

ANEXO 1

NOTAS DE CATEGORIZACIÓN

Touraine, A. (2002). Crítica de la Modernidad. Segunda reimpresión en español, México, FCE.

"el espíritu moderno se caracteriza ante todo por su lucha contra la religión. Y esto fue así sobre todo en los países que habían sido marcados por la Contrarreforma. (...) hay que rechazar abiertamente la noción de la ruptura entre las tinieblas de la religión y las luces de la modernidad, pues el sujeto de la modernidad no es otro que el descendiente secularizado del sujeto de la religión". p.212.

Comentado [U1]:
(OS1) Origen del Sujeto

"existe una separación del yo y del sí mismo. (...) desde comienzos del siglo xvi, el humanismo se caracterizó por buscar esta solución de compromiso entre los dioses y la naturaleza, la fe y la iglesia, el sujeto y la ciencia; Montaigne dio a esto su expresión más elevada". p. 209.

Comentado [U2]: OS2

"Para caracterizar y describir la modernidad hay que agregar al tema de la producción y el consumo de masas el del nacimiento del sujeto. Este se ha formado partiendo del pensamiento religioso monoteísta hasta llegar a la imagen contemporánea de sujeto, impulsada con frecuencia por los nuevos movimientos sociales, pasando por todas las formas intermedias (burguesas u obreras) de afirmación de un sujeto que inventó la sociedad civil frente al Estado". p. 228.

Comentado [U3]: OS3

Touraine, A. (2002). Crítica de la Modernidad. Segunda reimpresión en español, México, FCE.

Edgar Morin retorna al sujeto en el análisis de la sociedad de masas. P 215.

Touraine, A. (1994). Crítica de la Modernidad. Segunda reimpresión en español, México, FCE.

“Los tres términos, individuo, sujeto, actor, deben definirse en relación los unos con los otros, como hizo Freud por primera vez, sobre todo en su segunda tónica, al analizar el producto final de la acción que ejerce el superyó sobre el ello” p. 207.

Comentado [U4]:
(DS1) Definición de Sujeto

"el individuo no es más que la unidad particular donde se mezclan la vida y el pensamiento, la experiencia y la conciencia. El sujeto significa el paso del yo al ello, significa el control ejercido sobre la vivencia para que haya un sentido personal, para que el individuo se transforme en actor que se inserta en relaciones sociales que transforma, pero sin identificarse nunca completamente con algún grupo, con alguna colectividad." p. 207-208.

Comentado [U5]:
DS2

"el sujeto ya no es la presencia en nosotros de lo universal, ya se lo llame leyes de la naturaleza o sentido de la historia o creación divina. El sujeto es el llamamiento a la transformación del sí mismo en actor. Es yo, es esfuerzo por decir yo sin olvidar que la vida personal está llena, por un lado, de ello, de libido, y por otro de los papeles sociales. El sujeto no triunfa nunca. Si tiene la ilusión de triunfo, se debe a que ha suprimido al individuo, así como ha suprimido la sexualidad o los papeles sociales y se ha convertido en el superyó, el sujeto proyectado fuera del individuo. Se anula a sí mismo al convertirse en la ley, al identificarse con el más exterior, con lo más impersonal. p. 208-209

Comentado [U6]: DS3

La idea de sujeto, separada de la idea de naturaleza tiene dos destinos posibles: o se identifica con la sociedad, o más bien con el poder, o, en cambio se transforma en principio de libertad y responsabilidad personales. p. 214

Comentado [U7]: DS4

Luego de ser súbdito de un rey, se pasa a ser súbdito de la sociedad, anulando su posibilidad de ser actor de su propia vida. (n.p.)

La idea de sujeto entonces, en el siglo XX es la que resiste las ideas de totalitarismos, defendiendo la noción de individuo ante el poder autoritario.

Comentado [U8]: DS5

"El sujeto solo se define por su relación, a la vez de complementariedad y oposición, con la racionalización". p. 227-228.

Comentado [U9]:
DS6
(M1) Modernidad

Zemelman, H. (1998). Sujeto: existencia y potencia. México, Antrophos, Centro regional de investigaciones multidisciplinarias (UNAM)

El sujeto es un sujeto que se desafía a sí mismo como protagonista en tanto se sabe incompleto, y encuentra su primera posibilidad de respuesta en la necesidad de desplegar su capacidad para construir una relación de conocimiento que sea inclusiva de muchas racionalidades; esto es, asumirse con diferentes formas de conciencia, por lo tanto con muchos modos de estar y ser en lo real. p. 73

Comentado [U10]: DS7

Estar en el mundo y ser en ese estar se refiere a todo lo antes expresado; por lo que cuando hablamos de ese conocimiento tenemos que hablar de conciencia y de voluntad; a su vez, cuando hablamos de sujeto pensante tenemos que considerar al *homo faber* y al *homo ludens*, junto a sus facultades de conocimiento. El conjunto de esas facultades hacen parte del saber en la perspectiva de la realidad, no de objetos, sino como horizonte de posibilidades. p. 75

Comentado [U11]: DS8

Arenas, Luis. (2011). Fantasmas de la vida moderna. Ampliaciones y quiebras del sujeto en la ciudad contemporánea. Madrid, Trotta.

La **identidad** estaba fijada al cuerpo humano en cuanto que cuerpo biológico dado. Para esta tradición el cuerpo era sujeto en el sentido de *hypo-keimenon*: lo puesto por debajo, lo sub puesto/supuesto, el *suppositum* que dibujaba los límites a que nuestra condición de naturaleza nos fijaba. p. 164.

Comentado [U12]: (I1) Identidad

Comentado [U13]: DS9

Foucault denunció en las palabras y las cosas a ese supuesto objeto de las ciencias humanas, **el Hombre, como un "invento reciente"; algo acaecido en el discurrir de la historia occidental como resultado de ciertas prácticas discursivas, por lo demás no del todo inocentes.** p. 157.

Comentado [U14]: DS10

Touraine, A. (1994). Crítica de la Modernidad. Segunda reimpresión en español, México, FCE.

"el hombre pre moderno buscaba la sabiduría, y se sentía penetrado por fuerzas impersonales, por su destino, por lo sagrado y también por el amor". p.207

Comentado [U15]: (SCP1) Sujeto en contexto posmoderno

El sujeto no puede disolverse en la posmodernidad, porque se afirma en la lucha contra los poderes que imponen su dominación en nombre de la razón. p. 13.

Comentado [U16]: SCP2

Maria Rita de Assis Cesar. (2007). Hanna Arendt y la crisis de la educación en el mundo contemporáneo. En revista EN-CLAVES del pensamiento, año I, num. 2, dic 2007, pp. 7-22.

En pocas palabras, la crisis actual parece insinuar que estamos dejando de ser modernos, es decir, que estamos dejando de ser producidos en cuanto sujetos por medio de instituciones disciplinares, según la hipótesis de Foucault. p. 17

Comentado [U17]: (INS1) Instituciones

Comentado [U18]:
SCP3

Deleuze ha afirmado que la sociedad disciplinar que Foucault había comprendido tan perfectamente se está sustituyendo lo que el mismo ha nombrado "sociedad de control". O sea, los dispositivos disciplinares complejos que antes animaban el funcionamiento de las instituciones modernas empiezan a dar lugar a nuevas formas de producción de control social y a nuevas formas de producción de la subjetividad fuertemente marcadas por las nuevas tecnologías. p. 17

Comentado [U19]: (F1) Filósofos opinando sobre el tema

Comentado [U20]: SCP4

Comentado [U21]: SCP5- INS2

Žižek, S. (2001). El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política. Paidós, Buenos Aires, 2001.

contra el espectro del sujeto (trascendental), intenta afirmar la proliferación liberadora de las múltiples formas de subjetividad: femenina, homosexual, étnica... según esta orientación, debemos abandonar la meta imposible de una transformación social global, y el lugar de ella concentrar nuestra atención en las diversas maneras de reafirmar la propia subjetividad particular de nuestro complejo y disperso mundo posmoderno en el cual el reconocimiento cultural importa más que la lucha socioeconómica. p. 11

Comentado [U22]: SCP6

Colom, A.; Melich, J.C. (1994). Después de la modernidad: nuevas filosofías de la educación. Barcelona, Paidós.

La posmodernidad implica el fin de la interioridad y de la intimidad del sujeto; el hombre será un ser aislado, singular pero al mismo tiempo conectado a las redes telemáticas y audiovisuales de diverso orden que lo pondrán en contacto con el mundo. p. 62

Comentado [U23]: (POS1) idea de posmodernidad

Comentado [U24]: SCP7

El individualismo como característica de futuro (y en cierta medida de nuestro tiempo) se nos plantea entonces en todos los niveles; en tanto que sujetos, ya que una tecnología

personalizada podrá desarrollar nuestras apetencias estéticas, intelectuales, etc. (...) p. 68.

Comentado [U25]: SCP8

Tadeu da silva, T. (1999b). Las teorías post-crítica. En *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. 2 ed., Autêntica Editorial, Belo Horizonte.

El pos-modernismo reserva uno de sus más fulminantes ataques al sujeto racional, libre, autónomo, centrado y soberano de la Modernidad. Ese sujeto es el correlativo del privilegio concedido por la Modernidad al dominio de la razón y de la racionalidad. (...) el sujeto moderno es guiado únicamente por su razón y por su racionalidad.

Comentado [U26]: POS2

(...) Para el pos-modernismo, siguiendo a Freud y Lacan, el sujeto no converge hacia un centro, supuestamente coincidente con su conciencia. Además, el sujeto es fundamentalmente fragmentado y dividido. Para la perspectiva pos-modernista, en eso inspirada en los *insights* pos-estructuralistas, el sujeto no es el centro de la acción social. **No piensa, no habla ni produce: es pensado, hablado y producido.**

Comentado [U27]:

SCP9
SCM1 (Sujeto en contexto moderno, o inmerso en la modernidad)

Es dirigido a partir del exterior: por las estructuras, por las instituciones, por el discurso. En fin, para el pos-estructuralismo, el sujeto moderno es una ficción.

Comentado [U28]: POS3

Comentado [U29]: SCP10

Pp. 16-17

Comentado [U30]: SCP11 – SCM2

Giroux, Henry A. (1996). Educación posmoderna y generación juvenil. *Nueva Sociedad*, (146), Noviembre-Diciembre, 148-167.

La inestabilidad y transitoriedad, generalizada en una generación de **juventud fronteriza** que está entre los 18 y los 25 años, están fuertemente relacionadas con un conjunto de condiciones culturales posmodernas. (...) al no pertenecer ya a ningún lugar o entorno fijo, la juventud habita crecientemente en esferas culturales y sociales cambiantes y caracterizadas por una pluralidad de lenguajes y culturas.

Comentado [U31]:

SCP12 –
(SEP1) Sujeto estudiante posmoderno

Comentado [U32]: SEP2

(...) ellos reordenan sus fantasías conectándose a las tecnologías de la realidad virtual y se pierden en imágenes que hacen la guerra al significado tradicional reduciendo todas las formas de comprensión a espectáculos de acceso aleatorio. p. 10.

Comentado [U33]: SCP13

Para muchos jóvenes el significado está en desbandada, los medios se han vuelto un sustituto de la experiencia, y lo que constituye el entendimiento se basa en un mundo descentrado y diaspórico de diferencia, diferencia e intercambios. p. 11

Comentado [U34]: SCP14

"esa es la razón por la que adopté tan calurosamente la idea de derecho natural que inspiró de Declaración de los Derechos de 1789: se trata de imponer límites al poder social y político, de reconocer que el derecho de ser sujeto es superior a la orden de la ley, que la convicción no es una racionalización de la responsabilidad, que la organización de la vida social debe combinar dos principios que nunca puedan reducirse el uno al otro: la organización racional de la producción y la emancipación del sujeto." p. 212-213.

Comentado [U35]:
(SHL1) Sujeto en la historia legal

Da Silva, T; (1995), "El proyecto Educativo Moderno: ¿identidad terminal?", en: Revista Propuesta Educativa N° 13; Diciembre Miño y Dávila, Bs. As., pp. 5-10.

El sujeto humanista y altruista de la educación moderna es sustituido por el consumidor adquisitivo y competidor darwinista de la visión neoliberal de la sociedad. p. 5.

Comentado [U36]:
SCP15
SCM3
NEO1 (características del sistema neoliberal aplicado a las personas)

Hay un doble cambio de identidad: el del proyecto educacional y el del sujeto de la educación. Correspondiendo a la organización pos-fordista del trabajo, **el sujeto educacional neoliberal debe ser adquisitivo, competitivo, flexible, adaptable, maleable.** El nuevo sujeto educacional neoliberal es el sujeto del mercado y del ámbito de trabajo modificado por la reingeniería y por las nuevas técnicas de gerencia. En su época, el proyecto educacional moderno tal vez nunca haya sido efectivamente colonizado por los objetivos fordistas y tayloristas de la organización del trabajo y de la

Comentado [U37]: SCM4

producción entonces predominante. Es posible que el error básico del proyecto neoliberal consista en ignorar la racionalidad específica del emprendimiento educativo, y tampoco acabe prevaleciendo. p. 6

Comentado [U38]: NEO2

Maria Rita de Assis Cesar. (2007). Hanna Arendt y la crisis de la educación en el mundo contemporáneo. En revista EN-CLAVES del pensamiento, año I, num. 2, dic 2007, pp. 7-22.

En los noventas se da la crisis crónica de las instituciones sociales responsables de la fabricación del sujeto moderno, tales como la escuela, la fábrica, el hospital, la prisión, el ejército, etc. p. 17.

Comentado [U39]: INS2, SCM5

Pineau, P. (1999). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "esto es educación", y la modernidad respondió "yo me ocupo".

Docente y alumno son las únicas posiciones de sujeto posibles en la pedagogía moderna. Así, el docente se presente como el portador de lo que no porta el alumno, y el alumno □ Construido sobre el infante □ no es comprendido nunca en el proceso pedagógico como un "igual" o un "futuro igual" docente □ Como lo era, por ejemplo, en la vieja corporación medieval □ Sino indefectiblemente como alguien que siempre □ aun cuando haya concluido la relación educativa □ será menor respecto del otro miembro de la diada. p. 314.

La desigualdad es la única relación posible entre los sujetos, negándose a planos de igualdad o diferencia. p. 314.

Comentado [U40]: SEM1 (sujeto estudiante moderno)

Terigi, F. (comp.). (2006). Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires, Siglo XXI.

Se consagraba un orden social marcado por la división de género. De manera explícita, alumnos y alumnas, eran posicionados y definidos por el currículum escolar a través de objetos, roles, temas y/o asignaturas diferenciadas. p. 138.

Comentado [U41]: SEM2

Kant, I. (2009). Sobre pedagogía. Córdoba, Argentina, Encuentro grupo editor, Colección Mínima.

El hombre es la única criatura que tiene que ser educada. Bajo el nombre de educación entenderemos, en efecto, el cuidado (alimentación, conservación), la disciplina (la crianza) y la instrucción junto a la formación. El hombre es, en consecuencia, lactante alumno y aprendiz. p. 27.

Así es como inicialmente se manda a los niños a la escuela no ya con la intención de que aprendan allí algo, sino para que se vayan acostumbrando a sentarse quietos y a observar puntualmente lo que se les ha prescripto; a fin de que en el futuro no quieran poner en ejecución realmente y al instante todas sus ocurrencias. p. 29.

Comentado [U42]: E1 (escuela)

El hombre solo por la educación puede llegar a ser hombre. No existe nada más que la educación hace de él. Hay que notar que el hombre es solo educado por hombres, hombres que a su vez, están educados. p.31.

En la educación, por lo tanto el hombre tiene que ser:

- a. Disciplinado
- b. cultivado,

- c. Procurar que se haga inteligente, que se adapte a la sociedad humana, que sea querido y tenga influencia (civilización)
- d. Procurar la moralización.
p.41 (adaptación).

De ahí surge la diferencia entre el preceptor, que es solo un maestro, y el pedagogo, que es un guía. Aquel enseña solo para la escuela, este, para la vida. p.45.

Comentado [U43]: RM1 (Roles en la educación moderna)

La primera época en el alumno es aquella en la que tiene que acreditar sumisión y una obediencia pasiva; la segunda, cuando se le deja hacer uso de la reflexión y de su libertad, pero bajo leyes. En la primera, la coacción es mecánica; en la segunda es moral. p. 45.

El niño por ende debe ser acostumbrado a trabajar. ¿y en qué otra parte se ha de cultivar la inclinación al trabajo, sino en la escuela?. La escuela es un cultivo forzoso. Es extremadamente perjudicial que se acostumbre al niño a considerar todo como un juego. Tiene que tener tiempo para distraerse, tiene que haber también un tiempo durante el cual trabaje. p. 77.

Nunca se han de tolerar ciertas distracciones, menos en la escuela, pues ocasionan finalmente cierta inclinación, cierto hábito. p. 80

Comentado [U44]:
E2
SEM3,
N1 (niñez)

El carácter de un niño, especialmente de un escolar, corresponde ante todo a la obediencia. Esta es doble: en primer lugar una obediencia a la voluntad absoluta; pero luego en segundo lugar, una obediencia a la voluntad reconocida como racional y buena de un guía. p. 93.

Comentado [U45]:
N2,
SEM4

El maestro, entre varios niños, no debe mostrar ninguna predilección, ningún amor ni preferencia por uno en particular. p. 93

Comentado [U46]:
RM2
IE1 (Interacciones escolares)

Toda transgresión de un mandamiento por parte de un niño, es una falta de obediencia; y esto acarrea un castigo. Aun si se ha transgredido por descuido el mandamiento, no es innecesario el castigo. Este castigo es físico o moral. (...) de ahí que esta manera de castigar sea la mejor [la moral], porque va en ayuda de la moralidad. p. 94.

Comentado [U47]: IE2

Si los castigos morales ya no sirven en absoluto de nada y se pasa entonces a los físicos, por medio de estos no se ha de formar un buen carácter. p. 95.

Comentado [U48]:
IE3,
N2

Cherryholmes, C. H. (1999). Poder y crítica: Investigaciones postestructurales en educación. Barcelona, Pomares-Corredor.

Las palabras que utilizamos se hallan enraizadas en el lenguaje que heredamos y no tenemos control sobre lo que heredamos. Eso se refiere a ello del siguiente modo: "como sujetos, somos aquello en lo que nos ha convertido la configuración del mundo producida por sus signos. (1984, pág. 45). p. 92

Pineau, P. (1999). Escolarización y subjetividad moderna. (Clase 1) "Premisas básicas de a escolarización como construcción moderna que construyó la modernidad". En Revista de Estudios del Currículum, (Versión español del Journal of curriculum Studies), 2, (1), pp.39-55 Barcelona, Pomares-Corredor. Disponible en <http://sociologiadelasinstituciones.wordpress.com/category/la-escuela/>

Este sujeto unitario, autocentrado, racional, consciente de sí mismo, permitió la concreción de la modernidad y, probablemente, su creación sea uno de los pilares más importantes para su construcción.

(...) esta razón, que constituye su esencia, le permite autocentrarse y ser solo "idéntico a sí mismo", único e irrepitible. No presente pliegues, zonas oscuras, fracturas, contradicciones e incoherencias internas, sino que es absolutamente consciente de lo que le pasa y sucede. p. 41.

Comentado [U49]: SCMS

Este sujeto, regido por la razón, busca también expandirla lo más posible. Se torna racional, calculador, planificador. Comprenden y cree que, mediante a razón, su función es lograr el control del mundo exterior, ser capaz de frenar y ordenar su discurrir impredecible y modificarlo para la satisfacción de sus fines. p. 42

Comentado [U50]: SCM6

Docente y alumno, las únicas categorías posibles, implican las características presentadas en el párrafo anterior como constitutivas de la moral de estado civil que ordena la relación pedagógica. Esto implicó el establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica maestro-alumno en la cual el docente porta lo que no porta el alumno, y estos sujetos se definen solo por sistemas de diferencias de carencias entre ellos. p. 48

Comentado [U51]:
RM2
SEM5

Comentado [U52]:
RM3
SEM6

La educación es un proceso de "completud" de la infancia, en tanto sujeto inacabado, bajo la égida de una "moral de estado civil". Educarse es, simplemente, ascender de categoría. p. 48

Comentado [U53]:
N3

Dalhgberg, G., Moss, P. Pence, A. (2005). Más allá de la calidad en la educación infantil. Barcelona: Graó.

La construcción en la que éste se equipara a un recipiente vacío y a un reproductor da lugar a una concepción de la pedagogía o de la educación según la cual ésta es un medio de transmitir o de depositar en el niño un bloque predeterminado e incuestionable de conocimientos con un significado prefabricado. (...)

Comentado [U54]:
SEM7

Desde nuestro punto de vista, esa es una concepción de la pedagogía situada en (y producida por) las condiciones de la modernidad, ya que forma parte de un relato de la Ilustración en el que la educación figura como lugar de transmisión del conocimiento científico para producir sujetos autónomos a quienes la información que reciben les hace supuestamente libres.

Comentado [U55]:
SEM8
M2

(...) Esta sería un enfoque orientado a los resultados. p. 90.

Foucault, M. (2009). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión. 2da edición, revisada y corregida. México, Siglo XXI.

No es la primera vez, indudablemente, que el cuerpo constituye el objeto de intereses tan imperiosos y apremiante; en toda sociedad el cuerpo queda atrapado en el interior de poderes muy ceñidos que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones. p. 159.

Foucault, M. (2009). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión. 2da edición, revisada y corregida. México, Siglo XXI.

A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-
utilidad es a lo que se puede llamar disciplinas.

Muchos procedimientos disciplinarios existían desde largo tiempo atrás, en los conventos, en los ejércitos, también en los talleres. Pero esas disciplinas han llegado a ser, en el transcurso de los siglos XVII y XVIII, formulas generales de dominación. p.159.

No hay una apropiación de los cuerpos sino una coacción, un poder sobre ellos.

(...) por lo tanto no esclavitud, no es servidumbre, no es ascetismo monástico.

Se confirma entonces una política de las coerciones de cuerpo, una manipulación calculada de sus elementos, sus gestos, de sus comportamientos. p. 160.

La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos "dóciles". p. 160.

Comentado [U56]: SD1 (SOCIEDAD DISCIPLINAR)

[Estos métodos] se los encuentra tempranamente en los colegios, más tarde en las escuelas elementales; han invadido el espacio hospitalario, y en unas décadas han reestructurado la organización militar. p.161.

Comentado [U57]:
SD2
E3

La disciplina procede ante todo a la distribución de los individuos en el espacio. Para ello utilizan varias técnicas.

1. La disciplina exige a veces la clausura (...) colegios: el modelo del convento se impone poco a poco; el internado aparece como el régimen de educación, sino más frecuente al menos, más perfecto; pasa a ser obligatorio en Louis-le-Grand cuando después de la marcha de los jesuitas, es convertido en colegio modelo. p. 164.

El principio de clausura no es suficiente; esta también el principio de localización elemental o división por zonas.

A cada individuo su lugar, y en cada emplazamiento un individuo. p. 166.

Comentado [U58]:
SD3
E4

(...) es una táctica de antideserción, de antivagabundeo, de antiaglomeración, se trata de establecer las presencias y ausencias, de saber dónde y cómo encontrar los individuos, de instalar comunicaciones útiles, de interrumpir las que no son, de poder en cada instante vigilar la conducta de cada uno, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. p. 166.

Comentado [U59]: SD4

Entonces la sala de clases formaría un gran cuadro único, de entradas múltiples bajo la mirada cuidadosamente "clasificadora" del maestro. p. 171.

Comentado [U60]: E5

El cuadro en el siglo XVIII, es a la vez una técnica de poder y un procedimiento de saber. Se trata de organizar lo múltiple, de procurarse un instrumento para recorrerlo y dominarlo, de imponerle un "orden". p. 172.

El empleo del tiempo es una vieja herencia. Las comunidades monásticas sin duda habrían sugerido un modelo estricto (...) sus tres grandes procedimientos □ establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas, regular los ciclos de repetición □ □ Coincidieron pronto en los colegios, los talleres y hospitales. p. 173.

Comentado [YVD61]: E6

Indicar si el sujeto ha alcanzado el nivel adecuado, garantizar la conformidad de su aprendizaje con el de los demás, y diferenciar las dotes de cada individuo. p. 184.

El poder se articula directamente sobre el tiempo; asegura su control y garantiza su uso. p. 186.

Los procedimientos disciplinarios hacen aparecer un tiempo lineal cuyos momentos se entregan unos a otros, y que se orienta a un punto terminal y estable. p. 186.

Comentado [YVD62]: SD5

El ejercicio es la técnica por la cual se imponen a los cuerpos tareas a la vez repetitivas y diferentes, pero siempre graduadas. p. 187.

El ejercicio permite una perpetua caracterización de individuo ya sea en relación con ese término, con los demás individuos o con un tipo de trayecto.

(...) antes de adoptar esta forma estrictamente disciplinaria, el ejercicio ha tenido una larga historia: lo encontramos en las prácticas militares, religiosas y universitarias recital de iniciación, ceremonia preparatoria, ensayo teatral, prueba. p. 187.

Entre el maestro, que impone la disciplina

Comentado [YVD63]: SD6

Cherryholmes, C. H. (1999). Poder y crítica: Investigaciones postestructurales en educación. Barcelona, Pomares-Corredor.

Los docentes, si son conscientes de lo que dicen y hacen, se convierten en teóricos y sujetos del currículum, en lugar de ser instrumentos objetivos de la enseñanza. p. 95

Comentado [YVD64]: SDP1 (sujeto docente)

Dávila, X., Maturana, H. (2009). *Hacia una era postmoderna en las comunidades educativas*. En *Revista Iberoamericana de educación* n°49, pp. 135-161.

El educador de la post posmodernidad es aquel que adopta la tarea de configurar un espacio de convivencia donde otros se transforman reflexivamente con él. Para que esto suceda, el educando y el educador deben acceder al espacio en que se aceptan mutuamente como legítimos "otros" en la convivencia, es decir, deben constituirse en educadores sociales. p. 144.

Comentado [YVD65]: SDP2

Nosotros vemos la educación como un "proceso de transformación reflexiva en la convivencia", donde educador y educando se transforman juntos e un convivir reflexivo. p. 145.

Comentado [YVD66]: RP1 (roles en la educación posmoderna)

El docente de la post posmodernidad se mueve en la fluidez del convivir reflexivo con niños y con adultos. p.146

Comentado [YVD67]: SDP3

(...) la tarea de la educación consiste en crear un espacio de convivencia, donde los educandos se transformen en adultos capaces de convivir democrático, que se respetan a sí mismos y que no tienen miedo a desaparecer en la colaboración, han de convivir con maestros que vivan ese vivir y convivir con ellos, en un ámbito donde las distintas temáticas sean meramente modos particulares de vivir en esa convivencia. p. 147.

Comentado [YVD68]: SDP4 RP2

El profesor de la asignatura tiene que saber mucho más que los contenidos que los niños deberían aprender en su formación escolar; (...) el profesor ha de tener recursos de reflexión y de acción con los niños en una convivencia en la que no se vean atemorizados por ser negados a raíz de las dificultades que puedan tener en un momento determinado. p. 147.

Comentado [YVD69]: SDP5

La tarea que nos compete como personas adultas es generar un espacio en el que ese ser transforme a su vez en persona adulta, en un ser que se respeta a sí mismo y a otros, que

es capaz de colaborar, que puede actuar desde sí y que también desde ese lugar puede decir sí o no, ser responsable por las cosas que hace porque puede reflexionar sobre los resultados, ver sus deseos y las consecuencias de ellos. p. 149.

Comentado [YVD70]: RP3

Pineau, P. (1999). Escolarización y subjetividad moderna. (Clase 1) “Premisas básicas de a escolarización como construcción moderna que construyó la modernidad”. En Revista de Estudios del Currículum, (Versión español del Journal of curriculum Studies), 2, (1), pp.39-55 Barcelona, Pomares-Corredor. Disponible en <http://sociologiadelasinstituciones.wordpress.com/category/la-escuela/>

El docente se ubica en la relación como el modelo –físico, biológico, moral, epistémico– a seguir por el alumno para lograr esta completud. p. 48

Comentado [YVD71]: SDM1 (SUJETO DOCENTE MODERNO)

Es posible sostener que uno de los motivos de su derrota [método Lancaster] fue la existencia de un tercer miembro –el monitor– que no permitía el establecimiento de la moral triunfante. Un sujeto que podía ser a la vez docente y alumno, que cambiaba continuamente de categoría, empezó a ser leído como un peligro para la educación moderna, e implicó su desaparición.

Comentado [YVD72]: SDM2

Dávila, X., Maturana, H. (2009). *Hacia una era postmoderna en las comunidades educativas*. En Revista Iberoamericana de educación n°49, pp. 135-161.

Lo que cada niño o joven hace es transformarse en la convivencia en una particular manera, de modo que va surgiendo un ser de una cierta clase. p. 148.

Comentado [YVD73]: SEP3

Estudiar es convivir: el estudiante se transforma en la convivencia con el profesor. Estudiante es aquel que acepta la invitación de otro a convivir transitoriamente con él en un cierto espacio de existencia en que esta persona tiene más habilidad de acción y

reflexión. Para que esto suceda, estudiante y profesor desean aceptarse mutuamente como legítimos otro en la convivencia. p. 149.

Comentado [YVD74]: SEM9

Desde un espacio centrado en el control y la desconfianza pedimos a los educandos el autocontrol de sus emociones y de sus acciones, lo que implica *jibarizar* en los niños y jóvenes el deseo de expresar legítimamente sus emociones. Se cercena con ello la posibilidad que tiene todo educando –que está viviendo el proceso de transformación en persona adulta–, de preguntar, de equivocarse, de explorar su multidimensionalidad en el asombro de descubrir sus propias respuestas, desde y para sí. p. 151

Comentado [YVD75]: SEM 10

Pineau, P. (1999). Escolarización y subjetividad moderna. (Clase 1) “Premisas básicas de a escolarización como construcción moderna que construyó la modernidad”. En Revista de Estudios del Currículum, (Versión español del Journal of curriculum Studies), 2, (1), pp.39-55 Barcelona, Pomares-Corredor. Disponible en <http://sociologiadelasinstituciones.wordpress.com/category/la-escuela/>

En la modernidad comenzó el proceso de diferenciación de las edades y se comenzó a interpelar a la infancia desde posturas fuertemente negativas: sujeto incompleto, hombre primitivo, "buen salvaje", perverso polimorfo, futuro delincuente, loco, pensador egocéntrico, etc. (...) asignándole la siguiente característica definitoria: ser la etapa educativa por excelencia del ser humano. Se construyó el sujeto pedagógico, el "alumno", y se lo volvió sinónimo de niño. p. 47

Comentado [YVD76]: SEM11
N4

El alumno –construido sobre el infante– no es comprendido nunca en el proceso pedagógico como un "igual" o "futuro igual" del docente –como lo era, por ejemplo, en la vieja corporación medieval– sino indefectiblemente como alguien que siempre será menor respecto del otro miembro de la díada. p. 48

Comentado [YVD77]: SEM12

Terigi, F. (2010). Sujetos de la educación. 1ª ed., Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Sin embargo, un niño y un alumno, un adolescente y un estudiante, no son equivalentes. Un niño, un adolescente, no es un ente natural: es un sujeto producido socialmente en unas determinadas coordenadas sociohistóricas. p. 16

Comentado [YVD78]: N5

Por otro lado, la escuela somete a los niños y adolescentes a un cierto régimen de trabajo (que creemos justificado por el beneficio de los aprendizajes) que interviene productivamente en un desarrollo subjetivo que no puede pretenderse "natural". El régimen de trabajo escolar contribuye a constituirlos no solo como alumnos sino como también como niños o adolescentes. p. 16

Comentado [YVD79]: E7

Comentado [YVD80]: N6

Giroux, Henry A. (1996). Educación posmoderna y generación juvenil. Nueva Sociedad, (146), Noviembre-Diciembre, 148-167.

Los educadores están tratando con un nuevo tipo de estudiante forjado dentro de principios organizativos delineados por la intersección de la imagen electrónica, la cultura popular y una terrible sensación de indeterminación. P 15-16

Comentado [YVD81]: SEP4

El concepto de **juventud fronteriza** representa menos una clase, asociación o grupo preciso, que un referente para nombrar y comprender el surgimiento de un conjunto de condiciones, traslaciones, cruces de fronteras, actitudes y sensibilidades distópicas entre los jóvenes, que recorren y penetran las razas y clases y representan un fenómeno totalmente nuevo. En este escenario de capitalismo tardío, las experiencias de la juventud occidental contemporánea se ordenan en torno a coordenadas que estructuran la experiencia de la vida cotidiana fuera de los principios unificados y los mapas de certidumbre que ofrecieron las cómodas y seguras representaciones a generaciones anteriores. La juventud se remite cada vez menos a los mapas del modernismo para formar y afirmar las identidades; en lugar de eso encara la tarea de encontrar su camino

Comentado [YVD82]: SEP5

a través de panoramas culturales descentrados que ya no están bajo el control de la tecnología tipográfica, de estructuras de narrativas cerradas o de la certidumbre de un futuro económico seguro. p. 16

Comentado [YVD83]: SEP6

Valdivia, A. (2010). Ni tan lejos, ni tan cerca: adolescentes mediáticos y diversidad cultural en la escuela de hoy. (Tesis Doctor en Ciencias de la Educación - publicada). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.

[entorno mediático] Desde una perspectiva sociocultural se asumen estos recursos no solo como herramientas tecnológicas, sino que por sobre todo, como artefactos culturales, medios y modos semióticos (Wertsch, 1991, 1999; Wertsch, del Río y Álvarez, 1997), asociados a ellos hay una serie de prácticas culturales y sociales que dan cuenta del desarrollo de los individuos, grupos y sociedades en momentos históricos determinados. P 13

Comentado [YVD84]: SEP7

Es la imagen a través del cine la que genera ya las primeras transformaciones en las prácticas de socialización y de significación, detrás entonces de la llamada cultura mediática debiese estar la cultura de la imagen. Y que pasa en la escuela con esto, parece que las dos décadas de una arremetida tecnológica en educación aún no logran permear las practicas pedagógicas de manera sustantiva, ni salir de la concepción de inclusión de "aparatos" o tecnología, consignándole un valor transformador por sí misma. (Buckingham, 2002, 2005, 2008; Buckingham y Willet, 2006). p.13

Comentado [YVD85]: E8

La tesista dice que los estudiantes son "más, y además distintos". p.17

Comentado [YVD86]: SEP8

Terigi, F. (2010). Sujetos de la educación. 1ª ed., Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Aceptado que el campo del sujeto es un campo en construcción y también sumamente dinámico, es necesario sopesar, la dificultad que impone, a una unidad centrada en el

sujeto de/en la educación, la necesaria concurrencia de disciplinas muy diversas. Entre ellas, la filosofía, (...) la sociología, la antropología, la psicología, y, por supuesto, la pedagogía. p. 14-15.

Comentado [YVD87]: ES1 (ESTUDIOS SOBRE EL SUJETO)

Desde muchos años, la *Psicología Evolutiva* ha sido el principal referente disciplinario para el tratamiento de la cuestión de los sujetos. (...) el enriquecimiento teórico e investigativo que ha tenido lugar en las últimas décadas, gracias entre otros a los aportes de las investigaciones sobre aprendizaje en contexto escolar y de los enfoques culturales de desarrollo subjetivo, ha generado proceso de revisión de la identificación entre la problemática de los sujetos y los enfoques psicoevolutivos. p. 17.

Comentado [YVD88]: ES2

Comentado [YVD89]: ES3

Dalhberg, G., Moss, P. Pence, A. (2005). Más allá de la calidad en la educación infantil. Barcelona: Graó.

El niño deviene así en un objeto de normalización a través de la pedagogía centrada en él que ha derivado de la psicología evolutiva, y en la que las evaluaciones del desarrollo actúan como una tecnología de normalización que determina cómo deberían ser los niños. p. 66

Comentado [YVD90]: N7

Varela, J., Álvarez-Uría, F. (1991). Arqueología de la escuela. Madrid: Ediciones la Piqueta.

Uno de los grandes méritos de Philippe Aries es haber demostrado que la infancia, tal como hoy la percibimos, se comienza a configurar fundamentalmente a partir del siglo XVI.

Comentado [YVD91]: N8

Cherryholmes, C. H. (1999). Poder y crítica: Investigaciones postestructurales en educación. Barcelona, Pomares-Corredor.

El análisis postestructural pregunta a los significados trascendentales: ¿de dónde proceden? ¿Cómo se los produjo? ¿por qué se originaron? ¿cómo se reproducen? ¿por qué están investidos de autoridad? ¿qué es lo que afirman?. p. 54

Comentado [YVD92]: CP 1 (Características de postestructuralismo)

Buscar significados no es un proceso cerrado. Una consecuencia de esto es que siempre estamos a la espera de encontrar significados definitivos. Y si estamos siempre a la espera de significados definitivos, no es razonable ni verosímil la idea estructuralista de que los significados son definitivos y están fijados. p.58.

Comentado [YVD93]: CP2

Leer, es en parte, una persecución de vestigios de significados de un texto. p. 59

Las reglas de un discurso gobiernan lo que se dice y lo que se queda sin decir. Identifican quién puede hablar con autoridad y quien tiene que escuchar. Son anónimas, porque no hay un autor al que se le pueda identificar (Foucault, 1980b) y tampoco tienen un principio claramente delimitado (Said, 1985). p. 55

Comentado [YVD94]: D1 (discurso)

El estructuralismo muestra que los significados están descentralizados y son externos al individuo. El posestructuralismo muestra que los significados cambian, retroceden, están fracturados, se hallan dispersos, incompletos y diferidos. p. 83

Comentado [YVD95]: CP3

Comentado [YVD96]: CP4

La enseñanza postestructural señala, entre otras cosas, hacia los orígenes y la producción de los libros de texto; implica el establecimiento de esos mismos libros de texto, que aparecen como discretos en un mundo más estructurado. p. 94.

Comentado [YVD97]: CP5

Tadeu da silva, T. (1999a). De las teorías tradicionales a las teorías críticas. En *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. 2 ed., Autêntica Editorial, Belo Horizonte.

(...) es precisamente ese sesgo representacional que vuelve problemático el mismo concepto de teoría. De acuerdo con esa visión, es imposible separar la descripción simbólica, lingüística de la realidad –esto es, teoría– de sus "efectos de realidad". La "teoría" no se limitaría a descubrir, a describir a explicar la realidad: estaría irremediamente implicada en su producción. De cierto modo, al describir un "objeto" la teoría lo inventa. El objeto que la teoría supuestamente describe es efectivamente, un producto de su creación. p. 3

Comentado [YVD98]: TP 1(Teoría Postestructural)

Tadeu da silva, T. (1999b). Las teorías post-críticas. En *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. 2 ed., Autêntica Editorial, Belo Horizonte.

El post-estructuralismo comparte con el estructuralismo el mismo énfasis en el lenguaje como sistema de significación. p. 19

Comentado [YVD99]: CP6

El post-estructuralismo continua y, al mismo tiempo, radicaliza la crítica del sujeto del humanismo y de la filosofía de la conciencia hecha por el estructuralismo. (...) el sujeto no pasa de ser una invención cultural, social e histórica, no poseyendo ninguna propiedad esencial u originaria. (...) radicaliza el carácter inventado del sujeto. p. 20

Comentado [YVD100]: CP7
SCP 16

Cherryholmes, C. H. (1999). Poder y crítica: Investigaciones postestructurales en educación. Barcelona, Pomares-Corredor.

Resulta difícil señalar los orígenes de pensamiento postestructural. Howard Felperin hace remontar un aspecto del análisis postestructural, la deconstrucción, a los presocráticos (1985, pág. 104). Nietzsche y Heidegger son más recientes pero importantes predecesores del pensamiento postestructural (Megill, 1985). Y Richard Rorty añade a Dewey y Wittgenstein a la lista de contribuyentes del siglo XX entre los que se incluye el mismo (1980). No obstante, la evolución contemporánea del pensamiento despegó durante la época de 1960 y se puede identificar, aunque ciertamente, no se limite a las carreras y obras de Michel Foucault y Jacques Derrida. p. 54

Comentado [YVD101]: OP1 (orígenes del postestructuralismo)

Cherryholmes, C. H. (1999). Poder y crítica: Investigaciones postestructurales en educación. Barcelona, Pomares-Corredor.

El poder configura e informa nuestra psique. El resultado es que somos objetos de instituciones y procesos sociales, al mismo tiempo que participamos intencionadamente en comportamientos significativos. p. 56

Comentado [YVD102]: P1 (poder)

Algunas personas hablan con autoridad, mientras que otras escuchan como consumidores, porque el poder se infiltra en el lenguaje que heredamos, en los significados de nuestras palabras, expresiones y discursos, y en las instituciones y prácticas que configuran su uso. p. 71

Comentado [YVD103]: P2

Harvey, D. (1999). La condición de la posmodernidad.

La deconstrucción (un movimiento iniciado por la lectura que hizo Derrida de Martin Heidegger a fines de 1960) entra en este cuadro como un poderoso estímulo a las

modalidades posmodernistas del pensamiento. La deconstrucción es menos una posición filosófica que una manera de pensar y "leer" los textos.

Es inútil tratar de dominar un texto, porque el constante entramado de textos y significados, está más allá de nuestro control.

Por lo tanto, Derrida considera que el collage/montaje define la forma primaria del discurso posmoderno. p. 68.

Los textos acá son llamados artefactos culturales.

Comentado [YVD104]: DEC1 (Deconstrucción en el postestructuralismo)
CP8
DERR (DERRIDA)

Comentado [YVD105]: D2
DEC2
CP9
DERR2

Comentado [YVD106]: DEC3
CP10
DERR3

Cherryholmes, C. H. (1999). Poder y crítica: Investigaciones postestructurales en educación. Barcelona, Pomares-Corredor.

Una segunda forma de crítica postestructural, asociada con la obra de Jacques Derrida, se centra en el texto escrito.

(...) Derrida argumenta que el significado no está centrado ni fijado porque se halla atrapado en un juego de referencias entre palabras y definiciones en que los textos solo dan una apariencia de estabilidad, pero sin centro, sin significado trascendental, sin significado semántico trascendental. p. 57

Comentado [YVD107]: CP11
DERR4

Comentado [YVD108]: D2
DERR5

Dos argumentos provocativos de Derrida son que los significados se hallan dispersos por entre el lenguaje y los textos, y que se difieren en el tiempo. Si los significados se hallan dispersos y son diferidos, quiere decir que las estructuras de significados no son más que ilusiones. p. 57

Comentado [YVD109]: D3
DERR6

(...) Derrida muestra que los textos no son a menudo lo que afirman ser. p. 60

Comentado [YVD110]: D4
DERR7

El análisis deconstructivo afirma que en las observaciones no hay fundamentación firme, fija e inmutable de los constructos. Las principales exposiciones de la validez del constructo también lo reconocen así. El análisis deconstructivo argumenta que los significados se hallan dispersos teóricamente y desde el punto de vista de la observación, y que son diferidos para una posterior explicación y clarificación. p. 145.

Comentado [YVD111]: DEC4
DERR8

Harvey, D. (1999). La condición de la posmodernidad.

Tomando a Foucault, la relación entre poder y conocimiento, es un tema central. (...) El examen minucioso de las micropolíticas de las relaciones de poder en diferentes localizaciones, contextos y situaciones sociales, lo lleva a afirmar que existe una relación estrecha entre sistemas de conocimientos "discursos" que codifican las técnicas y prácticas para el ejercicio del control, y la dominación social en determinados contextos sociales. p. 62

Comentado [YVD112]: FOU1 (FOUCAULT)
P3
CON1 (Conocimiento)

Lo único irreductible en es el esquema de Foucault es el cuerpo humano, porque es el "lugar" donde, en última instancia, se registran todas las formas de represión. p. 63.

Comentado [YVD113]: CUER1 (cuerpo en la teoría de Foucault)
FOU2

"no hay relaciones de poder sin resistencia". p. 63.

Comentado [YVD114]: P4
FOU3

"encontramos a escritores como Foucault y Lyotard que atacan explícitamente cualquier noción que suponga que las cosas puedan conectarse o representarse a través de un meta-lenguaje, meta-relato- o meta-teoría" p. 62

Comentado [YVD115]: FOU4

Lo que ocurre en cada lugar es que no se puede apelar a una teoría englobadora para todo. p. 62

Comentado [YVD116]: FOU5

Foucault rechaza a cualquier teoría global del capitalismo. p.63

Comentado [YVD117]: FOU6

El concepto de heterotopía de Foucault, significa coexistencia en un "espacio imposible" de "gran número de mundos posibles fragmentarios "o, más simplemente, espacios inconmensurables que se yuxtaponen o superponen entre sí. p. 66.

Esto se puede observar en las obras del cine en donde personajes conviven en dos mundos diferentes, uno de un pueblo tranquilo norteamericano, y otro de sexo y drogas en la ciudad. El personaje acá convive en los dos mundos, circula entre dos realidades.

Comentado [YVD118]: FOU7
MyP1 (Descripciones sobre modernidad y posmodernidad que se dan en tiempos simultáneos)

Maria Rita de Assis Cesar. (2007). Hanna Arendt y la crisis de la educación en el mundo contemporáneo. En revista EN-CLAVES del pensamiento, año I, num. 2, dic 2007, pp. 7-22.

Vigilar y castigar, Michel Foucault.

A su vez, los estudios de Michel Foucault nos ayudan a comprender que la idea de crisis está involucrada en la misma configuración de las instituciones modernas y, consecuentemente, de la misma modernidad en su forma específica de organización institucional, es decir, la sociedad disciplinaria. p. 15.

Comentado [YVD119]: FOU8
INS2
M3
SD7

El funcionamiento de la sociedad disciplinaria supone un estado de crisis permanente, ya que los dispositivos disciplinares solamente pueden ser aplicado en el contexto crónico de la ausencia de la disciplina, es decir, en el contexto de crisis. p. 15.

Comentado [YVD120]: SD8
FOU9

Cherryholmes, C. H. (1999). Poder y crítica: Investigaciones postestructurales en educación. Barcelona, Pomares-Corredor.

Foucault estudia la producción política de la verdad y argumenta que viene producida por individuos atrapados por las prácticas discursivas y no discursivas de su época, y

eficientes en su uso, que participan en discursos sin orígenes ni autores y sobre los que tienen poco control. p. 57

Comentado [YVD121]: D8
FOU10

Mientras Foucault argumenta que los discursos nunca son independientes de la historia, el poder y los intereses (...) p. 59

Comentado [YVD122]: D9
FOU11

Los significados se encuentran en discursos que reflejan las relaciones sociales existentes (...) y las estructuras de poder. p. 88

Comentado [YVD123]: D10
FOU12

Pineau, P. (1999). Escolarización y subjetividad moderna. (Clase 1) “Premisas básicas de a escolarización como construcción moderna que construyó la modernidad”. En Revista de Estudios del Currículum, (Versión español del Journal of curriculum Studies), 2, (1), pp.39-55 Barcelona, Pomares-Corredor. Disponible en <http://sociologiadelasinstituciones.wordpress.com/category/la-escuela/>

En un texto clásico, Foucault (1981) advierte que uno de los mayores obstáculos epistemológicos que la "ciencia del gobierno" tuvo que superar fue pasar de actuar sobre el territorio y la familia para comenzar a hacerlo sobre la población. Este paso fue logrado hacia el siglo XVIII y ha recibido el nombre de "gubernamentalidad". (...) implicó la construcción de esta estrategia compuesta por saberes e instituciones que tuvieron como blanco a una población y no ya al individuo o a la familia. p. 45

Comentado [YVD124]: FOU13
INS3

(...) derecho y obligación educativa, como términos indisolubles, marcan en su tensión las estrategias de gubernamentalidad en juego. p. 46

La creación de **sociedades disciplinarias** implicó la articulación de tres elementos: población (infancia), una **institución** de encierro (escuela), y una **disciplina** (pedagogía). p. 50

Comentado [YVD125]: FOU14
INS4
SD9

Dussel, I. (2009). Pensar la escuela y el poder después de Foucault. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación, ese acto político*, Buenos Aires, Del Estante.

Quizás es hora de plantearse si las inquietantes intervenciones foucaultianas todavía siguen teniendo filo, "hacen tajos", como quería el filósofo en 1971 (...) p. 183.

Comentado [YVD126]: FOU 15

Silva, Tomaz T. da. (1999b). Las teorías post-críticas. En *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. 2 ed., Autêntica Editorial, Belo Horizonte.

(...) Foucault concibe el poder no como algo que se posee ni como algo fijo, ni tampoco como partiendo de un centro, sino como una relación, como movable y fluido, como capilar y estando en todas partes. (...) poder y saber son mutuamente dependientes. p. 20

Comentado [YVD127]: FOU 16
P5

Es por el poder que, para Foucault, está en el origen del proceso por el cual nos volvemos sujetos de un determinado tipo. El loco, el prisionero, el homosexual no son expresiones de un estado previo; original; reciben su identidad a partir de los aparatos discursivos e institucionales que los definen como tales. El sujeto es el resultado de los dispositivos que lo construyen como tal. p. 20.

Comentado [YVD128]: FOU 17
P6
INSS

Cherryholmes, C. H. (1999). Poder y crítica: Investigaciones postestructurales en educación. Barcelona, Pomares-Corredor.

Los significados se hallan localizados en los discursos en marcha. Los discursos consisten en intercambios hablados y escritos. p. 88

Comentado [YVD129]: D11

Los discursos se entrelazan con el poder para crear sujetos que hablan-actúan. p. 68

Comentado [YVD130]: D12
P7

Cuando se ignoran los orígenes de las prácticas discursivas se está ignorando el material básico del discurso, se ignora la forma en que el poder precede e invade el habla, se ignora la crítica y las dimensiones éticas e ideológicas del habla; el resultado de todo ello, es que las prácticas discursivas vienen determinadas, a menudo invisiblemente, por reglas, intereses, compromisos y estructuras de poder relativas al tiempo y al espacio. p. 69

Comentado [YVD131]: D13

Tadeu da Silva, T. (1999a). Introducción. Teorías del currículo: ¿qué es esto?. En Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum. 2 ed., Autêntica Editorial, Belo Horizonte

Una teoría supuestamente descubre y describe un objeto que tiene una existencia relativamente independiente de la teoría. Un discurso en cambio, produce su propio objeto: la existencia del objeto es inseparable de la trama lingüística que supuestamente lo describe. p. 4

Comentado [YVD132]: D15

Foucault argumenta que los efectos del poder configuran una práctica discursiva. p. 80

Comentado [YVD133]: P8
FOU18
P8

Tadeu da Silva, T. (1999b). Las teorías post-críticas.

En Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum. 2 ed., Autêntica Editorial, Belo Horizonte.

Es un fenómeno que claramente, tiene su origen en los países dominante del Norte. (...) tal como la cultura contemporánea, es fundamentalmente ambiguo. Por un lado, el multiculturalismo es un movimiento legítimo de reivindicación de los grupos culturales dominados al interior de aquellos países para tener sus propias formas culturales reconocidas y representadas en la cultura nacional. p. 1

Comentado [YVD134]: MC1 (MULTICULTURALISMO)

De una u otra forma el multiculturalismo no puede ser separado de las relaciones de poder que, antes que nada, obligarán a esas diferentes culturas raciales, étnicas, y nacionales a vivir en el mismo espacio. p.1

Las diferencias culturales no pueden ser concebidas separadamente de las relaciones de poder. p. 2

Comentado [YVD135]: MC2
P9

Para la concepción pos-estructuralista, la diferencia es esencialmente un proceso lingüístico y discursivo. (...dicha diferencia no es una característica natural: es discursivamente producida). Además, la diferencia es siempre una relación: no se puede ser "diferente" de forma absoluta; se es diferente en relación a otra cosa, considerada precisamente como "no-diferente". p.2

Comentado [YVD136]: D16
TP2

En los Estados Unidos, el multiculturalismo se originó exactamente como una cuestión educacional o curricular. Los grupos culturales subordinados (las mujeres, los negros, las mujeres y hombres homosexuales) iniciaron una fuerte crítica a aquello que consideraban como un canon literario, estético, y científico del currículum universitario tradicional. p.3

Comentado [YVD137]: OM1
M2

Tadeu da Silva, T. (1999b). Las teorías post-crítica. En *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. 2 ed., Autêntica Editorial, Belo Horizonte.

El análisis de la dinámica de género en educación estuvo preocupado inicialmente con cuestiones de acceso. p. 5

Comentado [YVD138]: G1 (género)

(...) lo que el análisis feminista va a cuestionar es precisamente esa aparente neutralidad –en términos de género– del mundo social. La sociedad está hecha de acuerdo con las características del género dominante, esto es, el masculino. p.6.

Comentado [YVD139]: G2

(...) para la perspectiva feminista que aquí nos interesa, es suficiente retener el hecho de que la epistemología no es nunca neutra, sino que refleja siempre la experiencia de quien conoce. p. 6

Comentado [YVD140]: G3

Tadeu da silva, T. (1999b). Las teorías post-crítica. En *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. 2 ed., Autêntica Editorial, Belo Horizonte.

(...) fue recién a partir de la segunda fase, surgida sobre todo a partir de los análisis post-estructuralistas en los Estudios Culturales, que el propio currículum pasó a ser problematizado como racialmente sesgado. Es también en los análisis más recientes que los propios conceptos de "raza" y "etnia" se vuelven crecientemente problematizados. p. 9

Comentado [YVD141]: TP3
CURR1 (Currículum)
CURRP1 (Currículum posmoderno)
ET1 (Etnia)

(...) la identidad técnica y racial es, desde el comienzo, una cuestión de saber y poder. p.9

Comentado [YVD142]: ET2
CON2
P10

(...) Es a través del vínculo entre conocimiento, identidad y poder que los temas de raza y de etnia ganan su lugar en la teoría curricular. p. 10

Comentado [YVD143]: CURR2
I2
P11
CON3

García Canclini, N. (1994) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Barcelona, Paidós.

"concebimos la posmodernidad no como una etapa o una tendencia que reemplazaría el mundo moderno, sino como una manera de problematizar los vínculos equívocos que este armó con las tradiciones que quiso excluir o superar para constituirse. La relativización posmoderna de todo fundamentalismo o evolucionismo facilita revisar la separación entre lo culto, lo popular y lo masivo, sobre la que aún simula asentarse la modernidad, elaborar un pensamiento más abierto para abarcar las interacciones e integraciones entre los niveles, géneros y formas de sensibilidad colectiva" p.44

Comentado [YVD144]: POS 4

Casullo, A. (comp.). (2004). **El debate de la modernidad posmodernidad. Buenos Aires, Retórica.**

La noción de posmodernidad surgida del campo de arte y de cierta acumulación de teorías críticas con intencionalidad disruptiva frente a la razón ilustrada, ya sea por derecha o por izquierda, aspiraba a construir un relato "post" que *centrase* las muchas cuestiones expresivas, reflexivas y políticas, en juego.

Pp. 5-6

Comentado [YVD145]: POS 5

El prólogo del 88, que persiste en la presente, planteó una clara incertidumbre en relación a la envergadura epistémica de la propia noción de posmodernidad, prefiriendo situarse y hablar desde la transitada orilla de una vieja modernidad en estado más bien calamitoso de sus razones e ideales cognitivos.

Comentado [YVD146]: POS 6

(...) Lo más significativo de esa introducción (...) fue la creencia de que un nuevo engarce de discusión teórica promovida por lo posmoderno **reincorporaba finalmente una nueva estación de crítica a la racionalidad hegemónicamente actuante, a su incierto y destronado sujeto hacedor, a la historia hecha, a las ideas de los últimos dos siglos y medio.**

Comentado [YVD147]: POS7

(...) lo posmoderno producía finalmente, en su categórico rechazo o desmitificación de un tiempo civilizatorio, la lectura despabiladora de los "pre" y los "post", para eslabonar a su manera el recorrido del conjunto. P. 6

Comentado [YVD148]: POS8

Lo posmoderno critica -con afán destitutivo y a partir de distintas dimensiones teóricas- aquello que sustentó dicha ordenación histórica en términos de sentido: sustento que la modernidad racionalizó casi a pleno con sus filosofías. Lo posmoderno critica la visión de una verdad fija, eterna, sustancial, que sostendría procesos, pluralidades, movimiento,

memorias, violencias legitimadas, guerra, paz, dominios ideológicos, esto es: a la historia. p. 15.

Comentado [YVD149]: POS9
CPOS1 (Características del posmodernismo)

Lo posmoderno estructura, de manera desacompasada pero con evidente fuerza epistémica comunicativa, los avatares de un largo transcurso moderno de redención, y final de la metafísica que no encontraba el lenguaje apropiado para aterrizar en los campos de los saberes, profesiones y prácticas intelectuales.

Comentado [YVD150]: POS10
CPOS2

Da Silva, T. Documento de educación moderno.

Las grandes narrativas son encaradas como instrumentos de poder

Comentado [YVD151]: P12
D17

Harvey, D. (1999). La condición de la posmodernidad. Amorrortu, Buenos Aires.

Luego de 1968 (...) se produce un encarnizamiento contra el humanismo y el legado de la Ilustración. Esto se tradujo en una vigorosa denuncia de la razón abstracta y en una profunda aversión hacia cualquier proyecto que aspirara a la emancipación humana universal a través de la movilización de la tecnología, la ciencia y la razón. p. 58.

Comentado [YVD152]: OPOS1 (Origen del posmodernismo)

¿Acaso el posmodernismo representa una postura radical con el modernismo, o se trata solo de una rebelión dentro de este último contra una determinada tendencia del "alto modernismo" como a que encarna la arquitectura de Mies van der Rohe y las superficies vacías de la pintura expresionista abstracta de los minimalistas? (...) ¿es el posmodernismo un estilo, (...) o debemos considerarlo un estrictamente como un concepto o periodización (¿en cuyo caso el debate debería consistiría en situar su origen en la década de 1950, 1960 o 1970?)

¿tiene un potencial revolucionario a causa de su oposición a todas las formas del meta-relato (incluyendo el marxismo, el freudismo y todas las formas de la razón de la Ilustración) y su preocupación por "otros mundos", por "otras voces" tan largamente silenciados (mujeres, gays, negros, pueblos colonizados, con sus propias historias)?

¿o se trata simplemente de la comercialización y la domesticación del modernismo, y de una reducción de las aspiraciones ya gastadas de este último a un *laissez-faire*, a un eclecticismo mercantil del "todo vale"? p. 59.

Comentado [YVD153]: P13
CPOS3

(...) el hecho más asombroso del posmodernismo: su total aceptación de lo efímero, de la fragmentación, de la discontinuidad, y lo caótico que formaban una de las mitades de la concepción moderna de Baudelaire. (...) no se trata de trascenderlo ni contrarrestarlo, ni siquiera de definir los elementos "eternos e inmutables" que pueden residir en él. El posmodernismo se deja llevar y hasta se regodea en las corrientes fragmentarias y caóticas del cambio como si fueran todo lo que hay. p. 61

Comentado [YVD154]: CPOS4

Comentado [YVD155]: CPOS5

(...) las verdades universales y eternas, si existen, no pueden especificarse. p. 62

Comentado [YVD156]: CPOS6

Lyotard define lo posmoderno simplemente como "incredulidad hacia los meta-relatos". p. 62

Comentado [YVD157]: POS11

La idea de que todos los grupos tiene derecho a hablar por sí mismos, con su propia voz, y que esa voz sea aceptada como auténtica y legítima, es esencial a la posición pluralista del posmodernismo. p.65.

Comentado [YVD158]: CPOS6

Por su parte Huyssens destaca la apertura del posmodernismo a la comprensión de la diferencia y la otredad así como el potencial liberador que ofrece una multitud de nuevos movimientos sociales (mujeres, gays, negros, ecologistas, autonomistas regionales, etc.). P 65

Comentado [YVD159]: CPOS7

La mayoría de los pensadores posmodernistas están fascinados por las nuevas posibilidades de información y de producción de conocimiento, de análisis y de transmisión. p. 66

Comentado [YVD160]: CPOS8

La validez de la descripción del posmodernismo que he esbozado hasta ahora parece depender de una forma particular de experimentar, interpretar y estar en el mundo. Esto quizás nos lleva a la faceta más problemática del posmodernismo: sus presupuestos psicológicos en relación con la personalidad, la motivación y el comportamiento. La preocupación por la fragmentación e inestabilidad del lenguaje y de los discursos conduce directamente, por ejemplo a cierta concepción de personalidad. p.70.

Comentado [YVD161]: CPOS9

El modernismo giraba en gran medida en torno a la búsqueda de un futuro mejor, aun cuando la constante frustración de ese objetivo llevara a la paranoia. Pero es **característico del posmodernismo** cancelar esa posibilidad y concentrarse en las circunstancias esquizofrénicas a las que dan lugar la fragmentación y todas aquellas inestabilidades (incluidas las del lenguaje) que nos impide proyectar estrategias para producir un futuro radicalmente diferente. p. 71-72.

Comentado [YVD162]: MyP2

Al **evitar la idea del progreso**, el posmodernismo abandona todo sentido de continuidad y memoria históricas, a la vez que desarrolla una increíble capacidad para entrar en el saco de la historia y arrebatarle todo lo que encuentre allí como si se tratara de un aspecto del presente. p. 72

Ej del texto. p. 74: Rauscheberg reproduce, mientras que Manet produce, esto convierte a R. en posmoderno.

Comentado [YVD163]: CPOS10

El otro aspecto de la pérdida de temporalidad y de la búsqueda de un impacto instantáneo es la pérdida de profundidad (...) de la gran producción contemporánea. p. 75

Comentado [YVD164]: CPOS 11

En la óptica de Ian Chambers, los fermentos culturales de origen urbano que surgieron a principios de la década de 1960 y que persisten hasta hoy se encuentran en la raíz del giro posmoderno:

"el posmodernismo, más allá de las formas que pueda asumir su conceptualización, surgió en lo esencial anticipadamente de las culturas metropolitanas en los últimos veinte años: a través de significantes electrónicos del cine, la televisión, el video, los estudios de grabación y los ejecutantes, la moda y los estilos de la juventud, a través de todos aquellos sonidos, imágenes historias diferentes que se mezclan, se reciclan y se fundan diariamente en la pantalla gigante que es la ciudad contemporánea." p. 79

Comentado [YVD165]: OPOS2

Según Jameson, el posmodernismo no es más que la lógica cultural del capitalismo tardío. p. 81

Comentado [YVD166]: CPOS12

El posmodernismo se considera a sí mismo de manera más simple: como un movimiento deliberado y algo caótico para superar todos los supuestos males del modernismo. p. 136

Comentado [YVD167]: POS12

Sarup, M. (1996). the condition of posmodernity. Edinburgh University Press, Edinburgh.

un sorprendente cambio en el mundo desde la década de la década del '70. Este cambio está ligado a las nuevas formas de experiencia el tiempo y el espacio. p. 94

Comentado [YVD168]: OPOS3

La emergencia de posmodernismo se relaciona a la aparición de formas de acumulación de capital más flexible. (...) estos cambios no son enteramente producto de la nueva sociedad postindustrial o postcapitalista, ellos son cambios en apariencia. p. 94

Comentado [YVD169]: OPOS4

En la visión de David Harvey (la condición de la posmodernidad) él comienza discutiendo la modernidad, pero después de todo es la modernidad la que está siendo rechazada por la posmodernidad. p. 94.

Comentado [YVD170]: POS13

Arenas, Luis. (2011). Fantasmas de la vida moderna. Ampliaciones y quiebras del sujeto en la ciudad contemporánea. Madrid, Trotta.

La denuncia de las "ciencias humanas" como mecanismo de control al servicio de los dispositivos de saber/poder dieron al antihumanismo postestructuralista un aire enfáticamente progresista y contestatario: defender la universalidad de la naturaleza humana ya no era inocente o ingenuo. p. 157.

Comentado [YVD171]: TP4

(...) la emancipación pasaba por liberarse de la naturaleza, de una razón y de una subjetividad que cualquiera que tuviera ojos para ver habría de percibir como pesadas losas que la modernidad cargó sobre nuestras espaldas. p. 158.

Comentado [YVD172]: POS14

Tadeu da silva, T. (1999b). Las teorías post-crítica. En Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum. 2 ed., Autêntica Editorial, Belo Horizonte.

El pos-modernismo no representa una teoría coherente y unificada, sino un conjunto variado de perspectivas, abarcando una diversidad de campos intelectuales, políticos, estéticos, epistemológicos. En términos sociales y políticos, el pos-modernismo tomó como referencia una oposición o transición entre, por un lado, la Modernidad, iniciada con el Renacimiento y consolidada con el Iluminismo y, por otro, la Pos-Modernidad, iniciada en algún punto de la mitad del siglo XX. En términos estéticos, la referencia relativa a la cual el pos-modernismo se define es el movimiento modernista, iniciado a mediados del siglo XIX, de reacción a las reglas y a los cánones del clasicismo en la literatura y en las artes. p. 15.

Comentado [YVD173]: POS15
OPOS5

Giroux, H. (1994). Jóvenes, diferencia y educación posmoderna. En M. Castells, *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 99-128). Barcelona: Paidós Educador.

Sus temas centrales resultan bien conocidos: se rechazan las grandes narrativas y las tradiciones del conocimiento basados en principios únicos; los principios filosóficos de regulación normativa y la noción de lo sagrado se ha vuelto sospechoso. Las certezas epistémicas y los límites fijados del conocimiento académico han sido sustituidos por un rechazo a la totalidad, la negativa de lo que todo abarca, la individualidad y las cosmovisiones. p. 99

Comentado [YVD174]: CPOS13

Vásquez Rocca, A. (2011). La Posmodernidad. Nuevo régimen de verdad, violencia metafísica y fin de los metarrelatos. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. 29, (1), 285-300. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA1111140285A>

Esta condición es -según el decir del propio Lyotard- condición del saber en las sociedades más desarrolladas, particularmente en el continente americano, en pluma de sociólogos y críticos. Lo posmoderno no es "contrario" de lo moderno, sino su rebasamiento.

Comentado [YVD175]: MyP3

(...) la posmodernidad designa el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas de juego de la ciencia, de la literatura y de las artes a partir del siglo XIX. p. 286

Comentado [YVD176]: OPOS6

La posmodernidad no es una época que se halle después de la modernidad como etapa de la historia. El "post" de la posmodernidad, a juicio de Gianni Vattimo, es "espacial" antes que "temporal". Esto quiere decir que estamos sobre la modernidad. La posmodernidad no es un tiempo concreto ni de la historia ni del pensamiento, sino que es una condición humana determinada, como insinúa Lyotard en La condición posmoderna. p. 287

Comentado [YVD177]: OPOS7
MyP4

El posmodernismo como ideología puede ser entendido como un síntoma de los cambios estructurales más profundos que tienen lugar en nuestra sociedad y su cultura como un todo o, dicho de otra manera, en el modo de producción. p. 295

Comentado [YVD178]: POS16

Casullo, A. (comp.). (2004). El debate de la modernidad posmodernidad. Buenos Aires, Retórica.

La cuestión del posmodernismo, reabrió el debate histórico de las subjetividades en aquellos planos donde las seguridades ideológicas modernas mostraron el agotamiento de sus lecturas políticas sobre sujetos, clases, estamentos, alianzas sociales, culturales, demasiado esquematizadas, dogmatizadas o directamente reprimidas. p.12.

Comentado [YVD179]: POS17

La muerte de dios, del sujeto, de la filosofía, del arte, de la historia, de los relatos, abren hoy un transcurrir de las sociedades vaciadas de toda trascendencia, de todo fundamento, de todo para qué y hacia dónde. p. 13.

Comentado [YVD180]: CPOS 14

Harvey, D. (1999). La condición de la posmodernidad. Amorrortu, Buenos Aires.

El posmodernismo ha contribuido esencialmente al reconocimiento de las múltiples formas de **otredad** que surgen de las diferencias de la subjetividad, el género, la sexualidad, la raza y la clase, las localizaciones y dislocaciones temporales (configuraciones de sensibilidad) y los espacios y geografías. (Huysens, 1984, p.50). p. 134.

Comentado [YVD181]: POS18

Algunas respuestas a la posmodernidad son (3):

1. Al sospechar de toda narración que aspira a coherencia, y en su afán de deconstruir todo aquello que puede parecerse a una meta-teoría, han puesto en tela de juicio todas las proposiciones fundamentales. p. 382.
2. Una segunda reacción, tiene que ver con una insistencia en negar la complejidad de mundo y una tendencia a la representación de este mediante proposiciones teóricas eminentemente simplificadas. Pp. 382-383.
3. La tercera respuesta ha sido encontrar un nicho intermedio para la vida política e intelectual que desprecia la gran narrativa pero que cultiva la posibilidad de la acción limitada. Se trata del ángulo progresista del posmodernismo que se sustenta en la comunidad y lo local, en el lugar y en las resistencias regionales, en los movimientos sociales, el respeto por la otredad, etc. (revisar p. 134.). Su intención es definir un mundo que, al menos, puede conocerse a partir de la infinidad de mundos posibles que nos muestran en la pantalla televisiva. p. 383.
4. La cuarta respuesta ha consistido en tratar de encabalgarse en la comprensión del espacio temporal a través de la construcción de un lenguaje y de un imaginario que pueda reflejarla y quizá controlarla.

Comentado [YVD182]: CPOS 15

Harvey, D. (1999). La condición de la posmodernidad. Amorrortu, Buenos Aires.

Mimetiza las prácticas sociales, económicas y políticas de la sociedad. Pero en la medida que mimetiza diferentes facetas de estas prácticas, aparece bajo muy diferentes aspectos. La superposición de diferentes mundos en muchas novelas posmodernas, mundos entre los cuales predomina una "otredad" de incomunicación en un espacio de coexistencia, muestra una funesta relación con la **guetificación** creciente, con la desapropiación y el aislamiento de los pobres y las poblaciones minoritarias en los centros urbanos de Gran Bretaña y los Estados Unidos. Pp. 134-135.

*Existe una fuerte guetificación real a partir de 1970

Comentado [YVD183]: CPOS16

La reproducción del orden social y simbólico a través de la investigación de la diferencia y la "otredad" no es sino demasiado evidente en el clima de la posmodernidad. p. 377

Comentado [YVD184]: CPOS17

su énfasis en el carácter de lo efímero, su insistencia en la impenetrabilidad del otro, su concentración en el texto más que en la obra, su tendencia a una deconstrucción que bordea el nihilismo, su preferencia por la estética sobre la ética, lleva las cosas demasiado lejos. p. 137.

Comentado [YVD185]: CPOS18

Jameson, F. (1991). El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado. Barcelona, Paidós.

Lo sublime posmoderno sólo puede comprenderse en términos de esta nueva realidad de las instituciones económicas y sociales: una realidad inmensa, amenazadora, y sólo oscuramente perceptible. p 86

Comentado [YVD186]: CPOS19

Giroux, Henry A. (1996). Educación posmoderna y generación juvenil. Nueva Sociedad, (146), Noviembre-Diciembre, 148-167.

El posmodernismo pluraliza el significado de la cultura, mientras el modernismo la sitúa firmemente, de un modo teórico, en los aparatos de poder. Es precisamente en esta interacción dialéctica entre diferencia y poder, que un cierto posmodernismo y modernismo se moldean recíprocamente en lugar de eliminarse. p. 6

Comentado [YVD187]: MyP5

Giroux, H. (1994). Jóvenes, diferencia y educación posmoderna. En M. Castells, Nuevas perspectivas críticas en educación (pp. 99-128). Barcelona: Paidós Educador.

El discurso posmoderno pluraliza el significado de la cultura mientras la modernidad lo sitúa teóricamente en los aparatos de poder. p. 105

Comentado [YVD188]: D18
MyP6

Vásquez Rocca, A. (2011). La Posmodernidad. Nuevo régimen de verdad, violencia metafísica y fin de los metarrelatos. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. 29, (1), 285-300. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA1111140285A>

Liotard explica la *Condición* posmoderna de nuestra cultura como una emancipación de la razón y de la libertad de la influencia ejercida por los "grandes relatos", los cuales, siendo totalitarios, resultaban nocivos para el ser humano porque buscaban una homogeneización que elimina toda diversidad y pluralidad: "Por eso, la Posmodernidad se presenta como una reivindicación de lo individual y lo local frente a lo universal (...)". P 287

Comentado [YVD189]: POS19

La posmodernidad, dice Lyotard, es una edad de la cultura. Es la era del conocimiento y de la información, los cuales se constituyen en medios de poder; época de desencanto y de declinación de los ideales modernos; es el fin, la muerte anunciada de la idea de progreso. p. 287

Comentado [YVD190]: POS20

Las oposiciones binarias que rigen en Occidente -sujeto/objeto, apariencia/realidad, voz/escritura, etc. Construyen una jerarquía de valores nada inocente, que busca garantizar la verdad y sirve para excluir y devaluar términos inferiores de la oposición. p. 287

Comentado [YVD191]: CPOS20

Además de señalar que la desmitologización de los grandes relatos es lo característico de la posmodernidad, es necesario aclarar que estos metarrelatos no son principalmente mitos, en el sentido de fábulas. Ciertamente tienen por fin legitimar las instituciones y prácticas sociales y políticas, las legislaciones, las éticas. Pero a diferencia de los mitos, ni buscan esta legitimación en un acto fundador original, sino en un futuro por

conseguir, en una idea por realizar. De ahí que la modernidad sea un proyecto. p. 287-288

Comentado [YVD192]: CPOS21

El mundo postmoderno ha desechado los metarrelatos. El metarrelato es la justificación general de toda la realidad, es decir, la dotación da sentido a toda realidad. (...) el hombre postmoderno no cree ya en los metarrelatos, el hombre postmoderno no dirige la totalidad de su vida conforme a un solo relato, porque la existencia humana se ha vuelto tan enormemente compleja que cada región existencial del ser humano tiene que ser justificada por un relato propio, por lo que los pensadores postmodernos llaman microrrelatos. p. 289

Comentado [YVD193]: CPOS22
D18

Así con la posmodernidad se dice adiós a la idea de un progreso lineal, surgiendo una nueva consideración de la simultaneidad, se hace evidente también la imposibilidad de sintetizar formas de vida diferentes, correspondientes a diversos patrones de racionalidad. p. 291

Comentado [YVD194]: CPOS23

La posmodernidad en contraste con la Modernidad, se caracteriza por las siguientes notas: nihilismo y escepticismo, reivindicación de lo plural y lo particular, deconstrucción, relación entre hombres y cosas cada vez más mediatizadas, lo que implica una desmaterialización de la realidad (Lyotard). (...) en su libro el crimen perfecto, presenta metafóricamente cómo se produce en las postrimerías de siglo esta desaparición de la realidad mediante la proliferación de pantallas e imágenes, transformándola en una realidad meramente virtual: "vivimos en un mundo en que la más elevada función del signo es hacer desaparecer la realidad, y enmascarar al mismo tiempo esta desaparición". p. 293

Comentado [YVD195]: CPOS24
MyP7

La operación del saber posmoderno, es la de la heterogeneidad y dispersión de los lenguajes al modo de Babel, de las teorías flotantes, todo lo cual no es más que una manifestación del hundimiento general-fluido (líquido) y plural- que nos hace salir de la

edad disciplinaria y amplía la continuidad democrática e individualista que dibuja la originalidad del momento posmoderno, es decir, el predominio de lo individual sobre lo universal, de lo psicológico sobre lo ideológico, de la comunicación sobre la politización, de la diversidad sobre la homogeneidad, de lo permisivo sobre lo coercitivo. p. 298

Comentado [YVD196]: CPOS25

Harvey, D. (1999). La condición de la posmodernidad. Amorrortu, Buenos Aires.

Si bien el pensamiento posmoderno abre una perspectiva radical al reconocer la autenticidad de otras voces, cierra inmediatamente el acceso de esas otras voces a fuentes más universales de poder, al guetificarlas dentro de una otredad opaca, la especificidad de este o aquel juego de lenguaje. Mediante ese procedimiento desautoriza a esas voces de (mujeres, de minorías étnicas y raciales, de pueblos colonizados, desempleados, jóvenes, etc.) en un mundo de mutiladoras relaciones de poder. p. 138

Comentado [YVD197]: PPOS1 (problemas de la posmodernidad)

La retórica del posmodernismo es peligrosa en la medida en que se niega a enfrentar las realidades de la economía política y las circunstancias del poder global.

(...) la meta-teoría no puede ser exonerada. Los posmodernistas que limitan a meterla bajo tierra donde sigue funcionando como una "efectividad ahora inconsciente". p. 138

Comentado [YVD198]: PPOS2

Al sospechar de toda narración que aspira a coherencia, y en su afán de deconstruir todo aquello que puede parecerse a una meta-teoría, han puesto en tela de juicio todas las proposiciones fundamentales. p. 382.

Comentado [YVD199]: PPOS3

Torres González, J. A. () Existe un currículum posmoderno?

El posmodernismo se percibe como un pensamiento que hace referencia a los desequilibrios a la crisis de las creencias ilustradas de la emancipación mediante el pensamiento y la ciencia.

Esta situación plantea nuevos retos a la teoría del currículum. (Bolívar, 1995, 193)

Comentado [YVD200]: PPOS4
TCURR1 (Teoría del currículum)

Castells, M., [et al.]. (1994). Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona, España, Paidós Educador.

El "debate posmoderno" ha provocado poco consenso, confusión y bastante discordia. p. 99

Comentado [YVD201]: PPOS5

Dado su amplio alcance teórico, su anarquismo político, y sus retos a los intelectuales "legisladores" no es sorprendente que exista un movimiento creciente por parte de algunos críticos que buscan distanciarse de la posmodernidad. p. 100.

Comentado [YVD202]: PPOS6

Giroux, Henry A. (1996). Educación posmoderna y generación juvenil. Nueva Sociedad, (146), Noviembre-Diciembre, 148-167.

El "debate posmoderno" ha generado un escaso consenso y una buena dosis de confusión y animosidad. p. 1

Comentado [YVD203]: PPOS7

El desafío posmoderno no constituye solamente una colección de diversas críticas culturales: también es un discurso contextual que ha desafiado las fronteras disciplinarias específicas en campos como los estudios literarios, la geografía, la educación, la arquitectura, el feminismo, las artes de la representación, la antropología, la sociología y otras áreas. p. 2

Comentado [YVD204]: PPOS8

Giroux, H. (1994). Jóvenes, diferencia y educación posmoderna. En M. Castells, Nuevas perspectivas críticas en educación (pp. 99-128). Barcelona: Paidós Educador.

El "debate postmoderno" ha provocado poco consenso, confusión y bastante discordia. P. 99.

Comentado [YVD205]: PPOS9

Giroux, Henry A. (1996). Educación posmoderna y generación juvenil. *Nueva Sociedad*, (146), Noviembre-Diciembre, 148-167.

El posmodernismo, como un escenario de "fuerzas contradictorias y tendencias divergentes" (Patton, p. 89) se vuelve pedagógicamente útil cuando brinda elementos de un discurso de oposición para comprender y responder a la cambiante reorientación cultural y educacional que afecta a la juventud de Estados Unidos. p. 3

Comentado [YVD206]: CPOS26

Un posmodernismo de resistencia o político me parece invaluable para ayudar a los educadores y otros profesionales a abordar las cambiantes condiciones de la producción de conocimiento en el contexto de los nuevos medios electrónicos de información masiva, y de papel de esas nuevas tecnologías como agentes cruciales de socialización en la redefinición de los entornos y el significado de la pedagogía. p.3

Comentado [YVD207]: PyE (Posmodernismo y Educación)

En lugar de dar por sentado que el posmodernismo dejó vacante el terreno de los valores, parece más útil examinar la forma en que describe como los valores se construyen histórica y racionalmente, y como podrían abordarse como la base o "condición previa de una crítica políticamente comprometida" (Butler, pp. 6-7)

Comentado [YVD208]: CPOS27

Un ejemplo de este tipo de análisis nos viene de Butler, quien sostiene que reconocer que "el sujeto está constituido no es [lo mismo que afirmar] que está determinado: por el contrario, el carácter constituido del sujeto es precisamente la condición previa de su acción" (p. 13)

Comentado [YVD209]: SCP17

Dalhberg, G., Moss, P. Pence, A. (2005). Más allá de la calidad en la educación infantil. Barcelona: Graó.

La moral es el encuentro con el Otro como rostro. La postura moral engendra una relación esencialmente desigual; así pues, la desigualdad (la no equidad, ese no pedir reciprocidad, ese desinterés por la correspondencia mutua, esa indiferencia ante la

"compensación" de ganancias y recompensas: en definitiva, ese carácter orgánicamente "desequilibrado" y, por consiguiente irreversible de la relación del "yo frente al Otro") es lo que convierte el encuentro en un hecho moral. (Bauman, 1993, pp. 48-49)

Comentado [YVD210]: O (Otro, otredad)

Harvey, D. (1999). La condición de la posmodernidad. Amorrortu, Buenos Aires.

Una división técnica y social del trabajo altamente organizada constituye uno de los principios fundadores de la modernización capitalista. p. 123

Harvey entiende la modernización como el proceso de acumulación de capital que promueve el crecimiento económico.

Comentado [YVD211]: ME1 (modernización Económica)

Bergman, M. (1988). Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad. México, Siglo XXI.

En el siglo XX, los procesos sociales que dan origen a esta vorágine, manteniéndola en un estado de perpetuo devenir, han recibido el nombre de "modernización". p.2.

Comentado [YVD212]: ME2

Touraine, A. (1994). Crítica de la Modernidad. Segunda reimpresión en español, México, FCE.

La modernidad marcaría el paso de la subjetividad a la objetividad. p. 214

Comentado [YVD213]: M4

Casullo, A. (comp.). (2004). El debate de la modernidad posmodernidad. Buenos Aires, Retórica.

El encuadre mayor que sostuvo el espíritu moderno, que cobijó sus conflictos, resoluciones y catástrofes fue la ida de la historia como proceso emancipador del hombre, conducto vertebral que vincula muchos diseños de polos y caminos de filosofías políticas. Este implicó extender a pleno el reinado de la razón autónoma y la crítica tribunalicia contra todo aquello que mal heredaba, dificultaba o se oponía a tal marcha secular de la razón. La conciencia moderna, su sujeto portador de esa razón productora

de mundos abstractos y materiales, pasó a ser el núcleo que alberga tal potencial emancipador. p.10

Comentado [YVD214]: M5

Sarup, M. (1996). the condition of posmodernity. Edinburgh University Press, Edinburgh.

Para Max Weber, el legado de los ilustrados fue el triunfo deliberado de la razón instrumental. El mantiene que el crecimiento deliberado de la racionalidad no ha llevado a la realización de la libertad universal, sino que a la creación de una "jaula de hierro" de racionalidad burocrática, desde donde no se escapa. p. 94.

Comentado [YVD215]: R (La razón en la modernidad)
M6

Touraine, A. (1994). Critica de la Modernidad. Segunda reimpresión en español, México, FCE.

"la modernidad no define por un principio único, tampoco se reduce a la subjetivación o a la racionalización, sino que se define por la creciente separación de ambas [religión y política] " p. 213.

Comentado [YVD216]: M7

Siguiendo la idea de Auguste Comte, se puede asegurar que la modernidad de una sociedad se mide por su capacidad de apropiarse de las experiencias humanas alejadas de la suya en el tiempo o en el espacio. p. 217.

Comentado [YVD217]: M8

Para caracterizar y describir la modernidad hay que agregar al tema de la producción y el consumo de masas el del nacimiento del sujeto. p. 228.

Comentado [YVD218]: CMOD1 (Características de la modernidad)

Comentado [YVD219]: CMOD2

***Versión de 1994.**

La idea de modernidad en su forma más ambiciosa, fue la afirmación de que el hombre es lo que hace y que, por lo tanto, debe existir una correspondencia cada vez más estrecha entre la producción □ cada vez más eficaz por la ciencia, la tecnología, o la administración □ □ la organización de la sociedad mediante la ley y la vida personal, animada por el interés, pero también por la voluntad de liberarse de todas las coacciones.

(...) solo la razón establece una correspondencia entre la acción humana y el orden del mundo. (...) p. 9

Comentado [YVD220]: CMOD3

La modernidad ha quebrado el mundo sagrado, que era a la vez natural y divino, creado y transparente a la razón. (...) la modernidad ha reemplazado la unidad de un mundo creado por la voluntad divina, la Razón o la Historia, por la dualidad de la racionalización y de la subjetivación. p. 12.

Comentado [YVD221]: CMOD4

este libro pretende redefinir la modernidad como la relación cargada de tensiones, de la Razón y el sujeto, de la racionalización y la subjetivación, del espíritu del Renacimiento y del espíritu de la Reforma, de la ciencia y la libertad. p. 12.

La modernidad no descansa en un principio único, y menos aún en la simple destrucción de los obstáculos que se oponen al reinado de la razón. La modernidad es diálogo de la Razón y del sujeto. Sin la Razón el sujeto se encierra en la obsesión de su identidad, sin el sujeto, la Razón se convierte en el instrumento de poder. p. 13

Comentado [YVD222]: M9

García Canclini, N. (1994) Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Barcelona, Paidós.

La modernidad seguirá teniendo conexiones necesarias -al modo en que lo pensó Max Weber- con el desencantamiento del mundo, con las ciencias experimentales y, sobre todo, con una organización racionalista de la sociedad que culminaría en empresas productivas eficientes y aparatos estatales bien organizados. **Estos rasgos no son sólo los únicos que definen la modernidad, ni en los autores posmodernos, como Lyotard o Deleuze, ni en las reinterpretaciones de quienes siguen adhiriendo al proyecto moderno:** entre otros, Habermas en el texto citado, Perry Anderson, Frederic Jameson.

p. 43-44

Comentado [YVD223]: M10

No hay una sola forma de modernidad, sino varias, desiguales y a veces contradictorias.
p.234

Comentado [YVD224]: M11

Harvey, D. (1999). La condición de la posmodernidad. Amorrortu, Buenos Aires.

Al modernismo no le faltaban momentos esquizoides -en especial cuando quiso combinar el mito con la modernidad heroica-, y ha habido suficientes historias de "deformación de la razón" y de los "modernismos reaccionarios" para indicar que las circunstancias esquizofrénicas, si bien esencialmente dominadas, siempre estuvieron latentes en el movimiento modernista. p. 72.

Comentado [YVD225]: M12

El modernismo es una respuesta estética atribulada y fluctuante a las condiciones de la modernidad determinadas por un proceso particular de modernización. p.119

Comentado [YVD226]: M13

Sarup, M. (1996). the condition of posmodernity. Edinburgh University Press, Edinburgh.

La modernidad está usualmente percibida como positivista, tecnócrata y racionalista. Se identifica con el progreso lineal, las verdades absolutas, la planificación racional del ideal del orden social y la estandarización del conocimiento y la producción. p. 94.

Comentado [YVD227]: M14

Berman, M. (1988). Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad. México, Siglo XXI.

Ser modernos es vivir una vida llena de paradojas y contradicciones. Es estar dominados por las inmensas organizaciones burocráticas que tienen en poder de controlar, y a menudo destruir, las comunidades, valores, las vidas, y sin embargo no vacilar en nuestra determinación de enfrentarnos a tales fuerzas, de luchar para cambiar su mundo y hacerlo nuestro. PREFACIO

Comentado [YVD228]: CMOD5

Hay una forma de experiencia vital □ La experiencia del tiempo y el espacio, de uno mismo y de los demás, de las posibilidades y los peligros de la vida □ que comparten hoy los hombres y las mujeres de todo el mundo de hoy. Llamaré a ese conjunto de experiencia la "modernidad". p. 1

Comentado [YVD229]: M15

Berman, M. (1988). Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad. México, Siglo XXI.

El autor divide en tres fases la historia de la modernidad:

1. *Primera Fase: Se extiende desde comienzos del siglo XVI hasta finales del XVIII. Aquí las personas recién empiezan a experimentar la vida moderna. Buscan un vocabulario adecuado, tienen poca o nula sensación de pertenecer a una comunidad o público moderno en donde puedan compartir sus esfuerzos y esperanzas.*
Voces: Rosseau.
2. *Segunda Fase: surge con la Revolución Francesa y sus repercusiones. Se abre el gran público moderno. Se vive una dicotomía interna de vivir simultáneamente en dos mundos diferentes. De ahí nacen las ideas de modernización y modernismo.*
Voces: Nietzsche y Marx
3. *Tercera Fase: nace en el siglo XX, acá el proceso de modernización abarcó todos los ámbitos del mundo y de la cultura. A medida que el público moderno se expande, se rompe en muchos fragmentos y formas de vivenciarla, por lo tanto la idea de modernidad pierde fuerza y viveza, dejando de perfomar la vida de las personas como antaño. p.*

Comentado [YVD230]: HMOD1 (Historia de modernidad)

"(...) A medida que el público moderno se expande, se rompe en una multitud de fragmentos (...) la idea de modernidad, concebida en numerosas formas fragmentarias,

pierde buena parte de su viveza, su resonancia y su profundidad, y pierde su capacidad de organizar y dar un significado a la vida de las personas. p. 3⁴

Comentado [YVD231]: M16

Sarup, M. (1996). the condition of posmodernity. Edinburgh University Press, Edinburgh.

El proyecto de la modernidad entró en el foco en el siglo XX. Este proyecto es fruto del esfuerzo de los pensadores de la Ilustración **para desarrollar objetivamente ciencia, una moral universal y un arte autónomo. p. 94.**

Comentado [YVD232]: M17
HMOD2

Los pensadores de la Ilustración abrazan la idea de progreso, creen en la justicia y en la posibilidad de la felicidad de los seres humanos. p. 94.

Comentado [YVD233]: M18

La modernidad luego de 1848 fue un fenómeno mucho más urbano. La vida moderna expuso una increíble diversidad de experiencias y estímulos. p. 95.

Comentado [YVD234]: HMOD 3

Flender, L. (2000). Qué es imposible pensar? Una genealogía del sujeto educado. En *El desafío de Foucault*, Barcelona, Pomarés-corredor.

Uno de los objetivos típicos de la genealogía es el de problematizar las suposiciones comunes. Uno de los objetivos típicos del discurso educativo crítico es el de interrumpir las relaciones de poder existentes. Las genealogías de Foucault no dan por sentado al sujeto, sino que más bien analizan la constitución de la subjetividad como un efecto de las relaciones de poder. p 55.

Comentado [YVD235]: G1 (Genealogía)

Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos.

Actividades implicadas en el análisis de datos cualitativos.

1. Manipular la información

2. Interpretar la información
3. Extraer significados de la información
4. Establecer conclusiones.

(p.4)

Comentado [YVD236]: AD1 (análisis de datos)

"El análisis de datos es la fase que sigue al trabajo de campo y que precede a la elaboración del informe de investigación, aunque en investigación interpretativa esto no es así literalmente" p. 6

Comentado [YVD237]: AD2

"algunos autores plantean que entre recogida y análisis existe un *continuum* en el tiempo que cuando es productivo va aumentando progresivamente" p. 7

Comentado [YVD238]: AD3

El análisis de datos está configurado por un conjunto de actividades y operaciones organizadas en torno a tres grandes tareas admitidas en la literatura contemporánea:

1. Reducción de datos
2. Disposición y transformación de datos; y
3. Obtención de resultados y verificación de conclusiones. p. 8

Comentado [YVD239]: AD4

REDUCCION DE DATOS p.10

1. Separación en unidades de contenido, bajo el criterio "temático"
2. Identificación y clasificación de unidades

Hay que identificar y separar, etiquetar.

Codificación responde a código, y categorización, responde a la clasificación conceptualmente de la unidad.

Comentado [YVD240]: AD5

El proceso de construcción de las categorías (categorización) puede ser de diferentes tipos. El primero es el llamado **inductivo** y consiste en elaborar las categorías a partir de

la lectura y examen del material recopilado sin tomar en consideración las categorías de partida. Algunos autores consideran a esta tarea como "codificación abierta" (Strauss, 1987) proceso en que se parte de la búsqueda de conceptos que traten de cubrir los datos. El segundo es el denominado deductivo en el que al contrario del anterior las categorías están establecidas a priori siendo función del investigador adaptar cada unidad a una categoría ya existente. p.11

Comentado [YVD241]: CAT1 (Categorización)

DR. Clemente Rodríguez Sabiote 2003

Obiols, G. () Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria

La posmodernidad es una edad de la cultura, moldea tanto a sujetos como a las instituciones y las prácticas sociales, las redefine, y las resignifica. P 12.

Comentado [YVD242]: POS22
L1 (citas de Lyotard)

Lyotard, F. (1984) La condición posmoderna. informe sobre el saber. Madrid, Cátedra.

Esta institución (la escuela) entra en una crisis durante la posmodernidad. p.1

Comentado [YVD243]: L2
E9

Posmodernidad sería la cultura que correspondería a las sociedades post-industriales, sociedades que se habrían desarrollado en países capitalistas avanzados a partir de los años '50, sobre la base de la reconstrucción de la posguerra. p. 2

Siempre se hace en referencia a la modernidad. p.2

Comentado [YVD244]: POS23
L3

Harvey, D. (1999). La condición de la posmodernidad.

Toma la preocupación por el lenguaje y la lleva hasta el extremo de la dispersión. p. 63

Comentado [YVD245]: D19
L4

El sujeto social parece disolverse en esta diseminación de juegos de lenguaje. p. 64.

Comentado [YVD246]: SCP18
L5

Para hablar sobre las condiciones del conocimiento posmoderno: "nuestro lenguaje puede contemplarse como una antigua ciudad: un laberinto de pequeñas calles y plazas, de casas viejas y nuevas, y de casas con agregados de diferentes épocas; y esto, rodeado por una multitud de nuevos barrios con calles rectas y regulares y casas uniformes". p. 64

Lyotard acepta que hoy "el conocimiento es la fuerza de producción principal", el problema por definir es el lugar de ese poder, cuando evidentemente se encuentra "disperso en nubes de elementos narrativos" dentro de una heterogeneidad de juegos de lenguaje. p. 64

Comentado [YVD247]: L6
CON4

En consecuencia, en la obra de Lyotard hay más de un indicio de que el modernismo ha cambiado porque han cambiado las condiciones técnicas y sociales de la comunicación. p. 68.

Comentado [YVD248]: L7

Comentado [YVD249]: CMOD5

Sarup, M. (1996). the condition of postmodernity. Edinburgh University Press, Edinburgh.

Asistimos a un sorprendente cambio en el mundo desde la década de los '70. este cambio está ligado a las nuevas formas de experimentar el tiempo y el espacio.

Comentado [YVD250]: OPOS8
S1 (citas de Sarup)

(...) La emergencia del posmodernismo se relaciona a la aparición de formas de acumulación de capital más flexibles.

Comentado [YVD251]: CPOS26
S2

(...) estos cambios no son enteramente producto de la nueva sociedad post-industrial o post-capitalista ellos son cambios en apariencia.

Comentado [YVD252]: S3

La modernidad está usualmente percibida como positivista, tecnócrata y racionalista. Se identifica con el progreso lineal, las verdades absolutas, la planificación racional del

ideal del orden social y la estandarización del conocimiento y la producción. (primeras pág. Del capítulo)

Comentado [YVD253]: M19
S4

Darós, W. R. (2002). La concepción de la educación según el pragmatismo posmoderno de R. Rorty. Sugerencias críticas. Revista Invenio, 5, (9), 49-69, Argentina: Universidad del Centro Educativo Latinoamericano. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87750904>

La filosofía posmoderna de Rorty posee sus presupuestos y consecuencias. Una de ellas implica una nueva interpretación del hecho educativo. Esta concepción supone una relectura de lo que son el conocimiento, la persona y la sociedad humanas, regidas por el principio pragmático que sostiene la única verdad de las afirmaciones se halla en la utilidad: lo útil reemplaza a lo correcto. p. 49

Comentado [YVD254]: Rr1 (citas de Rorty)

Aprender y enseñar implican adquirir la suficiente confianza para apoyarnos en nuestras creencias porque ellas son pragmáticamente útiles para obrar en el mundo, abandonando la búsqueda de las cosas en sí mismas (la verdad, a objetividad y lo absoluto). p. 49.

Richard Rorty es hoy un representante de la filosofía pragmática dentro del clima posmoderno norteamericano. p. 50

Comentado [YVD255]: RR2

El conocimiento verdadero fue entonces sinónimo de conocimiento objetivo. p. 51

Rorty tiene una actitud pragmática: el conocimiento es una herramienta que está en función de los fines y beneficios que se proponen los hombres. En consecuencia, abandona, sin refutarla, la concepción clásica del conocimiento (dualista: sujeto del conocimiento-objeto conocido) por ser una concepción inútil que genera más problemas que soluciones. p. 51

Comentado [YVD256]: RR3

Rorty habla más bien de creencias que de conocimientos. p. 51

Comentado [U257]:

RR4

CON5

CRE1 (Categoría de creencia según Rorty)

Rorty admite que las creencias solo pueden considerarse verdaderas o falsas en cuanto son útiles y adecuadas a los propósitos que se desean lograr; " pero no representan nada". P. 51.

Comentado [U258]:

RR5

CRE2

Rorty estima ser un continuador, en algunos aspectos, de Wittgenstein, Heidegger y Dewey, al menos en que estos autores están de acuerdo en "que hay que abandonar la noción de conocimiento en cuanto representación exacta", descartar las nociones de 'fundamentos del conocimiento' y de la filosofía. p. 53

Comentado [U259]: RR6

Rorty se define, a regañadientes, como posmoderno. P 54

Comentado [U260]: RR7

POSMO1 (Posmodernidad desde la filosofía)

Los problemas antiguos carecen de interés y de utilidad para Rorty y para los filósofos que él estima. Esto, sin más, justifica su abandono. p. 55

Comentado [U261]:

RR8

POSMO2

Rorty, al igual que Dewey, considera que "los seres humanos son hijos de su tiempo y lugar, sin ningún límite significativo, biológico o metafísico, a su plasticidad". p. 56

Comentado [U262]: RR9

Si bien Rorty no desea aplicar fácilmente a su filosofía el término "posmoderno", pues se lo usa con cierta confusión para muy variados fines; sin embargo, su filosofía puede calificarse como posmoderna, en cuanto con ella Rorty no desea fundamentar una filosofía en ningún esencialismo, sino más bien oponerse y abandonar, sin argumentar la filosofía clásica. p. 57

Comentado [U263]: POSMO3

RR10

Un aspecto positivo de la posmodernidad es haber socavado definitivamente el esencialismo filosófico.

Comentado [U264]: RR11

POSMO4

En este contexto, la educación no es obra de filósofos o pensadores abstractos, sino del proceso social por el cual cada individuo vive. p. 58.

Comentado [U265]: PyE2
RR12

Estando así las cosas, las instituciones educativas deberían promover la formación de personas que lleven una vía razonable, que fuesen racionales en el sentido de que desarrollan habilidades para enfrentarse con problemas del medio en el que viven, que son tolerantes, capaces de cambiar, de vivir y dejar vivir, de discutir, de tener más confianza en la persuasión que en la fuerza. p. 58

Comentado [U266]: PyE3
RR13

La educación, en consecuencia, se reduce a asimilar o imitar los modelos que la sociedad les propone. p. 61

Comentado [U267]: PyE4
RR14

Mas sea que se acepte la concepción de Rorty, sea que se la rechace, este autor no deja indiferente: hace pensar y repensar la función y sentido de la filosofía. p. 64.

Comentado [U268]: RR15

Darós, W. R. (2001). La propuesta filosófica de Richard Rorty. *Revista Daimon*, 23, 1-26, España: Universidad de Murcia. Disponible en <https://williamdaros.files.wordpress.com/2009/08/w-r-daros-la-propuesta-filosofica-de-richard-rorty.pdf>

"mi propia versión del pragmatismo - Afirma Rorty- es una versión que se complace en tirar por la borda tanta tradición filosófica como sea posible" p. 2

Comentado [U269]: RR16

Rorty reconoce que el pragmatismo puede tener diversas interpretaciones. Para él, el pragmatismo, es una primera caracterización, significa *antiesencialismo* (por ejemplo, abandonar ideas sobre la esencia de la verdad y atenerse a la "creencia que resulta beneficiosa"). En una segunda caracterización, el pragmatismo significa que no hay diferencia entre la "verdad de lo que es y la verdad de lo que debe ser", *porque no*

importa la verdad en sí misma. En una tercera caracterización - que es la que más comparte Rorty- la investigación no tiene "otro límite que el que le impone la conversación", esto es, significa "aceptar la contingencia de nuestros puntos de partida". p. 2

Comentado [U270]: RR17
PRAG1 (Pragmatismo según Rorty)

Lo que es contingente (pragmático, útil, o resultado de las negociaciones verbales o conceptuales), lo es un tiempo y lugar determinado y no resulta generalmente útil en otro tiempo. La temporalidad y la utilidad se convalidan, pues, mutuamente en el ámbito de las contingencias. p. 3

Comentado [U271]: PRAG2
RR18

(El abandono de la filosofía) se justifica porque esas concepciones *son poco útiles* y, en consecuencia, *traen más problemas que soluciones.* Ante estas concepciones y distinciones, al parecer válidas para muchos filósofos, solo cabe, según Rorty, una actitud irónica, esto es, escéptica. p. 3

Comentado [U272]: RR19

El pragmatismo posmodernista se centra en el hombre, en su práctica, en sus intereses y utilidades (individuales o grupales), justificando esto el poder prescindir de toda otra justificación. p. 4

Comentado [U273]: RR20
PRAG3

La razón del pragmatismo es la praxis, entendida como la utilidad, el uso de las cosas en relación con los proyectos del ser humano. p. 5

Comentado [U274]: RR21
PRAG4

Rorty tiene una actitud pragmática ante el conocimiento: *el conocimiento es una herramienta que está en función de los fines y beneficios que se proponen los hombres.* (...) Rorty habla de creencias más que de conocimientos. p. 13

Comentado [U275]: RR22
PRAG5
CON6

La propuesta educativa,

El proceso de educación, aun siendo pragmático, no puede prescindir de una finalidad moral; pero esta finalidad es pragmática, propia de una "cultura post-filosófica" (donde

la literatura sucede a la filosofía), guiada por una "cierta práctica social concreta". No tenemos que aprender nada esencial, ni eterno ni trascendente más allá de la historia. Para ser humano, es suficiente con *captar la relativa estupidez de cada época*.

Rorty propone explícitamente la ausencia de sacralidad en la vida, hasta el punto de que los valores intelectuales y morales, tradicionalmente aceptados se convierten en arcaísmos. p. 22.

Comentado [U276]: PyE5
RR23

Más que hablar de disciplinas y de interdisciplinariedad, Rorty habla de secuencias o géneros que se entrelazan, como la poesía y la crítica, la ciencia y la historia de la ciencia, la crítica y la filosofía. Ahora bien, no existen reglas sobre si deberían o no entrelazarse, pues no hay ninguna necesidad subyacente a la naturaleza de una materia o método: *se entrelazan solo por un motivo pragmático*. p. 23

Comentado [U277]: PyE6
RR24

No hay tampoco un cuadro sinóptico racional de la cultura, basado en principios: *solo podemos narrar su historia*. p. 23

Rorty propone borrar deliberadamente la distinción "entre literatura y filosofía, defendiendo la idea de un 'texto general' inconsútil y diferenciado". Sobre este texto hay que aplicar el método de la *deconstrucción, entendido como una lectura de textos sin pretensión de lograr la verdad sino como relectura*" p. 23

Comentado [U278]: RR25
DEC5

"solo poseemos narraciones".

Aprender consiste, entonces, desde un punto de vista pragmático, en saber manejarse con creencias que son útiles y en saber ser eficaz: si deseo tales o cuales fines debo saber usar tales o cuales medios. p. 24

Comentado [U279]: RR26
CRE3

Aprender a manejar conceptos es entonces aprender a manejar lenguajes, códigos, palabras. Pensar es saber expresarse con palabras, las cuales no son depositarias de verdades, sino un medio útil para lograr las cosas. p. 24

Comentado [U280]: RR27

Darós, W. R. (2004). Una educación para un futuro mejor en la concepción de Richard Rorty. *Revista Philosophica*, 23, 27-51, Lisboa, Portugal. Disponible en: <http://www.centrodefilosofia.com/uploads/pdfs/philosophica/23/2.pdf>

Rorty no ve al conocimiento como una relación entre un sujeto y un objeto, relación que tendría la finalidad representar, en el interior, en forma exacta y fielmente lo que es un objeto exterior al sujeto. p. 29

Comentado [U281]: RR28
CON7

Durkheim. E. (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia 2a edición.* Madrid: España, ediciones de la Piqueta.

"Durkheim llega a la conclusión de que toda la institución social concreta está marcada por algún rasgo de carácter nacional". p. 10

Comentado [U282]: INS6

"la historia de la institución educativa pone de manifiesto el carácter no convencional de toda forma histórica de educación, puesto que todas ellas surgen para satisfacer las necesidades sociales profundamente sentidas. De ahí les viene su carácter normal, ya que al estar extendidas en la generalidad del cuerpo social contribuyen a fortalecerlo." (p.11)

Comentado [U283]: INS7

"las sociedades no pueden prescindir de lo que en un momento fue respuestas a necesidades hondas (...)" (p. 11)

"la historia de la educación ha de ser nacional porque, a partir del instante en que se han formado las sociedades nacionales, en su específica estructura social la que engendra necesidades determinadas a las que hay que responder a la educación" (p. 11)

Comentado [U284]: OES1 (Origen de la escuela como institución educativa)

"En cada etapa social tiene cabida procesos de *adaptación e innovación*" (p. 12) y estos son los que dan origen a los cambios en las escuelas.

Comentado [U285]: OES2

"Lo que hay es instituciones educativas concretas ligadas firmemente a su medio social, que produce tipos humanos diferentes en función de las necesidades de cada uno de dichos medios. (...) es así como Durkheim establece tres fases o estadios del sistema educativo francés, a cada uno de los cuales corresponde un sujeto humano distinto: Escolástica (buen cristiano), Renacimiento (personalidad individualizada de los humanistas), y Realismo (científicos y trabajadores industriales)"

Comentado [U286]: INSS

Dávila, X., Maturana, H. (2009). *Hacia una era postmoderna en las comunidades educativas.* En *Revista Iberoamericana de educación* n°49, pp. 135-161.

La educación como un fenómeno de transformación en la convivencia, es un ámbito relacional en que el educando no aprende una temática, sino que aprende un vivir y un convivir, como resultado de lo cual desarrolla una forma de vivir de ser humano. La transformación en la convivencia en la que se aprende un modo de vivir no es exclusiva de los seres humanos sino una característica que se da en los mamíferos en general (...) p. 147

Comentado [U287]: EF1 (Escuela como fenómeno sociocultural)

Pineau, P. (1999). *¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "esto es educación", y la modernidad respondió "yo me ocupo".*

La escuela es un epifenómeno de la escritura, (...) la escuela es un dispositivo de generación de ciudadanos, (...) la escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológico de clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos. p. 307

Comentado [U288]: DESC1 (Definición de Escuela)

Construcción social como producto de la modernidad. P 308.

Comentado [U289]: DESC2

Cherryholmes, C. H. (1999). Poder y crítica: Investigaciones postestructurales en educación. Barcelona, Pomares-Corredor.

Las escuelas son organizaciones jerárquicas, acopladas severa o vagamente, según sea el caso. Tienden hacia una fuerte clasificación y estructuración severa, por utilizar las categorías de Basil Berstein (1977). Las organizaciones escolares proporcionan un texto, por así decirlo, en el que las palabras están definidas, las manifestaciones hechas, los valores expresados y en el que las tramas se han desplegado. p. 94

Comentado [U290]: DESC3

La estructura de la escuela limita lo que se puede y no se puede decir. p. 94

Comentado [U291]: DESC4

Dávila, X., Maturana, H. (2009). *Hacia una era postmoderna en las comunidades educativas*. En Revista Iberoamericana de educación n°49, pp. 135-161.

Toda escuela es, fundamentalmente, una comunidad humana, pues se encuentra integrada por personas, y son ellas las que generan la particular comunidad educativa que se realiza en el convivir. p. 139.

Comentado [U292]: DESC5

Por lo tanto, ni la infraestructura ni los artefactos tecnológicos son en sí mismos los que dan la identidad y la calidad a una comunidad escolar, sino sus espacios de convivencia. p. 140.

Comentado [U293]: DESC6

Pineau, P. (1999). Escolarización y subjetividad moderna. (Clase 1) “Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó la modernidad”. En Revista de Estudios del Currículum, (Versión español del Journal of curriculum Studies), 2, (1), pp.39-55 Barcelona, Pomares-Corredor. Disponible en <http://sociologiadelasinstituciones.wordpress.com/category/la-escuela/>

Muchos autores han presentado la íntima vinculación que existe entre escolarización y modernidad y, a partir de tal, conciben la a la escuela como una "construcción moderna constructora de modernidad". p. 39

Comentado [U294]: DESC7
M19

Varela, J., Álvarez-Uría, F. (1991). Arqueología de la escuela. Madrid: Ediciones la Piqueta.

La escuela no es solo un lugar de aislamiento en el que se van a experimentar, sobre una gran parte de la población infantil, métodos y técnicas avaladas por el maestro (...) es también una institución social que emerge enfrentándose a otras formas de socialización y de transmisión de saberes que se verán relegadas y descalificadas por su puesta en marcha. p. 38

Comentado [U295]: DESC8
EF2

Maria Rita de Assis Cesar. (2007). Hanna arendt y la crisis de la educación en el mundo contemporáneo. En revista EN-CLAVES del pensamiento, año I, num. 2, dic 2007, pp. 7-22.

En el proceso histórico por medio del cual los Estado-nación fueron estableciendo, no sin conflictos, los ejes de la identidad nacional, la educación en su versión escolarizada ha representado un dispositivo disciplinar esencial. En otros términos, la presencia del Estado-nación, bajo la insignia de la escuela universal, ha sido la condición sine qua non para la producción de subjetividad y la identidad nacionales a partir de padrones culturales previamente establecidos. p. 16.

Comentado [U296]: OES3

A partir del invento de las instituciones disciplinares, base constitutiva de la sociedad moderna, surgió la más fundamental de las instituciones, la escuela moderna. p. 17

Comentado [U297]: OES4

Pineau, P. (1999). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "esto es educación", y la modernidad respondió "yo me ocupo".

Son los fenómenos extra-escolares “Capitalismo, nación, república, alfabetización, Occidente, imperialismo, meritocracia, etc.” los que explican la escuela, que se vuelve "producto de" esas causas externas. p. 307.

Comentado [U298]: OES5

Terigi, F. (comp.). (2006). Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires, Siglo XXI.

Los sistemas escolares surgieron en los siglos XVIII y XIX como respuestas a las necesidades que los Estados tenían de regular y fortalecer sus poblaciones, y de modelar y orientar las conductas de los individuos en las nuevas condiciones políticas y demográficas europeas. La escuela elemental y obligatoria se expandió en el Viejo continente como un modo de imponer a las *clases inferiores* las pautas de conducta y moralidad que comenzaban a definir las formas de vida civilizada y urbana en el marco de la consolidación del Estado-nación. p. 132.

Comentado [U299]: OES6

La escolarización surgió como un instrumento clave para promover el orden social, la moralización de las masas y el regeneramiento de los individuos, promoviendo nuevas formas de gobierno y disciplina social y personal por medio de ocupaciones y ejercicios regulares de carácter moral (Foucault, 1995; Donzelot, 1991; Hunter, 1998). p. 132.

Comentado [U300]: OES7
EF3

Kant, I. (2009). Sobre pedagogía. Córdoba, Argentina, Encuentro grupo editor, Colección Mínima.

Primero hay que establecer escuelas experimentales, antes que se pueda establecer las escuelas normales. La educación y la instrucción no tienen que ser meramente mecánicas, sino basarse en principios. Pero tampoco pueden basarse solo en el razonamiento, sino que tienen que ser de alguna manera un mecanismo. p. 43.

Comentado [U301]: OES8

En Austria, la primera escuela normal fue instalada en Viena en 1771. (...) eran escuelas que prescribían a las otras escuelas, dirigidas por el gobierno. (pie de página en p. 43.)

Comentado [U302]: OES9

La educación es privada o pública (...) el cumplimiento de los preceptos se deja en la primera. [Instrucción + formación moral= instituto educativo/ educación privada.]

Comentado [U303]: EF4

No es posible que tales institutos sean muchos no que tengan un número grande de alumnos, pues son muy costosos y solamente instalarlos cuesta mucho dinero. p. 46.

Comentado [U304]: OES10

Foucault, M. (2009). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión. 2da edición, revisada y corregida. México, Siglo XXI.

En 1667, el edicto que creaba la manufactura de los Gobelinos proveía la organización de una escuela. El superintendente del real patrimonio debía exigir 60 niños becados, confiados durante cierto tiempo a un maestro que les daría "educación e instrucción", y después colocados como aprendices con los diferentes maestros tapiceros de la manufacturera. p. 181.

Comentado [U305]: OES11

Aprendizaje corporativo como en los tiempos medievales-maestro y aprendiz.

La forma de servidumbre se mezcla con una transferencia de conocimiento. p. 182.

Comentado [U306]: OES12

En 1737, un edicto organiza una escuela de dibujo. p. 182.

1764 se crea la escuela de París.

1776 doce escuelas en provincias.

Comentado [U307]: OES13

Dávila, X., Maturana, H. (2009). Hacia una era postmoderna en las comunidades educativas. En Revista Iberoamericana de educación n°49, pp. 135-161.

(...) que las escuelas tienen una estructura organizacional coherente con la Revolución Industrial del siglo XIX (...). p. 137

Comentado [U308]: OES14

Pineau, P. (1999). Escolarización y subjetividad moderna. (Clase 1) “Premisas básicas de a escolarización como construcción moderna que construyó la modernidad”. En *Revista de Estudios del Currículum, (Versión español del Journal of curriculum Studies)*, 2, (1), pp.39-55 Barcelona, Pomares-Corredor. Disponible en <http://sociologiadelasinstituciones.wordpress.com/category/la-escuela/>

La escuela retomó del monasterio una serie de características y las reescribió en la lógica moderna:

1. (...) Una economía espacial basada en una separación tajante entre una dentro y un afuera.
2. La escuela es un "espacio educativo total" (Lerena, 1985). Todos los hechos que ocurren al interior de ella son educativos.
3. La pedagogía implica una regulación "artificial" de las acciones que allí se desarrollan. Una escuela tiene más en común con otra escuela, que con el lugar en que se encuentra. p. 49

Comentado [U309]: OES15

Pineau, P. (2013). Qué hacemos con esa institución que nos dejó la modernidad. *Revista DNPS, 01*, (año 6), mayo 2013. 7-8. Disponible en <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109822/Revista%20DNPS%20mavo.pdf?sequence=2>

La historia de la escuela nos demuestra que fue creada como una máquina capaz de homogeneizar a colectivos diversos, como un aparato capaz de llevar a cabo a la idea moderna de que las poblaciones compartieran una cultura en común. p. 7

Comentado [U310]: OES16

Noro, J. E. (2010). Origen, glorificación y crisis de la escuela moderna: De la escuela sagrada a la escuela profanada. *Investigación y Postgrado* [online]. 25, (2-3), 109-114. Disponible en:

http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000200010&lng=es&nrm=iso. ISSN 1316-0087

Son los representantes de las iglesias los que definen y ponen en marcha el aceitado mecanismo de la escuela. Al hacerlo no puedo sino plasmar en las aulas la sacralidad que viven en los templos. El carácter sagrado de la escuela es una proyección necesaria de la matriz que configuran quienes -en su creación- no hacen más que producir en el lugar y en la función lo que viven en el ámbito religioso. p. 111

Comentado [U311]: OES17

Varela, J., Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ediciones la Piqueta.

De hecho, la escuela pública, gratuita y obligatoria ha sido instituida por los Romanones a principios del siglo XX convirtiendo a los maestros en funcionarios del Estado y adoptando medidas concretas para hacer efectiva la aplicación de la reglamentación que prohibía el trabajo infantil antes de los diez años. p. 14.

Comentado [U312]: OES18

Las condiciones que permitieron la aparición de la llamada escuela nacional:

1. La definición del estatuto de la infancia
2. La emergencia de un espacio específico destinado a la educación de los niños
3. La aparición de un cuerpo de especialistas de la infancia dotados de tecnologías específicas y de "elaborados" códigos teóricos
4. La destrucción de otros modos de educación
5. La institución propiamente dicha de la escuela: la imposición de la obligatoriedad escolar decretada por los poderes públicos y sancionada por las leyes. p. 15

Comentado [U313]: OES19

El Concilio de Trento [1545-1563] decreta que deberá existir un canónigo en cada iglesia catedral para instruir al bajo clero y a los niños pobres, y que han de fundarse

escuelas anexionadas a dichas iglesias destinadas a formar jóvenes menores de 12 años - hijos legítimos y preferentemente pobres- a fin de que puedan convertirse en modélicos pastores de almas. Nuevas órdenes religiosas (Clérigos de la Madre de Dios, Doctrinos, Escolapios, Hermano de la escuela cristiana, etcétera) se encargarán por parte del cuidado de jóvenes de las clases populares y de instruirlos preferentemente en la doctrina cristiana y en virtuosas costumbres. 17-18 pp.

En los colegios de jesuitas por ejemplo no funcionaba la separación por edades en un principio: la entrada podía hacerse desde los 6 hasta los 12 años y era el nivel de instrucción, marcado sobre todo por el nivel del conocimiento del latín, el que servía para agrupar a pequeños y mayores. p. 20

Los pequeños de las clases pudientes se verán así sometidos a dos tutelas, la de la familia y la del colegio, ejercidas por su propio bien. Para los pobres una les basta: la de las instituciones de caridad. p. 22.

Los niños son los primeros en frecuentar los colegios. p. 24

Las nuevas instituciones cerradas, destinadas a la recogida e instrucción de la juventud, que emergen a partir del siglo XVI (colegios, albergues, casas galeras, casas de la doctrina, casas de misericordia, hospicios, hospitales, seminarios...) tienen en común esta funcionalidad ordenadora, reglamentadora y sobre todo transformadora del espacio conventual. p. 27

Los colegios de los jesuitas tienen poco que ver con las instituciones de recogida de los niños pobres: "escuelas" rudas y colegios de nobles que corresponden a la naturaleza de bronce y a naturalezas de oro y plata delimitadas por Platón en *La República* y retomadas con ahínco por los reformados de la Reforma y la Contrarreforma. p. 27

El programa de gobierno de los pobres propuesto por Vives se pondrá en marcha en los países católicos, sobre todo tras el edicto dado en Roma el 12 de marzo de 1569 por el papa Pío V, con el que se inicia una recogida y policía de pobres de uno y otro sexo "así grandes como pequeños" de una amplitud sin referentes. p. 29

En estos proyectos que se aplicarán parcialmente en el siglo XVII comienza a ser una realidad la separación de los sexos y las edades. El aislamiento se constituye así en un

Comentado [U314]: OES20
CEO1 (características de las escuelas en los orígenes)

Comentado [U315]:
CEO2

Comentado [U316]:
CEO3

Comentado [U317]:
CEO4

Comentado [U318]:
CEO4

Comentado [U319]:
CEO5

Comentado [U320]:
CEO6

Comentado [U321]:
CEO7

dispositivo que contribuye a la constitución de la infancia a la vez que el propio concepto de la infancia quedará asociado de forma casi *natural* a la demarcación espacio-temporal. p. 30

Comentado [U322]:
CEO8

En cualquier caso, el adiestramiento para los oficios, la moralización y fabricación de súbditos virtuosos son los pilares sobre los que se asienta la **política de recogida de pobres**. p. 31 [se educan en "casas de los niños de la doctrina" p. 30]

Comentado [U323]:
CEO9

[Tipos de instituciones al origen:]

Preceptores domésticos, los colegios, y las "escuelas de primeras letras" destinadas a los hijos de los pobres. p. 31

Comentado [U324]:
CEO10

Será en los colegios donde se ensayen formas concretas de trasmisión de conocimientos y de moldeamiento de comportamientos que mediante ajustes, trasformaciones y modificaciones a lo largo de por lo menos dos siglos, supondrán la adquisición de todo un cumulo de saberes codificados acerca de cómo puede resultar más eficaz la acción educativa. Solo así podrá hacer su aparición la pedagogía y sus especialistas. p. 32

Comentado [U325]: CEO11

los Escolapios, [discípulos de San José de Calasanz] ya que en 1597 creo la primera escuela pública popular gratuita en Europa, en el espacio de la parroquia de Santa Dorotea de Roma

Comentado [U326]: OES21

Los colegios inaugurarán una nueva forma de socialización que rompe la relación existente entre aprendizaje y formación; relación que existía tanto en los oficios manuales como en el oficio de las armas e incluso en otras "ocupaciones liberales" tales como: medicina, arquitectura y artes. p. 39

Comentado [U327]: CEO12

Los colegios de jesuitas comienzan por estar separados del poder político: los colegios desgajados de la comunidad e individualizados pierden prácticamente sus privilegios corporativos y quedan excluidos del derecho a ejercer el control de la institución. p. 41

Comentado [U328]: CEO13

La escuela servirá para preservar a la infancia pobre de este ambiente de corrupción, librarla del contagio y de los efectos nocivos de la miseria, desclararla en fin e individualizarla situándola en un *no man's land* social donde es más fácil manipularla, por su propio bien, y convertirla en punta de lanza de la propagación de la nueva institución familiar y del orden social burgués. p. 43

Comentado [U329]: CEO14
N9

Mialaret, G., Vial, J. (comps.). (2010). *Historia mundial de la educación: desde 1515 a 1815: la Europa Occidental después de la Reforma*. Buenos Aires: Universidad de Palermo – UP.

Durante la primera mitad del siglo XVI, estas escuelas funcionaban en general clandestinamente, desprovistas del estatus jurídico. En 1500 se contaba con cinco en Bohemia y Moravia. Otras cinco aparecieron a continuación. p. 232

Comentado [U330]: OES22

Después de 1560, particularmente en Moravia, y fielmente a la tradición, se abrieron numerosas escuelas, en algunos casos, con la aprobación del señor feudal, e incluso su apoyo, lo que les confirió un carácter casi público. (...) el valor de las escuelas era reconocido; raramente latinas, ellas se volvieron populares. 2. p. 232

Comentado [U331]: OES23

Ese primer colegio [Colegio Romano] fue considerado como la "ciudadela" de la Compañía, casa de los maestros, modelo viviente de todos los futuros colegios. La fundación del colegio Romano data de 1551, su primer rector fue un francés, el padre Pelletier. Sus comienzos fueron modestos, con clases de gramática y humanidades, y un curso de hebreo; pero muy rápidamente (en enero de 1552), el número de alumnos alcanzó a 300. 256-259 pp.

Comentado [U332]: OES24

Pineau, P. (1999). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "esto es educación", y la modernidad respondió "yo me ocupo".

Un profundo cambio pedagógico y social acompañó el pasaje del siglo XIX al XX: la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica en todo el globo. (...) la escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad. p. 306.

Comentado [U333]: EM1 (Escuela en la modernidad)

La escuela es un epifenómeno de la escritura, (...) la escuela es un dispositivo de generación de ciudadanos, (...) la escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológico de clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos. p. 307

Comentado [U334]: EM2

La escuela fue muy efectiva en la construcción de dispositivos de producción de los "cuerpos dóciles" en los sujetos que se encomendaban.

Comentado [U335]: EM3

(...) dentro de estos dispositivos merece destacarse la institucionalización de la escuela obligatoria en tanto **mecanismo de control social**. En sus años de establecimiento, la obligatoriedad solo debe ser aplicada a las clases bajas, ya que las altas, no dudarían en instruir a sus hijos, y la escuela se convertiría en la única vía de acceso a la civilización. p. 314.

Comentado [U336]: EM4

La escuela establece que todo saber que circula en su interior debe ser sometido a exámenes y evaluaciones, y puede ser calificado. p. 316.

Comentado [U337]: EM5

El sistema escolar establece un nuevo tipo de capital cultural: el capital institucionalizado (Bourdieu, 1987), que acredita la tenencia de un cúmulo de conocimientos por medio de la obtención del diploma o título de egresado y permite el funcionamiento del mercado laboral de acuerdo con las prácticas liberales de la comparación y el intercambio. p. 316.

Comentado [U338]: EM6

(...) nos permite plantear como hipótesis que la constitución de la escuela no es un fenómeno que resulta de la evolución "lógica" y "natural" de la educación, sino de una serie de rupturas y acomodaciones en su devenir. Pero, a su vez, la escuela puede considerarse el punto culmine de la educación entendida como empresa moderna, en tanto proceso sobre el que se apoya su "naturalización". p. 317.

Comentado [U339]: EM7
EF5

(...) Con el inicio de la modernidad, hacia el siglo XVI, el proceso se acelera, y ya en el siglo XVII decantan muchos de sus elementos. Entre otros, se encuentra la constitución del campo pedagógico como saber de "gubernamentalidad" (Foucault, 1981) sobre la población, se verifican importantes avances en la alfabetización por medios más o

menos institucionalizados, se avanza en segregación de la infancia y se establecen los "saberes básicos" (Hebrard, 1989). p. 317.

Comentado [U340]: EM8

Kant avanzó en la **construcción de la educación moderna**, retornando el pensamiento pedagógico de los siglos XV y XVII y entroncándolo con la Ilustración, lo que permitió desplegar premisas educativas. p. 317.

Comentado [U341]: EM9

Kant, I. (2009). Sobre pedagogía. Córdoba, Argentina, Encuentro grupo editor, Colección Mínima.

Según esto la instalación de escuelas debería depender solo de los juicios de los más ilustrados conocedores. Toda cultura empieza a partir del hombre privado y desde él se extiende. Solo por el esfuerzo de las personas que tienen inclinaciones amplias, que se interesan por el bien del mundo y son capaces de la idea de un estado futuro mejor, es posible el paulatino acercamiento de la naturaleza humana a su fin. p. 40.

Comentado [U342]: EM10

El niño por ende debe ser acostumbrado a trabajar. ¿y en qué otra parte se ha de cultivar la inclinación al trabajo, sino en la escuela?. **La escuela es un cultivo forzoso.** Es extremadamente perjudicial que se acostumbre al niño a considerar todo como un juego. Tiene que tener tiempo para distraerse, tiene que haber también un tiempo durante el cual trabaje. p. 77.

Comentado [U343]: EM11

Foucault, M. (2009). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión. 2da edición, revisada y corregida. México, Siglo XXI.

(...) las instituciones disciplinarias no han cesado desde el siglo XVII de invadir dominios cada vez más amplios. p.161.

Comentado [U344]: EM12
SD10

La minucia de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, el poner bajo control las menores partículas de la vida y del cuerpo darán pronto, dentro del marco de

la escuela, del cuartel, del hospital o del taller un contenido laicizado, una racionalidad económica a este cálculo místico de lo ínfimo y lo infinito. p. 163.

Comentado [U345]: SD11
EM13

La organización del espacio serial fue una de las grandes transformaciones técnicas de la enseñanza elemental. (...) al asignar lugares individuales han hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. (...) ha hecho funcionar el espacio escolar como máquina de aprender. p. 170.

Comentado [U346]: EM14

La escuela **se convierte en un aparato de enseñar** en el que cada alumno, cada nivel y cada momento, si se combina como es debido, están utilizados permanentemente en el proceso general de enseñanza. p. 193.

Comentado [U347]: EM15

Pineau, P. (1999). Escolarización y subjetividad moderna. (Clase 1) “Premisas básicas de a escolarización como construcción moderna que construyó la modernidad”. En Revista de Estudios del Currículum, (Versión español del Journal of curriculum Studies), 2, (1), pp.39-55 Barcelona, Pomares-Corredor. Disponible en <http://sociologiadelasinstituciones.wordpress.com/category/la-escuela/>

Sin dudas la educación moderna –cuya forma más elaborada es la escuela– ha sido uno de los motores principales del triunfo de la modernidad, así como se ha convertido en una de sus mayores creaciones.

Comentado [U348]: EM16

(...) mediante complejos dispositivos, la escuela moderna construyó subjetividades que comulgaban con sus cosmovisiones. A ser moderno se aprendía, principal pero no exclusivamente, en la escuela. p. 39

Comentado [U349]: EM17

Pineau, P. (2013). Qué hacemos con esa institución que nos dejó la modernidad. *Revista DNPS*, 01, (año 6), mayo 2013. 7-8. Disponible en <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109822/Revista%20DNPS%20mavo.pdf?sequence=2>

La escuela, entonces, ha quedado descolocada ya que se le pide que haga algo que no puede: llevar a cabo propuestas pedagógicas cuyo fin sea fortalecer la diversidad y no la homogeneización. p. 7

Comentado [U350]: EM18

Giroux, Henry A. (1996). Educación posmoderna y generación juvenil. *Nueva Sociedad*, (146), Noviembre-Diciembre, 148-167.

Como instituciones absolutamente modernistas, las escuelas públicas han dependido durante mucho tiempo de las tecnologías morales, políticas y sociales que legitiman una fe permanente en la tradición cartesiana de la racionalidad, el progreso y la historia. p. 7

Comentado [U351]: EM19

Nuevas condiciones económicas ponen en tela de juicio la eficacia de la educación masiva para proporcionar la fuerza de trabajo "bien entrenada" que requerían los empleadores en el pasado. En vista de esos cambios, parece imperativo que los educadores y otros trabajadores de la cultura reexaminen la misión de las escuelas. p. 9

Comentado [U352]: EM20

Como instituciones modernistas, las escuelas públicas han sido incapaces de descubrir la posibilidad de pensar a través del carácter indeterminado de la economía, el conocimiento, la cultura y la identidad. Por ende, se les ha vuelto difícil, cuando no imposible, entender cómo se forman y se disputan las identidades sociales en condiciones políticas y tecnológicas que han producido una crisis en las maneras cómo se organiza la cultura en Occidente. p. 10

Comentado [U353]: EM21

Noro, J. E. (2010). Origen, glorificación y crisis de la escuela moderna: De la escuela sagrada a la escuela profanada. *Investigación y Postgrado* [online]. 25, (2-3), 109-114. Disponible en:

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000200010&lng=es&nrm=iso. ISSN 1316-0087

Si bien la escuela moderna puede ser el resultado de la concurrencia de numerosas variables que contribuyeron a darle origen constitución, expansión triunfante y universalización, la matriz eclesíástica cumplió un rol categórico en la configuración de su estructura y funcionamiento. p. 110

Comentado [U354]: EM22

La escuela responde a una necesidad social y pastoral, pero también a las demandas de los nuevos tiempos, cuya transformación requiere trabajar progresivamente en la construcción de súbditos obedientes, ciudadanos responsables, feligreses convencidos, soldados intrépidos, funcionarios idóneos, trabajadores laboriosos y familias protectoras. p. 111

Comentado [U355]: EM23

No es extraño que, en el esplendor de la escuela moderna, se reformule el mismo dogma: No hay salvación fuera de la escuela (fuera de la escuela como lugar y de la escuela como educación que se brinda en ella). Sin educación escolar no hay civilización, solo barbarie. El juego de los silencios, de las palabras disciplinadas de los cuerpos dóciles a los mandatos, de las órdenes impartidas, de los ritmos temporales repetidos, cíclicos, previsibles, de los espacios delineados con habilitaciones y prohibiciones, y hasta el dulce encanto del encierro frente al altar del conocimiento y el saber, que replica el retiro voluntario del creyente en el espacio sagrado ante su dios. p. 111

Comentado [U356]: EM24

La paulatina intervención de los Estados modernos operó como uno de los factores desencadenantes del proceso de apropiación y secularización de la escuela, reformulando su función y sus fines para adaptarlos a las funciones y demandas específicas del nuevo contexto. p. 112

Comentado [U357]: EM25

La escuela lucha por desprenderse de la protección y la tutela exclusiva de las iglesias pero mantiene el carácter sagrado en su estructura organizativa y en su funcionamiento, al tiempo que seculariza el control, el manejo y los fines de la educación que en ella se imparte. p. 112

Comentado [U358]: EM26

A partir del siglo XVIII [las escuelas] se convirtieron en objeto de intervención por parte de un Estado que descubrió el valor estratégico de la educación para sus súbditos, pero también descubrió en las escuelas la organización eficaz para hacer posible la educación universal: por eso la convirtió en un instrumento de construcción de la ciudadanía, del progreso, y del bienestar. p. 112

Comentado [U359]: EM27

No es extraño entonces que las escuelas se secularicen, debido a la puesta en marcha de nuevos relatos legitimadores, nuevos referentes (calendarios, próceres, fechas, currículum, prescripciones, mandatos, criterios) que funcionaba como una estructura innovadora y que - sin embargo- se mantenía fiel a la matriz. p. 112

Comentado [U360]: EM28

La confianza en su funcionamiento histórico había llevado casi a naturalizarla como institución universal y necesaria, pero la desarticulación creciente observada entre las demandas de la sociedad y las respuestas institucionales de la educación formal exige otro camino de indagación. p. 113

Comentado [U361]: EM29

Varela, J., Álvarez-Uría, F. (1991). Arqueología de la escuela. Madrid: Ediciones la Piqueta.

La educación de las clases populares y, más concretamente, la instrucción y formación sistemática de sus hijos en la **escuela nacional**, forman parte de la segunda mitad del siglo XIX y a principios del XX de las medidas generales del buen gobierno: "... el obrero es pobre y fuerza es socorrerle y ayudarle; el obrero es ignorante y se hace urgencia instruirle y educarle; el obrero tiene instintos *aviesos*, y no hay más recursos que moralizarle si se quiere que las Sociedades o Estados tengan paz y armonía, salud y prosperidad". p. 47

Comentado [U362]: OES25

Todos estos dispositivos tienen por finalidad tutelar al obrero, moralizarle, convertirle en honrado productor: intentan asimismo neutralizar e impedir que la lucha social se desborde poniendo en peligro la estabilidad política. p. 48

Comentado [U363]: EM30

Emerge pues la escuela fundamentalmente como un espacio nuevo de tratamiento moral en el interior de los antagonismos de clase que durante todo el siglo XIX enfrentan a la burguesía y a las clases proletarias; escuela que no era posible al comienzo del capitalismo en virtud de una imposibilidad material en la época del *laissez faire*: el trabajo infantil. p. 50

Comentado [U364]: EM31

El espacio escolar, rígidamente ordenado y reglamentado, tratará de inculcarles que el tiempo es oro y el trabajo disciplina y, que para ser hombres y mujeres de principios y provecho, han de renunciar a sus hábitos de clase y, en el mejor de los casos avergonzarse de pertenecer a ella. p. 52.

Comentado [U365]: EM32

Pineau, P. (1999). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "esto es educación", y la modernidad respondió "yo me ocupo".

La escuela genera su currículo descontextualizando los saberes de su universo de producción y aplicación. La escuela no crea conocimientos científicos ni es un lugar real de su utilización, sino que lo hace en situaciones creadas con ese fin. Este saber escolar inevitablemente descontextualizado implica la creación de un nuevo saber (Chevallard, 1985). p. 315.

Comentado [U366]: CURR3
EM33

Colom, A.; Mèlich, J.C. (1994). Después de la modernidad: nuevas filosofías de la educación. Barcelona, Paidós.

La acción educativa posmoderna no solamente ha entrado en una importante lucha por su propia constitución y legitimación, sino que incluso se ha visto amenazada en su propia identidad. p.59.

Comentado [U367]: EPOS1 (Escuela posmoderna)

La escuela es moderna, los alumnos son posmodernos; ella tiene por objeto formar los espíritus, ellos le oponen la atención flotante del joven telespectador. p. 60.

Comentado [U368]: EPOS2

Pero la dinámica de la posmodernidad atenta contra lo que fenomenológicamente sería el *eidos* de la institución escolar: la jerarquización, la planificación, el control, la evaluación... Todos estos valores se nos antojan imprescindibles en la escuela –educación formal–, y sin embargo, la posmodernidad no los soporta. p. 60.

Comentado [U369]: EPOS3

Así, si en la sociedad moderna el saber se fundamenta en la ciencia, en la posmodernidad, y tal como hemos mencionado, el saber se fundamentará en la comunicación, o como afirma Lyotard, en los lenguajes (cibernética, informática, lenguajes máquina, álgebras modernas, etc.) p.60

Comentado [U370]: EPOS4

En la posmodernidad el saber tiende a reemplazar el capital como recurso esencial. p. 61
(se transforma el papel del saber)

Comentado [U371]: CPOS27

Cabrá pues, plantearse la cuestión educativa en términos de eficacia y de utilidad, por lo que la enseñanza individualizada, así como el valor del individuo, se verán en alza, en contra de la cultura del lazo social natural. p. 62

Comentado [U372]: EPOS5

La escuela será escuela de la utilidad y de la necesidad, del aprendizaje de las herramientas necesarias para acceder a la vida del trabajo. (...) además se hará plural, acrecentándose el sentido de la formación permanente de empresas, industrias y en general en el propio puesto de trabajo. (...) la cultura no será para reflexionar sino para vivir. p.63

Comentado [U373]: EPOS6

Sobre en que se convertirá la escuela:

Un retorno a la industria hogareña sobre una nueva base electrónica y con un nuevo énfasis en el hogar como centro de la sociedad. p. 69

Será en definitiva, la tecnología, el elemento diseñador de la nueva realidad y, por tanto, de la nueva condición de la ideología en la sociedad. p. 69.

(...) el conocer, o si se quiere, la estructura que da origen y expande el conocimiento –la educación– desempeñará el papel posibilitador de la moralidad del mañana. p. 72

Comentado [U374]: EPOS7

Pineau, P. (1999). Escolarización y subjetividad moderna. (Clase 1) “Premisas básicas de a escolarización como construcción moderna que construyó la modernidad”. En Revista de Estudios del Currículum, (Versión español del Journal of curriculum Studies), 2, (1), pp.39-55 Barcelona, Pomares-Corredor. Disponible en <http://sociologiadelasinstituciones.wordpress.com/category/la-escuela/>

Es ya un lugar común sostener que en la actualidad la educación se encuentra en crisis, la mayoría de los términos que estructuraron el funcionamiento hasta hace poco tiempo han perdido su sentido: docente, infancia, escuela, saber, diploma, alfabetización, deben ser actualmente resignificados. p. 39

Comentado [U375]: EPOS8

Porcheddu, A. (2005). Zygmunt Bauman. Entrevista sobre la educación. Desafíos pedagógicos y modernidad líquida. En Revista Propuesta Educativa, (28), Roma, Editorial Anicia.

(...) pareciera que la crisis actual es distinta de aquellas del pasado. Los desafíos de nuestro tiempo inflingen un duro golpe a la verdadera esencia de la idea de pedagogía formada en los albores de la larga historia de la civilización: son puestos en discusión los "invariantes" de la idea, las características constitutivas de la pedagogía misma (que resistieron los cambios saliendo incólumes), convicciones nunca antes criticadas son ahora consideradas culpables de haber seguido su curso y, por ende, necesitan ser sustituidas. p. 8

Comentado [U376]: EPOS9

Giroux, Henry A. (1996). Educación posmoderna y generación juvenil. *Nueva Sociedad*, (146), Noviembre-Diciembre, 148-167.

En lugar de aceptar el supuesto modernista de que las escuelas deben entrenar a los estudiantes para labores específicas, hoy tienen más sentido educar a los estudiantes para reflexionar de manera diferente sobre el significado del trabajo en un mundo posmoderno. p. 9

Comentado [U377]: EPOS10

Noro, J. E. (2010). Origen, glorificación y crisis de la escuela moderna: De la escuela sagrada a la escuela profanada. *Investigación y Postgrado* [online]. 25, (2-3), 109-114. Disponible en:

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000200010&lng=es&nrm=iso. ISSN 1316-0087

La desacralización consiste en la reducción o anulación del ámbito de lo sagrado, la renuncia a reconocer un ámbito de lo sacro, lo aislado, y la consecuente pérdida de valor, sustancia y contenido de los formatos sagrados. (...) la desacralización vacía de rituales y contenidos: se conservan los protocolos, los mensajes, los reglamentos, las palabras, los ministros, los gestos, las órdenes la tradición sin que -efectivamente- funcionen u operen como tal, o traduzcan la fuerza y las convicciones del pasado. **Se pone en marcha una reproducción perpetua de una celebración en la que ya nadie cree demasiado, ni el ministro celebrante, ni los feligreses que participan, aunque todos ellos se mantengan formalmente fieles a la estructura original (Cox Harvey, 1968).p. 113**

Comentado [U378]: EPOS11

Fueron los relatos y la vigencia de los lenguajes simbólicos los que reforzaron la sacralidad de la escuela: educadores y educando compartían la misma versión de la realidad, la interpretación de las acciones y de los rituales de educación escolar. p. 113

Comentado [U379]: EM34

Con la postmodernidad y la desacralización, los relatos desaparecen o simplemente dejan de ser creíbles. (...) su decadencia no impide que existan millares de historias,

pequeñas o no, que continúan tejiendo la trama de la vida institucional, pero con vigencia, proyección y duración efímeras. p. 113

Comentado [U380]: EPOS12

Cuando se renuncia a los relatos o los relatos se quiebran, cuando se produce un voluntario desarraigo de las tradiciones, caen los rituales y las convenciones y todo es sometido a sospecha y destrucción. (...) se instala una cultura del simulacro (falsificación, falsa apariencia, construcción engañosa): se construye una realidad en la que no se cree, se repiten ciegamente prácticas que ya no tienen el efecto deseado, se cruzan intereses, prescripciones y discursos que rompen los acuerdos del pasado, (Baudrillard, 1993). p. 113

Comentado [U381]: EPOS13

Porcheddu, A. (2005). Zygmunt Bauman. Entrevista sobre la educación. Desafíos pedagógicos y modernidad líquida. En Revista Propuesta Educativa, (28), Roma, Editorial Anicia.

(...) desde que los antiguos sabios griegos inventaron la noción de *paidea* se necesitaron más de dos milenios para transformar la idea de "educación permanente", de oxímoron (contradicción de los términos) a pleonasma (del tipo "manteca mantecosa" o "hierro metálico"). p. 11

Comentado [U382]: EDUA1 (Educación en tiempos antiguos)

Da Silva, T. (1995). "El proyecto Educativo Moderno: ¿identidad terminal?“, en: Revista Propuesta Educativa N° 13, Diciembre Miño y Dávila, Bs. As., pp. 5-10.

La educación es la institución social por excelencia, su expansión constante ha constituido una de las fuentes de la crisis fiscal del Estado y, evidentemente, como agencia de cambio cultural y de producción de identidades, está situada en una posición estratégica para cualquier proyecto de cambio radical de lo político y lo social. En cierta forma, la educación institucionalizada sintetiza todos los problemas de gobernabilidad, para usar una expresión de Foucault, enfrentados por el Estado capitalista en una situación de profundas transformaciones económicas y sociales. La educación no está

Comentado [U383]: EF6

sólo en el centro del proyecto educacional moderno; está en el centro de los problemas de gobernabilidad del moderno Estado capitalista. p. 4.

Comentado [U384]: EM35

el proyecto educacional moderno es colonizado por el imperialismo de la gerencia y de la ingeniería administrativa que están en el centro de las estrategias neoliberales de gobierno. Las oposiciones anteriormente descritas apuntan a racionalidades opuestas para estrategias distintas de gobernabilidad: **la del proyecto educacional moderno y la del proyecto neoliberal de educación**. También para la producción de nuevos sujetos y nuevas identidades. p. 5.

Comentado [U385]: EDUM1 (Educación en la modernidad)

Pineau, P. (1999). *Escolarización y subjetividad moderna. (Clase 1) “Premisas básicas de a escolarización como construcción moderna que construyó la modernidad”*. En *Revista de Estudios del Currículum, (Versión español del Journal of curriculum Studies)*, 2, (1), pp.39-55 Barcelona, Pomares-Corredor. Disponible en <http://sociologiadelasinstituciones.wordpress.com/category/la-escuela/>

La modernidad precisa un punto de apoyo desde el cual expandirse y diseminarse, y –frente al devenir del mundo externo– la opción es el sujeto fijo y quieto. La educación no solo tiene lugar en él, sino que, junto con la razón, se expande. p. 42

Comentado [U386]: EDUM2

(...) de esta forma, la modernidad convierte a la educación en el proceso por el cual el hombre se vuelve hombre –sujeto moderno, cartesiano, con las características presentadas en el apartado anterior– y le da su esencia, por medio del desarrollo de la razón, diferenciándolo de los otros sustratos a los cuales debe dominar. p. 43.

Comentado [U387]: EDUM3

Hemos planteado ya que **sujeto** y **razón** fueron palabras claves para la erección de la modernidad. Es necesario ahora sumar un tercer término: **la idea de progreso**, de mejoría en el futuro. p. 44

Comentado [U388]: EDUM4
SCM7
R2

Porcheddu, A. (2005). Zygmunt Bauman. Entrevista sobre la educación. Desafíos pedagógicos y modernidad líquida. En Revista Propuesta Educativa, (28), Roma, Editorial Anicia.

(...) las grandes fábricas "fordistas" y el reclutamiento de masas para los ejércitos, los dos brazos más largos del poder "panóptico", eran la personificación completa de aquella tendencia a la rutina de los estímulos y de las reacciones a esos estímulos. p. 9

Comentado [U389]: EDUM5

(...) la modernidad "sólida" era verdaderamente la era de los principios durables y protegía, sobre todo, los principios durables que eran directos y seguidos con mucha atención. p. 9

Comentado [U390]: CMOD6

(...) en el pasado, la pedagogía asumió formas diversas y se ha mostrado capaz de adaptarse a los cambios, de fijarse nuevos objetivos y de crear nuevas estrategias. p. 10.

Comentado [U391]: EDUM6

La educación y el aprendizaje en el ambiente líquido-moderno, para ser útiles, deben ser continuos y durar toda la vida. Ningún otro tipo de educación y/o aprendizaje es concebible; la formación del propio yo, o de la personalidad, es impensable de cualquier otro modo que no sea aquel continuo y perpetuamente incompleto. p. 13.

Comentado [U392]: EDUP1 (Educación en tiempos posmodernos)

(...) en otras palabras, el crecimiento impetuoso del nuevo conocimiento y el envejecimiento igualmente rápido del viejo se combinan para producir, en una vasta escala, ignorancia humana que refuerza continuamente (y tal alimenta) su acumulación. p. 13.

Comentado [U393]: CON8

(...) en el ambiente líquido-moderno la educación y el aprendizaje, cualquiera que sea el uso que se les quiera dar, deben ser continuos y permanentes, el motivo determinante por el cual la educación debe ser continua y permanente está en la naturaleza de la tarea misma que debemos desplegar en el camino común hacia la "concesión de poderes", una tarea que es exactamente como debería ser en la educación: continua, ilimitada, permanente. p. 16

Comentado [U394]: EDUP2

(...) como nos han recordado recientemente Henry A. Giroux y Susan Searls Giroux la democracia está en peligro porque los individuos son incapaces de transformar su miseria, sufrida en privado, en hechos de amplio dominio público y de acción colectiva. p. 16.

Giroux, Henry A. (2013). Más allá de la máquina de la desimaginación. *Mundo Siglo XXI*, CIECAS-IPN (31), IX, pp. 39-49.

Esta creciente burbuja de información/analfabetismo se ha convertido en una poderosa fuerza de pedagogía pública a lo ancho de esta cultura, y es responsable no solo de la guerra contra la ciencia, la razón y el pensamiento crítico, sino también de la guerra a los derechos reproductivos de las mujeres, los jóvenes y las minorías pobres, los inmigrantes la educación pública, y cualquier otro grupo de marginado o institución que desafíe los puntos de vista anti-intelectuales, anti-democráticos de los nuevos extremistas del mundo y la narrativa que promueve al nacionalismo. p. 44.

Comentado [U395]: EDUP3

Noro, J. E. (2010). Origen, glorificación y crisis de la escuela moderna: De la escuela sagrada a la escuela profanada. *Investigación y Postgrado* [online], 25, (2-3), 109-114.

Disponible

en:

http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000200010&lng=es&nrm=iso. ISSN 1316-0087

De hecho, tanto en el culto religioso como en el tránsito por la escuela, hay un simétrico ritual: fieles y alumnos pasan -cada día- de lo profano y lo sagrado, y regresan, al concluir clases o ceremonias, nuevamente a lo profano, al mundo de la vida. p. 114

Comentado [U396]: EDUP4

Varela, J., Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ediciones la Piqueta.

(...) y al igual que en la República de Platón, la educación será uno de los instrumentos claves utilizados para naturalizar una sociedad de clases o estamentos: existen diferentes calidades de naturalezas que exigen programas educativos diferenciados. p. 18

Comentado [U397]: EDUP5

El niño, como si se tratase de un capital en potencia, debe ser cuidado, protegido y educado para obtener de él más adelante los máximos beneficios económicos y sociales. De su educación se esperan los mayores y mejores frutos. p. 49

Comentado [U398]: N10

La educación del niño obrero no tiene pues como objetivo principal enseñarle a mandar sino a obedecer, no pretende hacer de él un hombre instruido y culto sino inculcarle la virtud de la obediencia y la sumisión a la autoridad y la cultura legítima. p. 49

Comentado [U399]: EDUM7

Mialaret, G., Vial, J. (comps.). (2010). *Historia mundial de la educación: desde 1515 a 1815: la Europa Occidental después de la Reforma*. Buenos Aires: Universidad de Palermo – UP.

Esta despreocupación no significaba el desprecio por los pequeños; sino más bien la aplicación del principio: *non omnia omnibus*. He aquí que leemos en una directiva del mismo Ignacio de Loyola (Cf., p. IV, c. XIII, Decl. C): "enseñar a los ignorantes a leer y a escribir sería una obra de caridad si la Compañía tuviese bastantes miembros para satisfacer a todos; pero a causa de la penuria del personal, nosotros no enseñamos eso comúnmente." p. 247

Comentado [U400]: EDUM8

Se asiste desde fines de la Edad Media hasta nuestros días a un movimiento extenso y obstinado de escolarización, dicho de otro modo, a la aculturación de una sociedad oral por los genes de la escritura, del orden moral, de la buena "política", de la racionalidad. p. 267

Comentado [U401]: EDUM9

(...) no existía un espacio para los adultos y otro para los niños. El espacio es común para unos y otros, era a veces público y privado, sin ninguna segregación, ni para los locos, ni para los delincuentes, ni para los jóvenes. (...) la escuela estaba destinada a los cleros, a los más ambiciosos o a los más dotados entre los cleros. Los futuros beneficiarios aprendían allí su lengua, el latín. **El origen de nuestra escuela, por lo menos de la enseñanza secundaria, tan característica de nuestra cultura, es pues**

Comentado [U402]: CEO15

latino, y lo sería todavía hasta el siglo XVIII -con los hermanos de las escuelas cristianas- (...) p. 268

Comentado [U403]: OES25

Giroux, Henry A. (1996). Educación posmoderna y generación juvenil. Nueva Sociedad, (146), Noviembre-Diciembre, 148-167.

En lugar de aceptar el supuesto modernista de que las escuelas deben entrenar a los estudiantes para labores específicas, hoy tienen más sentido educar a los estudiantes para reflexionar de manera diferente sobre el significado del trabajo en un mundo posmoderno. p. 9

Comentado [U404]: EDUP6

Los valores no surgen ya de la pedagogía modernista de fundamentalismo y verdades universales, o de las narrativas tradicionales basadas en identidades fijas y con una estructura forzosa de cierre. p. 10

Comentado [U405]: EDUP7

La crítica cultural posmoderna ha ayudado a alertar a educadores y otros sobre las líneas de conducta que caracterizan a una generación, independientemente de la raza o la clase social, que no parece ni motivada por la nostalgia de alguna visión conservadora de América, ni por el Nuevo Orden Mundial pavimentado con las promesas de la creciente autopista electrónica de información. p. 10

Comentado [U406]: EDUP8

El surgimiento de los medios de información electrónicos unido a una menguante confianza en el poder de la acción humana han socavado las visiones tradicionales de instrucción y el significado de la pedagogía. p. 15

Comentado [U407]: EDUP9

Una pedagogía posmoderna debe abordar las actitudes, representaciones y deseos cambiantes de esta generación de jóvenes formada en la coyuntura histórica, económica y cultural. p. 16

Comentado [U408]: EDUP10

La pedagogía debe redefinir su relación con las formas modernistas de cultura, privilegio y canonicidad, y servir como vehículo de traslación y fecundación recíproca. (...) la pugna por el poder no se relaciona simplemente con aumentar la gama de textos que constituyen la política de la representación, también tiene que ver con luchar dentro y contra esas instituciones que manejan el poder económico, cultural y económico. p. 17

Comentado [U409]: EDUP11

La pedagogía posmoderna debe abordar como el poder está inscrito sobre, dentro y entre los diferentes grupos, como parte de un esfuerzo más amplio para reconcebir las escuelas en tanto esferas públicas democráticas. p. 17

Comentado [U410]: EDUP12

Noro, J. E. (2010). Origen, glorificación y crisis de la escuela moderna: De la escuela sagrada a la escuela profanada. *Investigación y Postgrado* [online]. 25, (2-3), 109-114. Disponible en:

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000200010&lng=es&nrm=iso. ISSN 1316-0087

Cuando aludimos al quiebre de la sacralidad en la estructura escolar, aludimos a un tipo de cambio estructural en el uso y funcionamiento de la escuela que se asimila al cruce hacia lo profano. Y si lo profano invade lo sagrado, lo desnaturaliza: los rituales no solo no produce efectos, sino que las celebraciones se transforman en algo fastidioso, vacío, innecesario, y pasible de todas las críticas. p. 114

Comentado [U411]: EDUP13

La escuela secularizada, desacralizada, profanada es una escuela recuperada a un uso común, ajeno a cualquier sacralidad, y ésta es una experiencia a la que nunca estuvo acostumbrada, ya que hemos expuesto el carácter sagrado de su constitución y su expansión. Se desactivan los dispositivos del poder que había confiscado. El poder del estado se desprende de la posesión del instrumento de educación, la escuela, y la entrega a la sociedad para que con su uso haga lo que quiera. p. 114

Comentado [U412]: EDUP14

La desacralización ha sido ciertamente una condición necesaria para que se operara esta transformación, aunque no deba considerársela en sí misma una condición suficiente. La pérdida de valor y la relevancia de la educación escolarizada habita actitudes de menosprecio y rechazo, puerta de ingreso para la profanación. p. 114

Comentado [U413]: EDUP16

Las prácticas escolares de la actualidad han perdido el esplendor de los orígenes y, sobre todo, han declinado su relevancia social y sus posibilidades de constituir sociedades y subjetividades (Corea y Lewkowicz, 2005)

Comentado [U414]: EDUP17

Da Silva, T. (2001). Dr. Nietzsche, curricularista, con aportes del profesor Deleuze: una mirada post-estructuralista de la teoría del currículum. Revista Pensamiento educativo, volumen 29, Pp 15-36.

En la visión tradicional del currículum, el currículum es visto como el supuesto de encuentro entre la verdad, concebida como la "cosa-en-sí-misma", y un supuesto sujeto, concebido como idéntico a sí mismo. p. 31

Comentado [U415]: VTC1 (Visión tradicional del currículum)

Como definición desde la visión tradicional, el currículum es la experiencia del encuentro con un cuerpo de conocimiento fijo e inmutable (...) el conocimiento es aquí representación o reflejo. p. 30

Comentado [U416]:
VTC2
CON9

Es un resultado de recorte y colado (p. 30)

En la teoría convencional el sujeto conoce el objeto que está afuera.

La noción de sujeto, el presupuesto de la existencia de un núcleo fijo y estable de subjetividad, de un lugar trascendental donde se origina el pensamiento y acción, es tan esencial a las concepciones tradicionales de currículum como al pensamiento metafísico más general.

Comentado [U417]:
SCM8
VTC3

Sin sujeto se deshace toda la estructura pedagógica en la cual se sustenta la mayoría de las concepciones de currículum. P. 32.

Comentado [U418]: VTC4

El currículum es, por excelencia, es un lugar de subjetivación e individuación. p.33

Comentado [U419]: VTC5

El currículum es además de una experiencia epistemológica, una experiencia moral. p. 33

Comentado [U420]: VTC6

El currículum hasta el momento se ha encargado de los significados trascendentales: esencia, verdad, valores, sujeto. p. 35.

Comentado [U421]: VTC7

Tadeu da Silva, T. (1999a). De las teorías tradicionales a las teorías críticas. En *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. 2ed., Autêntica Editorial, Belo Horizonte.

"las teorías tradicionales pretenden ser neutras, científicas, desinteresadas. Se enfocan en la técnica, buscan el cómo, la organización.

Comentado [U422]: VTC8

Torres González, J. A. (2002). Existe un currículum posmoderno?. De las teorías curriculares de la modernidad al currículum postmoderno. En *Innovación Educativa*, n°12, pp. 197-208.

El autor asegura que en la modernidad hay una polisemia del concepto de currículum

Comentado [U423]: CMOD1 (Currículum moderno)

Currículum en la modernidad ha evolucionado en dos direcciones

1. ¿Qué conocimiento debe ser enseñando? (reflexión filosófica)
2. Responde a las preguntas de cómo estructurar el currículum, organizarlo, secuenciarlo, etc. (ingeniería del currículum)

Ambas posturas radicalizaron sus posturas y dejaron de ser orientadoras...

Comentado [U424]: CMOD2

1. La filosófica: generó un sujeto abstracto.
2. La ingenieril: generó una pedagogía fuera de todo arte, un proceso instrumental y cosificado.

Comentado [U425]: CMOD3

El autor piensa que es necesario recuperar la visión filosófica para no reducir los criterios únicos de la Ilustración

Las teorías del currículum de la modernidad se caracterizan por:

- Predominio de la razón instrumental
- La estandarización
- La regularización de razas, género, clases, a través de la evaluación. p. 200

Comentado [U426]: CMOD 4

El currículum emergente se caracteriza por:

- Pluralidad
- Diferencia
- Discursos múltiples. p. 200

Comentado [U427]: CURRP2

Pineau, P. (1999). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "esto es educación", y la modernidad respondió "yo me ocupo".

[En cuanto a la constitución del currículum] Para el nivel elemental, esto se basó en la constitución de un conjunto de saberes considerados indisolubles, neutros y previos a cualquier aprendizaje: los llamados "saberes elementales" compuestos por las tres R (lectura, escritura y cálculo □ Writing, reading and arithmetics □) y religión y/o ciudadanía. p. 315.

Comentado [U428]: CMOD5

Flavia, T. (comp.). (2006). Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires, Siglo XXI.

Al diferenciarse de la enseñanza de las primeras letras □ Centrada en el dominio rudimentario de la lectura, cálculo y los preceptos religiosos básicos □, el currículum moderno impulsado por los Estados se conformó como una pauta compleja y diferenciada de saberes. Esta pauta □ que decantó y consolidó definitivamente pasada la

primera mitad del siglo XIX□ incluía el dominio de la lectura, la escritura, y el conocimiento de la lengua nacional; el cálculo básico y nociones del sistema de pesas, medidas y monedas; la enseñanza de la geografía y la historia nacional; saberes técnicos sencillos y pautas de vida urbana, moral e higiene (Benavot y otros, 1991, 1992) p. 132-133.

Comentado [U429]: CMOD6

Como resultado de un proceso íntimamente vinculado a la construcción y afirmación de los Estados nacionales, de las organizaciones burocráticas y cuerpos de funcionarios especializados, esta selección de saberes y prácticas que se plasmó en el currículum moderno del siglo XIX se realizó excluyendo y desplazando los conocimientos, lenguajes y lealtades religiosas y locales- comunitarias (Palamidessi, 2001; Swaan, 1991). p. 133.

Comentado [U430]: CMOD7

Entre 1900 y 1940 se producen diversos movimientos de reajustes en el currículum como respuesta a la necesidad de adaptar la rígida mecánica escolar implantada durante las últimas décadas del siglo XIX. (...) debido a diversas razones pedagógicas y paidológicas □pero también a cuestiones económicas, a exigencias geográficas y a presiones políticas□□Las disfuncionalidades de la escuela como máquina instruccional fueron señaladas no solo por quienes postulaban alternativas radicales al sistema educativo (Puiggrós, 1990), sino por los propios funcionarios e impulsores de un sistema que se hallaba en un acelerado proceso de expansión y diferenciación. p. 140.

Comentado [U431]: CMOD8

Foucault, M. (2009). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión. 2da edición, revisada y corregida. México, Siglo XXI.

(...) la idea de un "programa" escolar que siga el niño hasta el final de su educación y que implique de año en año, de mes en mes, ejercicios de complejidad creciente, parece haber surgido primero en un grupo religioso, los Hermanos de la vida Común. p. 187.

Comentado [U432]: CMOD9

Pinar, W. (2011). The Character of curriculum studies. Bildung, currere, and the recurring question of the subject. New York, Palgrave Macmillan.

El fantasma del currículum escolar en Estados Unidos es el "control", determinando que el control implica que el "individuo" era una criatura rebelde requiriendo una imagen común de los años 20, volviendo a montar (como una producción industrial en masa) de manera que la eficiencia social o la reconstrucción social seguiría?

Comentado [U433]: CMOD10

Cherryholmes, C. H. (1999). Poder y crítica: Investigaciones postestructurales en educación. Barcelona, Pomares-Corredor.

El análisis estructural identifica categorías y distinciones binarias de un argumento, mito, novela, poema o, en el caos que nos ocupa, teoría del currículum, contenido del libro de texto, guía curricular o prueba de valoración. Ejemplos de distinciones binarias que estructuran el currículum son rendimiento/fracaso, teoría/práctica, concepto/hecho, centrado en el que aprende/centrado en la materia, responsabilidad/irresponsabilidad, objetivo terminal/objetivo intermedio, culto/analfabeto, cognitivo/afectivo, organización/desorganización, síntesis/conocimiento de específicos y sociocéntrico/egocéntrico. p. 161

Comentado [U434]: CMOD11

Giroux, Henry A. (1996). Educación posmoderna y generación juvenil. Nueva Sociedad, (146), Noviembre-Diciembre, 148-167.

(...) en los programas educativos el conocimiento y la autoridad no están organizados para eliminar las diferencias, sino para regularlas a través de divisiones del trabajo sociales y culturales. En los programas escolares se ignoran las diferencias de clase, raza y sexo o se las subordina a los imperativos de una historia y cultura lineales y uniformes. p. 7

Comentado [U435]: CMOD12

[sobre la gubernamentalización] sus efectos llegan muy hondo en la estructura de la educación pública, y entre ellos se incluyen: una fe y una arrogancia epistémica en la

certidumbre que sanciona las practicas docentes y las esferas publicas donde las diferencias culturales se ven como amenazantes; el conocimiento ocupa en los programas la posición de un objeto a dominar y controlar: el estudiante individual recibe privilegios como una fuente única de acción, independientemente de relaciones inicuas de poder; se trata la tecnología y la cultura del libro como la materialización del ilustre aprendizaje modernista y el único objeto legítimo de la pedagogía. p. 7

Comentado [U436]: CMOD13

El dominio de la razón revela su legado cultural occidental en programas de estudio sumamente centrados que la mayoría de las veces privilegian historias experiencias y valores culturales de estudiantes blancos y de clase media. Además, la naturaleza modernista de la educación pública se evidencia en la negativa de los educadores a incorporar la cultura popular en sus programas de estudio o a considerar los nuevos sistemas informáticos de la era posmoderna que están generando nuevos contextos de socialización para la juventud contemporánea. p. 8

Comentado [U437]: R3

Comentado [U438]: CMOD14

Tadeu da silva, T. (1999). Introducción. Teorías del currículo: ¿qué es esto?. En Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum. 2 ed., Autêntica Editorial, Belo Horizonte

Tadeu da silva, en su texto teorías do currículo discute la noción de teoría, Es supuesto que la teoría descubre lo real, que hay una correspondencia entre teoría y realidad. p.3

Comentado [U439]: TCURR2

De una forma u otra, la noción involucrada es siempre representacional, especular, mimética: la teoría representa, refleja, espeja la realidad. Es una representación, una imagen, un reflejo, un signo de la realidad que –cronológica, ontológicamente- la precede. Así, para entrar en tema, una teoría del currículo comenzaría por suponer que existe “allá afuera”, esperando para ser descubierta, descripta y explicada, una cosa

Comentado [U440]: TCURR3

llamada “currículo”. El currículo sería un objeto que precedería a la teoría, la cual sólo entraría en escena para descubrirlo, describirlo, explicarlo. p. 3

Comentado [U441]: TCURR4

De cierto modo, al describir un “objeto” la teoría lo inventa. El objeto que la teoría supuestamente describe es, efectivamente, un producto de su creación. p. 3.

Comentado [U442]: TCURR5

1. La teoría del currículum supone que hay un "afuera" "externo" una cosa llamada a ser descubierta que se llama currículum.
2. El currículum sería un objeto que precede a la teoría, el cual solo entraría en escena para descubrirlo, explicarlo.
3. La teoría está irremediablemente implicada en su producción.
Una teoría al describir un objeto, de cierto modo lo "inventa".

Comentado [U443]: TCURR6

Con esta dificultad sería mejor hablar de **discursos o textos**, más que de teorías. De allí nacería la perspectiva postestructuralista, en que toman relevancia las descripciones lingüísticas de la realidad en su producto.

Comentado [U444]: D20
TP5

Por lo tanto el objeto es inseparable de su trama lingüística.

(Discurso produce objeto)

Comentado [U445]: D21

Desde la perspectiva post-estructuralista, el currículum es una cuestión de poder. Ya que seleccionar es una operación de poder. Destacar una identidad o subjetividad entre muchas es una operación de poder.

Comentado [U446]: TP6
P12

Las teorías del currículum están en un campo epistemológico social.

EL PODER, es quién separa las teorías críticas de las postcríticas del currículum

Comentado [U447]: TCURR7
P13

En el fondo de las teorías del currículo hay, entonces, una cuestión de "identidad" o de "subjetividad". p.6

Comentado [U448]: TCURR8

Pineau, P. (1999). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "esto es educación", y la modernidad respondió "yo me ocupo".

El currículo, en tanto es un conjunto de saberes básicos, es un espacio de lucha y negociación de tendencias contradictorias, por lo que no se mantiene como un hecho, sino que toma formas sociales particulares e incorpora ciertos intereses que son a su vez producto de oposiciones y negociaciones continuas entre los distintos grupos intervinientes. No es el resultado de un proceso abstracto, ahistórico y objetivo, sino que es originado a partir de conflictos, compromisos y alianzas de movimientos grupos sociales, académicos, políticos, institucionales, etcétera, determinados. p. 315.

Comentado [U449]: TCURR9

Pinar, W. (2011). The Character of curriculum studies. Bildung, currere, and the recurring question of the subject. New York, Palgrave Macmillan.

El carácter de los estudios curriculares es simultáneamente social y subjetivo, centrado en el poder y la psique, lo social y lo solitario, constatando lo subjetivo y las demandas de descolonización de reconstrucción social. p. XIV Preface

Comentado [U450]: TCURR10

El aislamiento intelectual de los estudios curriculares ha señalado su descentralización dentro de las políticas de identidad, reduciendo lo diverso del sujeto social que se autoconstituye desde la cultura donde cada uno viene, evidentemente, uno ha de ser convertido, a través del presumible estudio de materiales culturalmente apropiados e ideas de moda enseñadas a la cultura sensible.

Comentado [U451]: TCURR11

mientras que la secuencia de su estudio no es tan lineal o sólo en esa dirección, lo que queda claro es que se puede reconstruir a sí mismo a través del estudio académico que

incorpora la subjetividad y la sociabilidad como lo vivido y re articulados como historia de la vida intelectual y la auto comprensión. (prefacio)

Comentado [U452]: TCURR12

En la experiencia educativa de este individuo realmente existente, nosotros vislumbramos el estudio del currículum como vivido, como una complicada conversación entre el yo, la sociedad, la historia, y la cultura. (final del prefacio)

Comentado [U453]: CURRP3

Tadeu da silva, T. (1999c). La teoría post-crítica: Las relaciones de género y la pedagogía feminista. En Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum. 2 ed., Autêntica Editorial, Belo Horizonte.

En la medida en que refleje la epistemología dominante, el currículo existente es también claramente masculino. Es la expresión de la cosmovisión masculina, el currículo oficial valora la separación entre sujeto y conocimiento, el dominio y el control, la racionalidad y la lógica, la ciencia y la técnica, el individualismo y la competencia. Todas estas características reflejan las experiencias los intereses masculinos, desvalorizando, en cambio, las estrechas conexiones entre quien conoce y lo que es conocido, la importancia de los valores personales, la intuición y el pensamiento divergente, las artes y la estética, el comunitarismo y la cooperación características que están, todas ligadas a las experiencias y a los intereses de las mujeres. pp. 6-7

Comentado [U454]: CMOD15

Comentado [U455]: CMOD16

Revista pensamiento educativo, volumen 29, diciembre del 2001.

Tomaz Tadeu Da Silva, Dr. Nietzsche, curricularista, con aportes del profesor Deleuze: una mirada post-estructuralista de la teoría del currículum. Pp 15-36.

De los pensadores post-estructuralistas modernos como Deleuze, Foucault y Derrida, se derivan cuatro cuestiones centrales: el conocimiento y la verdad, el sujeto y la subjetividad, el poder y los valores que posibilitan una nueva mirada para reinterpretar el campo de currículum. P. 15

Comentado [U456]: CURRP4

Al denominarlas cuestiones, las definimos como una problemática, y no como puntos finales de una búsqueda por la esencia. p. 18.

Comentado [U457]: CURRP5

En la teoría posmoderna se torna cuestionable la concepción realista del "conocimiento" y de la "verdad" destacando en oposición su carácter artificial y producido.

Comentado [U458]: CURRP6

Todo currículum trae una noción sobre subjetividad y sujeto.

Quien interpreta no descubre la verdad, quien interpreta la produce.

Comentado [U459]: CURRP7

Si yo me pregunto por las condiciones de emergencia del currículum, de su invención, de su creación, de su imposición, me estoy dedicando a una genealogía del currículum. No hay que preguntarse por el "ser", sino por su devenir.

Da Silva, T; (1995), "El proyecto Educativo Moderno: ¿identidad terminal?"; en: Revista Propuesta Educativa N° 13; Diciembre Miño y Dávila, Bs. As., pp. 5-10.

Los efectos de una perspectiva posmoderna y post estructural en educación

- Cuestionamiento a los cánones epistemológicos del currículum educativo. Comprender que "el poder" estaba involucrado en la distribución del conocimiento
- El cuestionamiento de las grandes narrativas contenidas en el conocimiento oficial. *Esto haría visible los vínculos con el poder, debilitándolos paralelamente.*
- El énfasis posmoderno y PE en el lenguaje y el discurso, ya que ellos constituyen la "realidad social" *permite una crítica fuera de absolutos teóricos. p. 6*

Comentado [U460]: CURRP8

Torres González, J.A. (2002). Existe un currículum posmoderno?, de las teorías curriculares de la modernidad al currículum posmoderno. n°12, 2002, pp. 197-200.

La teoría curricular posmoderna se empieza a ver como la integración de todos los demás estímulos educativos.

Al currículum posmoderno se lo llama currículum emergente, y se lo caracteriza por la pluralidad, la diferencia, y la inclusión de discursos múltiples.

Comentado [U461]: CURRP9

Colom, A.; Mèlich, J.C. (1994). Después de la modernidad: nuevas filosofías de la educación. Barcelona, Paidós.

Forzosamente, la transformación del papel del saber, e incluso de lo que se entiende por saber, afecta a dos áreas que por sí mismas son educativas: la investigación, en tanto que búsqueda de nuevos saberes –lenguajes– y la trasmisión, en cuanto se debe delinear un nuevo paradigma educativo para aprenderlos. p. 61.

Comentado [U462]: CURRP10

El saber, en el futuro, no se asociará ya a la formación, lo que implica un cambio radical al romperse el binomio herbartiano que aglutinaba la *Bildung* al proceso instructivo. p. 61

Comentado [U463]: SB1 (EL SABER)

En la sociedad posmoderna se verá el saber en un sentido funcional, pero no como valor en sí mismo. p. 61

Comentado [U464]: SB2

(...) pero el mundo posmoderno no exigirá saber y por tanto propiciará un sistema educativo asentado en la eficacia de la trasmisión de las informaciones consideradas valiosas y en el radicalismo utilitarista de la propia información o conocimiento a transmitir. Asistiremos incluso a la *necesidad* del saber. p. 62

Comentado [U465]: CURRP11

El salto está, evidentemente, en superar el conocimiento de la naturaleza, o de lo natural, para lograr "otro tipo de conocimiento"; téngase en cuenta que la investigación de la

naturaleza alumbró la ciencia, con sus leyes y capacidad descriptiva de los fenómenos; en cambio la investigación de efectos artificiales ha traído consigo la tecnología o invención de nuevos artefactos que propician nuevas aplicaciones y nuevas formas de resolver problemas y situaciones, creando entonces, a su vez, nuevos entornos, o al menos modificándolos en parte. p. 80

Comentado [U466]: CURRP12

Con los ordenadores, los estudiantes no solo aumentan o mejoran el conocimiento: además lo transforman. p. 82

Comentado [U467]: CON10

Pinto Contreras, R. (2008). El currículum crítico: Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana. Santiago, Eds. Universidad Católica de Chile.

En la década de los 90, basta la emergencia y revalorización, europea y norteamericana, de los planteamientos de Foucault, particularmente a partir de las publicaciones de S. Ball en Inglaterra y de Hargreaves en Canadá, para que, de inmediato, en América Latina, participemos, subordinadamente, en el debate sobre Modernidad y postmodernidad en la educación, anunciando con ello la nueva crisis de la educación y de la sociedad latinoamericana. p. 19.

Comentado [U468]: CEDU6
CMOD17

Tadeu da Silva, T. (1999b). Las teorías post-críticas. En *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. 2 ed., Autêntica Editorial, Belo Horizonte.

Ninguna perspectiva que se pretenda "crítica" o pos-crítica puede ignorar las estrechas conexiones entre conocimiento, identidad de género y poder teorizados por esos análisis. El currículum es, entre otras cosas, un artefacto de género: un artefacto que, al mismo tiempo, corporiza y produce relaciones de género. p.8

Comentado [U469]: CURRP13
G2

Nuestras nociones de educación, pedagogía y currículum están sólidamente instaladas en la Modernidad y en las ideas modernas. La educación tal como la conocemos hoy es la

institución moderna por excelencia. Su objetivo consiste en transmitir el conocimiento científico, en formar un ser humano supuestamente racional y autónomo y en moldear al ciudadano y la ciudadana de la moderna democracia representativa. Pp. 15-16

Comentado [U470]: CMOD18

El posmodernismo se inclina por la incertidumbre y la duda, desconfiando profundamente de la certeza y de las afirmaciones categóricas. p. 17

Comentado [U471]: CPOS28

En ese contexto, parece haber una compatibilidad entre el currículo existente y el pos-moderno. El currículo existente es la propia encarnación de las categorías modernas. Es lineal, secuencial, estático. Su epistemología es realista y subjetivista. Es disciplinar y segmentado. (...) en el centro del currículo existente está el sujeto racional, centrado y autónomo de la Modernidad. p. 17.

Comentado [U472]: CMOD19

No se puede hablar propiamente de una teoría pos-estructuralista del currículo, tanto porque el pos-estructuralismo, como el pos-modernismo rechazan cualquier tipo de sistematización. Pero hay ciertamente una "actitud" pos-estructuralista en muchas de las perspectivas actuales sobre el currículo. (...) lo que se observa es que muchos autores del área de los estudios del currículo simplemente pasaron a adoptar libremente algunos de los elementos del análisis pos-estructuralista. p. 21.

Comentado [U473]: TCURR13

Comentado [U474]:
CP12

La actitud pos-estructuralista enfatiza la indeterminación y la incertidumbre también en cuestiones de conocimiento. El significado no es, desde la perspectiva pos-estructuralista, preexistente; es cultural y socialmente producido. p. 21

Comentado [U475]: CP13

La perspectiva pos-estructuralista no solo cuestiona esa noción de verdad; de forma más radical abandona el énfasis en la "verdad" para destacar, y en vez de eso, el proceso por el cual algo es *considerado* como verdad. p. 22

Comentado [U476]: CP14

(...) una perspectiva pos-estructuralista pondría en duda las actuales y rígidas separaciones curriculares, entre los diversos géneros e conocimientos. Finalmente, una perspectiva pos-estructuralista no dejaría evidentemente, de cuestionar la concepción sujeto –autónomo, racional, centrado, unitario– en la cual se basaba todo el emprendimiento pedagógico y curricular, denunciándola como resultado de una construcción histórica muy particular. p. 22.

Comentado [U477]: CP15

En la teoría del currículo, así como ocurre en la teoría social más general, la teoría pos-crítica se debe combinar con la teoría crítica se debe combinar con la teoría crítica para ayudarnos a comprender los procesos por los cuales, a través de relaciones de poder y control, nos volvemos aquello que somos. p. 34.

Comentado [U478]: TCURR14

Aoki, Ted T. (2011). *Currículum in a new key: the collected works of Ted T. Aoki*. London: Routledge.

“(...) un profesor descubre que está viviendo en una situación pedagógica de tensión –una tensión que surge, en parte, por el habitar en una zona entre dos “mundos curriculares”–: el mundo de un currículum como un plan, y mundo de un currículum como experiencia vivida.” (p. 159)

Comentado [U479]: CURRP14

Miss O. lucha con las preguntas mundanas del currículum: que deberé enseñar mañana?, como deberé enseñarlo? Estos son las preguntas cotidianas de un profesor que sabe, de haber experimentado una vida con sus pupilos, y que concierne inmediatamente para mantener la clase viva y en movimiento. p. 161

Comentado [U480]: CURRP15

Pinar, W. (2014). *Teoría del currículum*. Madrid: Narcea.

Para Pinar (Pinar y otros, 2008) el posmodernismo es el término que subsume al postestructuralismo y a la deconstrucción. Señala que el vocablo posmodernismo es de origen europeo (francés) surgió en las artes y en la literatura, como crítica al

estructuralismo y al modernismo, que procura el control completo de la naturaleza. P. 32.

Comentado [U481]: CPOS29

La deconstrucción incorpora los hallazgos de posestructuralismo y hace una confrontación de la realidad con el lenguaje; ataca los metarrelatos y las verdades universales e incorpora aspectos fenomenológicos. La deconstrucción cuestiona el pensamiento occidental, etnocéntrico y globalizante. En este entorno, el trabajo de Pinar adopta la deconstrucción como forma de entender y cuestionar el currículum contemporáneo, las relaciones de poder, de clase, de subyugación racial y de género.

Comentado [U482]: DEC6

Los autores (Pinar y otros, 2008) hacen un recuento de la investigación realizada sobre este discurso en las décadas de los 80 y 90. La primera investigación curricular que empleó el enfoque posmoderno/posestructural en los Estados Unidos fue la tesis doctoral de Peter Taubman (Pinar fue el director de la tesis en la Universidad de Rochester) sobre los discursos dominante de género y sexualidad. El mismo autor hizo uso de la teoría de Lacan para investigar la identidad real e imaginaria del docente. Otras investigación como la de Cherryholmes deconstruyó la realidad tyleriana. La autora concluye que los principios básicos de Tyler fueron atractivos para el campo, debido a la promesa de orden, organización, racionalidad y neutralidad política, *expertise* y progreso. La misma autora analizó la taxonomía de Bloom; y encontró que los docentes la emplean, para diferencias los comportamientos de los estudiantes, dado que es neutral y arbitraria.

Comentado [U483]: TCURR15

Comentado [U484]: DEC7

Comentado [U485]: VTC9

Pinar y otros (2008, pp. 481-485) reconocen a Dignault como el investigador más importante sobre este tipo de discurso. Su obra es compleja; Dignault afirma que “saber es matar”, que “la razón del más fuerte es la razón en sí misma”, que el “hombre occidental es un lobo de la ciencia”. Para Dignault el “pensar solo ocurre entre el suicidio y el asesinato”. Dignault compara el currículum con el acto de pensar que estás más allá de las palabras. Afirma que el análisis requiere la deconstrucción de lo expresado. La teoría posmodernista /posestructuralista se está tornando en el paradigma dominante dentro del campo del currículum. Giroux (1996) lo ha incorporado a su enfoque político. Apple mantiene reservas sobre su empleo. (Pinar y otros, 2008)

Comentado [U486]: CURRP16
DEC8

p. 32

Pinar (2011d, p. 31) en su libro *The Character of Curriculum Studies* –una de sus obras más importantes y recientes- hace críticas al discurso posmodernidad del currículum, las cuales se entrelazan con las del curriculum como texto político:

En sus formulaciones de reproducción y resistencia, se observa que tanto la postura crítica como el posmodernismo suprimen la subjetividad y la manifestación histórica del individuo, cada uno lo declara, respectivamente, como un complica del capitalismo (el llamado individuo posesivo) o simplemente “muerto” (como en la muerte del sujeto/autor). Ambos, la teoría crítica y el posmodernismo (como fueron importados por el currículum estadounidense) excluyen la agencialidad, que resulta como Lather agudamente lo expresa, en una “praxis imposible” incapaz de apreciar que lo “individual” y las “determinaciones estructurales” (McLaren, 2007, 292) están recíprocamente relacionadas.

Comentado [U487]: CURRP17

Pinar muestra desacuerdo con estos discursos porque limitan o niegan la capacidad del individuo para reconstruirse a sí mismo y, a partir de ahí, reconstruir lo social. Para Pinar (2011d) el cambio de sociedad debe recomenzar dentro del individuo, por tal razón el *currere* tiene un papel clave en la reconstrucción de la subjetividad del individuo para que luego sea capaz de reconstruir lo social. Sin una reconstrucción de la subjetividad no puede haber tal cambio.

Comentado [U488]: CURRP18

p. 33

CURRERE, AUTOFORMACION, BILDUNG, ALEGORIA Y EL TERCER LUGAR p. 41

Currere es el instrumento de transformación de la subjetividad y de la reconstrucción social, aunque el autor no habla de “cambio social” esa reconstrucción está asociada al cambio.

(...) el concepto de reconstrucción, como la concibe (2012, p.17) está inspirado en Dewey, significa establecer o volver a armar, presentar (una parte u órgano), intervenir par are-formar su estructura o corregir un defecto que se inicia a partir de conflictos existentes.

La autoformación (self-formation) conforme a esta noción implica que el estudiante tiene que cultivarse a sí mismo; “el currículum (Pinar, 2004, pp. 16 y 187) aspira a ser una provocación para que los estudiantes reflexionen y piensen críticamente acerca de sí mismos y del mundo que ellos heredarán, en lugar de asumir el currículum como “vocacionalismo” académico, de cursos que conducen a la competencia en las disciplinas académicas.

Comentado [U489]: CURRP19

(...) el autor agrega que el currículum no es un fin en sí mismo, sino un medio para ampliar los intereses intelectuales, psicológicos y sociales de los estudiantes; es ahí donde entra la autoformación, el profesor es un actor en esta conversación compleja.

P.41

Comentado [U490]: CURRP20

(...) *Bildung* o *cultivarse a sí mismo*, es concepto heredado de la ilustración alemana, creada en el siglo XIX, esta inseparablemente conectado a la obra de Humboldt quien posicionó al individuo en el centro del proceso educativo. P. 42.

(...) *Bildung* subraya el concepto de individuo como autoformación a través de la educación,

El papel del maestro en este proceso de currere-autoformación-bildung se da a través de la alegoría. La alegoría es una figura literaria que según el diccionario de la RAE “consiste en hacer patentes en el discurso, por medio de varias metáforas consecutivas, un sentido recto y otro figurado, ambos completos, a fin de dar a entender una cosa expresando otra diferente”

(...) Pinar emplea el termino alegorías del presente para referirse a la articulación de la subjetividad, a la historia y a la sociedad, a través de la participación de los profesores en la conversación compleja y representada por el currículum p. 42

Tercer lugar:

El proceso de autoformación se da a través de un *distanciamiento que ocurre en un tercer espacio o lugar* en donde el sujeto no está en casa ni en el mundo público, sino en un tercer lugar. Como le ocurrió a Wang cuando dejó China y fue a estudiar currículum a los Estados Unidos; por medio de su autorreflexión buscó un *tercer espacio de*

autoformación que no era el hogar que dejó en China ni los Estados Unidos donde se encontraba estudiando. (...) se trata de otra persona alguien que puede ser desconocido o extraño; que no busca regresar al hogar (lo conocido) que dejó sino a un “tercer espacio” que está más allá de los binarios del yo/otro, feminidad/masculinidad y semiótico/simbólico.

Comentado [U491]: CURRP21

(...) el papel del docente en ese distanciamiento del mundo propio y del público, como un intelectual del exilio consiste en ayudar a los estudiantes a tomar la distancia necesaria para pensar creativamente. P. 43

Comentado [U492]: SDP6

Pinar usa *el tercer espacio* como un recurso para la autoformación del estudiante.

Comentado [U493]: SEP9

Varela, J., Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ediciones la Piqueta.

(...) La educación del Príncipe niño sino también con la de los colegios que además de dedicarse al estudio de materias literarias (gramática, retórica dialéctica) vedadas para los pobres y al de distintas lenguas entre las que predominan el latín se entretienen con juegos y espectáculos cultos y adquieren cortesanías mediante la danza, la esgrima, la equitación, y otros ejercicios de marca que les proporcionarán lo que Pierre Bordieu denomina una *hexis corporal* en consonancia con su categoría social. p. 31.

Con la irrupción de los jesuitas en la educación:

Sustituirán los métodos más drásticos de intimidación por intervenciones dulces e individualizadoras. El castigo físico tenderá cada vez más a ser reemplazado por una vigilancia amorosa, una dirección espiritual atenta, una organización cuidada del espacio-tiempo, una seria programación de los contenidos y una aplicación de métodos de enseñanza que además de mantener a los alumnos dentro de los límites correctos los estimulen al estudio y a convertirse en católicos perfectos. p. 32

Comentado [U494]: EDUM10

"No basta ni es suficiente, ejercer una influencia general e impersonal sobre los alumnos, dice Jouveny, sino que es preciso graduarla y variarla según la edad, la inteligencia y la condición". p. 33.

Comentado [U495]: EDUM11

La *Ratio studiorum* reglamenta la ocupación del espacio y del tiempo de forma tal que el alumno queda aprisionado en una cuadrícula y difícilmente podrá cuestionar la separación por secciones, los frecuentes ejercicios escritos, los distintos niveles de contenido, los premios, recompensas y certámenes a los que se ve sometido. Tendrá que estar permanentemente ocupado y activo. p. 33.

Comentado [U496]: EDUM12

Respecto al saber, el colegio se convierte en un lugar en el que se enseñan y aprenden un cúmulo de "banalidades" desconexionadas de la práctica, del mismo modo que, más tarde, la escuela y el "trabajo escolar" preceden y sustituyen al trabajo productivo. p. 42

Comentado [U497]:
EM36
SB3

El **saber** es propiedad personal del maestro, solo él realiza la interpretación correcta de los autores, conoce y expurga las fuentes, adecua conocimientos a capacidades, y decide quién es el buen alumno. ¿Pero qué saberes detenta tan omnipotente especialista? Saberes "neutros", "inmateriales", es decir saberes separados de la vida social y política que no solo tienen la virtud de convertir en no saber los conocimientos vulgares de las clases populares, sino que además, a través de mecanismos de exclusión, censura, ritualización y canalización de los mismos, impondrán una distancia entre la verdad y el error. p. 43

Comentado [U498]: SB4
RM4

Paraskeva, J. (2008). El currículo como práctica de significaciones. En F. Angulo, R. W. Connel, J. Goodman, S. Kemmis, P. McLaren, J. Miller y J. Paraskeva. Educación, justicia y democracia en las instituciones educativas. España, Sevilla: Publicaciones Cooperación Educativa.

Así los debates esenciales en torno a los currículos se encuentran íntimamente relacionados con las transformaciones culturales, políticas, sociales, y económicas que han llegado a afectar a las sociedades desarrolladas (Gimeno, 1991). p.1

Comentado [U499]: TCURR15

(...) de este modo, cobra sentido hablar del currículo como campo consustanciador de un determinado proyecto de identidad cultural, proyecto que siempre deberá ser resultado de un proceso deliberativo (Pacheco y Paraskeva, 1998) debidamente contextualizado en un marco más amplio y referido al territorio cultural de cada sociedad (Torres Santomé, 1997) p.1

Comentado [U500]: CURRC1 (currículum crítico)

Como destaca Gimeno (1997), el currículo es un texto que contiene el proyecto de reproducción social y de producción de la sociedad y de la cultura deseables y, como tal, se convierte en el campo de batalla en que se reflejan y libran muy diversos conflictos. p. 2

Comentado [U501]: CURRC2

Giroux y Aronowitz (1985) argumentan que la relación entre la cultura escolar y el poder constituye a las escuelas en esferas públicas de la sociedad que reprimen y producen subjetividades. p. 4

Comentado [U502]: CURRC3
P13

En consecuencia, el currículo no se interpreta exactamente como constructor de subjetividades, sino como un constituyente de una subjetividad, bien mediante el lenguaje, el conocimiento y las prácticas sociales que transmite, bien desacreditando, desorganizando y desmantelando formas muy particulares de experimentar y dar un determinado sentido al mundo. p. 4

Comentado [U503]: CURRC4

Según Goodson, la implantación de un currículum común hace con que los alumnos se enfrenten con la verdad, sin dejarles espacio para otras opciones, con condición, eso sí, de darles acceso a otra verdad que va mucho más allá de cultura y de la historia. En este sentido, Apple (1998b) cuestiona el currículum común, diciendo que este tiene que ver con una de las diversas tentativas de creación de una cultura artificial; el currículum nacional como documento es un error, ya que la cultura nacional, generadora de transformaciones constantes, como proceso dinámico, aparece vertida e forma estática en el currículum nacional. De ahí que, para Apple (1993), una cultura común nunca podrá ser una extensión, una ampliación para todas las creencias y deseos de unas minorías sociales. p. 5

Comentado [U504]: CURRC5

Comentado [U505]: CURRC6

En realidad, el currículum común, las disciplinas y la evaluación, en cuanto prácticas institucionalizadas, proporcionan una estructura determinada para la acción, territorializando los objetivos y las posibilidades sociales de la enseñanza. Como advierte Goodson (1997), ellas son las que permiten que la enseñanza funcione como moneda de cambio en el mercado de la identidad social. p. 6

Comentado [U506]: CURRC7

Touraine, A. (1994). Crítica de la Modernidad. Segunda reimpresión en español, México, FCE.

La crisis de la modernidad marca la separación de lo que durante tanto tiempo había estado unido: el hombre y el universo, las palabras y las cosas, el deseo y la técnica. De nada vale volver atrás en busca de un principio de unidad absoluta. p.229

Comentado [U507]: CMOD1 (Crisis de la modernidad)

No vivimos enteramente en una situación posmoderna, en una situación de disociación completa del sistema y del actor, sino que por lo menos vivimos en una sociedad posindustrial que prefiero llamar programada, definida por la importancia primordial de las industrias culturales □ Cuidados médicos, educación, información □□□ en la que un conflicto central opone los aparatos de producción cultural a la defensa del sujeto personal. p. 13.

Comentado [U508]: CMOD2

Maria Rita de Assis Cesar. (2007). Hanna Arendt y la crisis de la educación en el mundo contemporáneo. En revista EN-CLAVES del pensamiento, año I, num. 2, dic 2007, pp. 7-22.

Arendt insiste de manera continua en que la crisis de la modernidad tiene que comprenderse en términos de una pérdida o alienación del mundo adulto en su carácter público. p. 20.

Comentado [U509]: CMOD3

Arendt nos ofrece una manera más interesante de tratar y abordar el problema mismo de la crisis educacional al argumentar a favor de las oportunidades legadas por la crisis, entendiéndolas como un momento crucial que permite observar las deficiencias que ella misma ha puesto en evidencia. En el caso de la crisis de la educación esto significa **la oportunidad de observar la artificialidad y la fragilidad intrínsecas de la organización o la institución de la escuela y de los saberes escolarizados desde los últimos doscientos años en Occidente.** p. 18.

Comentado [U510]: CEDU1 (Crisis de la educación)

Arendt argumenta que la crisis pone en jaque las certidumbres y la seguridad que antes sostenían el pasado, ya sea un pasado ideal o no. p. 19.

Comentado [U511]: CEDU2

Las reformas educacionales no pueden más que oscurecer las fragilidades constitutivas de la situación educacional en la escuela sin jamás poder solucionarla. p. 19

Comentado [U512]: CEDU3

Esto quiere decir que la educación es el proceso de transformación de la alteridad infantil, es el modo por el cual recibimos y respondemos a un recién llegado, a la novedad de los que han nacido, introduciéndole al mundo que le preexistía. p. 19.

Comentado [U513]: CEDU4

Arendt dice que la educación es siempre un campo de tensión, un campo crítico y en crisis. p. 20

Comentado [U514]: CEDU5