

De la gestión de las emociones a la transformación creativa de sí¹

From the management of emotions to the creative transformation of one-self

Hilda Mar Rodríguez Gómez¹

¹Universidad de Antioquia, email: hilda.rodriguez@udea.edu.co

ORCID. <https://orcid.org/0000-0002-7341-0057>

Resumen: El encargo que recibe la escuela de gestionar las emociones para producir indicadores, mejorar la convivencia o desarrollar las competencias, es solo una de las aristas que tiene la educación escolarizada. En este artículo, a partir de las vivencias en algunas instituciones educativas de la ciudad de Medellín, se busca indicar otra ruta posible para las emociones en la escuela, aquella que está referida no a su gestión, sino a la comprensión de su componente cognitivo para, por la vía de la formación, contribuir a la transformación creativa de sí.

Palabras clave: emociones, gestión de las emociones, escuela, giro afectivo.

Abstract: The school's task of managing emotions in order to produce indicators, improve coexistence or develop skills is only one of the aspects of formal education. In this paper, and based on the experiences of some educational institutions in the city of Medellín, Colombia, we seek to indicate another possible route for the use of emotions in schools; the one that refers not to their management, but to the understanding of their cognitive component in order to, through training, contribute to the creative transformation of one-self.

Key words: emotions, management of emotions, school, affective turn.

Recepción: 18 de junio 2019

Aceptación: 02 de octubre 2019

Coordinadores: Dr. Natalio Extremera y Dra. Carina V. Kaplan



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

¹ Este artículo recoge algunas reflexiones del proyecto de investigación Educación global/pedagogía planetaria y espacio social. Una relación colaborativa entre Suiza y Colombia, que desarrollamos en convenio con la Universidad Pedagógica de Berna, con un equipo binacional. En Berna: Angela Stienen y Katryn Oester; en Colombia: Jesús Alberto Echeverri, Juan Camilo Estrada, Juan Carlos Vásquez García.

De la gestión de las emociones a la transformación creativa de sí

Introducción

Dice Marta Nussbaun en la primera línea de *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*: “Todas las sociedades están llenas de emociones” (pág. 13); y valdría decir que todas las relaciones pedagógicas también, lo que resulta no solo obvio, porque la educación se concibe, de modo general, como un encuentro humano; sino, necesario de explicación y precisiones sobre sus concepciones, formas de operar y mecanismo de promoción/formación en la escuela.

Nussbaum (2014), hace un amplio recorrido por la manera cómo los estados, los regímenes y los modelos usan las emociones para cultivar lo público; y destaca que “(...) las emociones, (...), no son simples impulsos, sino que incluyen también valoraciones que tienen contenido evaluativo (...)” (pág. 19); para ella, y siguiendo a Rawls, esto significa que “(...) las emociones son “eudemónicas” lo que quiere decir que evalúa el mundo desde el punto de vista de la propia persona y, por consiguiente, desde la perspectiva de la concepción (en evolución) que tiene esa misma persona de lo que es una vida que vale la pena”. (pág. 25). Así, la emoción en educación no es la respuesta inmediata o instintiva a los acontecimientos, sino, por el contrario, la expresión de una forma de ver el mundo; por ello, desentrañarla, saber a qué se reacciona o responde y desde qué perspectiva, es una tarea pedagógica. Y es aquí donde la labor docente tiene un papel que cumplir; pues, no se trata de enseñar a controlar las emociones, gestionarlas o permitir que *los saberes psi* (Bedoya 2018, pág. 143, Arendt, 1996, pág. 193) copen la espacialidad (simbólica, administrativa y física de la escuela) para conducir a los sujetos que la habitan²; sino, como han postulado algunos pedagogos clásicos (Pestalozzi, 1982; Comenio, 1994 y 1992; Vives, 2004), con la idea de una educación elemental; una educación universal o una educación para el bienestar del ser humano; procurar que la formación ofrecida en la escuela permita la construcción de otros referentes y marcos de interpretación que enriquezcan la experiencia de los sujetos.

Me refiero a las ideas que se encuentran desarrolladas en las obras de estos pedagogos y que aluden a la educación como algo esencial a la condición humana, al cultivo de todas las partes y todas las cosas que perfeccionan la naturaleza humana a través de *todas las cosas*: la

² A este respecto dice Bedoya: “Han (2014) ha tomado la afirmación de Deleuze (1999) según la cual en las sociedades de control el punto de aplicación del poder ya no son los cuerpos sino las almas, para plantear la tesis de que mientras la forma de gobierno de la sociedad disciplinaria es la biopolítica, la del neoliberalismo es la psicopolítica. (...) porque ella explora y explota la psique (hasta el inconsciente), (...) (pp. 144). Sin embargo, párrafos después señala su cercanía con Rose, para distanciarse de esta diferencia que establece Han, y plantear que lo que ocurre es que hay aplanamiento del sujeto, de cuenta de los saberes *psi*; retoma el concepto de biovalor para indicar que “(...) la vitalidad humana (que incluye tanto el soma como la mente) es, dentro del neoliberalismo, el foco de aplicación del gobierno para la fabricación del neosujeto, siempre feliz y con eterno bienestar” (pág. 144).

previsión del futuro, la prudencia en lo presente, el afán de concordia para alcanzar la armonía en sus pensamientos, palabras y acciones (Comenio); a la educación elemental (Pestalozzi) que incluye el desenvolvimiento de las disposiciones y capacidades humanas del corazón, el espíritu y la mano; o a la educación que surge para responder a las deficiencias y *miserias* del ser humano (Vives) en tanto capacidad para procurar la sabiduría.

Emociones en educación. La emoción de la educación

El tema de las emociones no es nuevo en educación, está presente desde los inicios mismos de la escolarización (Álvarez-Uría y Varela, 1991; Pineau, 2001 y Martínez, 2015), en tanto la escuela tenía el encargo de *domesticar*, en el sentido de convertir en dóciles los cuerpos que ingresaban a ello, se dio a la tarea de regular la vida escolar; esto se logra mediante la imposición de la disciplina, en la doble acepción. De un lado, referida al área de saber que disciplina la mente, ordena las ideas y dirige el pensamiento y la comprensión del mundo³; de otro, a la disciplina como reglas de comportamiento para mantener el orden. Así, la escuela es un dispositivo de control y gobierno, de conducción de la conducta. Y, si bien esta perspectiva de Foucault sigue vigente como marco de interpretación (Popkevitz y Brennan, 2000; Ball, 1994; Noguera y Marín, 2012; Veiga-Neto, 1997), en los tiempos que corren, otras son las formas de comprender las ideas del filósofo francés en educación; por ello, como dice Castro-Gómez (2010), lo novedoso de esa conducción de la conducta, actualmente, es que se enfatiza en un *gobierno de la intimidad*, a través de discursos como los de las emociones y los de autoayuda, que se centran en “(...) tres aspectos de esta nueva etapa –postdisciplinaria– a saber: el **cambio constante**, la **incertidumbre** sobre el futuro y la responsabilidad que recae en el sujeto, es decir, su **autonomía**.” (Bruno y Luchtenberg, 2006, pág. 6). Estos tres aspectos son, además, características que se asignan a la educación y a las que la escuela debe responder: formar para un mundo en constante cambio que, no solo genera incertidumbre; sino, que requiere habilidades para interpretarlo e intervenir en él.

En los tiempos recientes, se ha enfatizado en la necesidad, importancia y lugar de las emociones por, al menos, las siguientes razones.

- Una creencia en que hay una oposición entre enseñar y amar a los alumnos; cuando se podría amar desde el saber; por ello, y como señala Meirieu (2006), se impone una lógica dualista y excluyente entre enseñar y amar; lo que incluye una desconexión entre ser y enseñar; vieja oposición que se hace más evidente en ciertos niveles del sistema educativo. Harto común es escuchar que en preescolar o educación primaria, se requieren maestras que sepan querer; en secundaria, maestros que sepan enseñar. Así, esta

³ Dice Veiga –Neto (1997): La escuela en cuanto aparato de transmisión de saberes disciplina para la formación; en cuanto conformadora de actitudes, percepciones, esquemas de respuesta, las escuelas también disciplinan para normalizar (pág. 42).

- oposición parte de una lectura de la escuela como intelectualizada y falta de formación *humana*, por lo que un énfasis en las emociones viene a superar una limitación.
- Esta oposición, además, especialmente frecuente en escuelas de sectores vulnerables, hace gala de algunas expresiones comunes que destacan la importancia del amor docente para paliar los efectos de la desigualdad, la pobreza o las situaciones adversas que viven los/las estudiantes. Así, en la escuela de sectores pobres, es más importante amar y ofrecer consuelo, que enseñar. Con esto se construye una explicación de las condiciones de vida de los alumnos que impide, limita o retrasa su desarrollo; por ello, el énfasis en las emociones resulta ser una medida para aliviar el dolor de vida que cargan los estudiantes. Hay una oposición radical entre emoción y razón, lo que implica una mirada simplificadora de la educación y del sujeto.
 - Un elemento más sobre la gestión de las emociones en esta línea, está asociado a la idea de que expresar las emociones denota falta de control del sujeto, inestabilidad, falibilidad, de vulnerabilidad. Por ello, la gestión procura el control, la estabilidad, la medida; máxime si ello ocurre en la vida pública, en el ámbito de la escuela.
 - La *gestión de las emociones* es una nueva tarea que asume la escuela, que se le impone, para (como dicen Michéa, 2002, o Arendt, 1996 a y b) infantilizar al sujeto (entendiendo por esto una cierta incapacidad de conducirse por sí mismo); y crear formas de regular lo que expresamos a propósito de lo que nos pasa en las relaciones educativas. Así, la gestión de las emociones como tarea de la escuela pretende, quizás, erradicar el conflicto y evitar los disensos, normalizar las respuestas y expresiones a través del entrenamiento de las emociones mediante juegos, libros, terapias, prácticas espirituales.
 - Decir que la escuela educa las emociones es demasiado pretencioso; a lo sumo, esta presenta otro modelo, uno que compite con la música, el cine o la televisión, en directa relación con la escuela –red o el aula sin paredes; la escuela no es una estructura totalitaria y totalizante capaz de trocar las influencias y efectos del mundo exterior a ella; propone, también, referentes y referencias para educar.
 - Centrarse en las emociones en la escuela es, quizás, reflejo de las crisis anunciadas por Arendt (1996 a y b) en la autoridad y la tradición. En la primera, autoridad entendida como hacer crecer (pág. 133) y su crisis como que los adultos “se niegan a asumir la responsabilidad del mundo al que han traído a sus hijos; una abdicación de la tarea de educar⁴. En cuanto a la crisis de la tradición, definida esta como la vinculación de los nuevos nacidos a un mundo viejo que les recibe y sirve de referente; se trata de “la crisis de nuestra actitud hacia el campo del pasado”. (pág. 205); demasiada novedad no nos permite disminuir la velocidad y detener el ritmo para pensar en lo que pasa, como dice Duch (1997), escuchar lo que la tradición habla, lo que tiene por decir.

⁴ Es como si los padres dijeran cada día: En este mundo, ni siquiera en nuestra casa estamos seguros; la forma de movernos en él, lo que hay que saber, las habilidades que hay que adquirir son un misterio también para nosotros. Tienes que tratar de hacer lo mejor que puedas; en cualquier caso, no puedes pedirnos cuentas. Somos inocentes, nos lavamos las manos en cuanto a ti. (Arendt, 1996b, pág. 203)

- La gestión de las emociones, no solo como expresión de lo que se denomina el *giro afectivo* en ciencias sociales (Arfuch, 2016, Enciso y Lara, 2014; Ahmed, 2015); que es apertura a otros sentidos sobre las emociones, críticas a la relación entre la esfera pública y las emociones; sino, como base de un *nuevo* juego de emplear la educación para el desarrollo de competencias (en este caso lo que la OCDE denomina competencias socioemocionales⁵) que habilitará a los estudiantes para el mercado laboral. Lo que articula esta perspectiva con los esfuerzos neoliberales (Bedoya, 2018; Han, 2012 y 2014) y permite la expresión de un sujeto-cliente (Veiga-Neto, 2018, pág. 209).
- Lo que tiene de novedoso la gestión de las emociones, es su puesta en circulación de la mano de las reformas educativas que promueven el desarrollo del capital humano y del creciente auge que tienen las neurociencias y su derivación reciente la *neuroeducación*⁶, definida escuetamente como una educación basada en el cerebro (Mora, 2013, pág. 25), en los recientes descubrimientos del funcionamiento del cerebro. En esta nueva disciplina, la emoción funciona como un concepto central, articulador de las vivencias y las experiencias, funciona como un prescriptor, pues orienta el curso de las clases (véase, por ejemplo, una entrevista que hace El País –España– a Francisco Mora en la cual da recomendaciones sobre la duración de las clases: https://elpais.com/economia/2017/02/17/actualidad/1487331225_284546.html) y la formación de maestros.

Las emociones en educación son, entonces, parte de un discurso que pretende regular al sujeto para hacerlo productivo; actualmente están centradas en un discurso *psi* que desplaza a la pedagogía como base de la labor de educar y se une a otros desplazamientos y expropiaciones que hacen el derecho, la administración, la economía sobre la tarea de educar; con lo que nos dejan ante categorías y conceptos que definen la acción a seguir: debido proceso, gestionar, indicadores. Y estos desplazamientos, expropiaciones y despojos de la labor de la pedagogía, nos hacen olvidar que, entre los materiales de la educación, además de la razón, el lenguaje y la voluntad, tenemos las emociones, los sentimientos, los afectos (y las afectaciones); y que con ello debemos poder hacer algo, tomar a ese ser humano y formarlo, no producirlo, no fabricarlo; sino, acompañarlo en su instalación en el mundo.

⁵ En el folleto Habilidades sociales y emocionales. Bienestar, conectividad y éxito, de la OCDE, se hace un detallado recuento sobre qué son, cuáles son, para qué sirven y, especialmente, cómo se miden y cuál es su relación con el aprendizaje. Esta publicación está disponible en la página del ICFES: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/516609/Habilidades%20socioemocionales%20oecd.pdf>

⁶ Al respecto es reconocido el libro de Francisco Mora (2013), *Neuroeducación*. Solo se puede aprender aquello que se ama; en el que destaca, entre otros asuntos: a) la educación como elemento transformador del aprendizaje, b) la emoción como elemento esencial para el aprendizaje, c) la escuela como espacio privilegiado para el aprendizaje y este como responsable de cambios fisiológicos en el cerebro y culturales en el sujeto. La sentencia que podría resumir este libro de Mora *no hay razón sin emoción*; y todas las derivaciones de ella: hay que emocionar para enseñar, los docentes son escultores neuronales, la educación cambiar el *cablado* neuronal, pues abre esas *ventanas plásticas* (pág. 36), en tanto funciona como períodos de ajuste a los estímulos del medio.

A partir de esas categorías del derecho, la administración, la economía; es posible pensar que la escuela está atrapada, o parece estarlo, en esta lógica de asignación de tareas y cumplimiento de metas y derechos, está ocupada en la eficiencia y en la eficacia; por ello debe regular las emociones; porque le estorban, estar llena de ellas le impide llevar a cabo su tarea formativa; por ello, requiere ocuparse de éstas para contenerlas, aunque eso signifique extender una sola forma de la emocionalidad marcada por la regulación y el control, la gestión y el entrenamiento.

Estas formas de concebir y hacer con la educación olvidan que la educación no solo es competencia, eficientismo, progreso; allí también se encuentra solidaridad, respeto (Kaplan y Silva, 2018), compañía.

Y para esto es necesario volver a la idea que expone Nussbaum, a partir de Rawls, sobre el contenido cognitivo de las emociones; a éstas como evaluaciones del entorno, de las relaciones, de los saberes, de las demás personas; de las emociones y su relación con las creencias (en el sistema cultural, social o familiar a que se pertenece). Cercana a esta postura es la de Camps (2011), quien señala que “(...) las emociones son disposiciones mentales que generan actitudes (...)” (pág. 30); es decir, son formas de concebir el mundo, representaciones sobre éste que se convierten en hechos concretos que se develan a través de los gestos y acciones que emprendemos. Con esto, las emociones no son, solamente, la reacción inmediata (miedo, ira, sorpresa, tristeza o alegría); son, también, formas de ver y comprender el mundo, de asumir los acontecimientos y de instalarse en el afuera.

Las emociones como forma de conocimiento

Tal como señalan Nussbaum (2014), y Camps (2011) las emociones tienen un componente cognitivo que las convierte en una forma de conocer, un mecanismo para el razonamiento y la deliberación; según Aristóteles “los apetitos y las pasiones son selectivos, educables y capaces de desempeñar una función constructiva en la motivación moral, impulsando a la persona hacia objetos acordes con su concepción evolutiva de lo recto” (Nussbaum, 2004:391). A partir del componente cognitivo de las emociones, hay una posibilidad para la escuela, una línea de formación, reconocimiento y comprensión; porque, como dije antes, este es el espacio en el que el oficio de maestros y maestras cobra sentido, tiene un lugar, porque nos deja una posibilidad, una grieta para establecer una narración al respecto.

En nuestro paso por algunas escuelas de la ciudad, encontramos situaciones que develan este contenido cognitivo de las emociones. De un lado, la presencia de personas de grupos étnicos (indígenas, por ejemplo) en las calles de la ciudad y en las aulas de clase, que son concebidas, recibidas, rechazadas o temidas en relación con los comentarios de las familias, las representaciones de los medios de comunicación o la falta de información; esto hace que, en algunos casos, las primeras emociones o formas de recepción sea de rechazo, temor o desconfianza, de un lado; y del otro, vergüenza, tristeza. Darse cuenta de que hablan otra

lengua, que conocen otros alimentos o que han vivido en otros entornos, resulta un punto a favor del establecimiento de otras miradas y de la asignación de humanidad y dignidad. Reconocer que se es sujeto, que su vida es invaluable, que su experiencia tiene sentido, que puede ser contrastada y comprendida es un aspecto que contribuye a transformar la percepción de sí mismo y de su cultura. En esto, la labor de maestros y maestras es esencial; pues, pueden poner relatos, humanizar el rostro del desconocido, dar la voz al que es obligado a la mudez, invitar al diálogo y convertir a los alumnos en *espectadores juiciosos*⁷, capaces de imaginar la vida del otro, tomar distancia de los prejuicios, asomarse a la diversidad de posturas, perspectivas e imágenes del mundo.

La otra situación que se hace evidente la creencia de la emoción, es en el de las personas migrantes de Venezuela que se encuentra en Medellín. Según cifras no oficiales, hay alrededor de cien mil personas en la ciudad. Las familias que llegan con niños encuentran en la escuela un espacio para paliar la nostalgia, para hacer de la migración una fábula. Este es el caso de un grupo de niños y niñas en educación preescolar, en el que la maestra, consciente de lo que pasa con esa vivencia pregunta a sus estudiantes: ¿De dónde venimos y qué extrañamos de allá? Esto da origen a diversos encuentros de familias (locales y migrantes), a voces, canciones, comidas, palabras, bailes y conversaciones sobre estilos, modos de vida, formas de relación y comprensión del mundo. Lo que en principio fue tristeza, ira y dolor por la salida de la vida cotidiana; y temor, angustia y rabia por la llegada de personas que venían a disputar lo poco que hay en la ciudad; se convirtió en un espacio para la solidaridad y la benevolencia, para la acogida cálida y el reconocimiento.

Una situación más que estaría en este ámbito, está referido a la repolitización del currículo a partir de la pobreza, de la vulnerabilidad de los estudiantes que asisten a las aulas; trocar los contenidos, mostrar el *conocimiento popular*, dar cuenta de otros valores y formas de vida, son acciones que contribuirían a borrar el estigma de la pobreza, quitar la etiqueta de sujetos inadecuados o carentes de competencias, normas o valores. Acciones concretas de saber, contribuirían a dar la idea de que la escuela es un espacio de justicia e igualdad (de posiciones, como destaca Dubet 2017); que esta es vínculo entre el mundo privado de la familia y la esfera pública, escenario para el ejercicio de la ciudadanía; por ello, debemos pensarla no solo como un proyecto que replica los imperativos de la sociedad de su época. También debe

⁷ “Por medio de la imaginación, nos ponemos en el lugar del otro, concebimos estar sufriendo los mismos tormentos, entramos, como quien dice, en su cuerpo, y, en cierta medida, nos convertimos en una misma persona, de allí nos formamos una idea de sus sensaciones, y aun sentimos algo que, si bien en menos grado, no es del todo desemejante. Estas dos situaciones ilustran lo que el saber, el oficio de maestro y la posición de ciudadano logran en los espacios escolares respecto de las emociones que se expresan en el encuentro humano; se usan como punta de lanza para delinear una frontera, en el sentido que le otorga Frigerio (2005):

“La frontera no debe entenderse como la línea donde termina algo, sino, como pensaban los griegos, como aquello a partir de donde algo *comienza a ser lo que es*”. (pág. 12).

a ellas (Nussbaum, 2004: 30)

Voces de la educación

ISSN 2448-6248 (electrónico)

ser vista como espacio de resistencia que favorece que el sujeto pueda pensarse, gobernarse a sí mismo, reinventarse. Así, desde la escuela se pueden transmitir los valores de la democracia, la igualdad y la fraternidad. Esta posición de la escuela, este lugar en la formación, su contribución a *repensar la justicia social* e identificar lo que nos une, que implica un *reconocimiento positivo de la diferencia*, daría cuenta de la transformación creativa de sí.

Referencias bibliográficas

Ahmed, S. (2019). La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría. Buenos Aires, Caja negra.

Álvarez-Uría, F. y Varela, J. (1991) Arqueología de la escuela; Madrid, La Piqueta.

Arendt, H. (1996a). La crisis en la educación, En Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política, Barcelona, Península, pp. 185-208.

Arendt, H. (1996b). ¿Qué es la autoridad? En Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política, Barcelona, Península, pp. 101-153.

Arfuch, L. (2016) El “giro afectivo”. Emociones, subjetividad y política. *deSignis, Publicación de la Federación Latinoamericana de Semiótica*, Número 24, pp. 245-254.

Ball, S. (Comp.). Foucault y la educación. Disciplinas y saber, Madrid, Morata.

Bedoya, M. (2018). La gestión de sí mismo. Ética y subjetivación en el neoliberalismo. Medellín, Editorial Universidad de Antioquia.

Bruno, D. y Luchtenberg, E. (2006). Sociedad pos-disciplinaria y constitución de una nueva subjetividad. Un análisis de los discursos de la “autoayuda” y del nuevo management desde la perspectiva de Michel Foucault. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 13(1), ISSN: 1578-6730. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181/18153296006>

Camps, V. (2011). El gobierno de las emociones. Barcelona: Herder.

Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad*. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault. Bogotá: Siglo del Hombre.

Comenio, J. A. (1994). Didáctica magna, México, Porrúa.

Comenio, J.A. (1991). Pampedia (Educación Universal). Madrid, UNED.

Dubet, F. (2017). Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires, Siglo XXI.

Duch, L. (1997). La educación y la crisis de la modernidad. Barcelona, Paidós.

Enciso Domínguez, G. y Lara, A. (2014) Emociones y ciencias sociales en el s. XX: la precuela del giro afectivo. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, vol. 14, núm. 1, enero-abril, pp. 263-288.

Frigerio, G. (2005) En la cinta de Moebius, En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). Educar ese acto político. Buenos Aires, Del Estante, pp. 11-36.

Han, B.-C. (2012). La sociedad del cansancio. Barcelona, Herder.

Kaplan, C. V. y Silva, V. (2018). Respeto y menosprecio. Dos sentimientos estructurantes de la autoestima educativa. En Kaplan, C.V. (editora). Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 221-240.

Han, B.-C. (2014). Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder. Barcelona, Herder.

Meirieu, Ph. (2006). Cartas a un joven profesor. Por qué enseñar hoy; Barcelona, Graó.

Michéa, J-C. (2002): *La escuela de la ignorancia*. Madrid: Acuarela Libros.

Mora, F. (2013) Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza Editorial.

Noguera-Ramírez, C. y Marín-Díaz, D. (2012). Educar es gobernar: la educación como arte de gobierno. *Cad. Pesqui.* [online]. 2012, vol.42, n.145, pp.14-29. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000100003>.

Nussbaum, M. (2008). Paisajes del pensamiento. Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M. (2014). Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?, Barcelona, Paidós.

Pestalozzi, J. (1982). Canto del cisne, México, Porrúa.

Pineau, Pablo (2001) "*¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'*" en: Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., La escuela como máquina de educar. Buenos Aires: Paidós, pp. 27-52.

Popkewitz, Th. y Brennan, M. (Compiladores). (2000). El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en educación. Barcelona, Pomares-Corredor.

Veiga-Neto, A. (1997). Michel Foucault y la educación: ¿hay algo nuevo bajo el sol?, En Veiga-Neto, A. (Compilador). Crítica pos-estructuralista y educación. Barcelona, Laertes, pp. 9-62.

Veiga-Neto, A. (2018). Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación, En Noguera-Ramírez, C. (Compilador). Alfredo Veiga-Neto y los estudios foucaultianos en educación. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 193-225.

Vives, J.L. (2004). Tratado de la enseñanza. México, Porrúa.

Acerca de la autora

Hilda Mar Rodríguez Gómez, Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, miembro del Grupo de Investigación Diverser. Magíster en Educación por la Universidad de Antioquia, Investigadora del Grupo Diverser, relacionada con temas referidos a la formación de maestros y maestras y la diversidad cultural. Coordina las líneas de maestría en Pedagogía y diversidad cultural y democracia y convivencia escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Ha participado en diversos proyectos de investigación relacionados con calidad de la educación, formación de maestros y maestras, bibliotecas escolares y permanencia con equidad en la universidad.

Participa en diversos colectivos de estudio sobre pedagogía y diversidad sexual en las escuelas, desde los que acompañan instituciones educativas en la formación sobre estos temas.