por ejemplo, frente al surgimiento de políticas educativas en el neoliberalismo contemporáneo, el énfasis suele estar puesto en cómo estas se traducen en la formación de un particular sujeto neoliberal de la educación (Veiga-Neto y Noguera Ramírez, 2011). No obstante, hay un descuido sobre la idea de gubernamentalidad como práctica social y de las realidades confusas y desordenadas de su implementación que lleva a “los estudios de gubernamentalidad a ser insensibles a la variación y heterogeneidad social” (O’Malley, Weir y Shearing, 1997: 504), cuando en realidad “la naturaleza ensamblada del gobierno siempre sugiere que la racionalización —el proceso de hacer que los diversos elementos sean internamente consistentes— nunca es un proceso terminado” (Rose, O’Malley y Valverde, 2006: 98).

² Tipo de molde para cortar galletas.

Se trata de un problema que se articula con la propia noción de *neoliberalismo*, la cual se asume como “más grande, más fuerte, más estructural y estructurante que otras cosas en el campo” (Collier, 2012: 191), subsumiéndolo prácticamente todo bajo esta noción y socavando el potencial explicativo de los estudios sobre la gubernamentalidad. Para evitar esto, Collier (2009) propone una suerte de análisis topológico que preste atención a aquellas reglas, mecanismos o especificidades que circunscriben y modelan formas contextualmente incrustadas de neoliberalismo. Así, el examen de la gubernamentalidad y del neoliberalismo daría cuenta de la compleja multiplicidad e inestabilidad que traen aparejado cuando se toma en consideración su especificidad no solo geográfica, sino espacial (Li, 2007) y territorialmente sensibles a las formaciones contingentes y situadas de la subjetividad y sus bienestar (Pykett, 2022).

En este sentido, parece necesario hacer una lectura “más intensiva que significativa, más geográfica que histórica, más del orden de las líneas que de las estructuras” (Pelbart, 2009: 118). Por ello es que Binkley (2011) distingue entre *programa* y *práctica*: el espacio entre lo macro y lo micro que esta prosa de la gubernamentalidad olvida, es el espacio de la cotidianidad de las acciones sociales, de los conocimientos tácitos, de los hábitos encarnados, las microagencias y las temporalidades cotidianas mediante las cuales se hacen las cosas, incluido los propios sujetos y sus subjetivaciones. Esta vía es la que Grinberg (2023), por ejemplo, traza investigativamente en sus estudios sobre neoliberalismo y desigualdad escolar en los espacios urbanos de Argentina.

En estas precisiones críticas, Binkley (2011) articula otro de los conceptos polémicos, por su tratamiento polisémico y laxo, de la obra foucaultiana: el *dispositivo*. Consecuente con su crítica al sesgo macro, sostiene que los dispositivos de subjetivación no actúan sobre la nada, sino que lo hacen en la temporalidad de un sujeto que todavía no es lo suficientemente nuevo y un sujeto que está en proceso de transformación:

Hablar de la temporalidad del *dispositif*, entonces, es señalar las condiciones históricas de su emergencia, y hablar del sujeto es apuntar al desfase, o intervalo, que existe entre estos momentos de subjetivación y desubjetivación, entre lo actual y lo histórico. Es hablar del devenir-otro de la subjetivación como una práctica situada dentro de patrones desiguales de desarrollo histórico [...] esa parte de uno mismo que aún no es lo suficientemente nueva, que se sitúa entre uno mismo tal como es y uno mismo tal como se le dice, aunque sea de manera indirecta, que debería ser. Y lo que llena este desfase es el tiempo: el tiempo de la negación, del trabajo, de la práctica. (Binkley, 2011: 88)

No se trata de imponerle a los estudios en gubernamentalidad una epistemología realista como algunos han sugerido (Stenson, 2005, citado en Mckee, 2009), sino más bien pensarlo desde una ontología relacional distinta, donde las prácticas de los sujetos van configurando su habitar. Así, la gubernamentalidad de los dispositivos y sus procesos de subjetivación no serían procesos monolíticos y verticales que fluyen directamente “desde los discursos políticos neoliberales hasta los corazones y las almas de los propios sujetos” (Binkley, 2018: 408-409); sino productos de ensamblajes complejos y multilineales que no tienen lugar sino en la práctica cotidiana de los sujetos:

los dispositivos tienen como componentes las líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de fuerza, líneas de subjetivación, líneas de hendedura, líneas de fisura, de fractura, que se entrecruzan y se entremezclan, surgiendo unas de otras o suscitándose a partir de otras, a través de variaciones. (Deleuze, 2007: 308)

De allí que la prosa gubernamental sea riesgosa en tanto aplanar la complejidad de la vida social y desatiende la práctica misma, situada, agente y temporalmente arraigada en las conductas de la vida cotidiana. El neoliberalismo no deja de ser un conjunto de

prácticas que si bien necesita de una determinada voluntad de gobernar, esta voluntad no es única ni singular, sino que se basa en un ensamble heterogéneo entre formas de conocimiento, afectos, cálculos, prácticas, vocabularios, tipos de autoridad, formas arquitectónicas, capacidades humanas, objetos y dispositivos no humanos, entre otros (Li, 2007).

Con ello, situar el problema de la gubernamentalidad, los dispositivos y los procesos de subjetivación desde una ontología relacional y multilineal distinta, permite también un gesto crítico, poco profundizado aún, que señala los dispositivos no únicamente desde su vía represiva y de control, sino también como un dispositivo crítico con un potencial desestabilizador (Castro-Serrano *et al.*, 2023). En clave deleuzeana, los afectos que circulan en la vida cotidiana pueden generar líneas de fuga que desbordan las relaciones de poder, posibilitando formas diversas de organización social que desafían las lógicas monolíticas y estandarizadoras del presente (Deleuze, 2010), resquebrajando la prosa de la gubernamentalidad.

Gubernamentalidad afectiva en educación: Modulaciones y repertorios emocionales cotidianos

En esta tensión gubernamental, la noción de *afecto* se introduce en la trama del poder y sus procesos de objetivación y subjetivación (Nobile, 2017). Tanto los procesos políticos, sociales, culturales como las propias subjetividades están atravesados e imbricados con los afectos, y viceversa. Estos no pueden pensarse sino desde sus complejas reconfiguraciones con el poder, la política y la historia (Athanasίου, Hantzaroula y Yannakopoulos, 2009; Zembylas, 2021). Ahora bien, articulados a la noción de gubernamentalidad, los afectos permiten ampliarla al plano de la gestión sutil de las emociones, que si bien se instalan desde una *mentalidad de gobierno* estable y coherente, su efectucción depende de la temporalidad donde ocurren los procesos de subjetivación. Es decir, en la ambivalencia de las prácticas sociales cotidianas del sujeto respecto de sí mismo y de otros.

Se trataría de una suerte de *gubernamentalidad afectiva*. Un desarrollo de lo gubernamental en que los afectos —y no solo disposiciones molares o institucionales como la ley vía programa— juegan un papel crucial en la *conducción de las conductas* (Shoshana, 2022). Es una forma de relevar que “la gubernamentalidad y la formación de sujetos se modulan en las sociedades capitalistas a través de los afectos” (Penz y Sauer, 2020: 36). Sin duda, esta trama resulta útil como contraparte al sesgo macro de la prosa de la gubernamentalidad, permitiendo sostener que los afectos son parte de una forma mucho más sutil de gobierno que aquella vertical que pareciera fluir sin mediación desde un programa de gobierno hacia los sujetos.

Se trata de un poder que instala una forma de gobierno mediante dinámicas afectivas estratégicamente dispuestas y basadas en modulaciones relacionales y comportamentales de los individuos, vía intensificación de algunos potenciales afectivos y la disminución de otros (Mühlhoff y Slaby, 2018, citado en Penz y Sauer, 2020). Por tanto, un poder que opera de manera más sutil y capilar, no solo desde instancias formales estatales vía políticas educativas, sino también desde interacciones cotidianas que tienen lugar en los territorios educativos. Así, aunque no siempre se perciben de manera evidente, los afectos moldean comportamientos, deseos y formas de ser y habitar la escuela, revelando un poder que se teje a través de sutiles modulaciones afectivas apropiándose de esos territorios escolares. Estos desafían la narrativa tradicional y determinista de un poder que se direcciona de forma exclusivamente vertical, como si la escuela en tanto institución produjera de manera mecánica sujetos neoliberales, sin mediación, resistencia o variabilidad alguna.

En el contexto actual, es posible ejemplificar estos enfoques vía desarrollo de políticas educativas que se inscriben en racionalidades neoliberales centradas en la autogestión emocional de estudiantes y docentes. Este fenómeno ha sido analizado críticamente por diversos autores bajo la noción de *terapeutización de la educación* (Ecclestone y Hayes, 2019; Bonhomme y Schöngut-Grollmus, 2023). Dichas políticas buscan que los sujetos aprendan y desarrollen un conjunto de habilidades orientadas a la autogestión del bienestar emocional como una herramienta destinada a maximizar el rendimiento tanto académico como social, promoviendo así prácticas que delegan la responsabilidad emocional en los individuos (Cabanas y Illouz, 2019). Desde diversos marcos críticos se ha denunciado esta tendencia a terapeutizar la educación como una tecnología de subjetivación orientada a la conformación de un sujeto eminentemente neoliberal (Nobile, 2017). Particularmente, se ha advertido que este tipo de políticas educativas están orientadas a formar *sujetos resilientes* capaces de adaptarse a las precariedades del neoliberalismo (Bornhauser y Garay, 2023); también, que son políticas orientadas a regular y controlar a la población mediante la construcción de un *sujeto emocionalmente sano* (Ecclestone y Hayes, 2009); o como lo ha llamado Cabanas (2016): un *psiudadano*, dando cuenta del impacto de estas políticas psicologizantes y terapéuticas en la educación y la cultura contemporánea sobre las subjetividades.

No obstante, como se ha insistido, ninguno de estos ejemplos de subjetivación opera de manera monolítica desde aquel horizonte normativo neoliberal de la gestión emocional hasta los estudiantes. La subjetivación se produce de manera mucho más sutil y capilar, enmarcada en prácticas sociales cotidianas y mundanas que van imperando en aquella producción (Guattari y Rolnik, 2013; Deleuze, 2015). Es en estas interacciones diarias donde los afectos funcionan como parte de las producciones de subjetividad, y es a través de prácticas pedagógicas concretas que se evidencia cómo estos marcos normativos se traducen en formas más situadas, ambivalentes y contingentes de subjetivación.

Existen, por tanto, relaciones pedagógicas en donde el poder actúa mediante el ejercicio de una autoridad educativa —en tanto *gubernamentalidad afectiva*— que creemos importante ilustrar mediante algunas situaciones registradas en el trabajo de campo de una investigación reciente.³ Se trata de intervenciones sutiles que, no obstante, son sumamente comunes en los contextos educativos. Una situación seleccionada tuvo lugar en un parque situado en las afueras del colegio mientras se desarrollaba una intervención socioeducativa como jornada lúdica de liderazgo para estudiantes. Se llamaba *el juego de los conos*, donde una estudiante debía vendarse los ojos y el grupo debía guiarla mediante instrucciones para recoger conos esparcidos en un área determinada. Durante el juego, una alumna se frustró porque el grupo no le proporcionaba buenas indicaciones, lo que la llevó a confundirse y no lograr levantar ningún cono. Notoriamente avergonzada, reclamó a sus compañeras con la voz quebrada y comenzó a llorar. Inmediatamente, la profesora le llamó la atención con un tono firme recordándole que se trataba de un juego y que no podía reaccionar así, que debía aprender a controlar su frustración (Nota de campo, Colegio 3).

Sutil, pero ilustrativo de cómo los afectos se modelan en contextos educativos a través de determinados *regímenes afectivos*. Estos no solo moldean las expectativas conductuales, sino también las afectivas, estableciendo qué emociones y respuestas son apropiadas dentro de determinados contextos. En el caso del juego, la frustración y el llanto son rápidamente redireccionados hacia un estado emocional considerado más adecuado,

³ Dicha investigación llevó por título “Gubernamentalidad, afectos, líneas de fuga: Una etnografía crítica del dispositivo felicitario en educación”. En ella se buscó articular cartografías deleuzianas con elementos metódicos de las etnografías críticas para mapear la irrupción de un particular dispositivo socioemocional en el contexto escolar chileno fuertemente centrado en el desarrollo de estrategias de autogestión emocional. Contempló un trabajo de campo de seis meses en tres escuelas de la Región Metropolitana en Chile y contó con la aprobación del Comité Institucional de Bioética de la Universidad Andrés Bello, Chile.

como la calma y el autocontrol. Este proceso implica además un necesario ejercicio de autoridad pedagógica, donde el poder del profesor se manifiesta en la capacidad de dirigir tanto las emociones como las conductas de los estudiantes. Aquí, la autoridad no solo sanciona el comportamiento, sino que también regula el tipo de respuesta afectiva aceptada en un contexto lúdico-educativo.

La siguiente situación es una intervención en otro colegio con estudiantes de *pre-kinder* [preescolar], donde se observó el uso del *rincón de la calma*. Este permitía trabajar las emociones y estaba especialmente diseñado para niños y niñas dentro del espectro autista. Un espacio configurado con elementos como colchonetas, peluches, paisajes y otros elementos relajantes permitía que los estudiantes que necesitaban *regular* sus emociones pasen allí unos minutos hasta calmarse. Lo interesante de esta práctica es que, cada vez que se observó en funcionamiento, fue mediante un aprendizaje modelado. Los educadores constantemente comparaban el comportamiento de los estudiantes con el de sus compañeros: “mira a tus compañeros, nadie está gritando, ¿vamos al rincón de la calma?” (Nota de campo, Colegio 1). Las emociones eran personificadas a través de un juguete llamado el *Señor Emociones*, quien modelaba el comportamiento emocional deseado: “el Sr. Emociones está tranquilo, él no está corriendo por la sala, ¿por qué tu sí?”.

Nuevamente, se observa una cierta autoridad pedagógica donde la figura del educador no solo gestiona la conducta, sino que también el registro afectivo deseado, reforzando un conjunto de expectativas emocionales y desalentando otras. Es una autoridad pedagógica fija, pero sutil en su modo de modular al otro; tal vez más autoritaria que coconstruida en esa relación con estudiantes, cuestión que coarta la apertura de un *espacio sensible* para dejar que irrumpen otros “recorridos y entramados cartográficos” del propio territorio educativo (Greco, 2022: 12). O, como sugieren Penz y Sauer (2020), aquí los afectos institucionalizan las tecnologías del poder en las personas a través de la modulación a formas y exigencias de la vida social, en particular la educación.

Las cuestiones de cómo, cuándo y dónde se pueden mostrar los afectos y cuándo y dónde esto no está permitido se convierten en cuestiones centrales para el ordenamiento y la dirección de la sociedad mediadas a través del modo de separar lo público de lo privado. (Penz y Sauer, 2020: 49)

En este sentido, si con la llamada prosa de la gubernamentalidad lo que se pierde es precisamente la ambivalencia de la subjetivación entendida como práctica social (Binkley, 2011), con la *gubernamentalidad afectiva* se aprecia mejor ese margen de movimiento que la ambivalencia de la práctica ofrece. Mostrando más claramente que los procesos de subjetivación no son monolíticos, sino siempre situados y contingentes. Dicho de otra manera, los sujetos no se forman por la mera existencia de racionalidades políticas o programas gubernamentales. El poder no fluye verticalmente desde las políticas educativas neoliberales hacia los sujetos de manera unívoca, sino mediante la efectuación concreta de prácticas cotidianas donde los afectos circulan y modulan las experiencias, independiente que la autoridad pedagógica se ejerza autoritariamente. Son precisamente estos ensamblajes cotidianos de prácticas afectivas donde se materializa la complejidad multilineal del proceso gubernamental de subjetivación, revelando su naturaleza capilar y sutil.

No obstante, es precisamente por ese margen de ambivalencia que es posible también vehicular una trayectoria que tome como gesto crítico una reposición del dispositivo. En la indeterminación de las prácticas se puede forzar al dispositivo a salir tanto de su función represiva y de control como de su modulación afectiva, para hacer realmente emerger espacios que contengan un potencial desestabilizador en lo educativo y las relaciones pedagógicas desplegadas entre docente y estudiante (Greco, 2022).

Por otros territorios educativos: *Variabilidad afectiva* y prácticas pedagógicas

Es preciso señalar que ese potencial desestabilizador del que hablamos, el que permite otorgarle aire a la cuestión del dispositivo desde una impronta crítica, no está circulando y tampoco operando. No desde las instancias molares del Estado vía sus políticas educativas, pero tampoco en esas interacciones sutiles que despliegan afectos modulados por las autoridades educativas en las materialidades de las aulas y las escuelas. Es necesario un paso más en la discusión educativa y sus relaciones pedagógicas, para entrar a esas interacciones cotidianas y afectivas que se podrían cartografiar en los *territorios educativos*. Los afectos debiesen visualizarse en su circulación cotidiana como intercesores de líneas de fuga que desbordan las lógicas de poder posibilitando formas de vida alternativas ya existentes (Deleuze, 2006).

Creemos posible una discusión filosófica educativa sensible que habilite un devenir otro en el espacio y la expresión territorial para visualizar subjetivaciones críticas que desafían las lógicas afectivas neoliberales y gubernamentales (Sztulwark, 2019). Por ello, es atractivo finalizar con una discusión filosófica en que justamente el tema educativo y el poder puedan vincularse desde otras tramas epistémicas, metódicas y políticas para ensamblar la noción de territorio con la escuela y sus relaciones pedagógicas, en perspectiva teórico-práctico. ¿Qué implicancias tendrá esta articulación entre territorio y educación?

Sobrevolando la lectura de Despret (2022), en primer lugar, queremos repensar el territorio. Este sería una ecología en que distintos entramados de líneas se despliegan y se expresan, abriendo su conceptualización de saberes y su operatividad de prácticas. Por ello es que no existe territorio homogéneo que preexista como telón de fondo. Entender el territorio de modo sensible implica remarcar la forma en la que lo habitamos. Este giro, en segundo lugar, hace repensar los modos de intervenir socialmente lo educativo visualizando otro bienestar y otro campo afectivo, que va más allá de su modulación subjetivante como una interioridad cerrada sobre sí misma. Es posible problematizar los territorios educativos y su despliegue interventivo para pensar otras formas de relaciones y prácticas pedagógicas amparada en otra idea de autoridad. Todo territorio educativo implica poder trazar planos, mapas y líneas que delinear cartografías de saberes y prácticas para disponer una ecología de afectos; un despliegue de cartografías sensibles que abren formas vitales (Greco, 2022).

Se insiste en que los ejemplos ilustrados anteriormente generan un derrape crítico que implica convocar de otro modo territorio e intervención. Despret (2022: 94) —siguiendo el libro de Deleuze y Guattari, *Mil mesetas*— señala que hay repensarlos a partir de los procesos de *desterritorialización* que implican. Ello sugiere que “desterritorializar es deshacer un agenciamiento”, lo que se traduce en arrancar todo término de su dominio semiótico, social y corporal para territorializar actos y expresiones que se traduzcan en espacios relacionales rizomáticos irrigados por una “afectividad variable” (Despret, 2022: 100). Este último concepto demanda cartografiar otros modos de existencia posibles, vía una política molecular, siendo el territorio un acto expresivo y rítmico. Siguiendo las situaciones concretas analizadas arriba, surge una necesidad de *estar atentos* a esos territorios educativos. Habría que atender a sus movimientos menores y moleculares que sugieran distintos modos de encarnar las formas de bienestar social, afectivo y educativo desplegadas en las relaciones pedagógicas respecto a todo mecanismo de control social, por sutil que este sea.

Entonces, en primer lugar, digamos que la noción de *territorio* no implica unos deslindes sobre lo urbano, la ciudad, o bien, sus ruralidades; no es simplemente el telón de fondo pasivo en donde sucede la vida, sino que responde a un conjunto de relaciones

socioecológicas moldeadas y a la vez moldeadoras de visiones del mundo, valores y relaciones de poder que sustentan y posibilitan (o no) el bienestar educativo en general. Todo espacio que se habita deviene territorio, no en tanto contenedor o sustrato de la vida sino que se constituye ante todo como una construcción continua que emerge de las interacciones entre los seres que lo habitan. Así, se desfonda el sentido soberano del territorio para disponer un sentido expresivo, relacional, procesual y contingente. Es territorio, en definitiva, en tanto práctica etológica que retorna a su *ethos*: “a los usos, costumbres y hábitos que unen a seres que comparten, es decir, crean juntos, el mismo nicho ecológico” (Despret, 2016: 196).

El territorio es una determinada ontología de lo social que implica relaciones de prácticas que se agrupan entre sí: es decir, el territorio no preexiste ni a las prácticas ni a las relaciones, sino que está hecho por ellas. Así, los territorios no solo delimitan un espacio físico, sino que también crean y moldean formas de vida desplegando otro campo de saberes epistémicos. Pero también, al ser el territorio del orden del deseo, y al estar conectado a la señalada variabilidad afectividad antes que a la propiedad, despliega otra política. Stengers (2022) parafrasea a Deleuze y Guattari señalando que “la tierra como la gran desterritorializada y la gran desterritorializante [...] no respeta los territorios que trazamos y defendemos contra otros, pero tampoco rechaza los territorios como medios de vida, sino que los abre y los entrelaza” (p. 87). Es una suerte de vínculo epistémico y político, pero también ético.

Insistimos, con Despret (2022), en lo sensible del territorio: es la forma en el que lo habitamos; dependen de ser cantados, de ser marcados por la potencia de un sonido, de un olor, cual simulacro de presencia. La pregunta es: en primer lugar, “¿Cuántos y qué verbos pueden hacer territorio? ¿Y qué prácticas van a permitirles proliferar a estos verbos?” (p. 35). Un territorio es, entonces, lo que podríamos considerar una “ecología de prácticas”, es decir, un conjunto complejo y situado de prácticas heterogéneas que coconstruyen un mundo en común, pero multiplicando los mundos y sus existencias, incluyendo a la tierra, los animales, los vivos y hasta los muertos (Despret, 2021). Entre saberes otros, prácticas que emergen de metodologías diversas, se conforma un entramado [*meshwork*] de líneas de vida, de movimiento y de crecimiento que se trazan en el habitar. Los territorios son tejidos de esas líneas que componen lo social: una “densa maraña de huellas [...] depositada por seres vivos al entrelazar sus caminos por el mundo” (Ingold, 2018: 123).

Por lo tanto, en segundo lugar, ¿es posible otro modo de intervención en este mundo social desde esta óptica territorial para lo educativo? Esta cuestión es extensible para pensar toda intervención socioeducativa que actúe en las relaciones pedagógicas y sus despliegues cotidianos de autoridad educativa. No obstante, habría que procesar de otro modo los vínculos entre intervención y la noción de territorio descrita. A partir de la ontología social y relacional propuesta, se habilita un tipo de intervención en un campo social que implica un “medio en el que se despliegan dichas condiciones de vida” (Castro-Serrano *et al.*, 2023: 167). Este territorio social no es estático ni soberano, por lo que se desvía de toda intervención socioeducativa de corte gubernamental y molar. Así, el lugar de la intervención remite a la cuestión de la dimensión espacial, material, pero también sensible en que existen múltiples fronteras en disputa: miradas y habitares que despliegan expresiones de afectos, actos, líneas que se entrecruzan rizomáticamente (Despret, 2022; Deleuze y Guattari, 2008), ampliando las cartografías desplegadas respecto al territorio, sus fronteras y la propia intervención. Como se señaló, es otro campo epistemológico y ético, pues se *experimentan* posibilidades vitales que se

articulan con saberes y críticas en tanto afirmación existencial (Despret, 2021;⁴ Sztulwark, 2019), potenciando otra política desplegada en los movimientos metodológicos de tipo rizomático.

Señalamos así una intervención que contribuye a la fabricación de formas de vida en común desde lo conectivo y sus singularidades, abriendo procesos de “producción de subjetividad diferentes” (Rolnik, 2019: 45). En este sentido, se remarca la necesidad de otra variabilidad afectiva y sensible para intervenir los planos expresivos, territoriales y concretos en el campo educativo, articulando heterogéneos elementos que componen el bienestar dentro de los territorios educativos. Es seguir toda forma vital-existencial que instaure devenires menores en los territorios como un “*plus* de existencia” afectivo (Despret, 2021: 17).

En esta ruta, sin embargo, hay que desmontar algunas cosas, pues se sabe que la palabra ‘escuela’ emerge casi instantáneamente cuando se habla de territorio y educación, erigiéndose como espacio físico o material por antonomasia. No obstante, su materialidad está entrelazada con otros elementos de lo simbólico. Si ahora se sabe que el territorio no preexiste ni a las prácticas ni a las relaciones, la escuela como espacio físico no constituye por sí sola el territorio educativo. Si el territorio es el entramado de líneas que se trazan al ser habitado, antes de preguntar cuál es el territorio educativo, cabría preguntarse qué prácticas son las que lo conforman. Siguiendo a Despret (2022), ¿cuántos y qué verbos pueden hacer el territorio educativo?

La apuesta por el movimiento del predicado tiene relación con la insistencia en pensar que el territorio es del orden de la variabilidad afectividad: la ergonomía de los espacios, los biorritmos institucionales, los uniformes, las sutilezas del pudor, de la seducción, la sexualidad y del humor que acompañan a las gramáticas educativas (Escolano, 2018). Territorios, prácticas y afectos se entrelazan y ensamblan en líneas que componen el habitar y su bienestar. Pero en ese entramado de líneas, movimientos y relaciones que componen lo social, no todas las líneas son iguales ni operan de la misma manera.

Siguiendo a Deleuze y Guattari (2008), algunas líneas son más rígidas y codificadas, buscan segmentar y organizar el espacio en territorialidades fijas y molaes. Otras, en cambio, son más flexibles y moleculares, permiten desviaciones, fugas y transformaciones en los modos de habitar y sentir. Estas líneas desterritorializan, pero cohabitan con momentos (re)territorializantes, cuestión que no es posible olvidar pues el territorio como expresión crea nuevas relaciones: “no deberíamos hablar tanto de territorio, sino [...] de actos de territorialización” (Despret, 2022: 94). Al volcarnos en los territorios educativos, ellos están constantemente atravesados (y son formados) por estos movimientos de desterritorialización y (re)territorialización, por estas diferentes líneas que se tensionan mutuamente. Cartografiarlas, atendiendo a las singularidades y multiplicidades en su variabilidad afectiva según conforman los territorios, se vuelve una tarea clave para comprender las formas situadas y contingentes del bienestar en la educación: la desterritorialización como acto, expresión de múltiples ritmos, cuerpos, relaciones, cosas, implica lo territorial más allá del espacio (Despret, 2022; Deleuze y Guattari, 2008).

De este modo, como se ha señalado en el punto anterior, se cree que las relaciones pedagógicas y el modo que se dispone la autoridad escolar puede ritmar en otra clave,

⁴ Señalemos una conexión metodológica con el mundo habitable del territorio, en el cual también se dijo que entran los muertos. Estas aproximaciones descansan en un método de experimentación respecto a los muertos: una metódica como “plus de existencia” (Despret, 2021: 17) y como “ecología de lo viral” (pp.70 y 84). Se problematiza epistémicamente que los muertos no niegan en absoluto los modos de existencia, más bien los afirman desplegando otros modos de presencia. Una trama afectiva distinta, sin duda, que implica acoger todo devenir como una ecología viral, haciendo emerger prácticas y capacidades de afectación que repiensan también las prácticas políticas, una cuestión interesante para lo educativo.

más allá de un debate axiológico: líneas, territorio y modos de poder se despliegan forzándonos a pensar de otro modo en lo educativo. Y como se sabe, hay operaciones de líneas de segmentariedad dura que territorializan los afectos y las experiencias de bienestar. Estas líneas segmentan los espacios y tiempos escolares prescribiendo formas adecuadas de sentir y habitar, produciendo territorios existenciales estriados y controlados como referencias institucionales. No obstante, en esta discusión abierta existen procesos de desterritorialización que amplían las comunidades de vida educativa: líneas de fuga que atraviesan y desestabilizan estos territorios aparentemente fijos, desplegando prácticas cotidianas que crean territorios de diferencia y de devenir, lo que no está exento para el campo de las relaciones pedagógicas y el ejercicio de la autoridad educativa: “El método Deligny: hacer el mapa de los gestos y de los movimientos de un niño autista, combinar varios mapas para el mismo niño, para varios niños” (Deleuze y Guattari, 2008: 19).

Por ello, si queremos entender cómo se construye el bienestar en nuestras intervenciones socioeducativas, resulta fundamental detenerse en las formas en que se producen, distribuyen y cartografían los afectos a través de estas diferentes líneas que forman, deforman y transforman los territorios educativos, entendiendo que ellos son actos expresivos que afectan y ritman territorializando todo dispositivo.

Conclusiones

Con todo lo expresado, se hace nítida la importancia de los afectos y sus posibilidades de gobernar modulándolos; aunque también es precisa su posibilidad crítica para el ámbito de la educación y lo que ahí se despliega en las relaciones pedagógicas y los modos de autoridad. Por ello, hemos enfatizado que se hace necesario habilitar otra forma de aproximarse a los múltiples y variados ensamblajes del bienestar en lo educacional.

Siguiendo la metódica de Despret (2022: 14), toda intervención socioeducativa debe “conceder atención” a los acontecimientos del presente y a la infinidad de modos de existencia que están siendo hoy desatendidos, pero que están deviniendo. Hemos expresado que ello implica abocarse a descifrar las líneas y sus cruces que tienen lugar en la cotidianeidad de los territorios educativos. Es necesario pensar en los procesos, trayectorias y flujos interventivos del presente situando la intervención *en* lo social como una metodología que puede ampliar los planos, los mapas y sus singularidades cartográficas para desafiar y nutrir de otro modo a la política antropológica y molar. Anclados a una metódica de la experimentación, es disponerse a participar de las convergencias y divergencias que conectan al estilo de “una cartografía rizomática”, promoviendo otras entradas epistémicas y políticas (Castro-Serrano *et al.*, 2023: 168).

Para finalizar, creemos que es en esta cartografía rizomática, entonces, donde es posible el acto de *fabular*. Como propone Despret (2021) leyendo a Deleuze, fabular no es simplemente narrar, sino una fabricación que nos permite inventar y dar forma a nuevas realidades; es abrirse a otros modos de imaginación posible que, a su vez, pueden hacer más habitable los territorios educativos. El fabular es crear, inventar con distintos intercesores posibles, cuestión que permite conectar con un discurso minoritario en donde, “[l]os intercesores son estas potencias de lo falso que producen lo verdadero” (Deleuze, 2006: 70). Desde esta perspectiva, y para seguir delineando más narrativas, las relaciones pedagógicas se convierten en espacios para la fabricación. Esto, a su vez, conecta con el apartado anterior: el territorio educativo se configura como un espacio de *variabilidad afectiva* y de subjetividades en constante devenir, donde las relaciones pedagógicas posibilitan y sostienen nuevas formas de existencia. Es en esta capacidad para articular modos de existencia en las prácticas cotidianas —como

plantea Despret— que se habilita una intervención otra, desde donde reinventar los significados de lo educativo.

Agradecimientos y financiación

Este trabajo es parte de la investigación ANID/Fondecyt Regular n.º 1210033, “Cartografías críticas de la intervención para una invención institucional: Por otros saberes y otra política” (2021-2024, Grupo Filosofía, Chile). Agradecemos a Beca ANID de Doctorado Nacional n.º 21211050.



Referencias bibliográficas

- » Athanasiou, A., Hantzaroula, P. y Yannakopoulos, K. (2009). Towards a new epistemology: The 'affective turn'. *Historein*, 8(1), 5-16. <https://doi.org/10.12681/historein.33>
- » Binkley, S. (2011). Psychological life as enterprise: Social practice and the government of neo-liberal interiority. *History of the Human Sciences*, 24(3), 83-102. <https://doi.org/10.1177/0952695111412877>
- » Binkley, S. (2018). The work of happiness: A response to De La Fabián and Stecher (2017). *Theory and Psychology*, 28(3), 405-410. <https://doi.org/10.1177/0959354318761210>
- » Bonhomme, A. y Schöngut-Grollmus, N. (2023). Terapización y emociones en la puesta en práctica de políticas de ASE en la escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 22(1), 18-30. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol22-Issue1-fulltext-2765>
- » Bornhauser, N. y Garay, J. M. (2023). La educación emocional: Prácticas y discursos de subjetivación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 101-122. <https://doi.org/10.14201/teri.28101>
- » Brady, M. (2014). Introduction. Foucault Studies Special Issue - Ethnographies of neoliberal governmentalities. *Foucault Studies*, 18, 5-10.
- » Cabanas, E. (2016). Rekindling individualism, consuming emotions: Constructing 'psytizens' in the age of happiness. *Culture & Psychology*, 22(3), 467-480. <https://doi.org/10.1177/1354067X16655459>
- » Cabanas, E. y Illouz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.
- » Castro-Serrano, B., Ceruti-Mahn, C., Fernández-Ramírez, C. y Garay, J. M. (2023). Intervención en lo social y filosofía del contagio. *Cinta de Moebio*, 77, 143-158. <https://doi.org/10.4067/So717-554X2023000200160>
- » Chignola, S. (2018). *Foucault más allá de Foucault*. Cactus.
- » Collier, S. (2009). Topologies of Power: Foucault's Analysis of Political Government Beyond 'Governmentality'. *Theory, Culture & Society*, 26(6), 78-108.
- » Collier, S. (2012). Neoliberalism as big Leviathan, or...? A response to Wacquant and Hilgers. *Social Anthropology*, 20(2), 186-195. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8676.2012.00195.x>
- » Deleuze, G. (2006). *Conversaciones*. Pre-Textos.
- » Deleuze, G. (2007). ¿Qué es un dispositivo? En *Dos regímenes de locos, textos y entrevistas (1975-1995)* (pp. 305-312). Pre-Textos.
- » Deleuze, G. (2010). *Foucault*. Paidós.
- » Deleuze, G. (2014). *El poder: Curso sobre Foucault. Tomo II*. Cactus.
- » Deleuze, G. (2015). *La subjetivación: Curso sobre Foucault. Tomo III*. Cactus.
- » Deleuze, G. y Guattari, F. (2008). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- » Despret, V. (2016). *What would animals say if we asked the right questions?* University of Minnesota Press.
- » Despret, V. (2021). *A la salud de los muertos. Relatos de quienes quedan*. Cactus.

- » Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y pensar los territorios*. Cactus.
- » Ecclestone, K. y Hayes, D. (2019). *The dangerous rise of therapeutic education*. Routledge.
- » Escolano, A. (2018). *Educación y emociones. La construcción histórica de la educación emocional*. Visión.
- » Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Fondo de Cultura Económica.
- » Foucault, M. (2021). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France (1978-1979)*. Fondo de Cultura Económica.
- » Garay, J. M. (2023). *Gubernamentalidad, afectos, líneas de fuga: Una etnografía crítica del dispositivo felicitario en educación* (Tesis de Doctorado en Teoría Crítica y Sociedad Actual). Universidad Andrés Bello, Chile.
- » Greco, M. B. (2022). *La autoridad como práctica: Encuentros y experiencias en educación y formación docente*. Homo Sapiens.
- » Grinberg, S. (2023). Me voy a caer mil veces, pero me voy a levantar. Cartografías urbanas de la desigualdad escolar. *Revista del IICE*, 53, 13-30. <https://doi.org/10.34096/iice.n53.11653>
- » Guattari, F. y Rolnik, S. (2013). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Tinta Limón.
- » Ingold, T. (2018). *La vida de las líneas*. UAH.
- » Li, T. (2007). Governmentality. *Anthropologica*, 49(2), 275-281.
- » Mckee, K. (2009). Post-Foucauldian governmentality: What does it offer critical social policy analysis? *Critical Social Policy*, 29(3), 465-486. <https://doi.org/10.1177/0261018309105180>
- » Nobile, M. (2017). Sobre la 'educación emocional': Subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, 20, 22-33.
- » O'Malley, P., Weir, L. y Shearing, C. (1997). Governmentality, criticism, politics. *Economy and Society*, 26(4), 501-517. <https://doi.org/10.1080/03085149700000026>
- » Pelbart, P. P. (2009). *Filosofía de la deserción: Nihilismo, locura y comunidad*. Tinta Limón.
- » Penz, O. y Sauer, B. (2020). *Governing affects. Neoliberalism, neo-bureaucracies, and service work*. Routledge.
- » Peters, M., Besley, A., Olssen, M., Maurer, S. y Weber, S. (2009). *Governmentality studies in education*. Sense Publishers.
- » Pykett, J. (2022). Spatialising happiness economics: Global metrics, urban politics, and embodied technologies. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 47(3), 635-650. <https://doi.org/10.1111/tran.12528>
- » Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección: Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón.
- » Rose, N., O'Malley, P. y Valverde, M. (2006). Governmentality. *Annual Review of Law and Social Science*, 2, 83-104. <https://doi.org/10.1146/annurev.lawsocsci.2.081805.105900>
- » Shoshana, A. (2022). Affective governmentality through gratitude: Governmental rationality, education, and everyday life. *Critical Studies in Education*, 63(4), 436-450. <https://doi.org/10.1080/17508487.2021.1881914>

- » Stengers, I. (2022). *Recuerda que soy Madea*. Saposcat.
- » Sztulwark, D. (2019). *La ofensiva sensible: Neoliberalismo, populismo y el reverso de lo político*. Caja Negra.
- » Veiga-Neto, A. y Noguera Ramírez, C. (2011). Gubernamentalidad neoliberal: Implicaciones para la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 213-235.
- » Zembylas, M. (2021). The affective turn in educational theory. En *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1272>

Borja Castro-Serrano

Doctor en Filosofía, Universidad de Murcia, España. Magister en Filosofía, Universidad de Chile. Psicólogo, Universidad Diego Portales (Chile). Profesor Asociado Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello, Santiago de Chile.

ORCID: 0000-0001-7422-3205
francisco.castro@unab.cl

José Miguel Garay

Doctor en Teoría Crítica y Sociedad Actual, Universidad Andrés Bello, Chile. Psicólogo y Licenciado en Psicología, Universidad de La Serena, Chile. Profesor Asistente, Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales y Comunicaciones, Universidad Santo Tomás, La Serena, Chile.

ORCID: 0000-0002-4109-9575
jgaray2@santotomas.cl