

La tensión entre disciplina y educación emocional: reflexiones a partir de una lectura de *Vigilar y Castigar*.

The tension between discipline and emotional education: reflections based on a reading of *Discipline and Punishment*.

Harold Dupuis Marambio

Universidad Austral de Chile, Chile

RESUMEN: El presente artículo propone un ejercicio de análisis y reflexión en torno al libro *Vigilar y castigar* (1975) de Michel Foucault. Dicho ejercicio se enmarca en una lectura crítica de la educación emocional. En primer lugar, y a modo de introducción, se presenta la propuesta de lectura de *Vigilar y castigar*, desde la cual se realizará una interpretación crítica de la educación emocional. Para ello, se ofrece una breve contextualización de la educación emocional y se expone la propuesta de análisis a partir de los conceptos de disciplina y foco de experiencia. En segundo lugar, se examina la disciplina como matriz normativa, destacando la tensión entre ley y norma presente en la educación emocional. En tercer lugar, se abordan los juegos de saber y de verdad que operan en la educación emocional, con especial referencia al saber bio-psi y al dispositivo del examen. En cuarto lugar, se describen el cuerpo emocional y el sujeto emocional como modos de subjetivación que se producen en el marco de la educación emocional. Finalmente, se presentan algunas consideraciones sobre la tensión constitutiva entre disciplina y educación emocional, para, desde allí, proponer una lectura de los aportes de la noción de cuidado de sí como posibilidad crítica de pensar lo emocional de otro modo en el contexto educativo.

Palabras claves: *Vigilar y Castigar*; disciplina; Michel Foucault; educación emocional; escuela.

ABSTRACT: This article proposes an exercise in analysis and reflection on Michel Foucault's book *Discipline and Punish* (1975). This exercise is part of a critical reading of emotional education. First, by way of introduction, we present a proposed reading of *Discipline and Punish*, from which we will carry out a critical interpretation of emotional education. To this end, a brief contextualization of emotional education is offered and the proposed analysis is presented based on the concepts of discipline and focus of experience. Secondly, discipline is examined as a normative matrix, highlighting the tension between law and norm present in emotional education. Thirdly, the games of knowledge and truth that operate in emotional education are addressed, with special reference to bio-psychological knowledge and the examination device. Fourthly, the emotional body and the emotional subject are described as modes of subjectivation that occur within the framework of emotional education. Finally, some considerations are presented on the constitutive tension between discipline and emotional education, in order

to propose an interpretation of the contributions of the notion of self-care as a critical possibility for thinking about the emotional in a different way in the educational context.

Keywords: *Discipline and Punish*; discipline; Michel Foucault; emotional education; school.

DOI: 10.12957/mnemosine.2025.95880

1. Introducción

Todos mis libros, ya sea *Historia de la locura* o *Vigilar y castigar*, son si se quiere, pequeñas cajas de herramientas. Si las personas quieren abrirlas, servirse de una frase, de una idea, de un análisis como si tratara de un destornillador o de unos alicates para cortocircuitar, descalificar, quebrar los sistemas de poder, incluyendo eventualmente aquellos mismos de los que han surgido mis libros, tanto mejor. (FOUCAULT, 1975: 720)

Yo intento provocar una interferencia entre nuestra realidad y lo que sabemos de nuestra historia pasada. Si lo consigo, esta interferencia producirá efectos reales sobre nuestra historia presente. (FOUCAULT, 2015a: 105)

Han transcurrido cincuenta años desde la publicación de *Vigilar y castigar* de Michel Foucault, y los efectos de esta obra —tanto en el ámbito académico como en la cultura crítica contemporánea— siguen produciendo resonancias, inspirando nuevas interpretaciones y usos. Ello se halla en sintonía con el propósito foucaultiano: ofrecer materiales para que el pensamiento pueda pensarse a sí mismo, tomando la distancia crítica necesaria para pensar de otro modo (FOUCAULT, 1999a: 359).

En este marco, las múltiples lecturas y contribuciones derivadas de su obra —en diálogo con sus escritos anteriores y posteriores— han profundizado en nociones clave como la disciplina, los dispositivos de seguridad, la gubernamentalidad y las formas de aleturgia, entre otras. Desde allí se han abierto investigaciones que abarcan campos tan diversos como el penitenciario (Domínguez & Domínguez, 2025), el de la medicina y la medicalización (Rose, 2012; Fuster, 2013) y el educativo con sus procesos de escolarización (Ball, 1993). En este último se han desarrollado estudios centrados, por ejemplo, en la problematización de los procesos de socialización disciplinaria que se producen desde la escuela (Varela, 1995); en las relaciones entre educación y los dispositivos saber-poder (Marshall, 1993); en la pedagogía escolar como tecnología del yo (Larrosa, 1995); en el papel del saber psicológico en la constitución de la pedagogía (Walkerdine, 1995); en las articulaciones médico-legales del saber psi en el espacio escolar (Apablaza, 2017); o en el modo en que el examen se configura como punto central

de problematización, desde las instituciones monásticas medievales hasta la escuela moderna (Hoskin, 1993).

Otra línea de investigación —en diálogo con los desarrollos anteriores y con la obra del filósofo francés y sus contemporáneos— se orienta a la crítica y problematización de los modos de vida que se instauran en el ámbito escolar a través de la educación emocional. Sobre este fenómeno, Bornhauser y Garay (2023) sostienen que la educación emocional puede entenderse como síntoma de una transformación en la lógica del poder disciplinario, cuya eficacia en las escuelas habría sido reemplazada por nuevas formas de relación con uno mismo, propias de las prácticas de sí. A la vez, diversas perspectivas contemporáneas buscan visibilizar formas pedagógicas que acojan la diferencia (Gómez-ramos, 2021) o que incorporen los aportes del llamado giro afectivo al campo educativo (Abramowski, 2024). En general, predomina una mirada crítica sobre la educación emocional, puesto que se asocia directamente a modelos educativos por competencias: al traducir lo afectivo en competencias emocionales, se hace visible su sello economicista y neoliberal (Solé, 2020).

1.1. La educación emocional en su contexto político – institucional y sus críticas.

Para situar la temática de la educación emocional, conviene señalar que su impulso proviene de discursos promovidos por organismos internacionales cada vez más interesados en el desarrollo de las llamadas habilidades blandas (soft skills). Tanto el Banco Mundial como el Banco Interamericano de Desarrollo y la OCDE abogan por implementar medidas de capacitación en habilidades socioemocionales. Estas habilidades se clasifican y operan en función de las expectativas del mercado para definir perfiles laborales y proyecciones de desempeño en escenarios de alta precarización, flexibilidad e incertidumbre (Casma, 2015)

Los fundamentos disciplinarios y teóricos del trabajo con las emociones se basan en las teorías de la personalidad de Goldberg (1990), la psicología positiva (Seligman, 2007), la inteligencia emocional de Goleman (1996) y diversos programas de aprendizaje socioemocional. Es importante destacar la organización CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), fundada por el psicólogo Daniel Goleman, quien popularizó la teoría de la inteligencia emocional. Este modelo se ha plasmado en diversas políticas y planes educativos en distintos países del mundo.

Este modelo define cinco dimensiones que luego se operacionalizan como competencias emocionales (Bisquerra): 1) autoconciencia, como la capacidad de reconocer las propias emociones y pensamientos y su influencia en el comportamiento, evaluando las propias fortalezas y limitaciones. 2) autogestión, la capacidad de regular las propias emociones, pensamientos y comportamientos de manera eficaz en diferentes situaciones (estrés, impulsividad, automotivación, efectividad, sentido de logro, etc.). 3) conciencia social, como la capacidad de adoptar la perspectiva de otras personas, contextos y empatizar con ellas, reconociendo los recursos y apoyos familiares, escolares y comunitarios. 4) habilidades relacionales, como la capacidad de establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes con diversas personas y grupos. Esto incluye comunicarse con claridad, escuchar activamente, cooperar, resistir la presión social inadecuada, negociar los conflictos de manera constructiva y buscar y ofrecer ayuda cuando sea necesario. 5) toma de decisiones responsables, en basadas en la consideración de las normas éticas, las preocupaciones de seguridad y las normas sociales, la evaluación realista de diversas acciones y el bienestar propio y ajeno. (Schonert-Reichl et al., 2017, p. 6).

La operacionalización de estas dimensiones como competencias promovidas en programas educativos —en el caso de Chile— se refleja en documentos, manuales, cartillas e instrumentos de uso escolar.

En Chile, dentro de los indicadores vinculados al desarrollo personal y social —autoestima académica y motivación escolar, clima de convivencia, participación y formación ciudadana, hábitos de vida saludable, asistencia, equidad de género, retención escolar, titulación técnico-profesional— lo emocional se sitúa como proceso transversal, medible y estandarizado. Este reduccionismo técnico de la educación emocional genera críticas que conviene considerar para el abordaje que proponemos.

Por otro lado, siguiendo a Nobile (2018), uno de los principales focos de crítica hacia el trabajo sobre las emociones es su carácter individualizante y de “responsabilización individual”, con la consecuencia de invisibilizar la dimensión “relacional” de las emociones que se experimentan, las cuales están asociadas a los contextos sociales e institucionales y a “las condiciones de vida y escolares en que se desarrollan” (Nobile, 2018, p. 30).

Este carácter individualizante supone una concepción de lo emocional reducida a una serie de competencias que pueden ser enseñadas y, por tanto, reguladas, tal como plantea la teoría de la inteligencia emocional. Esta manera de comprender lo emocional está

directamente ligada al supuesto de un sujeto psicológico, un yo individual, a partir del cual la educación emocional se transforma en “una pieza angular de las nuevas formas de individualismo, que remiten únicamente a un mundo interior y exclusivo del que cada cual debe extraer sus potencialidades más profundas” (SOLÉ & MOYANO, 2017, p. 113). De acuerdo con Abramovich (2018), uno de los problemas de la educación emocional es que tiende a reducir los problemas de su dimensión social y material a soluciones emocionales que desdibujan las posibilidades de reflexión y crítica.

1.2. La experiencia de la educación emocional desde el concepto de disciplina

En este escenario de inquietudes sobre la educación emocional, Vigilar y castigar mantiene plena vigencia, al permitir realizar una lectura crítica del presente, en el cual la propia obra de Foucault ha ido generando desplazamientos y complementando sus tesis. Este gesto no puede dejar de ser tomado en cuenta y resulta especialmente relevante para pensar la educación emocional. De esta manera, detenerse en la noción de disciplina nos permite leer críticamente la educación emocional en la escuela, reconociendo que esta emerge y se despliega desde el poder disciplinario, que opera mediante la disciplina, produciendo la individualidad a partir de un determinado “control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (FOUCAULT, 2002, p. 126).

Desde aquí, el carácter individualizante de la educación emocional evidencia la presencia de la disciplina como tecnología de producción de un sujeto que es, a la vez, cuerpo y alma; materia y espíritu; máquina y conciencia. En la educación emocional esto se aprecia en los distintos dominios donde opera: al remitir la emoción al terreno del individuo —su cuerpo, sus texturas y capas, una interioridad psíquica y biológica—, se desconecta la complejidad afectiva de sus condiciones de existencia y se limita su problematización. Con todo, el concepto de disciplina no remite solo a la distinción entre ciencia e ideología, sino que muestra que, en el corazón de la reflexión educativa —la socialización de los individuos, su desarrollo moral y su funcionalidad social—, habita la disciplina. Por tanto, no se trata de que la educación abandonara al “ser humano” para centrarse en su utilidad; más bien, en el espíritu humanista y su modelado pedagógico se aloja el movimiento —complejo y cambiante— de la disciplina, que suspende las aspiraciones de libertad sustentadas en un conocimiento más preciso del ser humano, especialmente en las justificaciones de la educación emocional. De este modo, el poder

disciplinario presente en la educación emocional -a nuestro juicio - no operaría como una historicidad superada, sino como un trascendental empírico: transforma el a priori histórico de la disciplina y reconfigura las sensibilidades empíricas.

Por otro lado, la disciplina, al situarse como una tecnología de poder que está “en el principio tanto de la humanización de la penalidad como del conocimiento del hombre” (Foucault, 2002, p. 24), nos conduce —en relación con nuestro tema— a una lectura sobre la dimensión de castigo, de sanción o simplemente normativa presente en la educación emocional. Esta dimensión no se reduce a la ley de las políticas y sus instrumentos, sino que remite a las medidas elaboradas desde las ciencias humanas, en particular desde las ciencias psi. En estos términos, la correlación saber-poder que constituye la disciplina deviene condición de posibilidad para la fabricación del “alma moderna” (Foucault, 2002, p. 23).

A partir de lo anterior, si pensamos la educación emocional como una experiencia que, más que referirse a sujetos que participan en acciones o discursos relativos a ella, se configura como la propia experiencia en la cual se constituye la referencia normativa de la conducción —en el contexto de la educación emocional—, entonces emergen los juegos de verdad y saberes en los que se enuncia la verdad que le otorga aceptabilidad, así como las formas de subjetivación que esta tecnología requiere producir. En esta experiencia emergen “los juegos de verdad”, “las matrices normativas” y los modos de ser sujetos, en su correlación como “focos de experiencia” (Foucault, 2009, p. 17-19).

Dicha correlación presenta una dinámica interna que da forma a la relación entre estos elementos, lo que Foucault entiende como “estructuras de conjunto que arrastran a las formas de la experiencia” (Foucault, 2015, p. 132). Tales estructuras producen realidad y separaciones, inclusiones y exclusiones; suscitan aquello que niegan y generan estructuras sociales de experiencia: no absolutas ni eternas, sino temporales y modificables. Ellas permiten que la indagación histórica desplace la mirada desde el interior de instituciones, normas legales o intenciones humanitarias hacia las relaciones de poder y sus materializaciones en juegos de verdad, normas y subjetividad.

Al tomar estos elementos conceptuales para observar la experiencia de la educación emocional —ya sea como política, programa, ejercicio, técnica o afecto—, no se remite a ideas, representaciones o contenidos de conciencia de un sujeto que las piensa, sino a experiencias en tanto correlación: como discursos, como normalización, como cuerpo, como sujeto sujetado que es gobernado. Pero también como sujeto ético que, desde las

prácticas de resistencia, intenta configurarse de otra manera en un proceso incesante de gobierno de sí mismo.

Desde aquí, cuando estudiamos la educación emocional desde Vigilar y castigar y el concepto de disciplina, y adoptamos la noción de foco de experiencia como recurso metodológico, el fenómeno aparece como un complejo de relaciones de poder, saber y formas posibles de subjetividad.

Desde lo anterior, y articulando disciplina y foco de experiencia, podemos referirnos —de manera esquemática— a tres ejes de la experiencia en torno a la educación emocional. En primer lugar, podemos considerarla como un conjunto de normas que la delimitan, la especifican y la recortan como fenómeno necesario, natural y absolutamente normal dentro de la sociedad, en particular dentro del orden educativo, define las normas de comportamiento que delimitan lo normal de lo patológico. En segundo lugar, al ser la educación emocional un juego de verdad, constituye también un punto a partir del cual se forma una multiplicidad de saberes que operan como tales juegos de verdad. En tercer lugar, la experiencia de la educación emocional, en tanto constitución de cierto modo de ser, nos muestra el devenir de un sujeto que es cuerpo observado y sujeto observante.

2. La disciplina como matriz normativa de la educación emocional

La experiencia de la educación emocional, en relación con la matriz normativa, nos lleva a detenernos en algunas tesis de Vigilar y castigar, comenzando por la crítica que Foucault plantea al lugar del contrato como paradigma de lo social y de las relaciones de poder. La figura del contrato se instala como una premisa que presupone la existencia de individuos dados de antemano. Frente a ello, Foucault cuestiona esta manera de concebir al individuo y propone situarlo dentro de las relaciones sociales que lo producen; es decir, dentro de la tecnología de saber y poder que hace posible su emergencia, invención y reproducción:

Suele decirse que el modelo de una sociedad que tuviera por elementos constitutivos unos individuos está tomado de las formas jurídicas abstractas del contrato y del cambio. La sociedad mercantil se habría representado como una asociación contractual de sujetos jurídicos aislados. [...] Pero no hay que olvidar que ha existido en la misma época una técnica para constituir efectivamente a los individuos como elementos correlativos de un poder y de un saber. El individuo es sin duda el átomo ficticio de una representación ideológica de la sociedad; pero es también una realidad fabricada por esa tecnología específica de poder que se llama la ‘disciplina’. (Foucault, 2002, p. 180)

Desde esta formulación, el individuo no se entiende como un a priori metafísico, sino como el resultado de un proceso histórico de transformación que no remite a las grandes batallas o revoluciones, sino al poder disciplinario. Este poder, concebido como matriz de saber y de regulación, produce las normas sociales y discursivas al mismo tiempo que fabrica al individuo.

En este sentido, la educación emocional no puede reducirse a las representaciones provenientes del poder soberano del Estado o de los organismos internacionales, que — al ampararse en el sujeto jurídico y en los derechos a la educación— justifican su implementación apelando a la formación integral de los estudiantes y al desarrollo de competencias para enfrentar los desafíos contemporáneos en materia de convivencia, sustentabilidad o bienestar. Desde este plano macro-político, lo que se expone son las razones y justificaciones para adoptar la educación emocional en el campo educativo, apelando a una normatividad propia de la ley o, en términos concretos, a las fundamentaciones de políticas, planes y programas.

Sin embargo, bajo estas justificaciones morales subyace otra forma de normatividad, más eficaz y menos visible: la de la disciplina. Esta no apela al derecho ni al modelo contractual o soberano, sino a un modelo próximo al de la medicina, que opera mediante intervenciones, diagnósticos y exámenes. Se trata de un poder que produce sujetos más acá de la ley, pero que funciona en constante reenvío con ella. Así, del mismo modo en que la normatividad legal —que permite o prohíbe— no posee la flexibilidad suficiente para formar los sujetos funcionales que requiere la sociedad moderna, la disciplina asume la tarea de individualización y socialización.

De este modo, la normatividad disciplinaria evidencia los límites de las justificaciones legales y muestra que lo que realmente está en juego en la educación emocional es la producción de una cierta individualidad mediante procesos que transforman a los sujetos, objetivándolos como cuerpos y subjetivándolos como conciencia, reflexión y autorregulación. En palabras de Foucault, se trata de una “microfísica del poder que los aparatos y las instituciones ponen en juego, pero cuyo campo de validez ya no es el derecho ni la ley, sino el propio funcionamiento de esta tecnología y de los cuerpos con su materialidad y sus fuerzas” (Foucault, 2002, p. 27).

La normatividad de esta microfísica es esencialmente normalizadora, en la medida en que establece una correlación entre norma y normalización. En esta tecnología se juega la posibilidad de transformar a los individuos dentro de los márgenes de lo normal y lo anormal. Por ello, ni la educación ni la educación emocional pueden ser comprendidas

únicamente como estrategias pedagógicas o innovaciones didácticas: ambas son dispositivos orientados a la producción de individualidades, cuyo reverso móvil es la masa indiferenciada o la multitud viviente, clasificada según su grado de normalidad frente a la norma que las define.

Esta producción de la norma —que, al generar individualidad, actualiza simultáneamente su diferencia frente a la multiplicidad viviente— constituye lo que Foucault denomina la “doble propiedad” del poder disciplinario:

El poder disciplinario tiene la doble propiedad de ser anomizante —vale decir, de poner siempre a distancia una serie de individuos, exponer a la anomia, lo irreductible— y de ser siempre normalizador, inventar siempre nuevos sistemas de recuperación, restablecer siempre la regla. Los sistemas disciplinarios se caracterizan por un trabajo constante de la norma en la anomia. (Foucault, 2005, p. 76)

En este marco, la multiplicidad humana que emerge del discurso sobre lo emocional —según el cual todos somos seres emocionales expuestos a nuestras propias emociones— da lugar a una dispersión empírica que necesita ser regulada. Esta regulación se materializa mediante las formas de gobierno de las emociones, a través de las cuales se produce el cuerpo como materialidad susceptible de ser sujeta a la disciplina. Dicha materialidad comprende las conductas, gestos y reglas de su ocurrencia y continuidad, que en el caso de la educación emocional adoptan la forma de una normalización orientada a la formación de sujetos “competentes emocionalmente”. En otras palabras, así como Canguilhem (1971) señala que la vida produce sus propias normas para adaptarse al entorno, la disciplina produce normas que definen la normalidad y, desde ella, determinan la anormalidad como aquello que debe corregirse.

En la educación emocional, la diferencia entre lo disciplinable y lo indisciplinado se produce al interior de la norma que regula el orden de la experiencia. Esta inmanencia de la norma —a diferencia de la trascendencia de la ley— hace que uno de los aspectos más disciplinadores de la educación emocional sea la producción de nuevos límites internos a la experiencia misma. Tal como plantea Foucault respecto de la escuela como institución disciplinaria:

El irreducible a la disciplina escolar solo puede existir con respecto a esa disciplina; quien no aprende a leer y escribir solo puede manifestarse como problema, como límite, a partir del momento en que la escuela sigue el esquema disciplinario. (FOUCAULT, 2002, p. 75–76)

De esta manera, los individuos extraídos de la masa indiferenciada de alumnos pueden ser objetivados en función de distintos órdenes —como clase social, raza, nivel

sociocultural o aptitudes—. En el caso de la educación emocional, esta clasificación produce sujetos competentes, aptos y con un desarrollo moral adecuado a su edad, dentro de una multitud susceptible de orden y jerarquización.

Como señala Foucault, existe una “necesaria existencia de los residuos” que genera la aparición de sistemas disciplinarios complementarios destinados a recuperar a esos individuos “y así al infinito” (FOUCAULT, 2002, p. 76). Esta complementariedad disciplinaria es múltiple y compleja según el campo de experiencia.

La educación emocional puede entenderse, en este sentido, como un “sistema disciplinario complementario” que, al interior de la institución escolar, genera a su vez su propio campo residual a ser disciplinado. Así, por ejemplo, un niño con Necesidades Educativas Especiales (NNE) que presenta dificultades para participar en las actividades de orientación vinculadas a las emociones es derivado al “espacio de calma y bienestar” (MINEDUC, 2025), donde se busca que se autorregule para luego reincorporarse a la clase.

De este modo, la indisciplina escolar aparece como parte inmanente de la disciplina, señalando su límite interno. En el ámbito de la educación emocional, ese límite se manifiesta en lo que no puede ser explicado ni gobernado: el ámbito subjetivo y afectivo, trabajado ahora en la producción del alma dócil y del cuerpo obediente. Mientras la disciplina tradicional buscaba individualizar los cuerpos, aumentando su funcionalidad y reduciendo su capacidad de resistencia, la educación emocional apunta a regular las emociones, potenciando las consideradas positivas y neutralizando aquellas que desbordan la normatividad establecida. Esta normatividad se expresa, especialmente, en el ideal de la autorregulación emocional, eje central de la educación emocional contemporánea.

Podemos preguntarnos, entonces, en qué consiste realmente esta normatividad. No se limita a la verdad científica declarada sobre el desarrollo emocional y sus beneficios para el bienestar humano, sino que responde a una normatividad disciplinaria orientada a producir una subjetividad que articule las expectativas sociales institucionalizadas con las conductas necesarias de formar.

Así, la educación emocional se convierte en una estrategia para hacer invisible la disciplina, otorgándole una apariencia de superación moral y pedagógica. Sin embargo, la lectura crítica que propone Vigilar y castigar invita a no quedarse en la inmediatez de las justificaciones institucionales, sino a tomar distancia para reconocer cómo, en la

superficie de sus discursos y prácticas, la educación emocional reproduce una normatividad disciplinaria, sus juegos de verdad y su producción de subjetividad.

3. Los juegos de verdad en la constitución y despliegue de la educación emocional.

La reflexividad del poder disciplinario en el campo de la experiencia de la educación emocional, nos lleva a plantear algunas consideraciones en torno al eje de los juegos de verdad y producción de saber. En estos términos, la producción de saber en cuanto al lugar de las emociones, la referencia científica de este saber, desde el que se define incluso lo educativo en su verdad, marcando una disputa de aquella verdad de la pedagogía tradicional. A partir de este nivel de cientificidad, la educación emocional se despliega disciplinariamente haciendo uso de los saberes instituidos, para producir un saber y verdad en el espacio educativo bajo la forma de examen.

En estos movimientos podemos reconocer dos planos, a saber: por un lado, la “verdad demostración” de la ciencia y la legitimación del saber sobre las emociones; y, por otro, la “verdad rayo” (Foucault, 2005, p. 269), que remite al saber producido sobre los sujetos en tanto materia emocional a ser regulada para su propia autorregulación, desempeñando el examen un papel central.

En cuanto al saber científico, se ha producido un conocimiento legítimo en torno al papel de las emociones en el campo educativo, cuya evidencia se ha verificado a través de múltiples estudios inter y transdisciplinarios. Desde una mirada biológica, Maturana (2001) sostiene que las emociones no son simples sentimientos subjetivos, sino disposiciones corporales dinámicas que configuran los distintos dominios de acción en los que las personas se desenvuelven. En otras palabras, las emociones determinan cómo actuamos, aprendemos y establecemos nuestras relaciones con los demás.

Las investigaciones recientes en neurociencias complementan esta comprensión. De acuerdo con Decety (2019), cuando una persona —niño o adulto— se encuentra en un estado emocional negativo o de estrés, se activa el sistema límbico, particularmente la amígdala. Esta activación, debido a su estrecha conexión con las áreas cognitivas del cerebro (corteza frontal y prefrontal), interfiere en los procesos de pensamiento racional, concentración, memoria y autorregulación. En consecuencia, bajo emociones negativas o estrés sostenido, el aprendizaje significativo se vuelve prácticamente imposible.

En la misma línea, Lecannelier (2016) enfatiza que una educación de calidad solo puede alcanzarse cuando la escuela garantiza contextos emocionales seguros y libres de

estrés negativo, donde las experiencias afectivas positivas faciliten la atención, la empatía y la autorregulación.

Estas perspectivas dan origen a lo que se denomina neuroeducación (DE VOS, 2016), la cual plantea la necesidad de investigar las bases neuronales de los procesos de aprendizaje y de otras funciones cerebrales: cómo procesa la información, controla las emociones, los sentimientos y los estados conductuales, o responde a determinados estímulos. Si el cerebro es el centro de la actividad humana, es allí donde debe buscarse la clave de la transformación educativa y pedagógica.

En esta línea, Solé & Moyano (2017) señalan que “la traslación que hay que hacer de la investigación neurológica al diseño de un programa cognitivo–conductual de gestión emocional requiere de un simple desplazamiento” (p.108). Ese desplazamiento se manifiesta en las propuestas de educación emocional al fundamentarse en la idea de que no puede haber desarrollo cognitivo pleno sin equilibrio emocional. Según Bisquerra (2001), incorporar la educación emocional en el ámbito escolar implica avanzar más allá de la simple educación afectiva —entendida como poner afecto en el acto de enseñar— para alcanzar un nivel más profundo: educar el afecto mismo. Esto supone impartir conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones, desarrollando en los estudiantes la capacidad de reconocerlas, comprenderlas y gestionarlas de manera consciente y reflexiva. Educar las emociones, por tanto, no es un añadido opcional, sino una condición indispensable para la formación integral de los estudiantes.

Esta objetivación de las emociones dentro del campo educativo se produce desde el discurso científico, que legitima su incorporación al saber y a las prácticas escolares mediante la tecnología de la educación emocional. Basada en un saber científicamente sólido y sustentado en evidencias, esta discursividad permite que las emociones no solo complementen los procesos de aprendizaje, sino que redefinan la propia institución escolar, otorgándole autoridad para decir la verdad de la educación. Así lo expresa Casassus (2015):

Una escuela es la organización de un sistema de relaciones que se estructuran en torno al aprendizaje, y el aprendizaje es función de las emociones. También la educación resulta de las relaciones que se dan a partir de las interacciones entre profesores y alumnos, y las relaciones son por definición emocionales (CASASSUS, 2015, p. 107)

No obstante, como advierte Foucault, discutir sobre la legitimación del conocimiento científico como base de estas tecnologías es infructuoso. Más bien, se trata de suspender

las preguntas sobre la evidencia —¿cuáles son?, ¿en qué se sostienen?— para observar la noción de verdad que opera dentro de este campo.

Foucault denomina “verdad-demostración” a aquel saber que supone que la verdad recorre el mundo entero y se confunde con la práctica científica (FOUCAULT, 2005, p. 269). Frente a ella, propone la “verdad-rayo”, una verdad dispersa y discontinua, que se produce de tanto en tanto, en lugares y momentos específicos, a través de sujetos que actúan como operadores de esta verdad:

[...] una verdad que, justamente, no está por doquier y siempre a la espera de alguien que, como nosotros, tiene la tarea de acecharla y asirla en cualquier lugar donde se encuentre. Se trataría [...] de una verdad dispersa, discontinua, interrumpida, que solo habla o se produce de tanto en tanto, donde quiere, ciertos lugares, [...] una verdad que no solo tiene su geografía y su calendario: tiene sus mensajeros o sus operadores privilegiados y exclusivos. Los operadores de esta verdad discontinua son quienes poseen el secreto de los lugares y los tiempos, quienes se han sometido a las pruebas de la calificación, quienes han pronunciado las palabras requeridas o cumplido con los gestos rituales; son, además, aquellos a quienes la verdad ha elegido para abatirse sobre ellos: los profetas, los adivinos, los inocentes, los ciegos, los locos, los sabios, etc. (Foucault, 2005, p.271)

Esta segunda forma de verdad permite comprender la disciplina operante en la educación emocional. Quienes la hacen efectiva no son los teóricos ni los expertos, sino los docentes y actores educativos que, desde la aplicación cotidiana de manuales y guías, operan sobre el terreno. Desde esta verdad austera y anónima, las emociones se definen y jerarquizan: se prescriben las positivas y se desechan las negativas, generando cuerpos que puedan ser “transformados y perfeccionados” (Foucault, 2002, p. 125). Esta transformación corporal —que convierte una materialidad muda en una que “habla” mediante sus propias texturas— constituye un fenómeno disciplinario. Tal como ocurre en la medicina, que articula un espacio administrativo y político con un espacio terapéutico, la educación emocional produce un espacio pedagógicamente útil, donde los cuerpos son individualizados y observados en su conducta emocional (Foucault, 2002, p. 132–133).

En este sentido, el saber terapéutico de la educación emocional se vincula estrechamente al dispositivo del examen, mediante el cual la disciplina produce saber y ejerce control. El examen es la técnica por la cual el poder, en lugar de imponer su marca, mantiene a los individuos dentro de un mecanismo de objetivación: “El examen equivale a la ceremonia de esta objetivación.” (Foucault, 2002, p.174). En el ámbito escolar, “no se limita a sancionar un aprendizaje”, sino que constituye “uno de sus factores permanentes, subyacentes, según un ritual de poder constantemente prorrogado”

(Foucault, 2002, p. 173). El examen combina la subjetivación y la objetivación, funcionando como un mecanismo para obtener saberes sobre los sujetos y, al mismo tiempo, otorgarles una determinada identidad o naturaleza.

En la educación emocional, el examen adopta formas específicas: instrumentos, diagnósticos, encuestas y actividades que buscan observar y clasificar las emociones. Así, el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) tiene como propósito “apoyar pedagógicamente a los equipos docentes en la identificación de los aprendizajes y habilidades socioemocionales de los estudiantes” (Agencia de Calidad de la Educación, 2021, p. 3).

A su vez, herramientas como El Semáforo de las Emociones buscan “evaluar de manera formativa la comprensión, identificación y autorregulación emocional de los estudiantes, favoreciendo la expresión y reflexión sobre sus emociones en distintos contextos escolares” (CPEIP, 2020, p. 4).

El examen, en este contexto, genera una observancia permanente de las emociones, produciendo un corpus de enunciados que normalizan y estandarizan lo emocional en la escuela. De este modo, la educación emocional deviene un campo de regulación disciplinaria donde la institución escolar define, categoriza y controla lo emocional como objeto de saber, contenido pedagógico y dispositivo de producción de subjetividad.

4. La educación emocional como modos de subjetivación

Para dar cuenta de las configuraciones de sujeto que se producen en la experiencia de la educación emocional, podríamos afirmar que lo disciplinario de la educación emocional da lugar a un “cuerpo observado y un sujeto observante” (Potte-Bonneville, 2007, p.168), desplegado en una forma de observación que remite al medio de lo emocional como verdad, registro, obligación y técnica.

De algún modo, y siguiendo la noción de disciplina, en la educación emocional se produce tanto un cuerpo emocional como un sujeto que observa ese cuerpo y se observa a sí mismo y a los otros. Se trata de un proceso de subjetivación, en cuanto producción de un sujeto emocional en el contexto escolar, que remite a un cuerpo provisto y depositado en lo emocional. En esta materialidad afectiva es posible indagar en los modos de configuración de las formas que adopta la subjetividad en la experiencia de la educación emocional. En ella, la sujeción marca su principal característica: es el proceso mediante el cual se configura el cuerpo y el sujeto emocional.

Estos dos modos de sujeción nos dan indicios de que lo que se produce es un *doble*, que no opera como reflejo de un original, sino como una relación de saber y poder que media y constituye como una diferencia: por un lado, un sujeto que se objetiva como cuerpo y, por otro, un sujeto que se despliega en prácticas de conocimiento y reconocimiento. El primero se construye como conocimiento de las emociones — contenido objetivado para ser utilizado y regulado—, mientras que el segundo se constituye como reconocimiento de sí, como ser emocional que aún no se conoce del todo, pero que puede avanzar en este proceso de autocomprensión.

Podríamos sintetizar lo anterior señalando que el modo de sujeción desplegado en la educación emocional fabrica un cuerpo que, en su materialidad, remite a un saber que lo define como emocional y a relaciones de poder que lo orientan hacia la gestión de sus propias fuerzas. Este sujeto emocional que emerge es también un cuerpo observado desde los discursos de las emociones, con una referencia directa a la autonomía y a la configuración de una disposición de acción desde la cual se conduce su propio comportamiento, leído ahora como emoción, explicación de su actuar y movimiento de su voluntad.

Si observamos con mayor detalle este cuerpo emocional producido en la experiencia analizada, podemos advertir que lo emocional remite a una dimensión de la existencia que es, simultáneamente, constitutiva y desbordante. Su nivel de afectación es tal que, como se señaló en el apartado anterior, funciona como explicación de lo que somos y de la manera en que nos comportamos. En esta dimensión, el cuerpo emocional, biológicamente constituido y desbordado por las emociones, se encuentra invadido por ellas y, a la vez, dispuesto a su regulación.

Surge entonces el problema de la intencionalidad o voluntariedad que envolvería las emociones y sus posibilidades de control por parte de los propios estudiantes, quienes se experimentan bajo ese registro y guiados por sus prescripciones.

Para abordar este punto, conviene recordar los desplazamientos que Foucault señala en torno a la producción y captura del cuerpo, desde el saber anatomo-patológico hasta el saber neurológico. En este último, la relación con la voluntad ya no será del tipo del poder sobre ella —como en la psiquiatría—, sino una forma de captura más sutil, que divide al sujeto a través de prácticas divisorias, generando un bucle de reenvío entre observador y observado, visibilidad y visible, juez y juzgado.

Desde esta perspectiva, las prácticas divisorias de la educación emocional se inscriben en una línea similar, aunque con su singularidad: un contexto escolar sostenido en un

saber sobre las emociones. Según Foucault (2005), “la neurología, la clínica neurológica, implica una muy diferente presentación del cuerpo en el campo de la práctica médica”, pues captura al enfermo neurológico y produce correlativamente el cuerpo neurológico (p. 340–342). Este dispositivo, al tiempo que da forma y funcionamiento a una analítica del cuerpo de base biológica mediante la examinación de tipo pregunta–respuesta, realiza “cierta captura de la actitud del sujeto, de su conciencia, de su voluntad en el interior mismo de su cuerpo”, una voluntad que desciende de las alturas de la metafísica para situarse en la carne (Foucault, 2005, p. 346).

A partir de estos elementos, podemos plantear que el cuerpo emocional de la educación emocional es producido y capturado en un terreno dominado por las neurociencias —particularmente por la neuroeducación— que, al suponer el cerebro como centro de las operaciones, produce las evidencias necesarias para explicar las disfunciones sociales desde el plano biológico. En esta línea, Dumontheil y Blakemore (2012) sostienen que la cognición social está directamente asociada al funcionamiento cerebral, y que existen diferencias marcadas entre adolescentes y adultos:

Una posibilidad es la estrategia cognitiva para mentalizar cambios entre la adolescencia y la edad adulta. Por ejemplo, los adultos pueden confiar más en las experiencias previas para interpretar situaciones sociales que los adolescentes, quienes podrían fundar sus juicios sobre nuevos cálculos realizados en la corteza prefrontal media. Esta posibilidad puede relacionarse con la hipótesis del aprendizaje de habilidades (...), con lo que una región primero sostiene una cierta función de la que otra región puede hacerse cargo más adelante en el desarrollo. Según esta posibilidad, la corteza prefrontal puede estar particularmente involucrada en el aprendizaje de nuevas capacidades. Una segunda posibilidad es que el cambio funcional con la edad se deba a cambios neuro-anatómicos que se produzcan durante este periodo (Dumontheil & Blakemore, 2012, p. 104)

Desde esta perspectiva, la neuroeducación se convierte en un supuesto que establece un orden de realidad anclado en la naturaleza humana —sus procesos biológicos y culturales—, conservando y modificando un humanismo que sitúa la conducta en su base natural. Se trata, en términos foucaultianos, de una tecnología de gobierno: un disciplinamiento en el terreno de la educación emocional donde el cuerpo emocional, de base neurológica, se somete a una determinada *ortopedia moral*. Esta ya no se ancla en los castigos, sino en una “estrategia cognitiva para mentalizar” (Dumontheil & Blakemore, 2012, p. 104), propiciando un desarrollo moral adecuado dentro de un espectro que va “de principiante a experto” (NARVÁEZ, 2012, p. 149).

Esta normalización, derivada de la neuroeducación e implementada en la educación emocional, se vuelve objetivante: las emociones son tratadas como sustancia observable,

medible y corregible. Así, desde esta realidad compleja y desbordante, se configuran las obligaciones que el estudiante debe asumir como parte de lo que se define como formación integral.

En esta tensión y paradoja del reconocimiento del estudiante como ser emocional que debe aprender a regularse viene acompañada de un juego de saberes, en que la psicología y el *saber Psi* en general, al pedir prestado el cuerpo a las neurociencias, ha desplazado la comprensión del sujeto desde la interioridad psíquica hacia una objetividad neurológica verificable (DE VOS, 2016). Esta translación del alma al cerebro, del discurso introspectivo al examen de la resonancia magnética funcional, evidencia un nuevo régimen de verdad en el que la biología se erige como garante de lo que somos.

En este sentido, el estudiante se ve desbordado y, al mismo tiempo, obligado a ser de una determinada manera. Dicho reconocimiento conlleva un nuevo juego de verdad y poder, en el que el individuo ya no se confiesa ante el psicólogo, sino que se expone ante la visualidad científica del escáner cerebral, confesándose ante sí mismo y ante los otros como un ser emocional que dispone de cierto nivel de competencia o incompetencia. Dicho en otros términos, la educación emocional no solo promueve la gestión racional de las emociones, sino que participa en la producción de un cuerpo y un sujeto cuya interioridad se traduce en datos medibles y corregibles, coherentes con las lógicas del biopoder contemporáneo.

En consecuencia, si entendemos la disciplina como una tecnología de poder que mantiene una tensión permanente con el poder soberano —y que, más que anular el cuerpo, busca normar sus fuerzas—, podemos afirmar que la educación emocional trabaja con esas fuerzas corporales que ya no se limitan a las codificaciones escolares tradicionales, sino que se articulan con un saber biológico sobre las emociones.

Las prácticas escolares actuales orientadas a la regulación emocional buscan canalizar la energía y optimizar la atención, la concentración y la responsabilidad frente a las obligaciones escolares.

A modo de ejemplo, el *Cuadernillo de actividades de aprendizaje socioemocional para estudiantes* (MINEDUC, 2021) propone ejercicios que evidencian este trabajo disciplinario sobre el cuerpo y las emociones. Entre ellos, la actividad “¡Guía tus emociones!”, cuyo objetivo es “ampliar el vocabulario emocional para reconocer emociones en sí mismo y en otros, desarrollando empatía y respeto” (p. 17), y la “Actividad del arcoíris”, orientada a “practicar estrategias de respiración y estiramiento para la autogestión y autorregulación de emociones en el aula” (p. 21).

En esta última, se instruye a los docentes a guiar paso a paso la respiración y el movimiento corporal —“formar un arcoíris con los brazos mientras se inhala y exhala”— con el propósito de calmar la mente y recargar energía.

Estas prácticas, que apelan a la calma y al bienestar, constituyen ejercicios de disciplinamiento emocional que configuran al estudiante como sujeto autorregulado y consciente de su sentir. En ellas se cristaliza el vínculo entre saber, poder y cuerpo que atraviesa toda la experiencia de la educación emocional en la escuela contemporánea.

5. Consideraciones finales

Tal como nos tiene acostumbrados Foucault, hacer inteligibles las coerciones y dominaciones que emergen de las relaciones entre saber y poder no implica reafirmar la pasividad ante ellas, sino despertar una inquietud ético-política en ese *nosotros* del que formamos parte, pero que muchas veces se oscurece bajo la moralidad de la normalidad y, con ello, los potenciales de resistencia. Así, aunque *Vigilar y castigar* no centra su atención en las posibilidades de libertad del sujeto respecto de sí, deja entrever —de manera casi subterránea— esa dimensión activa y pasiva del sujeto que Foucault desarrollará más tarde bajo el concepto de *prácticas de sí* o *técnicas de sí* (Foucault, 1999b). En este sentido, si bien la disciplina es una tecnología de poder-saber, también implica un ejercicio: un ejercicio de uno en relación consigo mismo. De otro modo, no habría sido posible que una técnica de poder que domina a través del cálculo, de los gestos y de las precisiones, permitiera al sujeto aparecer ante sí mismo como cuerpo y alma.

En la obra de 1975, sin duda, hay una reflexión sobre el *sí mismo*, sobre ese *sí mismo* que se constituye desde las tecnologías de poder, pero con un énfasis en el modo en que el poder —y la verdad del poder— produce este *sí mismo*. Siguiendo lo expuesto, este *sí mismo* se configura como el doble de la sujeción: un cuerpo observado y un sujeto observante. No obstante, en el desplazamiento que Foucault realiza entre los dispositivos y la gubernamentalidad —particularmente en los cursos del Collège de France en los años ochenta—, los dispositivos de poder-saber en sus diversas versiones no desaparecen, sino que son vistos desde otra perspectiva, a partir de la noción de *poder pastoral* (FOUCAULT, 2006). Desde aquí se habilita una lectura del poder en el terreno de la espiritualidad, en la cual la verdad ya no se limita a los discursos que la enuncian y a los cuales el sujeto se adhiere para darse una identidad, sino a aquella verdad que se alcanza en la experiencia misma de la relación consigo mismo (Foucault, 2014).

Es en esta relación de sí consigo donde las *prácticas de sí* permiten que la interrogación y la crítica se desplieguen en la propia subjetividad, en el modo de constituirse, pero por fuera de las determinaciones de los dispositivos de saber-poder. Desde el poder pastoral, nuestra propia verdad ha sido reducida a las verdades del saber *psi*. Sin embargo, esta toma de distancia crítica respecto de las coerciones en el terreno de la subjetividad —y de la relación que establecemos con nosotros mismos— no se suspende en una mera crítica a las instituciones de la modernidad ni en una denuncia de las trampas de los dispositivos, sino que exige tomar distancia de nosotros mismos: una historia de la subjetividad que sea, a la vez, un análisis de las formas de gobierno, en cuya relación se puedan auscultar otros modos de vinculación con nosotros mismos.

De este modo, se trata de formar una “historia del cuidado de sí mismo, entendido como experiencia y también, entonces, como técnica que elabora y transforma esa experiencia. Un proyecto de este tipo está en el cruce de dos temas tratados con anterioridad: una historia de la subjetividad y un análisis de las formas de gubernamentalidad [...] La historia del ‘cuidado’ y las técnicas de sí sería, pues, una manera de hacer la historia de la subjetividad: ya no, empero, a través de las divisiones entre locos y no locos, enfermos y no enfermos, delincuentes y no delincuentes, ya no a través de la constitución de campos de objetividad científica que dan lugar al sujeto que vive, habla y trabaja, sino a través del establecimiento y las transformaciones en nuestra cultura de las relaciones consigo mismo”, con un armazón técnico y sus efectos de saber (Foucault, 2020, p. 312).

En esta historia cruzada y desplazada desde sí misma, se puede reconocer que la noción de *cuidado de sí* mantiene una relación directa con la disciplina. A la luz de las transformaciones experimentadas desde el poder pastoral, este cuidado —que podría identificarse en la educación emocional, con su impronta de ir más allá de la disciplina, de los castigos, de ver al niño y de centrarse en las relaciones más que en las calificaciones— merece ser observado con atención y actitud crítica. Es decir, el discurso que podría presentar a la educación emocional como una alternativa en sintonía con el paradigma del cuidado en la pedagogía (Noddings, 1984) o con las llamadas *pedagogías del cuidado* (Estalayo et al., 2022), habría que tomarlo con pinzas —de cirujano—, ya que, como hemos podido demostrar en este escrito, la relación entre disciplina y educación emocional no es de superación ni de mejora, sino de transformación: de autotransformación de la propia disciplina.

Esta autotransformación – podríamos decir - táctica de la disciplina puede argumentarse a partir de la indagación de Foucault sobre la noción de *cuidado de sí* en el mundo antiguo y su transformación por el poder pastoral. De acuerdo con Foucault, el *cuidado de sí* en el mundo antiguo tuvo una preeminencia tal que hacía del conocimiento

de sí un elemento auxiliar; es decir, la *epimeleia heautou* constituía en sí misma una cultura, dentro de la cual el *gnothi seauton* se desplegaba al interior de los movimientos e intensidades que la *epimeleia* le marcaba. Sin embargo, en la modernidad se ha invertido esta relación, quedando el cuidado de sí supeditado al conocimiento de sí (Foucault, 2014).

Entre las diversas razones que explican el oscurecimiento del *cuidado de sí* frente al *conocimiento de sí*, Foucault destaca que las *prácticas de sí* propias del cuidado “se integraron a técnicas educativas y pedagógicas, médicas y psicológicas”, así como a “estructuras de autoridad y disciplina”, a los medios masivos y de opinión pública, generando efectos regulares en la formación de “nuestra actitud con respecto a los otros y a nosotros mismos”. En consecuencia, “ahora son los otros quienes imponen a las personas la cultura de sí, que por eso ha perdido su independencia” (Foucault, 2018: 117).

En este oscurecimiento, la hermenéutica de uno mismo —esa indagación en la interioridad en busca de la verdad de lo que somos—, con sus dispositivos de confesión y sus técnicas de autoexploración, ha sido extendida y difuminada en la modernidad “a través de numerosos canales e integrada en varios tipos de actitudes y experiencias”, siendo por ello analíticamente “difícil aislarla y separarla de nuestras propias experiencias espontáneas” (Foucault, 1999b: 444).

Pero también es posible considerar las formas de resistencia del *cuidado de sí* frente al bloqueo ejercido por el poder pastoral. Estas se manifiestan en las *artes de la existencia*, entendidas como aquellas “técnicas de sí” que “perdieron sin duda parte de su importancia y su autonomía cuando, con el cristianismo, se integraron al ejercicio de un poder pastoral y, más adelante, a prácticas de tipo educativo, médico o psicológico” (Foucault, 2013: 166).

De esta manera, la crítica a la psicología o a los saberes *psi*, leída en clave del *cuidado de sí*, no se reduce a una crítica de las disciplinas del saber, de las instituciones psiquiátricas o de los dispositivos de poder, sino que retoma estas inquietudes desde los efectos que estas formas de gobierno ejercen en la configuración de nuestras formas de vida y en el lugar que ocupa la relación con nosotros mismos dentro de su transformación.

Desde esta perspectiva, lo que habría que problematizar en torno a la educación emocional es precisamente ese tipo de *cuidado* que se presenta como una fórmula distinta o distante de la disciplina, pero que en realidad está tejido con los hilos del poder pastoral y su forma de gobernar a través de la verdad de lo que somos —ya sea desde los saberes *psi*, los directores de conciencia o las instancias de confesión—.

Por tanto, más que aceptar el supuesto alejamiento entre educación emocional y disciplina, conviene interrogar la estrategia discursiva que sostiene tal distinción y, con ello, examinar las continuidades que nos permiten problematizar los aspectos singulares de la disciplina, así como las diversas maneras en que la educación emocional reproduce formas de disciplinamiento.

De este modo, pensar la disciplina a contraluz de la educación emocional permite interrogar el sentido del cuidado que atraviesa los discursos pedagógicos contemporáneos sobre las emociones, los afectos y las relaciones humanas, así como la crítica a lo meramente cognitivo y racional. Se trata de cuestiones de gran relevancia, que hoy se traducen en líneas de investigación centradas en el “cuidado en el contexto escolar” (Carrasco, 2015). En esta perspectiva, y con el propósito de aportar a esta discusión desde sus implicancias ético-políticas, consideramos que la noción de *cuidado de sí* —no solo como crítica del poder pastoral, sino también como problematización e inquietud frente a las prácticas de cuidado en la escuela y en la educación emocional— abre la posibilidad de generar escenarios de inclusión, aceptación de la diferencia, despatologización de la diversidad y reconfiguración de los espacios educativos. En cierta medida, el *cuidado de sí* permite interrogar los discursos sobre el cuidado, tomando la distancia necesaria para reconocer si se trata de una forma sofisticada de gubernamentalidad neoliberal ejercida desde el poder pastoral o, por el contrario, de prácticas que, reconociendo esos sedimentos y adherencias, propongan otros modos de relación con nosotros mismos, con los otros y con el mundo.

Referencias bibliográficas

- ABRAMOWSKI, A. (2018). Respiración artificial. El avance de la educación emocional en la Argentina. *Revista Bordes*, (10), 2018. 9-17. <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/bordes/article/view/240>
- AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. Marco de Evaluación de los Aprendizajes Socioemocionales. Revisión y análisis del Marco de Evaluación del Aprendizaje Socioemocional, a la luz de los desafíos clave para la consolidación del Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Marco_Evaluacion_Socioemocional.pdf
- APABLAZA, M. Prácticas ‘Psi’ en el espacio escolar: Nuevas formas de subjetivación de las diferencias. *Psicoperspectivas*, 16(3), 2017, 52-63. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue3-fulltext-1063>
- BALL, S.J. La gestión como tecnología moral. En: J. Ball (Comp.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata, 1993.

- BISQUERRA, R. ¿Qué es la educación emocional? *Temáticos de la escuela española*, I (1), 7-9. Barcelona: Cisspraxis, 2001.
- BORNHAUSER, N., y GARAY, J. M. La educación emocional: prácticas y discursos de subjetivación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 2023. p.101-122.
- CANGUILHEM, G. *Lo normal y lo patológico*. Siglo XXI, 1971.
- CARRASCO, A. Las prácticas de cuidado en el sistema escolar: una revisión sistemática. *Revista de Investigación en Educación*, 2025, 23(1), 173-189 DOI: <https://doi.org/10.35869/reined.v23i1.6115>
- CASASSUS, J. *La Educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio, 2015.
- CASMA, J. *Las emociones valen tanto como los conocimientos*. Banco Mundial. (15 de junio de 2015). <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2015/06/22/las-emociones-valen-tanto-como-los-conocimientos>
- CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS (CPEIP). *Expresar y regular emociones: Actividades prácticas dirigidas a equipos directivos, docentes y asistentes de la educación* (p. 4). Santiago de Chile: Ministerio de Educación. 2020. Recuperado de <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2021/01/herramienta-expresar-regul%C3%B1ar-sentimientos-v4.pdf>
- DECETY J. The neurodevelopment of empathy in humans. *Dev Neurosci*. 2010; 32(4):257-67. doi: 10.1159/000317771. Epub 2010 Aug 31. PMID: 20805682; PMCID: PMC3021497.
- DE VOS, J. ¿Dónde está la educación en la neuroeducación?. *Teoría y Crítica de la Psicología* 8, 2016, 1–16. <http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/153>
- DOMÍNGUEZ, M. y DOMÍNGUEZ, D. Un clásico contemporáneo: Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. 50 años después. *Política y Sociedad*. 62(1), 2025. <https://dx.doi.org/10.5209/poso.101859>, 2025.
- DUMONTHEIL, I., & BLAKEMORE, S. J. Social cognition and abstract thought in adolescence: The role of structural and functional development in rostral prefrontal cortex. *BJEP Monograph Series II, Number 8-Educational Neuroscience*, 1(1), 2012, 99-113. DOI:[10.1348/97818543371712X13219598392372](https://doi.org/10.1348/97818543371712X13219598392372)
- ESTALAYO, P; HERNÁNDEZ, F; LOZANO, P; SANCHO, J. Ética y pedagogías de los cuidados en escuelas de Barcelona. Posibilidades, cuestionamientos y resistencias. *Revista Izquierdas*. 51, marzo 2022: 1-23. https://www.researchgate.net/publication/359503976_Etica_y_pedagogias_de_los_cuidados_en_escuelas_de_Barcelona_Posibilidades_cuestionamientos_y_resistencias
- FOUCAULT, M. Des suppliques aux cellules [1975], en M. Foucault (1994), *Dits et écrits. Tome 2 (1970-1975)*, París, Gallimard, pp. 716-720.
- FOUCAULT, M. Polémica, política y problematizaciones. En: *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III*, Buenos Aires, Barcelona: Paidós, 1999a.
- FOUCAULT, M. Las técnicas de sí. En: *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III*, Buenos Aires, Barcelona: Paidós, 1999b.

- FOUCAULT, M. La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. En: *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III*, Buenos Aires, Barcelona: Paidós, 1999c.
- FOUCAULT, M. *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.
- FOUCAULT, M. *El poder psiquiátrico. Curso del Collège de France (1973-1974)*. Buenos Aires: FCE, 2005.
- FOUCAULT, M. *Seguridad, territorio y población. Curso del Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: FCE, 2006.
- FOUCAULT, M. *El gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1982-1983)*. FCE: Buenos Aires, 2009.
- FOUCAULT, M. Uso de los placeres y técnicas de sí. En: *Inquietud por la verdad. Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.
- FOUCAULT, M. *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*. Buenos Aires: FCE, 2014.
- FOUCAULT, M. *Historia de la locura en la época clásica, II*. México. DF: FCE, 2015b.
- FOUCAULT, M. Foucault estudia la razón de Estado. Entrevista con M. Dillon. En: Jorge Álvarez (editor). *Michel Foucault. La ética del pensamiento*. Biblioteca Nueva, 2015a.
- FOUCAULT, M. La cultura de sí. En: *¿Qué es la crítica? seguido de la cultura de sí Sorbona, 1978/Berkeley, 1983*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2018.
- FOUCAULT, M. *Subjetividad y verdad. Curso en el Collège de France (1980-1981)*. Buenos Aires: FCE, 2020.
- FUSTER, N. *El cuerpo como máquina. La medicalización de la fuerza de trabajo en Chile*. CEIBO: Santiago, 2013.
- GOLDBERG, L. R. An Alternative "Description of Personality": The Big-Five Factor Structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229. 1990. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.6.1216>
- GOLEMAN, D. Emotional Intelligence. Why it Can Matter More Than IQ. *Learning*, 24(6), 1996. 49-50. <https://eric.ed.gov/?id=EJ530121>
- GÓMEZ-RAMOS, D. La acogida de la diferencia en la escuela: Condiciones para sumar encuentros pedagógicos. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 164-181, 2021. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-1.9>
- HOSKIN, K. Foucault a examen. En: J. Ball (Comp.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata, 1993.
- LARROSA, J. Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En: J. Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 1995.
- LECANNELIER, F. *Hacia un cuidado respetuoso de apego en la infancia*. Ediciones B Chile, S. A., 2016.
- MARSHALL, J.D. Foucault y la investigación educativa. En: J. Ball (Comp.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata, 1993.

- MATURANA, H. *Emociones y Lenguaje en educación y política*. Santiago: Editorial Dolmen, 2001.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC). *Cuadernillo de actividades de aprendizaje socioemocional para estudiantes*. Unidad de Apoyo Socioemocional, División de Educación General, Santiago de Chile: Gobierno de Chile, 2021.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC). *Plan de acompañamiento emocional y conductual (PAEC)*. Orientaciones para la implementación de la Ley 21.545 (Ley de Autismo). 2025. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2025/05/Orientaciones-PAECOK.pdf>
- NARVAEZ, D. Moral neuroeducation from early life through the lifespan. *Neuroethics*, 5(2), 2012, 145-157.
- NOBILE, M. Emociones en los procesos educativos: contraponiendo perspectivas. En: K. Felitti y A. Rizzoti (Eds.), *Enseñar y aprender en contextos interculturales. Saberes, herramientas y experiencias de educación internacional*. Miño y Dávila. 2018.
- NODDINGS, N. *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press, 1984.
- POTTE-BONNEVILLE, M. *Michel Foucault, la inquietud de la historia*. Buenos Aires: Manantial, 2007.
- ROSE, N. *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. Editorial Universitaria: La Plata, 2012.
- SELIGMAN, M. E. Coaching and Positive Psychology. *Australian Psychologist*, 42(4), 2007. 266-267. <https://doi.org/10.1080/00050060701648233>
- SCHONERT-REICHL, K. A., KITIL, M. J., & HANSON-PETERSON, J. *To Reach the Students, Teach the Teachers: A National Scan of Teacher Preparation and Social & Emotional Learning. A Report Prepared for CASEL*. University of British Columbia. 2017. <https://eric.ed.gov/?id=ED582029>
- SOLÉ, J. El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica. *Teri*. 32, 1, en-jun, 2020, 101-121. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20945>
- SOLÉ, J. & MOYANO, S. La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de Educación*, v. 15, n. 23, julio-diciembre 2017, pp. 101-120.
- VARELA, J. Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. En: J. Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 1995.
- WALKERDINE, V. Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana. En: J. Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 1995.

Harold Dupuis Marambio

Es candidato a Doctor en Ciencias Humanas, Universidad Austral de Chile.

ORCID: 0000-0003-3924-0530. E-mail: dupuismarambio@gmail.com