

## Paper: Políticas Públicas en Educación: ¿Qué es la educación emocional y por qué es importante ?

Mar 16, 2020 | Educación Inclusiva, Inteligencia Emocional, Paper de Investigación, Psicología, TEA | 0 Comentarios



Contenidos [\[mostrar\]](#)

 **Diviértete y Capacítate** mejorando tus aprendizajes. **Suscríbete** a los nuevos post ingresando tu email aquí: 

Subscribete es GRATIS!

[Generar PDF](#)

### . Autor:

Alexander Bobadilla

### . Resumen:

La educación puede ser repensada desde las emociones y las políticas públicas son un eslabón importante en el modo en que las sociedades interpretan, analizan y ejecutan lineamientos curriculares que posibiliten la construcción de un nuevo tipo de ciudadanía. Los estados nacionales pueden producir cambios a gran escala solo si son conscientes de su rol en la creación y

ejecución de políticas públicas educativas de amplio alcance y de aplicación efectiva.

## • Palabras claves:

educacion pública, políticas educativas, empatía, escuela argentina, educación emocional

## • Abstract:

Education can be rethought from the emotions and public policies are an important link in the way in which societies interpret, analyze and execute curricular guidelines that enable the construction of a new type of citizenship. Nation states can bring about large-scale change only if they are aware of their role in creating and executing wide-ranging and effectively applied public education policies.

## • Keywords:

public education, educational policies, empathy, Argentine school, emotional education

La importancia de las políticas públicas | Felipe Valencia Dongo | TEDxTukuy



La dimensión humana subjetiva y singular se define a partir de las interacciones con otros humanos y el medio en donde se desarrollan. La “educación emocional es uno de los elementos que van a ayudar a estructurar las primeras relaciones sociales”<sup>[1]</sup> por fuera del ámbito familiar pero que se apoyan en aprendizajes, costumbres, hábitos y tradiciones generadas desde el nacimiento de un niño en la familia.

### Universidad Siglo 21

Anuncio Universidad Siglo 21 | Elegí entre más de 45 ca  
grado y pregrado.

Universidad Siglo 21

Abrir

“Cuando hablamos de educación estamos hablando de un sentido social”<sup>[2]</sup> y práctico de las enseñanzas que se realizan por medio de la instrucción formal en los distintos niveles escolares. Lo que el paradigma de la educación emocional viene a instalar es el cambio de foco, ya que pasamos de una mirada tradicionalmente enciclopedista del aprendizaje escolar a una mirada que contempla al aprendiente como un sujeto que siente, interactúa con otros, sufre, se angustia, se alegra y cuenta con diferentes estadios de desarrollo emocional, según su edad cronológica y el ambiente de crianza, que usa para resolver problemas cotidianos, actuar sobre su realidad, explicarla y cambiarla.

Los procesos que permiten a un niño gestionar sus emociones de un modo saludable van a estar encuadrados en un primer momento por la familia como institución portadora y gestadora de vincularidad, aunque también va extenderse, en un segundo momento, a todas aquellas otras expresiones sociales transmisoras de valores y normas como, por ejemplo, la escuela, los clubes, las iglesias, etc.

## Estudiá desde tu casa.

Anuncio Universidad Siglo 21 | Elegí entre más de 45 ca  
grado y pregrado.

Universidad Siglo 21

Abrir

Esta serie de valores se autoreproduce desde las familias con mayor o menor grado de intencionalidad y van creando estructuras de lo que sus participantes entienden que es la vida social y como deben desarrollarse pautas de conducta en relación con los otros. La complejidad de la educación y el desafío que atraviesa a todos los tipos de aprendizajes formales tiene que ver con la tensión entre lo heterogéneo de los contextos desde los cuales provienen los educandos, los tipos de familias, las clases sociales, las ventajas y desventajas de nacimiento, las formas de crianza y las creencias que se van a poner en jaque con el principio rector del sistema educativo que puede resumirse con la tendencia a lo homogéneo.

Aquello que los creadores de “políticas educativas de principios de 1884 establecieron con la Ley 1420 de educación común, gratuita y obligatoria en Argentina”<sup>[3]</sup> ha servido como base como pensar en un proyecto educativo que ponga a todos los que ingresen en él, al mismo nivel. Esto fue especialmente necesario y útil para aquellos primeros momentos del sistema educativo nacional, sin embargo, con el paso de los años fueron necesarias varias reformas a partir de las propias demandas sociales para incorporar nuevas ideas, nuevos niveles, nuevas poblaciones y así lograr que el manto legal e intencional llegara cada vez más lejos en sus coberturas.

## IDEAVIVA - Capacitación Creativa

Anuncio Programas In Company de Liderazgo, Comunic  
Ventas, Atención al Cliente, Negociación

ideaviva.com.ar

Saber más

Las políticas públicas educativas argentinas han tenido como característica “una fuerte impronta incluyente”<sup>[4]</sup>, a diferencia de las políticas educativas anglosajonas o europeas, de las que podríamos pensar como elitistas en muchos momentos de la historia para sectores sociales en desventaja que parecieran haberse quedado por fuera de las mesas de debates sobre políticas y estrategias educacionales.

¿Políticas educativas frente a las desigualdades sociales? | Axel Rivas



# Paradigmas de una época

Lo que la escuela evaluaba como únicas dimensiones de valor

## **TIPOS DE INTELIGENCIA**

Según la clasificación propuesta en 1983 por Howard Gardner, célebre psicólogo e investigador estadounidense.



Fuente: Internet

Infografía LOS ANDES

Durante un largo tiempo la escuela se concentró en evaluar únicamente las dimensiones cognitivas del aprendizaje formal en áreas muy limitadas del conocimiento humano. Mucha de la concepción pedagógica que la escolaridad formal tenía sobre los métodos de enseñanza durante buena parte del siglo XX, se basó en teorías del aprendizaje y de la conducta que enmarcaron lo que se entendía por inteligencia y los procesos culturales como eslabones bien estructurados con consecuencias previsibles y medibles en términos únicamente cuantitativos.

Con el correr de las décadas la enseñanza enciclopedista fue dando paso a teorías del aprendizaje y a políticas educativas que le iban imponiendo a los sistemas educativos nuevas exigencias en cuanto a que enseñar y de qué forma hacerlo.

## IDEAVIVA - Capacitación Creativa

Anuncio Programas In Company de Liderazgo, Comunicaciones, Ventas, Atención al Cliente, Negociación

[ideaviva.com.ar](http://ideaviva.com.ar)

Saber más

El sistema educativo global entra en una nueva etapa cuando las teorías psicológicas del aprendizaje, las ciencias sociales y las demandas formativas empiezan a ejercer la suficiente presión sobre los contextos locales de tal forma que las nuevas preguntas se plantean abiertamente y se hacen oír cada vez más fuerte en las sociedades occidentales.

Los cambios políticos, las nuevas formas de trabajo y la creciente demanda de mano de obra calificada van a generar replanteos constantes en cuanto a que quiere cada sociedad con respecto a los ciudadanos que están formando.

El valor de la escuela como transmisora de saberes útiles crece en la misma medida en que los contextos le imponen que dé lugar a nuevas experiencias de interculturalidad, de nuevos derechos, de expresión de sentidos uniformadores del carácter y de preparación de hábitos para la vida.

El hecho de que se respeten los horarios, las rutinas diarias de ingreso y de egreso, las formas estructuradas de jerarquías entre docentes y estudiantes, así como las diversas formas de vincularidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje formal, son un claro ejemplo acerca de lo que se entendía como ideal de ciudadano bien formado y correctamente alfabetizado.

“La dimensión-coerción del poder en la vida diaria y en la educación escolar” y de una alfabetización atravesada por ideologías sociales de época, no fue un baluarte exclusivo de las sociedades capitalistas libres de occidente, sino que también los regímenes sociales ideológicamente opuestos (como el maoísmo y el estalinismo) entendieron muy pronto la influencia casi decisiva de “formar ideas desde costumbres y hábitos que tenían en la escuela su lugar de producción privilegiado”<sup>[6]</sup> como lo señala Hernando Arbelo.

Podemos hacer un largo análisis de la historia de las ideas y de las ideologías dentro del contexto escolar y el uso que le dieron los regímenes democráticos y dictatoriales más sobresalientes de los últimos siglos, aunque esa tarea pertenece a los historiadores, es necesario destacar que la profunda concepción de la época surte una marcada presión en cada momento en que tratamos de entender los porqués de la educación actual.

No podemos estudiar ni comprender la educación local y las políticas públicas que las sustentan sin entender que la intencionalidad de cada una de ellas va de la mano con al menos dos elementos: los derechos adquiridos en un contexto social más amplio y el nivel de influencia de las nuevas ideas a partir del contraste con las demandas político-pedagógicas que en cada momento el Estado piensa para sí mismas.

Para ilustrar esta idea basta tomar ejemplo de los procesos de alfabetización en todos los niveles del sistema educativo argentino durante la última dictadura militar (1976-1983), particularmente podemos circunscribirnos a la trascendental decisión de los censores y su omnipotencia pedagógica, que les imponía la certeza de que había “libros para prohibir” y “libros permitidos” por el gobierno de facto que eran preseleccionados en base a criterios ideológicos precisos.

El sistema político-educativo que se piensa a sí mismo con determinismo y se ejecuta dentro del plano de las decisiones con el poderío suficiente para marcar una dirección y no otra, es coyuntura de voluntad y autoridad por igual. En las dictaduras el ejemplo más grotesco acerca de la capacidad formativa y excluyente de las decisiones encuentra su punto más álgido cuando se prohíbe material y discursivamente la circulación de determinados elementos -libros, discos, canciones, poesías, obras de arte, etc.- entendidos como “*subversores de la inteligencia*”<sup>[7]</sup>, de la sociedad o del buen ser que implica ese tipo de ciudadano modelo que se idealiza.

La dimensión del valor de la escuela como lugar de revalorización de los saberes ciudadanos cambia en tanto ideología global predominante, circunstancias políticas locales, tono subjetivo de época y discursividades de aquello que se impone con autoridad, obviedad y necesidad.

Alguien podría decir que la escuela tiene que tener alguna estructura discursiva que la soporte y esta a su vez se soporte sobre leyes y lineamientos de autoridades que las impongan. Y es cierto. La educación es política e intencional siempre. Lo que las políticas educativas deben poder al menos cuestionar es la apertura, la influencia, la materialidad y la misma autoridad en que se ejecutan las decisiones que afectan al conjunto del sistema estructurante.

Por eso el valor de la democracia es doble, puesto que la dimensión del saber no tiene que ver solo con lo que los gobiernos de turno decidan qué es lo correcto o incorrecto, sino que tiene una influencia en la heterogeneidad de ideas y su constante intercambio con el medio desde donde surgen. Las ideas dejan de ser utopías y expresiones de deseos cuando se potencian por colectivos sociales, organizaciones no gubernamentales y voluntades más grandes que las simples singularidades. Si no existe al menos la garantía de la discusión de las ideas y se excluyen de plano y por decreto aquellos elementos que pueden ser cognoscibles, ¿se está educando o se está adoctrinando?

Las políticas públicas en educación van a tener que ser puestas en debate constantemente para evitar que la respuesta sea uniforme, pero al mismo tiempo deben garantizar que la mayor cantidad de beneficiarios sean incluidos y reconocidos sin expulsarlos material ni simbólicamente.

El peligro al que están sometidos los creadores de políticas educativas macro estructurantes es el de creer que la inteligencia, la cognición, la voluntad y el deseo de aprender son cuestiones enfrascables, delimitables y unidireccionales. Los regímenes fascistas han intentado mantenerse por décadas solo bajo la esperanza de esta afirmación, hasta agotar estrategias y sacrificando millones de vidas.

## **Crisis del curriculum tradicional**

En Argentina, “el curriculum escolar fue pensando desde la lógica uniformadora de la sociedad”<sup>[8]</sup> y de los destinatarios a quienes las enseñanzas iban dirigidas. Niños a los que había que enseñarles los valores sociales, el respeto a la autoridad, la disciplina de las instituciones y saberes que les permitieran devenir en seres humanos “civilizados”.

Esta lógica pedagógica es la base de la primera ley de educación argentina sancionada en 1884, propiciada por la concepción sarmientina de hombre y de escuela que tuvo un carácter absoluto hasta buena parte del siglo XX.

El currículum es un elemento homogeneizador y es pensado desde las lógicas del poder que detenta el Estado, pero también desde la lógica del saberse humano que las sociedades respetan, piensan y valoran.

Así, por ejemplo, el escolar promedio de una escuela primaria del siglo XIX debía tener una buena base de conocimientos matemáticos elementales con los cuales operar en la vida cotidiana y una gama de habilidades lecto escritas que le permitan expresar ideas y establecer lazos comunicativos con otros.

Con el correr de varias décadas el currículum fue cambiando, siempre desde una cosmovisión centrada en el Río de la Plata, hacia la inclusión de contenidos más amplios en ciencias y artes.

Hoy, el currículum empieza a tener en cuenta elementos que, por el propio valor social, externo a la escuela, no pueden quedar excluidos. Podemos citar el caso de la inclusión de los contenidos de una sexualidad ampliada y emocionalmente significativa que se ha incluido en el currículum para la enseñanza de la Biología humana y transversalmente a partir de la sanción de la ley E.S.I. (Educación Sexual Integral) en nuestro país. Algo completamente impensado hace tan solo unos años atrás.

Las sociedades evolucionan y la forma de legar saberes intergeneracionalmente se pone en jaque en el currículum de las escuelas que se resisten a las leyes, los nuevos derechos y a los cambios. O bien cuando las políticas educativas van en detrimento de lo que ya sucede fuera de las paredes que protegen el sacralizado currículum formal.

La “perdurabilidad”<sup>[9]</sup> del currículum, en el sentido de Santos La Rosa, es el eje sobre el que la escuela tiene que aprender a equilibrarse para no perder su valor, tratando de ajustarse a lo que la sociedad espera de ella y al mismo tiempo, tratando de transmitir aquello básico y real que todo escolar debe conocer.

La idea de un currículum como única vía para devenir alfabetizado en las sociedades de la información, con los que Daros llama “valores posmodernos”<sup>[10]</sup>, se encuentra en crisis debido, entre otras causas, a una constante incapacidad estructural que tienen los Estados para actualizar sus reglamentaciones y la forma en que la burocracia del quehacer docente diario restringe las adaptaciones o las imposibilita.

## **Pasaje de periodo, leyes y tensiones**

Ese mismo paradigma socio-cultural anudado a una concepción epocal, que les imponía a los creadores de políticas educativas públicas el deber de estructurar un currículum para la posteridad o de pensarlos desde un conocimiento puramente enciclopedista, se halla en tensión con el período en la que vivimos.

Una tensión que se termina de dilucidar cuando las leyes acompañan el sentir social, pero al mismo tiempo se implementan cambios que lleguen efectivamente a los educandos. Esto es una parte de lo que significa hacer política en educación. Y decimos una parte, porque el tiempo, la magnitud, la infraestructura, los recursos y las tradiciones que imperan, son las que ralentizan o aceleran la implementación efectiva de lo que las leyes mandan.

El currículum explícito tiene fuerza de ley en la educación formal pero el currículum oculto que incluye las tradiciones, las costumbres y lo que escapa a las reglamentaciones formales, tiene el poder del veto.

El pasaje de un punto del entendimiento y de la aplicación de los conocimientos formales a otro punto de ese entendimiento en el tiempo, dentro del mismo territorio nacional y con los mismos docentes, con las mismas estructuras y con las mismas comunidades tiene procesos singulares que han de respetarse y atenderse por medio del mismo instrumento: el currículum.

Para poder lograr que la aplicación y la enseñanza de esos contenidos expresados en el currículum tenga alguna eficacia real en el plano de los hechos y con las comunidades educativas en donde se intenta aplicarlos, es necesario revisar los objetivos propuestos con respecto al cómo hacerlo.

La capacitación docente, la infraestructura edilicia y tecnológica, las tradiciones imperantes, los programas de gobierno y la eficiente ejecución del presupuesto educativo determina en gran medida cuanto del ideal es alcanzable.

La complejidad de los pasajes de paradigmas educativos y de la ejecución de políticas públicas duraderas de amplio alcance, radica en que al menos uno de los elementos obstaculiza de manera constante el desempeño de los otros. Esto puede darse tanto localmente, regionalmente o en escala nacional.

Aquellas tensiones que han logrado subsanarse en el ámbito educativo y que también tienen que ver con el currículum formal, tienen un gran componente de problematización epistemológica que se ha encarado proactivamente.

Los “espacios de reflexión docente”<sup>[12]</sup>, de formación continua y de escucha entre pares, posibilitan mantener los acuerdos expresados en el currículum, al mismo tiempo se desanudan miedos, frustraciones y dudas que los docentes afrontan cuando deben enseñar algo distinto a lo que han estado haciendo hasta ahora.

Los obstáculos, los desafíos y las tensiones en el sistema educativo son un ejemplo de algo que también expresa el currículum oculto: el miedo. Miedo a lo desconocido.

## **Exigencias sociales de la escuela**

Siempre que una ley nueva surja habrá una tradición en el modo de pensar social que declina. En educación el miedo a parte de la pérdida de la “autoridad político-pedagógica”<sup>[13]</sup> surge del reflejo de la porción conservadora de la sociedad que se opone a las nuevas formas de vida, la adquisición de nuevos derechos y el avance en el reconocimiento de las minorías.

El sentido de “normalidad”<sup>[14]</sup> se corre unos grados cada vez que la escuela y la comunidad educativa que le da entidad, se muestran a favor o en contra de aquello que se enseña dentro de sus aulas.

Con esto en mente podemos volver a pensar las consecuencias de aquella primera ley de educación nacional, la N° 1420, donde la enseñanza religiosa quedaba de lado en las horas de [clase](#). Algo que, para la época, representaba un verdadero vuelco en lo que se esperaba de una institución como la escuela a partir del lugar de la Iglesia en la sociedad civil del momento.

Incluso en otros momentos de la historia no sería la escuela la que represente la ruptura con tradiciones sociales o de época, sino que es el medio por el cual estas se expresan.

El término “ideología”<sup>[15]</sup> es arrojado pesadamente sobre la mesa aplastando al currículum cuando se cuegan debates que tensionan la autoridad político-pedagógica de los docentes con los sistemas de pensamiento dominantes.

Sistemas de pensamiento que perduran desde antaño en el sistema educativo que, en definitiva, son confundidos con alguna concepción esencialista de lo que significa enseñar y aprender solo por el hecho de su enquistamiento.

Si la escuela no puede cuestionarse a sí misma a pesar del evidente clamor social que le demanda repensarse, evidenciado también por un currículum distinto al que toca adecuarse, es cuando la crisis se convierte en quiebre y rompe sistemáticamente los lazos inter y extra escolares que se han podido construir en otros momentos.

Una comunidad educativa es la expresión de un consenso. Como tal debe prestar atención a los replanteos abriendo al diálogo constante y evitándole a sus miembros callar sus opiniones para llevar la aplicación de políticas ciegas y currículums cerrados.

Lo que las sociedades del siglo XXI exigen es ser escuchadas y la representación local de la comunidad educativa, en donde el currículum se aplique, tiene que tener al menos el anociamiento de todos sus miembros, de lo contrario pueden sucederse interminables cuestionamientos que no hacen más que perjudicar la calidad educativa general y el trabajo docente en particular.

## **Cómo aprende un niño: Cognición y Emoción**

La escuela representó hasta no pocas décadas atrás, todo lo que un niño debería aprender para “desarrollarse cognitivamente”<sup>[16]</sup>. Vale entonces preguntarnos sobre las emociones, ¿dónde quedaron?

Las emociones siempre han estado allí, solo que desde un tiempo a esta parte se ha tomado conciencia de que cuando un niño va a la escuela a aprender matemáticas o lengua, hace más que aprender sobre esas materias.

Un niño en la escuela aprende a comunicarse asertivamente con los otros o no, a resolver problemas intra e interpersonales o no, a tener amigos o no, a ayudar a otros o no, en definitiva, a tener una niñez [feliz](#) o no.

Y este “o no” es importante. No es lo mismo que una institución como la escuela tenga la intencionalidad explícita de enseñarle a un niño esto, que no tener ninguna intencionalidad en absoluto.

Es aquí donde las políticas públicas y la educación emocional empiezan a cobrar un carácter distinto y no meramente circunstancial. Es en este punto donde pueden empezar a establecerse cambios de paradigmas y rupturas de tradiciones que tengan en cuenta algo más que la cognición y que eso sea tan respetable como las matemáticas y sus problemas o la literatura y sus problemas.

Lo que la cognición permite “la emoción lo consolida”<sup>[17]</sup> y lo que la emoción restringe la cognición lo ignora. La implicancia de que los docentes, los padres y los directivos entiendan esto tiene consecuencias que perduraran toda la vida, por ello es importante empezar a darle a las emociones el lugar que le corresponden, en el momento en que están sucediendo.

La escuela está cada vez más preparada para “atender los vínculos entre emociones, contexto y cognición de sus estudiantes”[18], sin embargo, no en todas las instituciones argentinas se cuenta con equipos técnicos interdisciplinarios ni cargos designados de profesionales psicopedagogos que puedan atender situaciones que acontecen constantemente y para las cuales han sido formados.

Esta también es una decisión de política pública educativa. Que los profesionales formados y capacitados puedan tener el lugar que les corresponde en el sistema educativo para lograr mejores resultados académicos, mayores aprendizajes, mejores entornos de trabajo docente, más información sobre las diferentes influencias y consecuencias en las interacciones entre mente, cuerpo y deseo humano.

Una comunidad educativa tiene que poder estar consciente de que la influencia del aprendizaje no formal en el aprendizaje formal es una de las mayores razones por las cuales las personas desarrollan habilidades que perduran para toda la vida.

Para poder entender esto es necesario considerar que a la escuela se va también a aprender a [vivir](#) con otros humanos, a comunicarnos con otros, a compartir espacios, a escuchar a otros y a reconocer, a veces por primera vez, humanidades y realidades completamente distintas a las propias.

El aprendizaje entendido únicamente como producto de la memoria y la atención empieza a quedar desestimado en vista de las nuevas investigaciones[19] y corrientes teóricas que incluyen aspectos de la personalidad del aprendiente relacionados a las emociones, sus propios deseos, historia personal, contexto y habilidades.

No es posible “pensar un educando del siglo XXI”[20] sin entender que además de mente hay otras estructuras involucradas en los procesos de pensamiento y de reacción en el mundo. Las emociones y el desarrollo de estas es una de las variables menos atendidas tradicionalmente en la institución escolar.

- Un artículo de Alexander Bobadilla. *Psicopedagogo. Universidad Nacional de Formosa.*

## • Referencias:

[1] García Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación de la Universidad de Costa Rica*, 36(1), 97-109.

[2] Rotger, A. P. (1997). Concepto de educación social. *Pedagogía social*, 21.

[3] Puiggrós, A., Puiggrós, A., & Carli, S. (1991). *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino* (Vol. 2). Editorial Galerna.

[4] Aparicio, P. C. (2008). Los jóvenes y los retos de la inclusión educativa y laboral en Argentina, a partir de las transformaciones de los años 90: Causas, dinámicas y consecuencias. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(1), 1-22.

[5] Ball, S. J. (1920). *Foucault y la educación Disciplinas y saber*. Morata.

[6] Arbelo, H. (2017). La educación politécnica en la escuela primaria soviética. *Encuentro de Saberes*, (7).

[7] Tornay, V. Á., & Tappero, A. B. (2012). “Una subversión más peligrosa que la armada”: mecanismos de represión y disciplinamiento en el campo educativo y cultural durante la dictadura militar argentina (1976-1983). *Revista Divergencia*, 1(1), 9-20.

[8] Domenech, E. (2002). La otredad y el espejismo de la integración. Reflexiones sobre la escuela multicultural en Argentina. *NOTICIAS DE ANTROPOLOGIA Y ARQUEOLOGIA*, 1-12.

[9] Santos La Rosa, M. (2016). Historia de las disciplinas escolares y sociogénesis de la Historia escolar argentina.

[10] Daros, W. R. (2015). Crisis, licuefacción de los valores y fragilidad de las relaciones en la posmodernidad según Zygmunt Bauman. *Estudios Filosóficos*, 64, 281-298.

[11] Díaz Barriga, Á. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(1), 1-15.

[12] García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(SPE), 1-15.

[13] Greco, M. B. (2007). La autoridad (pedagógica) en cuestión. *Buenos Aires: Homo Sapiens*.

[14] Ovejero Bernal, A., & Pastor Martín, J. (2001). La dialéctica saber-poder en Michel Foucault: un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela. *Aula abierta*.



[15] Torres, C. A. (1980). *Paulo Freire: educación y concientización*. Sígueme.

[16] Musumeci, O. (2002). Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible. *Actas de la Segunda Reunión Anual de SACCoM*.

[17] Fernández, A. (2009). La potencia atencional de la alegría. *Revista Psicopedagogía*, 26(79), 3-11.

[18] De Sena, A., & Mona, A. (2014). A modo de introducción: la cuestión social, las políticas sociales y las emociones. De Sena, A.(comp.) *Las políticas hechas cuerpo y lo social devenido emoción*. Estudios sociológicos editora. Buenos Aires, 9-18.

[19] Merchán, I. M., Bermejo, M. L., & de Dios González, J. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria|| Effectiveness of an Emotional Intelligence Program in Elementary Education. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 1(1), 91-99.

[20] Scott, C. L. (2015). El futuro del aprendizaje 2¿ Qué tipo de aprendizaje se necesita para el siglo XXI?

Que la educación en Chile vuelva a ser política pública



[Generar PDF](#)

Deja un comentario por medio de Facebook:

0 comentarios

Ordenar por



Añade un comentario...

Plugin de comentarios de Facebook