

Propuesta Seminario Específico

Doctorado y Maestría

Pedagogía y Gubernamentalidad: de la Pampedia a la sociedad del aprendizaje

Profesor: Carlos Ernesto Noguera Ramírez.

Espacio de Formación: Seminario específico

(Énfasis Doctorado: Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada.

Énfasis Maestría: Pedagogía y Cultura Política)

Ofrecido para: Doctorado (7) y Maestría en Educación (8)

Horario: Miércoles 7-11 cada 15 días (32 horas – 10 sesiones)

PRESENTACIÓN

En 1993, cuatro años después de la caída del Muro de Berlín, Peter Drucker —filósofo y economista de origen austriaco, conocido como el ‘padre de la gestión moderna’— lanzaba su libro *La Sociedad Postcapitalista* y anunciaba la llegada de la ‘sociedad del conocimiento’. Con ese término se refería a una nueva forma de organización social que se estaría constituyendo y en la cual, a diferencia de la anterior sociedad capitalista, “el recurso económico básico —‘el medio de producción’, para usar la expresión de los economistas— ya no era el capital ni los recursos naturales (la ‘tierra’ de los economistas) ni el ‘trabajo’. *Es y será el conocimiento*” (DRUCKER, 2004, p. 10. Cursivas del autor). Sin embargo, no se trata de cualquier conocimiento, del conocimiento en general, sino del conocimiento altamente especializado.

Debido a ese énfasis en el conocimiento, la sociedad postcapitalista implica una transformación en la forma de pensar la educación; ésta no puede ser más un monopolio de las escuelas. En esa sociedad, por tanto:

[...] la gente tiene que aprender a aprender. Las materias pueden ser menos importantes que la capacidad de los estudiantes para continuar aprendiendo y su motivación para hacerlo. La sociedad postcapitalista exige aprendizaje durante toda la vida. Para esto necesitamos una disciplina de aprendizaje. Pero el aprendizaje vitalicio requiere también que el aprender sea atractivo. En realidad, que sea una alta satisfacción en sí mismo, si no algo que el individuo anhela (DRUCKER, 2004, p. 274).

El informe presentado a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996), coincide con los mismos aspectos señalados por Drucker: en su capítulo 5, por ejemplo, señala que la clave de ingreso al siglo XXI es el concepto de ‘educación a lo largo de la vida’, concepto que supone la capacidad de ‘aprender a aprender’ para aprovechar las posibilidades ofrecidas por la educación permanente. Sin embargo, antes de Drucker y Delors, otra comisión internacional, varias décadas antes, ya había bosquejado estos problemas con gran claridad y precisión. Se trata de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la

Educación, conformada por la UNESCO en 1971 y presidida por Edgar Faure. En su informe, publicado en 1973 bajo el título de *Aprender a ser*, se destacan dos nociones fundamentales: ciudad educativa y educación permanente. La razón de tal énfasis es justificada con los análisis realizados sobre la educación mundial, a partir de los cuales se concluyó que los estudios ya no podían constituir un todo definitivo, distribuido y recibido antes del ingreso en la edad adulta, independientemente del momento que se considere como punto límite para ese ingreso.

Por lo tanto, era preciso repensar los sistemas de enseñanza: en la era científico-tecnológica, la gran movilidad de los conocimientos y la permanente aparición de innovaciones exigen una mayor atención a la adaptación de los programas de estudio y una menor dedicación al almacenamiento y distribución del saber adquirido. Por otro lado, la enorme corriente de información que circula por los medios masivos de comunicación ha evidenciado tanto la debilidad de ciertas formas de instrucción y la fortaleza de otras como la importancia del autodidactismo, aumentando el valor otorgado a las actitudes activas y conscientes para la adquisición de conocimientos. La Comisión señala aquí un paso histórico: el paso del privilegio de la instrucción y de la enseñanza hacia el aprendizaje. La enseñanza deviene educación y cada vez más aprendizaje. En otras palabras, en la sociedad contemporánea estaría aconteciendo “una mutación del proceso de aprendizaje (*learning*) que tiende a predominar sobre el proceso de enseñanza (*teaching*)” (p. 205). Esa preeminencia marca, a su vez, una transformación en la concepción de la educación:

Henos aquí llevados más allá de un simple cambio de sistema, por más radical que este sea. Aquello que cambia son los propios términos de la relación entre sociedad y educación. Una configuración social que situase la educación en ese lugar, que le ofreciese esa categoría, merecería un nombre propio: “Ciudad Educativa”. Su llegada sólo será concebible al término de un proceso de compenetración íntima de la educación y el tejido social, político y económico, en las células familiares, en la vida cívica. Implica que los medios de instruirse, de formarse, de cultivarse a su propia conveniencia pueden ser colocados en todas las circunstancias a la libre disposición de cada ciudadano, de tal modo que el sujeto se encuentre en relación con su propia educación en una posición fundamentalmente diferente: la responsabilidad substituyendo la obligación (p. 243).

Esa ciudad educativa es llamada por los autores anglosajones *learning society* —sociedad del aprendizaje o sociedad aprendiente— y el individuo habitante de esa sociedad es un *lifelong learner* —un aprendiz permanente o vitalicio—. Ranson (1998) señalaba dos momentos en el desarrollo de la idea de una sociedad aprendiente —el primero al final de la década de 1960 e inicios de 1970 y el segundo iniciado a partir de 1990— y desataca cuatro formas diferentes de entender esa sociedad: 1) como una sociedad que aprende sobre sí misma y cómo se está transformando; 2) como una sociedad que necesita cambiar la forma como aprende; 3) como una sociedad en la cual todos sus miembros son aprendices; 4) como una sociedad que aprende para cambiar democráticamente las condiciones del aprendizaje (RANSON, 1998). En general, la idea de una sociedad del aprendizaje implica un dominio o espacio público que funciona como “la arena para el aprendizaje público en diversos escenarios” (p. 10) que son diferentes de la escuela, escenarios considerados como ‘organizaciones de aprendizaje’, caracterizadas porque sus componentes (tanto individuos como organizaciones) aprenden a aprender.

El nuevo ciudadano habitante de esas ciudades del aprendizaje es el ‘aprendiz

permanente' o, en términos de Popkewitz (2008), el 'cosmopolita inacabado' — *unfinished Cosmopolitan*—, es decir, aquel individuo cuyas características son la responsabilidad personal y la autogestión de los propios riesgos y del destino, mediante una permanente maximización y correcta aplicación de la razón y de la racionalidad. El cosmopolita inacabado es un 'solucionador de problemas' capaz de elaborar cálculos y juicios sobre determinados principios, diseñar conclusiones y proponer rectificaciones; es un sujeto adaptado a un mundo en constante cambio y transformación.

De la enseñanza y la instrucción hacia el aprendizaje: ese parece ser el paso o giro del siglo XIX hacia el siglo XX; por lo menos es eso lo que parece haber acontecido con el gran énfasis colocado por los discursos pedagógicos en el concepto de aprendizaje. Sin embargo, hablar de mudanza de énfasis significa la existencia previa del concepto de aprendizaje y, claro, de los conceptos de enseñanza e instrucción, de tal forma que de estos últimos, la atención volvió hacia el primero. Sin embargo, según mi perspectiva, es necesario considerar tal situación de una forma diferente, pues no se trata de una simple mudanza de énfasis en los términos de una relación ya existente entre dos componente claramente delimitados: la enseñanza y el aprendizaje. Se trata de la construcción, en el saber pedagógico moderno, de un nuevo concepto, inexistente hasta entonces: el aprendizaje.

Ahora bien, esto no significa que antes no se pensase que los individuos pudiesen aprender. Evidentemente, desde Comenio, por ejemplo, se buscaba enseñar (*docere*) todo a todos para que todos pudiesen aprender (*discere*). Pero una cosa es aprender —y que todos aprendan— y otra cosa diferente es el *aprendizaje*. Una cosa son los aprendizajes que resultan de la actividad de enseñar y otra cosa es el *aprendizaje* como concepto relativo a la capacidad de los organismos vivos de adaptarse a su medio ambiente, transformándose y transformándolo al mismo tiempo. Durante los siglos XVII y XVIII, el propio término *learning* no era visto como opuesto al término *teaching*; ambos eran utilizados de forma indistinta así como los términos latinos *doctrina* y *disciplina* funcionaron en la Paideia cristiana de la Edad Media (NOGUERA, 2009).

Cabría aquí, entonces, la pregunta por la novedad en campo del saber pedagógico: ¿qué es nuevo y qué antiguo? ¿La idea misma de una sociedad educativa es tan reciente? Recordemos que el proyecto *Pampédico* de Comenio, allá en el siglo XVII, era definido como una educación universal de todo el género humano: “que todos los hombres sean educados en todas las cosas y totalmente” (COMENIO, 1992 [1657], p. 41). Esa utopía implicaba un enseñar y aprender permanente, más allá de la escuela y de la infancia; ¿sería esa una sociedad educativa? Comenio pensaba el mundo entero como una escuela y acuñó la palabra latina *panscolia* para nombrar ese nuevo mundo con el que soñaba:

Del mismo modo que el mundo entero es una escuela para el género humano todo, desde el comienzo hasta el fin de los tiempos, para todo el género humano, cada edad de su vida es una escuela, desde la cuna hasta la tumba. Ya no basta, por lo tanto, repetir con Séneca: *no hay ninguna edad que sea demasiado tardía para aprender*, sino que lo que tiene que decirse es: todas las edades están destinadas a aprender y, los mismos límites son colocados al hombre para vivir que para estudiar (COMENIO, 1992 [1657], p. 105).

En las palabras de Comenio parece diseñarse ya esa sociedad educativa que menciona

Delors y ese aprendiz permanente que Faure anunciaba. Nuestras ideas y conceptos pedagógicos, nuestras problematizaciones parecen no ser tan nuevas, pero, es verdad, tampoco son las mismas de Comenio. Sin embargo, no podríamos negar la proximidad de la *panscolia* con las ideas actuales de sociedades de aprendizaje o de ciudades educativas. En este punto, sin duda, estamos más próximos de Comenio que de los escolásticos de la Edad Media. Pero aún en las discusiones contemporáneas sobre el ‘abordaje por competencias’ se observa un eco del antiguo dilema (Montaigne) entre ‘cabezas bien llenas’ o ‘cabezas bien hechas’, entre el énfasis en los contenidos y el énfasis en los desempeños, entre erudición y virtud, en los términos de los renacentistas, o aún, en términos de la confrontación de la Paideia griega— entre el modo socrático o el modo sofístico del arte de educar. No pretendo aquí construir una línea continua temporal entre el lejano pasado, una época del origen y un progresivo desarrollo de ideas que llegaron a ser lo que son hoy. Sin embargo, la irrupción de nuevas prácticas, objetos de discurso, instituciones o formas de subjetivación no significa ni el abandono o desaparición de prácticas, objetos o instituciones preexistentes, ni su completa desvinculación con lo que las precedió. La aparición (invención) de la escuela moderna, por ejemplo, constituye un acontecimiento de los siglos XVI y XVII en Europa (Hamilton, 2001; Hunter, 1998; Melton, 2002; Varela, 1991), sin embargo, tal acontecimiento fue posible en el marco de la expansión de prácticas y técnicas propias del mundo medieval como la enseñanza doctrinal y la reclusión en espacios cerrados (monasterios o colegios). Saberes nuevos como la Didáctica Magna comeniana son diferentes de las artes liberales medievales, pero su constitución en el siglo XVII no puede desligarse de las transformaciones de la enseñanza en las universidades medievales en donde la antigua dialéctica se fue convirtiendo en el arte de todas las artes en la medida en que permitía la enseñanza de las otras artes liberales (Ong, 1958; Hamilton, 2001). La educación liberal o moderna es un acontecimiento discursivo del siglo XVIII, pero su aparición no puede separarse de los desarrollos de la *institutio* (institución, constitución, conformación) que los humanistas del Renacimiento opusieron al pedantismo y la erudición escolástica. En fin, como diría Foucault, no olvidemos que las luces y la libertad de la Ilustración son hijas de las disciplinas (Foucault, 2001).

Algunos podrían considerar que en la *República* de Platón estaba ya diseñada la ciudad educativa de hoy, que sólo por efecto de un largo proceso evolutivo de la historia consiguió materializarse en nuestra época. Yo preferiría pensar que el sueño de Platón ha sido soñado por muchos otros en diversos momentos; pero que también, fue olvidado durante siglos y retomado nuevamente, aunque cada vez de manera diferente, en sociedades diferentes. Los humanistas del Renacimiento hicieron una clara apuesta por los clásicos, de ahí la relectura de Quintiliano y la preocupación por la *institutio*, por ejemplo. Los neo-humanistas alemanes de la *Bildung* se consideraban los continuadores de la Grecia clásica. Hoy, frente del innovacionismo contemporáneo, en la excitación por la invención, por la novedad, por lo inédito, en el abandono u olvido del pasado en función de un presentismo exacerbado, estamos actualizando viejos problemas, retomamos antiguas problematizaciones, y como parte de ese proceso, inventamos nuevas preguntas, construimos nuevos sentidos.

Podría decirse, entonces, que los discursos contemporáneos sobre el advenimiento de una sociedad aprendiente o del aprendizaje y de un aprendiz permanente o vitalicio no

son tan recientes como creen sus promotores, pero ciertamente no se remontan directamente al sueño de Platón. Fueron posibles debido a la construcción del concepto de aprendizaje entre finales del siglo XIX y comienzos del XX. Allá está su novedad. Sin embargo, como pretendo mostrar en este seminario, no fue una idea completamente inédita. Sin la ‘educación liberal’ de Rousseau, no habría sido posible, como tampoco sin la *education* de Locke, sin la *institutio* de los humanistas del Renacimiento y sin la utopía *pampédica* abierta por Comenio. En fin, comprender nuestro presente educativo, comprender la pedagogía y la educación hoy, requiere una mirada de perspectiva histórica, o en términos más precisos, nos exige emprender una arqueo-genealogía, es decir, un análisis de los discursos (o de las prácticas discursivas, sus condiciones de posibilidad, sus reglas de formación, sus objetos, sus conceptos) y un análisis de las prácticas pedagógicas y sus articulaciones, formas de funcionamiento, dirección y desplazamientos en los distintos dispositivos¹. El primer tipo de análisis está enfocado hacia la determinación los cortes, las rupturas, los límites de las formaciones discursivas, pues la permanencia de los discursos, de los objetos de saber, de los conceptos es más o menos limitada comparada con la duración de las prácticas o de las técnicas, de ahí que el segundo tipo de análisis, por el contrario, sea un análisis de larga duración debido a que algunas prácticas pedagógicas pueden atravesar distintos dispositivos (bloques históricos de relaciones saber/poder), pueden mantenerse y permanecer (no sin transformaciones) a pesar de la desaparición o transformación de algunas formaciones discursivas. (La dialéctica, por ejemplo, como conjunto de técnicas para el acceso a la verdad, emergió en la Grecia clásica de la paideia, se mantuvo en la Roma imperial y reapareció en la universidad y los colegios medievales hasta la constitución de la didáctica en el siglo XVII).

Este seminario es, entonces, el resultado de una investigación que podría considerarse como el bosquejo de una arqueo-genealogía de lo que he denominado la “sociedad educativa”. Siguiendo esta línea de análisis, la tesis general que se encuentra en la base de esta investigación podría formularse de la siguiente manera: la Modernidad, entendida como el conjunto de transformaciones culturales, económicas, políticas y sociales que tuvieron inicio en los siglos XVI y XVII en Europa, tiene una profunda marca pedagógica. No que haya tenido una causa educativa o que la educación haya sido su causa: la expansión de las disciplinas (en el doble sentido de saber y de poder) y la explosión de los problemas de gobierno, la crisis de gobierno, el bloqueo del arte de gobernar durante los siglos XVI y XVII (Foucault 2006) fueron asuntos profundamente pedagógicos. No sólo tuvieron implicaciones pedagógicas y educativas, además, constituyeron problemáticas pedagógicas y educativas que tuvieron consecuencias políticas, económicas y sociales.

En este sentido, leer la Modernidad desde la perspectiva de las prácticas pedagógicas es ver el proceso de constitución de una “sociedad educativa” en la cual es posible distinguir al menos tres momentos o formas de ser de los discursos y las prácticas pedagógicas: el primero, situado entre los siglos XVII y XVIII se podría denominar el

¹ Un dispositivo puede entenderse como: “la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho, lo no-dicho” (Castro, 2004, p. 98). Un dispositivo es, entonces, una forma particular (localizada histórica y geográficamente) de disposición de tal conjunto de elementos heterogéneos.

momento de la instrucción o enseñanza generalizada por la estrecha relación establecida entre prácticas de enseñanza, prácticas de “policía” y proceso de constitución de una “razón de Estado” (Foucault, 2006); el segundo momento, iniciado a finales del siglo XVIII, sería denominado momento de la “educación liberal” debido a la aparición del nuevo concepto de *educación* y su estrecha relación con la problemática de la libertad y la naturaleza humana, tal como fue formulada en los discursos de la Ilustración. Por último, y desde finales del siglo XIX, la emergencia del concepto de aprendizaje marcaría el paso de la educación liberal hacia lo que se llamaría después de varias décadas “sociedad del aprendizaje”, sociedad aprendiente o ciudad educativa gracias, de una parte, a la extensión de la función educativa hacia múltiples instituciones más allá de la escuela, y de otra, a la consecuente exigencia que se le plantea al individuo habitante de ese nuevo espacio social de un aprendizaje constante y a lo largo de toda su vida al punto de considerarlo como un aprendizaje vitalicio o, como diría Popkewitz (2009), un cosmopolita inacabado.

EJES TEMÁTICOS

La gubernamentalidad como herramienta para pensar las prácticas pedagógicas.
Pedagogía, Filosofía y Psicagogía: formas del gobierno de sí y de los otros.

Institución y Erudición: la emergencia de una sociedad educativa.

La invención de la educación.

Las culturas pedagógicas modernas: o de la ciencia de la educación.

La invención del aprendizaje: hacia la educación permanente y la sociedad del aprendizaje.

METODOLOGÍA

El seminario se desarrollará a partir de tres actividades centrales: exposiciones del profesor, lectura del ensayo escrito de un estudiante sobre la lectura del día y discusión a propósito de la exposición del profesor, del ensayo del estudiante y de la lectura o lecturas correspondientes. Para cada una de las sesiones los estudiantes elaborarán un ensayo en donde desarrollen uno o varios de los conceptos centrales de cada una de las lecturas sugeridas; en cada sesión se sorteará un estudiante para que lea su ensayo y otro que realizará un comentario sobre el texto leído. Finalmente, se abrirá la participación para la discusión colectiva del ensayo, del comentario y de la lectura correspondiente.

EVALUACIÓN

Para la evaluación consistirá en una valoración del trabajo del estudiante expresado en:

- Asistencia al seminario.
- Presentación de los ensayos correspondientes para cada una de las sesiones.
- Participación en las discusiones.
- Elaboración de un ensayo final.

BIBLIOGRAFÍA

BUISSON, Ferdinand. **Nouveau Dictionnaire de pédagogie et D'Instruction Primaire**. Paris: Librairie Hachette, 1911. Disponible en: <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>. Consultado en: 20 jun. 2008

CASTRO, Edgardo. **El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores**. Buenos Aires: Prometeo—Universidad de Quilmes, 2004.

CLAPARÈDE, Edouard. [1910] **Psicología del niño y Pedagogía experimental**. México: Editorial Continental, 1957.

CLAPARÈDE, Edouard. [1931]. **La educación funcional**. Traducción de Mercedes Rodrigo. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.

COMENIO, Juan Amós. [1657] **Pampedia (Educación universal)**. Traducción de Federico Gómez R. de Castro. Madrid: Aula Abierta, UNED: 1992.

COMENIO, Juan Amos. [1631] **Didáctica Magna**. 5ª ed. México: Editorial Porrúa, 1994 a

COMENIO, Juan Amos. [1658] **El mundo en imágenes**. Traducción de Alberto Hernández Medina y Matthew J. Clear. Edición trilingüe (latín, español, inglés) México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, 1994b.

COMPAYRE, Gabriel. [1885] **Curso de Pedagogía**. México: Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1920.

DELORS, Jacques. **La educación encierra un tesoro**. Informe a la UNESCO de la Comisión para la Educación del Siglo XXI. París: UNESCO, 1996.

DEWEY, John. [1916]. **Educación y Democracia**. Madrid: Morata, 1995

DEWEY, John. [1938]. **Experiencia y Educación**. México: Losada, 2000.

DÍAZ BARRIGA, Angel. **El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas**. Buenos Aires: REI, 1992.

DRUCKER, Peter. **La sociedad postcapitalista**. Bogotá : Grupo Editorial Norma, 2004.

DURKHEIM, Emilio. [1938] **A evolução pedagógica**. Porto Alegre : Artmed, 2002a.

- DURKHEIM, Emilio. [1922] **Educación y Sociología**. Barcelona: Península, 2003.
- EBY, Frederick. **História da Educação Moderna. Teoria, organização e práticas educacionais**. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.
- ELIAS, Norbert. **El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas**. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1987.
- ERASMO. [1529] **De pueris (Dos meninos)**. São Paulo: Escala, s/d.
- ERASMO de Rotterdam. [1529] Plan de estudios. In: _____. **Obras Escogidas**. Madrid: Aguilar, 1956a, p. 444-458.
- ERASMO de Rotterdam. [1529] De cómo los niños precozmente y desde su nacimiento deben ser iniciados en la virtud y en las buenas letras. In: _____. **Obras Escogidas**. Madrid: Aguilar, 1956b, p. 919-962.
- FAURÉ, Edgar. **Aprender a ser. La educación del futuro**. Madrid: Alianza/UNESCO, 1973.
- FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Introducción de Miguel Morey. Barcelona: Paidós, 1990.
- FOUCAULT, Michel. **Defender la sociedad**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión**. 31ª edición. México: Siglo XXI, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **La Hermenéutica del Sujeto**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **El poder Psiquiátrico**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Seguridad, Territorio, Población**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Nacimiento de la Biopolítica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 2ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1998.
- HADOT, Pierre. **¿Qué es la filosofía antigua?** Madrid: Fondo de cultura Económica, 1998.
- HADOT, Pierre. **Ejercicios Espirituales y Filosofía Antigua**. Madrid: Ediciones Siruela, 2006a.
- HAMILTON, David. **The instructional Turn**. (Constructing and argument). Pedagogiska

institutionen. Umeå University, Oct. 2000. Disponible en: <http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/textcol/HAMILTO2.html> Consultado en: 31 mayo 2007.

HAMILTON, David. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. In: **Revista Brasileira de Educação**, No. 1, p. 45-73, jan./jun. 2001.

HERBART, Johann Friedrich. [1835]. **Bosquejo para un curso de pedagogía**. Madrid: Ediciones de la Lectura, s/d.

HERBART, F. [1806] **Pedagogia Geral**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HUNTER, Ian. **Repensar la escuela; Subjetividad, burocracia y crítica**. Barcelona: Pomares-Corredor, 1998.

JAEGER, W. **Cristianismo primitivo y paideia griega**. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.

JAEGER, Werner. **Paideia. Los ideales de la cultura griega**. México: Fondo de Cultura Económica: 2001.

KANT, Immanuel. [1803] **Pedagogía**. 3ª edición. Madrid: Akal, 2003.

KLAFKI, Wolfgang. La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. In: **Revista de Educación**, Instituto de Colaboración Científica Tübingen/Madrid, no. 36, p. 40-65, 1987.

LENZEN, Dieter. La Ciencia de la Educación en Alemania: Teorías, crisis, situación actual. In: **Educación**, Instituto de Cooperación Científica Madrid/Tubingen, Vol. 54, p. 7-20, 1996.

LOCKE, John. [1693] **Pensamientos sobre educación**. Madrid: Akal, 1986

LOCKE, John. [1697] **La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos**. Edición bilingüe. Barcelona : Anthropos ; Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

MONROE, Paul. **A Cyclopedia of Education**. 5 Vols. New York: The Macmillan Company, 1918. Disponible en: <http://www.archive.org/index.php>. Consultado en: 5 nov. 2008.

MONROE, Paul. **História da Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

MONTAIGNE, Michel de. [1580] Do pedantismo. In: _____. **A Educação das Crianças**. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2005a, p. 1-30

NARODOWSKI, Mariano. **Infancia y Poder**. Buenos Aires: Aique, 1994.

NARODOWSKI, Mariano. Comenius. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NOGUERA, Carlos E. O Governo Pedagógico: da sociedade do ensino para a

sociedade da aprendizagem. Tese doutoral. Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

NOGUERA, Carlos E. La Governamentalidad en los cursos del profesor Foucault. In: Revista Educação e Realidade, v. 34, No. 2, Faculdade de Educação, UFRGS, Mai/Ago, 2009, p. 21-33. ISSN 0100-3143.

NOGUERA, Carlos E. Governamentalidade e educação. A Modernidade como uma sociedade educativa. Minicurso. In: Neutzlin, Inácio. XI Simpósio Internacional IHU: O (des)Governo biopolítico da vida humana. Instituto Humanitas. Casa Leiria, São Leopoldo, RS, 2010.

RANSON, Steward (Ed.). **Inside the Learning Society**. London : Cassell Education Series, 1998.

RATKE, Wolfgang. [1612-1633] **Escritos sobre a Nova Arte de Ensinar de Wolfgang Ratke (1751-1635): textos escolhidos**. Sandino Hoff (Trad. E notas). Campinas : Autores Associados, 2008.

ROUSSEAU, Juan Jacobo. [1762] **Emilo o de la educación**. México: Porrúa, 1984.

SCHRIEWER, Jürgen; KEINER, Edwin. Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania. In: **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Vol. 2, no. 3, p. 117-148, ene-jul. 1997. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=300403> Consultado en: 28 jul. 2009.

SCHRIEWER, Jürgen. Estudios multidisciplinares y reflexiones filosófico-hermenéuticas: la estructuración del discurso pedagógico en Francia y Alemania. In: RUIZ BERRIO, Julio. **La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000, p. 231-269.

SPENCER, Herbert. [1860] **Da educação intelectual, moral e pshysica**. Novena edição, Lisboa: Empreza Literaria Fluminense, 1886.

TERIGI, Flávia. Notas para uma genealogia do *curriculum* escolar. In: **Educacão e Realidade**, Vol. 21, no. 1, p. 159-186, jan./jun., 1996.

THORNDIKE, E.; GATES, A. [1929]. **Princípios elementares de educação**. São Paulo: Saraiva, 1936.

TYLER, R. W. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago: University of Chicago Press, 1949

VALDEWALLE, Bernard. **Kant. Educación y crítica**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2004.

VARELA, Julia. **Modos de Educación en la España de la Contrarreforma**. Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1983.

VIVES, Juan Luis. [1538] **Diálogos sobre la educación**. Barcelona: Atalaya, 1998.

VIVES, Juan Luis. [1531] De las disciplinas. In: _____. **Obras Completas**, Tomo II, Madrid: M. Aguilar Editor, 1948a, p. 337-687.

VIVES, Juan Luis. [1538] Tratado del Alma. In: _____. **Obras Completas**, Tomo II, Madrid: M. Aguilar Editor, 1948b, p. 1147-1319.

WESTBURY, I.; HOPMANN, Stefan; RIQUEARTS, Kurt. **Teaching as a reflective practice**. The German Didaktik Tradition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2000.

WILLMANN, Otto. [1882]. Teoría de la Formación Humana. 2 Tomos. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1948.

ZULUAGA, Olga Lucía. Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Bogotá: Universidad de Antioquia—Anthropos—Siglo del Hombre Editores, 1999.

Nombre de archivo: Pedagogía y Gubernamentalidad
Directorio: D:\Documents and Settings\Aleida\Mis documentos\UPN\DOCTORADO\SEMINARIOS\2011-II
Plantilla: Normal.dotm
Título:
Asunto:
Autor: CARLOS
Palabras clave:
Comentarios:
Fecha de creación: 20/05/2011 14:57:00
Cambio número: 2
Guardado el: 20/05/2011 14:57:00
Guardado por:
Tiempo de edición: 0 minutos
Impreso el: 12/07/2011 12:01:00
Última impresión completa
Número de páginas: 11
Número de palabras: 4.458 (aprox.)
Número de caracteres: 24.523 (aprox.)