



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO



Caminando hacia la innovación en educación: de la teoría a la práctica

Coords.
Alba Vico Bosch
Luisa Vega Caro

Dykinson, S.L.

CAMINANDO HACIA LA INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN:
DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

CAMINANDO HACIA
LA INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN:
DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Coords.

ALBA VICO BOSCH
LUISA VEGA CARO

Dykinson, S.L.

2023

CAMINANDO HACIA LA INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2023

N.º 153 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1170-542-4

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

INDICE

SECCIÓN I.

LA INNOVACIÓN EN EL AULA PARA POTENCIAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO

INTRODUCCIÓN.....	12
CAPÍTULO 1. IDENTIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE REPRESENTACIONES SOBRE ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA COMO HERRAMIENTA DE TRANSVERSALIZACIÓN DE VALORES SOCIALES EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DE EMPRESA.....	15
ASIER ARCOS-ALONSO	
JON LAS HERAS CUENCA	
ITSASO FERNANDEZ DE LA CUADRA-LIESA	
AMAIA GARCIA-AZPURU	
CAPÍTULO 2. LA INOVACION EDUCATIVA, LA IMPLICACION DEL PROFESORADO EN EL GRAN RETO DE LA EDUCACION SUPERIOR	38
NAHIA IDOIAGA MONDRAGON	
ION YARRITU CORRALES	
NEKANE BELOKI ARIZTI	
CAPÍTULO 3. EL USO DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA VISIÓN DEL PROFESORADO.....	61
NAHIA IDOIAGA MONDRAGON	
ION YARRITU CORRALES	
NEKANE BELOKI ARIZTI	
CAPÍTULO 4. LA BIBLIOTECA VIRTUAL DE LA FILOLOGÍA ESPAÑOLA (<i>BVFE</i>) COMO HERRAMIENTA DIGITAL METODOLÓGICA EN EL GRADO DE ESPAÑOL.....	81
CARMEN MARTÍN CUADRADO	
CAPÍTULO 5. ANALYSIS OF CREATIVITY AND INNOVATION BETWEEN HIGHER STUDIES IN SCIENTIFIC-TECHNICAL AREAS AND SOCIAL-HUMANIST AREA.....	97
PATRICIA ISABEL SANTATERESA-BERNAT	
MARÍA DOLORES REYES-TOLOSA	
JUANJO CLIMENT-FERRER	
CAPÍTULO 6. LA CONDUCTA PROACTIVA EN EL DESEMPEÑO LABORAL: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA INCENTIVARLA EN EL AULA DE CICLOS FORMATIVOS	114
ANNA-CLARA MARTÍNEZ	

CAPÍTULO 7. IMPORTANCIA Y RENDIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS CLAVE EN EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS.....	133
CLARA MARTOS MARTÍNEZ	
JUAN ANTONIO PARRILLA GONZÁLEZ	
MARTA MUÑOZ GUARASA	
CAPÍTULO 8. APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL MÓVIL Y DE LOS MEDIOS SOCIALES EN LAS CLASES DE EQUIPAMIENTOS E INSTALACIONES DEPORTIVAS: EL CASO DE PINTEREST	159
SAMUEL LÓPEZ-CARRIL	
SAMUEL MANZANO-CARRASCO	
ALEJANDRO LARA-BOCANEGRA	
CAPÍTULO 9. INNOVACIÓN DOCENTE Y RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA.....	179
VICENTA TASA FUSTER	
CAPÍTULO 10. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y PERCEPCIONES DE LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN LA COMUNIDAD ESTUDIANTIL DE LOS PROGRAMAS ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS, CONTADURÍA PÚBLICA Y TRABAJO SOCIAL DE LA SEDE NORTE DEL CAUCA DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE	193
RUBIELA QUINTERO CASTILLO	
DIANA LORENA ARIAS CUÉLLAR	
CAPÍTULO 11. FUTUROS <i>BOOKTUBERS</i> EN LAS AULAS: DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LOS ESTUDIANTES A TRAVÉS DE TIK TOK.....	215
ANA VIRGINIA RUBIO JORDÁN	
CAPÍTULO 12. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA UTILIZACIÓN DEL VIDEOJUEGO SIMCITY BUILDIT EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	232
ALICIA GONZÁLEZ-MARÍN	
CAPÍTULO 13. OPORTUNIDADES Y RETOS DEL AULA INVERTIDA EN LA DOCENCIA DE LA QUÍMICA DURANTE LA ÚLTIMA DÉCADA	249
RAQUEL GARCÍA MARTÍN	
EVA GARCÍA-BELTRÁN	
M. ALMUDENA CANTERO SANDOVAL	
CAPITULO 14. ACHIEVING LANGUAGE PROFICIENCY THROUGH TASK-BASED LEARNING IN SCHOOLCHILDREN	277
ANNA SZCZESNIAK	
CAPÍTULO 15. EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS	296
PALOMA BRAVO FUENTES	

CAPÍTULO 16. APRENDIZAJE INVERSO EN LOS ESTUDIOS
SUPERIORES: ASPECTOS DE MEJORA Y EXPERIENCIA PRÁCTICA
EN INGENIERÍA INFORMÁTICA..... 312

FRANCISCO DANIEL PÉREZ CANO

GEMA PARRA CABRERA

JUAN JOSÉ JIMÉNEZ DELGADO

CAPÍTULO 17. ATENCIÓN EN EL AULA A PERFILES VOCACIONALES
AMPLIOS Y DIVERSOS: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE
EN TORNO AL ALUMNADO DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL 324

LAIA FALCÓN

CAPÍTULO 18. LA ENSEÑANZA DE LOS COLORES BÁSICOS
EN ESPAÑOL Y SU APLICACIÓN..... 342

XIAO ZHANG

SECCIÓN II.

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y REFLEXIONES DESDE LA PRÁCTICA

CAPÍTULO 19. LA PREGUNTA SOBRE ¿SABES POR
QUÉ ESTÁS AQUÍ?, EL DON DE DAR Y RECIBIR EDUCACIÓN,
UNA HERENCIA DESDE OTRO LUGAR 357

LEIDY CONSUELO TORRES COLLAZOS

VICTORIA EUGENIA PINO TERÁN

ANDRES EDILBERTO VARGAS ROJAS

CAPÍTULO 20. COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL LIDERZGO
DIRECTIVO DE INTITUCIONES EDUCATIVAS..... 372

EVELYN PIZARRO

FERNANDO DIEZ

CAPÍTULO 21. REFLEJOS Y SOMBRAS DE LA IDENTIDAD.
APROXIMACIONES DESDE LA FILOSOFÍA DE LA CULTURA..... 391

ABRAHAM RUBÍN ÁLVAREZ

CAPÍTULO 22. TRANSFORMACIÓN DIGITAL EN CENTROS
EDUCATIVOS DE SECUNDARIA: BARRERAS Y FACILITADORES DESDE
UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA..... 406

BALTASAR GONZÁLEZ-ANTA

AMPARO RAMOS LÓPEZ

VICENTE PEÑARROJA CABAÑERO

VIRGINIA ORENGO CASTELLÁ

CAPÍTULO 23. TRANSDISCIPLINARIEDAD EN EL CURRÍCULO PARA
LA FORMACIÓN DE MEDIADORES EN CHILE..... 426

JOHANNA CARLA VARGAS UGALDE

ISABEL XIMENA GONZÁLEZ RAMÍREZ

CAPÍTULO 24. PARALELISMOS ENTRE LAS FASES DE LA RETÓRICA Y DEL PROCESO DE CONCEPTUALIZACIÓN. EJERCICIO PEDAGÓGICO PARA LA ASIGNATURA REDACCIÓN PUBLICITARIA	443
MARÍA PALLARÉS-RENAU MARTA PÉREZ GIRÓN	
CAPÍTULO 25. LA MEJORA DE LAS COMPETENCIAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS Y COMUNICACIÓN ESCRITA DE ESTUDIANTES DE TURISMO Y COMERCIO	460
CLARA MARTÍN DUQUE LOURDES SUSAEETA ERBURU YOLANDA ROMERO PADILLA	
CAPÍTULO 26. PRÁCTICAS DEL MAESTRO IGNORANTE. RANCIÈRE Y LA EDUCACIÓN PARA LA EMANCIPACIÓN	475
CARLOTA GÓMEZ HERRERA	
CAPÍTULO 27. PLANTILLA DE UNA RÚBRICA AUTOMATIZADA EN EXCEL: VENTAJAS PARA CORREGIR EXÁMENES DE REDACCIÓN	491
ISABEL GONZÁLEZ AZCÁRATE	
CAPÍTULO 28. MODELO DE PREDICCIÓN PARA LA DETECCIÓN DE ESTUDIANTES CON PROBLEMAS DE ABANDONO DE UNA ASIGNATURA.....	511
JOSÉ IVÁN SAN JOSÉ VIECO RUTH GARCÍA MARTÍN	
CAPÍTULO 29. PREVENCIÓN Y DETECCIÓN DE TRASTORNOS DE LA CONDUCTA ALIMENTARIA EN CENTROS DE EDUCACIÓN SUPERIOR ...	531
JARA MENDIA IONE BRETaña ALBERDI LARRAITZ N. ZUMETA VIRGINIA DÍAZ GORRITI	
CAPÍTULO 30. EL USO DE LAS TIC PARA APOYAR LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN DOCENTE: CASO UNIVERSIDAD DEL VALLE SEDE NORTE DEL CAUCA PLATAFORMA ENRUTA.....	548
PAULA ANDREA FIGUEROA POLANCO	
CAPÍTULO 31. ARTE Y FILOSOFÍA: UNA PERSPECTIVA ESTÉTICA DE LA EDUCACIÓN.....	568
MARÍA CORDÓN MUÑOZ	
CAPÍTULO 32. LA ESCRITURA CURSIVA EN LA ETAPA ESCOLAR: RESULTADOS PRELIMINARES DE UN ESTUDIO REALIZADO CON NIÑOS Y NIÑAS DE CUARTO AÑO DE MONTEVIDEO, URUGUAY.....	583
MARIANA DIEZ RAMÓN ÁLVAREZ-VAZ	

CAPÍTULO 33. ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN COMPRESIÓN LECTORA Y ESCRITORA	603
CYNTHIA MARÍA DELGADO GARCÍA	
VIRGINIA JIMÉNEZ RODRÍGUEZ	
DANIEL ONDÉ PÉREZ	
JESÚS MARÍA ALVARADO IZQUIERDO	
CAPÍTULO 34. ROMA Y EL <i>CIVIL LAW</i> : UNA NOTA HISTÓRICA PARA LA ENSEÑANZA DEL SISTEMA DE FUENTES.....	621
FRANCISCO JOSÉ TEJADA HERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 35. EL SERVICIO CIVIL DE GRADUANDOS EN DERECHO COMO EXPERIENCIA DE ACCESO AL SERVICIO PÚBLICO EN EL ESTADO PERUANO.....	642
MARÍA ESPERANZA ADRIANZÉN OLIVOS	
CAPÍTULO 36. EL FORTALECIMIENTO DE LA PRÁCTICA JURÍDICA CONTRA LA CORRUPCIÓN A TRAVÉS DE REDES DE CLÍNICAS	662
MARÍA ESPERANZA ADRIANZÉN OLIVOS	
CAPÍTULO 37. COMPRESIÓN DE LA ACTITUD EMPÁTICA EN EL CONTEXTO DE LOS CUIDADOS A PERSONAS MAYORES DEPENDIENTES EN EL ENTORNO DEL HOGAR: UN ANÁLISIS DE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO DE TRABAJO SOCIAL	682
PAULA LÓPEZ ANILLO	
M ^a ÁNGELES MINGUELA RECOVER	
CAPÍTULO 38. EL IMPACTO DEL ESTUDIO DE CASOS SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL ESTUDIO DE LA EXPRESIÓN ORAL. UNA APROXIMACIÓN DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN ...	711
ROCÍO BARTOLOMÉ RODRÍGUEZ	
BEATRIZ MÉNDEZ GUERRERO	
MERE ORTIZ MARTÍNEZ	
GERARDO GONZALO LÓPEZ	
CAPÍTULO 39. APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS EN LOS GRADOS ESPAÑOLES EN HISTORIA: UN ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN Y UNA PROPUESTA TEÓRICA	732
ORIO L UJÁN	
CAPÍTULO 40. EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA CUANTITATIVA EN LAS TESIS DE PREGRADO DEL ÁREA DE PERIODISMO DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE PERÚ PARA EL MEJORAMIENTO DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	749
CAROLINA ALBORNOZ-FALCÓN	

CAPÍTULO 41. DIME CON QUIÉN ANDAS Y TE DIRÉ CUÁN CREATIVO ERES: RELACIONES ENTRE LA PERSONALIDAD CREATIVA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	765
ANDREA NAVARRO GALIANA PABLO VIZCAÍNO - ALCANTUD	
CAPÍTULO 42. EL DOCENTE DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR EN MÉXICO ANTE EL RETO DE LA EDUCACIÓN 4.0.....	785
CAROLINA GABRIELA ANALCO PANOHAYA MARÍA TERESA MACHADO DURÁN ELIZABETH ROJAS VALERIO	
CAPÍTULO 43. EL USO RESPONSABLE DE LAS TIC COMO EDUCACIÓN NO FORMAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE PRIMARIA.....	807
JESÚS E. ALBERTOS SAN JOSÉ	
CAPÍTULO 44. EL TEATRO DE CONCIENCIA COMO HERRAMIENTA EN EL AULA: LA «REVOLUCIÓN» DE HALMA ANGÉLICO	826
LORENA ALEMÁN ALEMÁN	
CAPÍTULO 45. CAPACITACIÓN EN DISEÑO PARA TODAS LAS PERSONAS A TRAVÉS DE LA UNIVERSIDAD DIGITAL. UNA PROPUESTA FORMATIVA POSGRADUAL DE ÉXITO.....	843
CRISTINA DÍAZ ROMÁN	
CAPÍTULO 46. SOBRE EL VALOR DE LA PRAXIS ARTÍSTICA EN EL CONTEXTO DE LA COMUNICACIÓN SOCIAL. REFLEXIÓN TEÓRICA Y PROPUESTA METODOLÓGICA INSPIRADA EN <i>THE FIVE OBSTRUCTIONS</i>	867
HANNOT MINTEGIA BEASKOA	
CAPÍTULO 47. PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE INVESTIGACIONES EMPÍRICAS RECIENTES	889
SUSAN RIVERA VIVIANE HUMMES MARÍA JOSÉ SECKEL	
CAPÍTULO 48. INNOVACIÓN Y EDUCABILIDAD DESDE LA ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA Y LA PEDAGOGÍA	909
VICENTE DE JESÚS FERNÁNDEZ MORA ROMINA DENISE JASSO ALFIERI	
CAPÍTULO 49. ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE EL USO DEL VIDEOJUEGO COMERCIAL PARA ENSEÑAR GEOGRAFÍA	923
ALICIA GONZÁLEZ-MARIN	

CAPÍTULO 50. EL DÉFICIT DE CONECTIVIDAD EN EL MEDIO RURAL Y SU ESPECIAL AFECTACIÓN A LOS CENTROS EDUCATIVOS: UN ANÁLISIS DESDE LA DOCTRINA.....	939
MERCEDÉS RAQUEL GARCÍA REVILLA JUAN LUIS RUBIO SÁNCHEZ OLGA MARTÍNEZ MOURE	
CAPÍTULO 51. ¿QUÉ SABEMOS DE LOS ODS? CONSIDERACIONES DE PARTE DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA	966
JAVIER CONTRERAS GARCÍA	
CAPÍTULO 52. "TIKTOK RACKET": UNA INNO.VACIÓN DOCENTE PARA EL DESARROLLO DE LOS FUNDAMENTOS TÉCNICO-TÁCTICOS DE LOS DEPORTES DE RAQUETA A TRAVÉS DE TIKTOK.....	976
ALEJANDRO LARA-BOCANEGRA SAMUEL LÓPEZ-CARRIL SAMUEL MANZANO-CARRASCO	

La educación actual está experimentando grandes cambios en distintos niveles y las personas encargadas de liderar la formación del alumnado han tenido que transformar su propia práctica docente. En este sentido, se ha producido un cambio de paradigma centrado en el alumnado como principal protagonista de su aprendizaje y el docente cuya función primordial es la orientación y el acompañamiento al estudiante en su proceso de formación. Así, se promueve una metodología para el aprendizaje activo y participativo del alumnado, en donde la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la creatividad son parte fundamental del proceso. Para ello, el profesorado se encuentra en un periodo de formación permanente y actualización del conocimiento, aprendiendo sobre nuevas metodologías activas.

En este libro y, a través de diversos capítulos, vamos a descubrir numerosos trabajos y experiencias innovadoras que intentan dar respuestas a las necesidades y demandas que la sociedad actual plantea.

Por ello, en la sección A de este libro, denominada “*La innovación en el aula para potenciar el proceso de aprendizaje del alumnado*” se divide en 18 capítulos que muestran diversas iniciativas y buenas prácticas sobre procesos de innovación en distintos niveles educativos, desde las etapas más iniciales en Educación Primaria hasta la Educación Superior. De este modo, hay que resaltar que estas experiencias no necesariamente implican el uso de tecnologías, sino que conllevan otras metodologías activas y estrategias didácticas.

En la sección B, ***“Formación inicial docente y reflexiones desde la práctica”*** se presentan el resto de capítulos en donde se destaca la importancia de la formación docente desde sus inicios en los estudios universitarios y desde ámbitos muy diversos como son los estudios de filología, filosofía, derecho, turismo, etc. En estas propuestas se desarrolla el pensamiento crítico y se invita a reflexionar sobre las buenas prácticas docentes.

ALBA VICO BOSCH Y LUISA VEGA CARO
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla

PRÁCTICAS DEL MAESTRO IGNORANTE. RANCIÈRE Y LA EDUCACIÓN PARA LA EMANCIPACIÓN

CARLOTA GÓMEZ HERRERA
Universidad de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

Quien enseña sin emancipar no solo embrutece, predicaba Joseph Jacotot, sino que también adoctrina. Pasado un siglo y medio desde entonces, el filósofo y esteta francés emérito de la Universidad de París VIII y European Graduate School Jacques Rancière, en un ejercicio característico de la filosofía de la educación, publica en 1987 *El maestro ignorante* a partir de la experiencia de Jacotot. A lo largo de su vida y producción literaria, Rancière reflexiona concienzudamente sobre la naturaleza del proceso de enseñanza y aprendizaje humano y se pregunta: ¿es posible enseñar? ¿qué decide el alumnado en su proceso de aprendizaje? ¿Cuáles son los límites de la palabra transmitida en el aprendizaje? ¿Es la determinación del saber un ejercicio del poder? ¿Son todos los seres humanos capaces de comprender lo que otros hacen y saben? ¿Qué relación hay entre el poder del maestro y el poder de la palabra?

1.1. EL MITO PEDAGÓGICO: LA NECESIDAD DE UN MAESTRO EXPLICADOR

En su obra, Rancière cuestiona los paradigmas tradicionales de la educación al presentar una tesis que extrae el nervio filosófico de la lógica misma de la relación pedagógica, según la cual alguien “ignorante” es capaz de enseñar a otro, desafiando así la noción convencional de que solo aquellos con conocimiento previo (no ignorantes) pueden ser maestros.

Rancière argumenta que ningún ignorante carece por completo de conocimiento, ya que cualquier persona más o menos adquiere con el paso

del tiempo ciertas nociones derivadas de la observación y experimentación. No obstante, para el maestro, este saber es limitado porque el supuesto “ignorante” se limita a progresar en el ejercicio del saber comparando lo que aprende con lo que ya sabe, de manera aleatoria mediante la regla aritmética y democrática de acumular información, para llenar las lagunas en su conocimiento. Lo que le falta, y lo que solo el que se yergue como maestro comprende, es el “saber de la ignorancia”. O, dicho con otras palabras, lo que diferencia al denominado “maestro” del “no-maestro” es la comprensión de ese espacio que abre la brecha y separa el saber del desconocimiento. Es, por tanto, imprescindible que la función del maestro se ciña a enseñar a usar de un modo procedimental la inteligencia propia, hacer de la autoinstrucción un recorrido necesario para el pensamiento y la acción. Porque, en última instancia, no hay una diferencia sustancial entre el maestro y discípulo, pues de la misma manera que el maestro no puede dejar de perfeccionarse para explicar mejor, el discípulo no puede dejar de aprender mejor a aprender. La revelación, por tanto, que tuvo Jacotot y que retoma Rancière como apuesta pedagógica es que la lógica del sistema educativo explicador y desigual no, que opera de manera unidireccional, del maestro al discípulo es no solo insuficiente, sino también perjudicial para este último. El perfeccionamiento es un estado al que se tiende, no un estado que se alcanza, y tanto el maestro como el discípulo por su condición humana (exceptuando individuos con diversidad funcional o psico-social aguda) se encuentran en un estado de igualdad de potencia de inteligencias. Siempre en el camino del saber se abren más capas, más pliegues, ante los cuales la explicación no es condición *sine qua non* para que tenga lugar la comprensión, sino más bien el principio del atontamiento explicativo (Rancière, 2003, p. 11).

Esta incapacidad es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo. El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal. Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. La trampa del explicador consiste en este doble gesto inaugural (Rancière, 2003, p. 8).

Desnaturalizando el pensamiento institucionalizado sobre la educación desde la modernidad, Rancière pone en tela de juicio la asentada suposición de que el saber debe transmitido exclusiva y jerárquicamente de un sujeto poseedor de conocimiento a otro carente de este. Plantea que el proceso de aprendizaje no debe verse como una mera transferencia de información, sino como un encuentro entre individuos que ya siempre se hallan en la búsqueda de conocimiento. Con ello, el esteta francés rechaza la idea de que sea necesario que la palabra del maestro intervenga para romper el silencio de la materia enseñada. En la medida en que modifica el modelo de racionalidad habitual sobre el cual se habían establecido las implicancias epistémicas de la pedagogía clásica, propone una nueva premisa para reflexionar sobre la educación: la igualdad de capacidad entre las inteligencias para dar inicio al proceso de aprendizaje.

Algunas de estas cuestiones fueron retomadas en el año 2008 con la publicación de la obra *El espectador emancipado*. Son las nuevas contribuciones que realiza en esta última las que nos brindan herramientas para reflexionar sobre la educación en la actualidad, a la luz de los tiempos presentes.

(...) el papel atribuido allí al maestro es el de suprimir la distancia entre su saber y la ignorancia del ignorante. Sus lecciones y los ejercicios que él da tienen la finalidad de reducir progresivamente el abismo que los separa. Por desgracia, no puede reducir la brecha excepto a condición de recrearla incesantemente. Para reemplazar la ignorancia por el saber, debe caminar siempre un paso adelante, poner entre el alumno y él una nueva ignorancia (Rancière, 2008, 15).

Lo que el autor francés señala con esto es que, por un lado, en relación con el ignorante, no solo se trata de alguien que en un momento dado desconoce lo que el maestro sabe, sino que también es aquel que, además de no conocer aquello que ignora, carece del conocimiento de cómo adquirirlo. Por otro lado, en lo que respecta a la figura del maestro, señala que este no solo posee el supuesto "saber" que el ignorante desconoce, sino que su poder radica en saber cómo convertir dicho "saber" en un objeto de conocimiento. Es decir, se trata de objetivar *una* perspectiva del mundo, la suya propia y convertirla en conocimiento en un momento específico y siguiendo reglas determinadas.

(...) ser espectador es un mal, y ello por dos razones. En primer lugar, mirar es lo contrario de conocer. El espectador permanece ante una apariencia, ignorando el proceso de producción de esa apariencia o la realidad que ella recubre. En segundo lugar, es lo contrario de actuar. La espectadora permanece inmóvil en su sitio, pasiva. Ser espectador es estar separado al mismo tiempo de la capacidad de conocer y del poder de actuar (Rancière, 2008, p. 10).

La estrecha y a la vez compleja correspondencia entre subjetividad, educación y emancipación se ve interrumpida en el pensamiento de Rancière por una nueva concepción epistemológica de la educación, que rompe con las dicotomías totalitarias tradicionalmente establecidas entre mirada-acción, representación-realidad, individualidad-colectividad o posesión de sí mismo-alienación. La escuela ha de volverse contra sí misma y corregir el hecho de volver pasivo al estudiantado y de traicionar, de tal modo, el carácter emancipatorio de la formación. Con la propuesta planteada por Rancière, la escuela tiene la misión de devolver al estudiantado la posesión y el ejercicio de su conciencia y de su actividad. El espectáculo, según Guy Debord, es el reino de la visión y la visión es exterioridad. Esta arroja al sujeto a la experiencia del simulacro, en cuanto desposee de sí al ser. La práctica recurrente de los simulacros parece haber contaminado también el ámbito educativo, convirtiendo la escuela en una especie de parque de atracciones cuyo sistema de enseñanza relega al estudiante al papel de simple espectador. El estudiante, como el espectador, “cuanto más contempla, menos vive, más acepta reconocerse en las imágenes dominantes de la necesidad, menos comprende su propia existencia y su propio deseo (Debord, 1995, p. 18). Enseñar la incapacidad equivale a desaprender. Por ese motivo, reconsiderar la educación y sus métodos para combatir el embrutecimiento, denominación de Jacotot (2008), cognitivo al cual conduce la errónea premisa que sustenta el impulso académico de la desigualdad de las inteligencias es una tarea imprescindible. Frente a esta praxis degenerativa que rechaza la noción de que siempre es la misma inteligencia la que está en acción, Rancière propone la práctica de la emancipación intelectual. Esta práctica está verticalmente atravesada por un trabajo poético que se relaciona con el arte de recorrer desde sí y para sí el camino que va desde lo que ya se sabe hasta lo que aún se ignora (Rancière, 2013, p. 17). Aquí radica el sentido y la función de la figura del maestro

ignorante. El maestro ignorante es aquel que puede contribuir a que el alumno emprenda ese camino, en la medida en que ha renunciado al "saber de la ignorancia" y ha separado de manera deliberada su maestría de su propio conocimiento. No enseña en el sentido estricto de compartir su conocimiento. En cambio, su enfoque pedagógico se traduce en una llamada a la acción. Una llamada a adentrarse en el laberinto de las cosas, de los signos y, en última instancia, de las duplicidades, de los dobles, como lo expresaría Foucault.

El maestro pensado por Rancière está acompañado de un adjetivo que le hace justicia, ya que lo que verdaderamente ignora es la desigualdad de las inteligencias, que desde su perspectiva es la causa de cualquier realización emancipatoria posible. El único medio para superar la brecha que se forma entre el ser humano y la ignorancia, entre la finitud humana y el saber es el quehacer propio, la acción viva.

Se trata, por tanto, de un movimiento real del alma que se eleva así por encima del mundo y que es liberada de las tinieblas de este mundo. Este movimiento que no es por tanto simplemente una inflexión de la dirección de la mirada sino un desplazamiento del sujeto mismo (Foucault, 1994, p. 81).

Solo de esta manera, el individuo concreto presenciara el impulso todo un dominio de interrogaciones filosóficas destinadas a identificar y potenciar acciones de transformación de sí.

1.2. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN: ONTOLOGÍA E INSTITUCIONALIZACIÓN DEL PENSAMIENTO

El fenómeno educativo es un conglomerado complejo resultado de la intersección entre intervenciones políticas, didácticas, filosóficas y epistemológicas. La crítica a la pedagogía moderna en la actualidad ahonda en los ejes propuestos por Rancière y se centra en la distinción interesada entre desigualdad de inteligencias y rol asistencial como principio pedagógico básico. Aproximarse hoy, en el contexto de nuevas incursiones tecnológicas y referencias culturales y de pensamiento en el campo educativo, a la figura del maestro ignorante es volver a la crítica contemporánea a la modernidad educativa, por fundamentarse en la ficción de la

incapacidad de los que deben aprender, para consolidar la superioridad de los que enseñan (Rubio, 2014, p. 13).

Las brechas del lenguaje, en su complejidad y multilateralidad, condición de su carácter específico y contradictorio afectan también a la noción de “educación”. Toda posible conceptualización de esta, bajo la apariencia de describir el estado actual, pasado o futuro de cosas (lo que la educación ha sido, es o podrá ser), lo que realiza es una prescripción de un orden de lo posible y un régimen de creencias. En realidad, lo que encontramos en ella no es un salto de lo ideal a lo material, de lo contemplativo a lo fáctico, sino que más bien, una vez desarticulado el trascendental lingüístico, el concepto mismo de “educación” aparece como fruto de un tipo de empresa, en última instancia, práctica que pone en marcha a partir del deseo la construcción de un orden. El giro lingüístico desenmascaró la íntima conexión entre poder y lenguaje, evidenciando así que la educación fue objeto de crítica al considerarse como el escenario en el cual se reproducía y perpetuaba un determinado estado de cosas y relaciones de poder, de acuerdo con un conjunto de voluntades interesadas. Dicho giro, junto con la denominada pedagogía crítica, ha resaltado la complejidad inherente del fenómeno educativo como un proceso constitutivo de la experiencia psíquica y social, demandando la exploración de nuevos enfoques.

La educación, bajo esa perspectiva, se interpretaba en términos de una conexión directa y dual con el poder y el discurso. Ella es, al mismo tiempo, resultado y posibilidad, determinación y generación. La educación es un poder complejo e inestable mediante el cual “el discurso es a la vez instrumento y efecto del poder, pero también obstáculo, escollo, punto de resistencia y punto de partida para la estrategia opuesta” (Foucault, 1982: 101). A pesar de esta ambivalencia, un elemento que parece común a la definición proporcionada por Rancière sobre lo que se entiende como “educación” es el que expone Theodor Adorno en su obra *Educación para la emancipación*:

(...) concibo como educación. No precisamente la llamada formación de las personas, porque nadie tiene el derecho de formar personas desde fuera; pero tampoco la simple transmisión de conocimiento, en la que lo muerto y cosificado ha sido tantas veces subrayado, sino *la consecución*

de una consciencia cabal. Sería a la vez de la mayor importancia; su idea viene, además, políticamente exigida, por así decirlo. Lo que significa que, para no limitarse simplemente a funcionar, sino para trabajar de acuerdo con su concepto, una democracia exige personas emancipadas. No es posible representarse una democracia realizada sino como una sociedad de emancipados (Adorno, 1998, p. 95).

Si el maestro aspira enseñar evitando la perpetuación de la violencia simbólica y las relaciones de dominación que se despliegan en la sociedad, su tarea ha de centrarse en capacitar al alumnado, en cultivar en este una *consciencia cabal individual* capaz de reducir el abismo entre saber e ignorancia.

1.3. VIABILIDAD, SENTIDO Y APORÍAS DE LA EDUCACIÓN

Adoptar una perspectiva filosófica exige trascender la mera observación empírica y adentrarse en un análisis teórico, que nos permita establecer comparaciones amplias que capten tanto las continuidades como las divergencias en relación con el pasado. Para ello hay que identificar las aporías y excepciones históricas que han tenido lugar en las teorías y discursos predominantes, comprender los modelos normativos, axiológicos o antropológicos subyacentes en una determinada metodología de enseñanza, descubrir las herencias teológicas presentes en los paradigmas educativos actuales y desentrañar las implicaciones políticas y económicas de determinados modelos educativos.

Al abrazar esta perspectiva filosófica en sintonía con algunos de los supuestos teóricos de Adorno (1998), evitamos el paulatino empobrecimiento del discurso educativo, que en ocasiones se encuentra desprovisto de fundamentación y se limita a apelar a criterios cuantitativos y estadísticos. A través del análisis filosófico, nos alejamos de una adopción irreflexiva y acrítica de metodologías, reconociendo que detrás de ellas siempre se esconden ideologías y propósitos particulares. Una filosofía de la educación postestructuralista, como es la de Rancière, puede contribuir a que la institución educativa, que comprende normas, tradiciones, códigos, agentes, expertos, discursos y usuarios, sea más autocrítica y consciente de las implicaciones normativas y axiológicas de sus protocolos y objetivos.

2. OBJETIVOS

El objetivo de esta unidad didáctica reside en fomentar la emancipación como la meta central de la educación, lo cual, a su vez, transforma la forma en que abordamos la práctica educativa en sí. Este horizonte emancipador guía y moldea cada aspecto de la estructura de enseñanza. Sin embargo, es importante reconocer que la viabilidad y la pertinencia de este enfoque están estrechamente vinculadas a las limitaciones y desafíos inherentes a la educación. A través de la implementación de esta unidad, nos enfrentamos a contradicciones y obstáculos que nos incitan a reevaluar constantemente nuestras estrategias pedagógicas y a considerar las limitaciones inherentes a la educación como un ámbito en constante evolución y redefinición.

2.1. OBJETIVOS

- Desarrollar habilidades de diálogo y debate filosóficos mediante la práctica rigurosa crítica y asertiva: ilustrar en el uso de tipos de argumentación apropiados y detección del uso falaz, dogmático y sesgado en la defensa de opiniones e hipótesis.
- Identificar y formular problemas y preguntas relacionados con la existencia humana, la capacidad de razonar y actuar, desde la óptica teórica y práctica.
- Reconocer el carácter teórico-práctico de la filosofía y su influencia en nuestra comprensión del mundo a partir del texto.
- Profundizar en la comprensión de la condición humana y su naturaleza en constante transformación, a partir del estudio de las dimensiones existenciales, éticas y culturales que conforman la experiencia humana a lo largo de la historia del pensamiento.
- Analizar críticamente las teorías políticas fundamentales y su influencia en la estructura de las sociedades, explorando las tensiones entre la autoridad, la libertad y la justicia.

2.2. COMPETENCIAS

- Practicar el diálogo y debate filosóficos de manera rigurosa, crítica y asertiva, utilizando de forma adecuada los diferentes tipos de argumentación y detectando los usos falaces, dogmáticos y sesgados en la defensa de opiniones e hipótesis.
- Identificar problemas y formular preguntas relacionadas con la existencia de los seres humanos y su capacidad de razonar y actuar, desde la especificidad y radicalidad de la perspectiva filosófica.
- Emplear criterios de búsqueda, selección y análisis de información relacionada con cuestiones filosóficas mediante una actitud reflexiva, autónoma, rigurosa y creativa.
- Integrar saberes y enfoques de diversas disciplinas para abordar con profundidad los conceptos filosóficos y su relevancia en la formación propia.
- Activar procesos de aprendizaje orientados a la práctica del gobierno de sí, fomentando la autonomía y la asunción de responsabilidad en su desarrollo personal y profesional.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en este estudio es la hermenéutica crítica, cuya aplicación posibilita la adaptación gradual de los principios fundamentales a las dinámicas inherentes a los enfoques de apertura y cooperación en el entorno educativo. Esto se combina con la implementación experimental del método emancipador propuesto por Rancière. Ambos enfoques metodológicos ofrecen una plataforma para generar nuevas perspectivas y ámbitos de experiencia significativa en el contexto del aula.

Al identificar el poder común del pensamiento con el poder de la igualdad, Rancière provoca no solo un movimiento sísmico en el ámbito pedagógico que pone en entredicho las premisas más consolidadas, sino también un despliegue de la potencia interpretativa que aún aguarda la relación educativa emancipatoria entre enseñanza y aprendizaje,

redefiniendo el papel de los actores en el proceso formativo en el actual contexto histórico.

En un entorno en el que las nuevas tecnologías marcan los modos en que la educación se desarrolla y son una herramienta principal en ella, es crucial reflexionar profundamente sobre los objetivos, prácticas, fuentes de conocimiento y diversos contextos que guían la evolución de la educación. Resulta esencial, asimismo, llevar a cabo una revisión continua de las alternativas presentadas tanto por el pensamiento innovador como por las tradiciones pedagógicas. Esto nos permitirá dirigir nuestra perspectiva y acción de manera más efectiva, asegurando una educación que se adapte y responda adecuadamente a los desafíos contemporáneos.

4. RESULTADOS

Esta unidad didáctica adopta un enfoque interdisciplinario centrado en el uso del texto (el libro en la experiencia de Jacotot) como *encuentro* entre la figura del maestro ignorante, propuesta por Jacques Rancière, y el alumnado. El texto se convierte en el espacio de intermediación entre el individuo y la acción.

La creación de esta estructura didáctica tiene la intención de materializar las ideas presentadas por Rancière en sus obras *El maestro ignorante* y *El espectador emancipado*. Cada sesión dentro de esta unidad se diseña con el propósito de convertir estas ideas en prácticas educativas concretas, así como ofrecer una comprensión de la filosofía en sintonía con el estilo rancieriano, empleando una variedad de autores y corrientes filosóficas. El texto será el espacio abierto que rompe con la tradición del “método explicador” y da paso al “método emancipador”, como portador de una disponibilidad permanente a ser traducido/apropiado desde el deseo y la necesidad concreta (Rubio, 2014, p. 15).

En la primera sesión, titulada “Introducción a la filosofía y sus fundamentos”, el alumnado se cuestionará qué es la filosofía a través de la perspectiva de destacados pensadores como Aristóteles, José Ortega y Gasset, y Gilles Deleuze, recorriendo la evolución que ha llevado a la filosofía desde el mito hasta el logos. Se analizarán las definiciones y la naturaleza del saber filosófico, adentrando en los problemas

fundamentales que han impulsado el pensamiento a lo largo de la historia, las diversas ramas de la filosofía.

Continuando con el desarrollo temático, en la segunda sesión, denominada "Explorando la identidad y la experiencia", el alumnado se enfrentará a la relación entre la persona y su máscara, *prosopón* a través de fragmentos de texto de autores como Boecio, Agustín de Hipona y G.W. Leibniz. La antropología grecolatina del sujeto y las nociones de intimidad y experiencia como elementos fundamentales en la construcción de la identidad humana serán los ejes conductores de la sesión.

La tercera sesión, bajo el título "Ética en la Antigüedad clásica", incide en el estudio de las teorías éticas que surgieron en la antigüedad clásica. Mediante el análisis de figuras como Sócrates, los sofistas, Platón y Aristóteles, se puede observar el contraste entre el intelectualismo y el relativismo morales. Se incide en los conceptos de justicia tanto en el individuo como en el estado, así como en el eudemonismo y su búsqueda de la felicidad a través de la realización de sentido.

En la cuarta sesión, "Los Principios de la Modernidad", el alumnado se introduce en los fundamentos de este período incidiendo en la relación entre la libertad y el sujeto desde las perspectivas de Immanuel Kant y G. W. F. Hegel. Analizar el papel crucial de la razón y la libertad en la construcción de esta etapa histórica es crucial para comprender cómo se forja el sujeto individual y colectivo en un contexto de cambios y transformaciones.

En la quinta sesión, titulada "De la identidad a la relación: el yo y los otros", a partir de una selección de textos el alumnado se aproximará a cómo las complejas interacciones entre el yo y los otros contribuyen a la formación y autoconcepción del individuo. A través de la visión de Emmanuel Lévinas, Jean Luc Nancy y Paul Ricoeur se puede trabajar tanto la diferencia entre conocer y reconocer, como la singularidad y la existencia en relación con otros.

En la sexta sesión, "Semiótica del ensayo y la construcción de significado", el alumnado llevará a cabo una serie de actividades individuales en las que se enfrentará a la estructura (bio)semiótica del ensayo con el propósito de reconocer el procedimiento constructivo y deconstructivo

del significado. Una selección de textos de Roland Barthes, Jacques Derrida y Julia Kristeva serán empelados para subrayar la relación entre significado, significante y sentido.

En la séptima sesión, titulada “Hermenéuticas y estéticas del sujeto herido”, se ahondará en la práctica de vivir desde las perspectivas de destacados filósofos como Friedrich Nietzsche, Michel Foucault y Pierre Hadot. Se explorarán conceptos clave como la voluntad de poder, la búsqueda de la verdad y el conocimiento, así como la reflexión acerca de cómo considerar la vida como una obra artística. También se examinarán las conexiones interdependientes entre la hermenéutica, la ética y la estética en la experiencia humana.

La octava sesión, bajo el título "Ontología social de la vulnerabilidad", se procederá a una meticulosa disección conjunta y colaborativa de cómo los vínculos sociales y la interdependencia inciden de manera substancial en las vicisitudes de nuestra existencia. Desde la perspicacia ofrecida por eminentes pensadores tales como Edgar Morin, Michel Foucault y Judith Butler, se esgrimirá un examen detallado de la ética y política en la órbita de la no violencia, a la luz de las conexiones entre libertad e interdependencia.

Finalmente, en la novena sesión titulada “Paseo filosófico”, se empleará, por un lado, el pensamiento de Charles Baudelaire, Walter Benjamin y Honoré de Balzac para encarnar el proceso de creación e interpretación social a través del seguimiento de la deriva situacionista como fuente de inspiración y la psicogeografía como aspiración simbólica con el objetivo de generar nuevas formas de representar la ciudad. Y, por otro, con el paseo filosófico se busca vivenciar la práctica del *flâneur*, que junto a la escritura y la interpretación pueden ser herramientas poderosas para activar procesos intersubjetivos, múltiples, no necesariamente determinados, de carácter situacional destinados a resignificar la experiencia que articula la acción pedagógica.

5. DISCUSIÓN

La unidad didáctica expuesta basada en el método emancipador de Rancière no pretende sustituir de una forma total los métodos tradicionales

de enseñanza, sino complementarlos y abrir nuevas posibilidades de exploración y comprensión en el estudio de la historia de la filosofía a partir del trabajo con y desde el texto. Se busca generar un espacio de aprendizaje más dinámico, participativo y emancipador en el que el estudiantado se involucre activamente en su propio proceso de aprendizaje, fomentando su creatividad, pensamiento crítico y capacidad de expresión lingüística.

Conforme a este objetivo, la integridad del texto marca el punto de partida en el proceso emancipatorio. Este es el pilar que sostiene la estructura central de la unidad didáctica. ¿Por qué? Por lo general, se atribuye la definición de un texto a la posesión de un tema supraordinado o una estructura temática determinada (Levý, 1972; Abernathy, 1961, p. 564-565). Sin embargo, lo más esencial para nuestras prácticas educativas es aplicar el denominado problema del desciframiento del texto. En el aula, enfrentarse al texto implica activar diferentes códigos e identificar en cada caso cómo cada alumno ha construido un significado particular, es decir, los caminos mediante los cuales ha establecido una clausura relativa de significado (una interpretación personal del significado).

De tal modo, en un ejercicio común y colaborativo que sigue, los miembros de la clase exponen el texto a diversas interpretaciones, explorando su significado independiente e incluso, en ocasiones, la incompatibilidad de sus afirmaciones. Esto refleja el valor moral, formativo del enfoque plural ante el tejido textual y su contenido y la capacidad de esta nueva experiencia educativa como fuente de empoderamiento (Rancière, 2003, p. 21). En suma, el uso del texto como herramienta principal de trabajo permite que el alumnado se convierta en agente lógico-retórico, cuyos senderos sígnicos han de ser andados desde la extranjería hasta la familiaridad hasta llegar a ser hermeneuta de sí.

6. CONCLUSIONES

Al finalizar esta unidad didáctica, se espera que el estudiantado haya adquirido una comprensión más profunda de la historia de la filosofía, pero sobre todo que haya desarrollado habilidades de pensamiento crítico, autonomía intelectual y capacidad reflexiva. ¿Cómo verificar que

el método del maestro emancipador ha logrado su objetivo? Aplicando como principio evaluador no la comprobación de la repetición del currículo filosófico, en este caso el correspondiente al de primero de bachillerato de la asignatura “Filosofía”. Más bien, una evaluación que interroge por el modo a través del cual se han vinculado en el alumnado los procesos de aprendizaje, que son procesos de subjetivación. Dicho con otras palabras, el propósito es actualizar un fragmento de la historia de la filosofía, el segmento que de ella se esté trabajando, como operación emancipatoria singularizada.

Actualizar el pensamiento de la historia de la filosofía mediante la revivificación de la pregunta es hacer filosofía, es hacer presente el ser de la filosofía. La cadena significativa establecida por cada uno de los integrantes del aula será diferente como causa de su enraizamiento y enlazamiento interior. El mencionado encadenamiento significativo que se produce a nivel simbólico puede comprenderse gráfica y metafóricamente como paralelo al proceso de remodelación que se produce a nivel sináptico con el aprendizaje. Profundizar en los procesos de transformación de la información en conocimiento equivale a preguntarse ¿qué significa pensar?

Pensar es problematizar en la medida en que en la raíz propia del pensamiento se encuentra la diferencia. Pensar es la capacidad o actividad de enjuiciar, de discernir, de estar en un estadio intermedio, el conocido “entre”, ya que la totalidad solo puede ser concebida cuando el verbo se convierte en creación. Sin embargo, esto no es aplicable al ser humano, para quien pensar es una actividad estrictamente diferenciadora, basada en el discernimiento. En la antigua Grecia, el término griego *kritikos* se refería a aquel que “discernía”, evaluando los juicios desde los cuales partía. Como se puede notar, esta habilidad, arte o aptitud inherente a la condición humana, el acto de juzgar afecta tanto al ámbito teórico como al práctico.

Este nuevo enfoque de la práctica docente ya no se fundamenta en la disyuntiva que predominó durante muchos años en la historia educativa. Según esta perspectiva, la práctica era vista o como el resultado de aplicar la teoría, o al contrario, como algo que debía fundamentar la teoría, ya que la práctica misma constituía la base desde la cual se moldearía

una teoría futura. Las relaciones entre teoría y práctica, discurso y acción, están más interconectadas de lo que inicialmente podría parecer. La práctica es, como indica Deleuze, “un conjunto de desplazamientos de un punto teórico a otro, y la teoría, un desplazamiento de una práctica a otra” (Foucault, 2019, p.129).

El resultado de esta unidad didáctica es el análisis de los plegamientos y las complejas interacciones que se efectúan tanto en el plano de la subjetivación, en la formación de la identidad individual, como en el contexto social del alumnado. Desarrollar un pensamiento crítico demanda una práctica deliberativa activa ante la variedad de puntos de vista sobre un mismo tema o cuestión. El espacio del aula, generalmente conformado por grupos reducidos de personas, es un espacio ideal para dialogar sobre problemas reales y potenciales.

Es fundamental que el maestro ignorante evalúe el avance del estudiantado a lo largo de la unidad didáctica, considerando tanto los conocimientos adquiridos como las habilidades desarrolladas. Se pueden emplear diferentes formas de evaluación, tales como la participación en debates, la presentación de proyectos creativos, la reflexión por escrito y la autoevaluación realizada por los propios estudiantes. El propósito de la evaluación de esta unidad de aprendizaje es valorar el nivel de conocimientos, habilidades y competencias que los estudiantes han adquirido en relación con los contenidos y objetivos del curso a lo largo de las nueve sesiones impartidas. La evaluación resulta especialmente valiosa, ya que proporciona al docente una base sólida para la toma y ajuste de decisiones pedagógicas. Esto incluye la identificación de áreas de mejora en la planificación y diseño de la enseñanza, la selección de estrategias pedagógicas adecuadas y la implementación de intervenciones de apoyo en caso de ser necesario.

7. REFERENCIAS

- Abernathy, R. (1961). *Mathematical Linguistics and Poetics*, en *Poetics*. The Hague, 563-570
- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Morata

- Colella, L. (2015). Encuentros y desencuentros filosóficos y políticos entre Badiou y Rancière. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 20 (2), 217-230. Universidad de Málaga
- Debord, G. (1995). *La sociedad del espectáculo*. Ediciones Naufragio
- Deleuze, G. (2007). *Empirismo y subjetividad*. Gedisa
- Foucault, M. (2019). *Microfísica del poder*. Siglo XXI
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. La piqueta
- Galloway, S. (2012). Reconsidering Emancipatory Education: Staging a Conversation between Paulo Freire and Jacques Rancière. *Educational theory*, 26 (2), 163-184.
- Jacotot, J. (2008). *Enseñanza universal*. Lengua materna. Cactus
- Levý, J. (1972). „Teoria informacji a proces komunikacji literackiej.”. Tłum. Lucylla Pszczołowska. *Współczesna teoria badań literackich za granicą*. *Antologia*, (2), 70-112.
- Patiño, D. M (2019). Reflexiones en torno a la emancipación intelectual desde El maestro ignorante. *Tópicos, Revista de Filosofía*, 56, 340-364. *The Academy of Korean Studies*
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Laertes
- Rancière, J. (2013). *El espectador emancipado*. Manantial
- Rancière, J. (2022). Jacques Rancière e a escola: Educação, política e emancipação. *Autêntica*
- Rubio, G. (2014). La crítica de Rancière a la educación moderna, *Polis*, 37, 1-11