



TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

Programa de la asignatura

GRADO DE EDUCACIÓN
SOCIAL

Curso 2023-2024

Grupo E3

Dra. Belén Massó Guijarro

Belen.massó@uv.es

Tutorías: martes 16.00-17.30/ jueves
17.00- 18.30

Despacho 407, Planta 4ª Facultad de
Filosofía y Ciencias de la Educación

DATOS INICIALES DE IDENTIFICACIÓN

Nombre de la asignatura:	Teoría de la Educación
Carácter:	Formación Básica
Titulación:	Grado de Pedagogía
Departamento:	Teoría de la Educación
Profesora responsable:	Belén Massó Guijarro
Número de créditos ECTS:	6
Unidad temporal:	Cuatrimestral

INTRODUCCIÓN A LA ASIGNATURA

Como disciplina académica, la Teoría de la Educación conforma una materia de formación básica del currículo de Educación Social, y uno de los focos formativos de especial relevancia para el perfil profesional. Su ubicación curricular en primer curso es una variable que influye en la toma de decisiones sobre la elección y el tratamiento de su contenido disciplinar a efectos docentes.

Se trata de una Teoría de la Educación científica y tecnológica a la vez que humanista, que pretende proporcionar a los alumnos los conocimientos, habilidades y actitudes/valores necesarios para su formación como Educadores/as Sociales.

La Teoría de la Educación tiene como objeto el estudio del proceso educativo en términos globales, con la pretensión de proporcionar al estudiante una visión general, comprensiva e integradora del mismo. Ello permitirá que en otras disciplinas del título se pueda focalizar la atención tanto en elementos de ese proceso como en objetos específicos del mismo, sin perder la perspectiva general.

Como disciplina de formación inicial de los estudios de grado, la Teoría de la Educación proporciona un cuerpo de conocimiento sobre el objeto de estudio de la Pedagogía. Por eso se afronta en la misma el análisis de lo que es la educación, de sus dimensiones y tipologías

Se ocupa, también, la Teoría de la Educación de precisar las condiciones del saber científico de la educación, su estatuto epistemológico y la ubicación en el campo de las Ciencias de la Educación de las diversas disciplinas que se ocupan del estudio del fenómeno educativo.

Estudia, también, esta disciplina el sujeto de la educación y los elementos y agentes que intervienen en el proceso educativo.

Se ocupa, así mismo, la Teoría de la Educación del proceso educativo general, como se ha dicho antes, y de analizar los subprocesos que lo integran para adquirir esa visión comprensiva e integradora que necesitan los educadores y educadoras sociales para su formación y actuación profesional.

COMPETENCIAS

Competencias básicas	
Competencia CB1	Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
Competencia CB2	Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
Competencia CB3:	Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
Competencia CB4:	Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
Competencia CB5:	Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
Competencias generales	
Competencia CG1:	Capacidad de análisis y síntesis
Competencia CG2:	Capacidad de organización y planificación
Competencia CG3:	Capacidad de comunicación profesional oral y escrita en las lenguas propias de la Universitat de València
Competencia CG5:	Capacidad de utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional
Competencia CG6:	Capacidad de gestión de la información
Competencia CG7:	Capacidad de resolución de problemas y toma de decisiones

Competencia CG8:	Capacidad crítica y autocrítica
Competencia CG9:	Capacidad de trabajar en equipos multi e interdisciplinarios
Competencia CG10:	Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos.
Competencia CG11:	Reconocimiento y respeto a la diversidad y fomento de la interculturalidad
Competencia CG12:	Capacidad para desarrollar, promover y dinamizar habilidades de comunicación interpersonal
Competencia CG13:	Compromiso ético activo con los derechos humanos y con la sostenibilidad
Competencia CG14:	Capacidad de aprendizaje autónomo a lo largo de la vida
Competencia CG15:	Capacidad de adaptación a situaciones nuevas
Competencia CG17:	Iniciativa y espíritu emprendedor
Competencia CG18:	Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional
Competencia CG20:	Capacidad para reconocer y valorar los procesos afectivos
Competencias específicas	
Competencia CE22:	Comprender los referentes teóricos que constituyen al ser humano como protagonista de la educación.
Competencia CE24:	Conocer y comprender los procesos de enseñanza aprendizaje y su incidencia en la formación y desarrollo integral de las personas y comunidades
Competencia CE36:	Capacidad de facilitar y gestionar la cooperación en los procesos educativos y profesionales

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

- 1) A partir de diversas fuentes de información, comprende, explica y describe con precisión el fenómeno educativo y su red conceptual, y las cuestiones referidas al sujeto de la educación, a los agentes y las agencias educativas, así como a las dimensiones de la educación, siendo capaz de establecer relaciones pertinentes entre los conceptos.
- 2) Interioriza una visión comprensiva e integradora del proceso educativo y de sus diversos componentes y es capaz de describirlos y relacionarlos adecuadamente.
- 3) Justifica la científicidad de la Pedagogía y ubica adecuadamente la

Teoría de la Educación en el contexto de la Pedagogía y de las Ciencias de la Educación.

4) A partir de la base conceptual asimilada, desarrolla eficazmente un trabajo de iniciación a la investigación que incluye recogida de información, capacidad de análisis y de síntesis y reflexión crítica, mediante trabajo cooperativo, cuyas claves de calidad integra en su elaboración. Cada grupo elabora un informe de la investigación realizada que expone oralmente ante la clase siendo capaz de argumentar y responder a preguntas y objeciones planteadas.

5) Mejora las propias estrategias de aprendizaje, poniendo especial énfasis en el aprendizaje autónomo, significativo y autorregulado.

6) Muestra un compromiso ético con el propio proceso de aprendizaje y con la mejora de su entorno social.

CONTENIDOS

NÚCLEO I. FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN.

Tema 1. Conceptualización de la educación: concepto, ámbitos, dimensiones.

Tema 2. La educación y el aprendizaje a lo largo de la vida

Tema 3. Educación para el desarrollo humano sostenible

Tema 4. Sujeto, agentes y agencias educativas

NÚCLEO II. EL SABER DE LA EDUCACIÓN

Tema 5. El saber sobre la educación. Presupuestos epistemológicos.

NÚCLEO III. LA EDUCACIÓN COMO PROCESO. ENFOQUES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Tema 6. El proceso educativo. Un modelo teórico

Tema 7. El enfoque de la pedagogía crítica

Tema 8. El enfoque tecnológico

NÚCLEO IV. LA ACCIÓN EDUCATIVA Y EL APRENDIZAJE

Tema 9. Teorías del aprendizaje

Tema 10. Contenidos y facilitadores de la acción educativa

Tema 11. Procesos estratégicos y metacognitivos

ACTIVIDADES FORMATIVAS CON SU CONTENIDO EN HORAS.

ACTIVIDAD	Horas	% Presencial
Clases de teoría	45,00	100
Prácticas en aula	15,00	100
Asistencia a eventos y actividades externas	5,00	0
Elaboración de trabajos en grupo	20,00	0
Elaboración de trabajos individuales	10,00	0
Estudio y trabajo autónomo	18,00	0
Lecturas de material complementario	10,00	0
Preparación de actividades de evaluación	8,00	0
Preparación de clases de teoría	15,00	0
Preparación de clases prácticas y de problemas	4,00	0
TOTAL	150,00	

METODOLOGÍA

En función de los objetivos de aprendizaje se utilizarán diversos métodos que se concretarán en diferentes actividades (clases teóricas, prácticas, tutorías, seminarios): metodología expositiva, trabajo cooperativo, discusión en grupo, comentario de texto, tertulias dialógicas, actividades prácticas y de aplicación individuales y grupales.

En las clases teóricas se utilizará una metodología expositiva y participativa con la aplicación de técnicas de dinámica de grupos.

A lo largo del cuatrimestre, el/la estudiante irá recopilando una serie de documentos y realizando una serie de lecturas y actividades para la preparación y el estudio de la asignatura; estos documentos, lecturas y actividades se deberán especificar y relacionar siguiendo el esquema de trabajo que especifique la profesora.

Trabajo en Grupo. Los/as alumnos/as realizarán durante el cuatrimestre un trabajo en equipo sobre temas propuestos por el profesor/a, bajo su tutoría y orientación. El trabajo se expondrá en oralmente en clase con una presentación de Power Point u otros formatos, y se entregará una copia escrita a la profesora.

EVALUACIÓN

Primera convocatoria

1) Prueba final escrita. Se realizará un examen escrito en la fecha oficial fijada. Este examen constará de cuestiones referidas al programa de la asignatura (contenidos teóricos y prácticos explicados por el profesorado, complementados con lecturas realizadas por el alumno/a en relación con los temas). El valor de la prueba será un **40 %** de la calificación final.

2) Portafolios. El alumnado entregará en las fechas establecidas un portafolio cuyo valor será el **60%** de la calificación final, que incluirá los siguientes elementos:

2.1.) Las **actividades y ejercicios** elaborados en relación con la teoría (**20%** de la calificación)

2.2.) Los **ejercicios prácticos** (**20%** de la calificación)

2.3.) El **trabajo en grupo** (**20%** de la calificación)

Todas las actividades del Portafolios son NO RECUPERABLES, lo que quiere decir que no se pueden recuperar en una prueba final por parte del alumnado que no ha asistido a clase ni ha hecho las diversas actividades. Para superar la asignatura el alumno/a tendrá que aprobar cada uno de los cuatro apartados (1, 2.1., 2. 2 y 2.3).

Segunda convocatoria

El alumnado que ha asistido a clase y realizado las correspondientes actividades tendrá el mismo sistema de evaluación establecido para la primera convocatoria.

Los/las estudiantes que no han realizado las actividades del portafolios tendrán una **Prueba final escrita**. Esta prueba será un examen, que constará de cuestiones referidas al programa de la asignatura (contenidos teóricos y prácticos explicados por el profesorado complementados con lecturas y actividades realizadas por el alumno/a en relación con los temas). El valor de la prueba será un **60 %** de la calificación final.

Los alumnos que, por razones justificadas, no puedan asistir a clase ni conectarse a las sesiones no presenciales dispondrán de un plan de trabajo y de evaluación alternativo. La fecha límite para hablar con la profesora y concretar estos aspectos será el 16 de octubre.

CRITERIOS GENERALES DE EVALUACIÓN

- Asistencia a las sesiones teórico-prácticas, seminarios y actividades conjuntas.
- Participación, compromiso e interés
- Dominio y precisión conceptual
- Claridad en la exposición y capacidad de síntesis.
- Exposición estructurada, sistemática y documentada.
- Elaboración personal, crítica y fundamentada de lo aprendido.
- Corrección gramatical y ortográfica
- Cumplimiento de los plazos que se fijan durante la asignatura

CUESTIONES A TENER EN CUENTA

Es obligatorio entregar las prácticas en la fecha límite que haya sido marcada. Si no se respetan los plazos de entregar, la profesora podrá decidir no corregir las prácticas.

Tanto en las prácticas como en el examen se valorará la expresión escrita y la corrección ortográfica, y la profesora podrá decidir no corregir una práctica que tenga más de dos faltas de ortografía. También se tendrán que respetar las reglas de formato que se establezcan para cada práctica.

Cuando se haga uso de fuentes, se deberán citar correctamente haciendo uso del sistema de citación convenido, a saber, las normas APA 7. En el Aula Virtual podéis encontrar una guía detallada para citar por APA.

No se aceptará el plagio o el corta-pega de internet, etc.; todos los informes serán filtrados por el programa anti-plagio institucional de la UV, cuyos resultados influirán sustancialmente en la nota final.

Las prácticas que se hayan pedido a través de Aula Virtual se entregarán a través de este medio, en su correspondiente apartado de tarea. No se aceptarán prácticas por correo electrónico.

El contenido de las prácticas estará determinado en el apartado de actividades

del Aula Virtual.

BIBLIOGRAFÍA

Básica

Aznar, P., Gargallo, B., Garfella, P.R. y Cánovas, P. (2010). *La educación en el pensamiento y en la acción*. Tirant lo Blanch.

Bárcena, F. (2020). *Maestros y discípulos. Anatomía de una influencia*. Madrid: Apeiron Ediciones.

Belando, M. (Coord.) (2015). *La educación repensada. Dinámicas de continuidad y cambio*. Pirámide.

Casares, P., Soriano, A., Gervilla, E., Jiménez, F.J., Lara, T., Ortega, M., Saura, G. y Vera, J.A. (2014). *Teoría de la Educación*. Pirámide.

Colom, A.J. y Núñez Cubero, L. (2001). *Teoría de la Educación*. Síntesis. Referencia

Colom, A.J. (2002) *La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en Teoría de la educación*. Paidós.

Colom Cañellas, A.J. (2022). *Teoría de la Educación. Fundamentos y racionalidad*. Horsori.

Delors, J. (ed) (1998). *La educación en el siglo XXI. Cuestiones y perspectivas*. UNESCO.

Esteve, J .M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós.

Esteve, J.M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria*. Octaedro.

García Aretio, L., Ruiz Corbella, M. y García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Narcea.

Gargallo, B. (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Tirant lo Blanch.

Gargallo, B. (2002). La teoría de la educación. Objetos, enfoques y contenidos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14, 19-46.

Horcas, V. Sahuquillo, P.Mª. Y Sánchez, F.J. (2008). *Conceptos y teorías sobre educación*. Tirant lo Blanch.

Martínez Mut, B. (Ed.) (1994). *Acción educativa: variables facilitadoras*. Universidad de Valencia. PADE.

Naval, C. (2008). *Teoría de la Educación: un análisis epistemológico*. EUNSA (Edic. Universidad de Navarra).

Núñez, L. y Romero, C. (2003). *Pensar la educación. Conceptos y opciones fundamentales*. Pirámide.

Núñez, L. y Romero, C. (2017). (Coords.) *Teoría de la Educación. Capacitar para la práctica*. Pirámide.

Ortega, P. (Coord.) (2003) *Teoría de la Educación. Ayer y hoy*. Pedro Ortega Ruiz.

Rabazas Romero, T. (Coord.) (2014). *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación*. Síntesis.

Ruiz-Corbella, M. y García-Blanco, M. (2021). *Teoría de la Educación. Educar mirando al futuro*. Narcea.

Vila Merino, E.S., Sierra Nieto, J.E. y Martín Solbes, V.M. (2020). *Teoría de la educación: Docencia e investigación*. G.E.U. Editorial.

Complementaria

Arendt, H. Romero, J. M. (trad.), & Bayón Cerdán, J. (trad.) (1993) *La crisis de la educación*, Universidad Autónoma de Madrid, Cuaderno Gris, Época II, 7, 38-53.
<https://bit.ly/3POG3MO>

Fernández Liria, C., García Fernández, O., & Galindo Ferrández, E. (2017). *Escuela o barbarie: entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Ediciones Akal.

Freire, P. (2016). La dialogicidad: Esencia de la educación como práctica de libertad. En *Pedagogía del Oprimido* (pp.83-99). Siglo XXI

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure.

- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- Larrosa, J., & Rechia, K. (2019). *P de profesor*. Noveduc.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Noveduc.
- Melazzini, C. (2022). *Enseñar al príncipe de Dinamarca*. Editorial El Salmón.
- Meirieu, P. (1998) *Frankenstein educador*. Laertes.
- Morin, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: Cartas Para Navegar En El Nuevo Milenio*. Santillana.
- . (2002). *La Educación En Tiempos de Incertidumbre: Las Apuestas de La Pedagogía Social*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- . (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar: más allá de la dicotomía enseñar vs. Asistir. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 17-35.
- . (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. En Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. <https://bit.ly/3PxiQgz>
- . (2016). *Encrucijadas de la educación social: Orientaciones, modelos y prácticas*. Editorial UOC.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Laertes.
- Venceslao, M. (2017) *Zygmunt Bauman*. En Saéz, J. (ed.) *El legado educativo de los filósofos contemporáneos: De Arendt a Rancière pasando por Badiou, Bauman, Benjamín, Deleuze, Derrida y Laclau*. Nau Llibres. <https://bit.ly/3PyW4Fr>
- Hernández-Flores, G. (2011). Debates Educativos Desde La Pedagogía Social. Entrevista Con Violeta Núñez. *Perfiles Educativos*, 32, (134), 188–96.

https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/27949/25856



MANUAL PARA LA
REALIZACIÓN DEL
TRABAJO GRUPAL

TRABAJO GRUPAL

Guia del trabajo

Índice

Introducción y objetivos	2
Métodos de investigación y fases del trabajo	2
FASE 1: Narraciones sobre vuestras experiencias biográficas educativas.....	2
FASE 2: Condensación grupal de trayectorias.....	3
FASE 3: Realización de entrevistas a figuras de referencia que marcaron vuestro bagaje educativo.....	3
FASE 4: Imaginar nuestros presentes y futuros	4
FASE 5: Escritura del informe a entregar	4
FASE 6: Exposiciones de vuestros trabajos en clase.....	4
Estructura del informe a entregar	5
Introducción.....	5
Cuerpo del trabajo	5
EPÍGRAFE 1.....	5
EPÍGRAFE 2.....	6
Conclusiones.....	7
Anexos	7
Cronograma de fases y tareas del trabajo.....	7
Sesión I.....	8
Sesión II	8
Sesión III	8
Evaluación	9
Criterios generales de evaluación	9
Rúbrica de evaluación de las sesiones de evaluación de proceso.....	9
Rúbrica de evaluación de los informes.....	10
Rúbrica de evaluación de las exposiciones	10
Pautas formales para la elaboración del trabajo	11

Introducción y objetivos

En el presente documento encontraréis las instrucciones detalladas para la realización del trabajo grupal. Es muy importante que las leáis con atención y calma, y prestéis atención a los detalles.

El trabajo grupal consistirá en un recorrido por los espacios educativos formales, no formales e informales que os hayan resultado significativos a lo largo de vuestras vidas. Este trabajo tiene un doble objetivo. El **primero** será **examinar y estudiar los escenarios educativos (formal, no formal e informal) que han marcado vuestras trayectorias como estudiantes a lo largo de vuestro bagaje escolar**. El **segundo** será **explorar e imaginar los modos en que estas trayectorias pueden influenciar nuestro presente como estudiantes de Educación Social y nuestro futuro como educadoras/es sociales**.

Métodos de investigación y fases del trabajo

El primer objetivo de investigación se dirige a examinar y estudiar los escenarios educativos (formal, no formal e informal) que han marcado vuestras trayectorias como estudiantes a lo largo de vuestro bagaje escolar. Para responder a este objetivo, debéis hacer un esfuerzo retrospectivo en el que recordéis escenarios, momentos y experiencias pedagógicas que os hayan resultado significativas.

Pero ¿cómo haremos esto? A continuación os propongo un método de investigación, con sus correspondientes fases, que debéis seguir para poder responder a este primer objetivo de examinar y estudiar los escenarios educativos relevantes en vuestras vidas (partiendo, como recordaremos, de esa división tripartita formal, no formal e informal):

FASE I: Narraciones sobre vuestras experiencias biográficas educativas

Podéis remontaros al tiempo escolar, de la primaria, hasta llegar a vuestras experiencias educativas más recientes. En la medida de lo posible, trataremos de abarcar escenarios y momentos de nuestra experiencia escolar donde estén presentes contextos educativos formales, no formales e informales. Aquí tenéis algunas posibles preguntas que os podéis plantear: **¿cuáles son los recuerdos más antiguos sobre mi experiencia en la escuela?, ¿qué docentes me marcaron en positivo o en negativo?, ¿qué compañeras o compañeros recuerdo?, ¿participé en alguna actividad extraescolar?, ¿en cuál?, ¿recuerdo algún ejercicio de clase que me gustara especialmente o detestara por alguna razón?, ¿qué se me daba bien y qué se me daba mal?, ¿me estimularon el placer por la lectura?, ¿de qué modos?, ¿me sentía escuchada en clase?, ¿en qué espacios aprendía cuando era niña, además de en el estrictamente escolar?, además del profesorado, ¿qué figuras de referencia tenía (familia, amistades), ¿qué figuras o espacios considero que eran “no educativos”, esto es, me resultaban espacios donde hallaba más “anti-modelos” que “modelos?...**

Para estas “narraciones” podéis usar todos los recursos que se os ocurran: podéis escribir un pequeño **diario de “recuerdos escolares”**, podéis usar **fotografías** que conservéis, **preguntar a vuestras familias** sobre cómo érais de pequeñas y qué materias os gustaban más (quizá no os acordéis de cosas que vuestras madres, padres, hermanos/os, abuelos/as sí), podéis probar a **dibujar cómo era vuestra clase de infancia**, o del instituto, cómo era el **patio del recreo**, el monitor/a de alguna actividad que os gustara (o que odiárais), el **parque** donde os reuníais con los amigos... Cualquier recurso que os sirva para recordar y narrar vuestras experiencias escolares significativas es un buen método de indagación para cumplir el objetivo de investigación.

FASE 2: Condensación grupal de trayectorias

Esta **puesta en común** versará sobre las experiencias escolares, académicas y educativas en un sentido amplio que hayáis analizado a lo largo de vuestras “narraciones educativas autobiográficas”, con el objetivo de lograr una suerte de **“condensación grupal de trayectorias”**. Este momento de conversación y debate se realizará en clase, y en él expondremos **ante nuestro grupo** las narraciones educativas autobiográficas de las seis personas que conforman nuestro grupo.

En estas narraciones pueden estar presentes **dibujos, fotos o canciones**, pero también **debe incluir la palabra escrita**. Si, por ejemplo, decido usar un dibujo que he hecho yo misma de mis recuerdos sobre los juegos que hacía con mis compañeras en el patio del colegio y qué aprendía allí, debo escribir un pequeño relato sobre el mismo para poder leerlo a mis compañeras el día del debate. Se espera que de estas conversaciones emerjan temas comunes que podamos condensar para empezar a llegar **a acuerdos sobre el enfoque común** que tendrá nuestro trabajo.

FASE 3: Realización de entrevistas a figuras de referencia que marcaron vuestro bagaje educativo

Tras realizar las narraciones educativas autobiográficas y su puesta en común, en esta última fase tenéis que **seleccionar a una o más figuras de referencia** que hayan marcado los bagajes educativos de las personas de vuestro grupo. Puede servir alguna profesora de la escuela, algún educador o educadora social con el que por algún motivo hayáis tenido contacto, alguna profe del instituto, alguna figura familiar relevante (abuelas/os, madres/padres, hermanas/os...). También servirían profes de actividades extraescolares, o incluso algún amigo o amiga.

No se trata de que entrevistéis a una o dos personas cada una de las personas que conformáis el grupo, sino de que **decidáis de forma grupal y consensuada cuáles son los “informantes clave” que pueden dar una información más valiosa** sobre el objetivo de investigación que tenemos entre manos, que recordaremos que era “examinar y estudiar los escenarios educativos (formal, no formal e informal) que han marcado vuestras trayectorias como estudiantes a lo largo de vuestro bagaje escolar”.

FASE 4: Imaginar nuestros presentes y futuros

El **segundo objetivo de investigación** será **explorar e imaginar los modos en que estas trayectorias pueden influenciar nuestro presente como estudiantes de Educación Social y nuestro futuro como educadoras/es sociales**. Pero, ¿cómo haremos esto?

En primer lugar, es importante señalar que **este objetivo lo abordaremos una vez concluidas las tres fases de investigación que hemos señalado anteriormente**. No podemos imaginar y explorar los modos en que nuestro “pasado educativo” puede llegar a impregnar nuestro presente como estudiantes o nuestro futuro como educadoras sin haber realizado el trabajo previo de revisión y análisis de nuestras trayectorias individuales y el trabajo de condensación grupal de trayectorias.

Así pues, una vez finalizada las anteriores fases del trabajo grupal dará comienzo este momento del trabajo, para el que propongo el siguiente método:

- a) Realizar un **trabajo de escritura grupal** sobre las enseñanzas más importantes de este pasado educativo.
- b) A raíz de este trabajo de escritura grupal donde extraigáis las “lecciones más relevantes” de esa trayectoria educativa, escribid **diez reglas**, al estilo de *sister Corita*, que os puedan servir como orientación o brújula tanto para vuestro presente como estudiantes de Educación Social como para vuestro futuro profesional como educadoras/es.

FASE 5: Escritura del informe a entregar

En el siguiente epígrafe encontraréis de forma detallada el protocolo que debéis seguir para elaborar vuestro trabajo escrito o informe final (cuando se hace referencia al “informe”, nos estamos refiriendo al trabajo en su versión escrita).

FASE 6: Exposiciones de vuestros trabajos en clase

Las conclusiones más relevantes del trabajo serán presentadas en clase. **El formato de presentación será libre**, pero es importante que las **seis personas que conformen cada grupo asuman un rol de participación en dicha exposición y que por supuesto, estén presentes**. El tiempo máximo de exposición será de **15 minutos** por grupo.

Algunas ideas posibles para esta presentación son: exposición a través de clase expositiva participativa apoyada por recursos audiovisuales (ppt), realización de podcast “en directo”, realización de dinámicas participativas, simulación de un programa de TV., video-fórum, uso de recursos del arte escénico (teatro, danza, música...), del arte visual (dibujos, diseño gráfico...).

Estructura del informe a entregar

El trabajo a entregar deberá constar de las siguientes partes:

Introducción

En esta sección tendréis que explicar los objetivos del trabajo, que como recordaréis, son los siguientes:

1. Examinar y estudiar los escenarios educativos (formal, no formal e informal) que han marcado vuestras trayectorias como estudiantes a lo largo de vuestro bagaje escolar.
2. Explorar e imaginar los modos en que estas trayectorias pueden influenciar vuestro presente como estudiantes de Educación Social o vuestros futuros como educadoras/es sociales.

También debéis aprovechar para realizar una introducción breve sobre las seis personas que componéis el grupo, y explicar los modos en que cada una de vosotras y vosotros os habéis implicado en el trabajo. Esto es, en esta introducción debéis contar qué método de indagación ha empleado cada persona del grupo para realizar la parte individual del mismo (Fase 1, “narraciones educativas autobiográficas”), así como el proceso que habéis seguido para dialogar grupalmente sobre los temas que han surgido y decidir en cuáles os vais a centrar.

Cuerpo del trabajo

El cuerpo del trabajo se subdividirá en dos epígrafes que darán respuesta, respectivamente, al objetivo primero y segundo del trabajo.

EPÍGRAFE 1

Los apartados de esta sección dependerán de los temas que cada grupo haya elegido desarrollar. No obstante, el contenido que debéis desarrollar aquí es aquel que haga referencia a aquellos escenarios educativos (formal, no formal e informal) que han marcado nuestras trayectorias como estudiantes a lo largo de vuestro bagaje educativo. Se recomienda seguir el siguiente esquema para organizar los contenidos:

- 1- **Espacios y experiencias educativas formales** de especial significación: se realizará una narración grupal sobre aquellos eventos, personas, lugares, estrategias educativas, etc., vividas en vuestros escenarios educativos formales (escuela, instituto, universidad...), que os hayan resultado significativos.
- 2- **Espacios y experiencias educativas no formales** de especial significación: se realizará una narración grupal sobre aquellos eventos, personas, lugares, estrategias educativas, etc., vividas en vuestros escenarios educativos no formales (centros de repaso, ...), que os hayan resultado significativos.

- 3- **Espacios y experiencias educativas informales** de especial significación: se realizará una narración grupal sobre aquellos eventos, personas, lugares, estrategias educativas, etc., vividas en vuestros escenarios educativos informales (escuela, instituto, centros de repaso escolar, universidad...), que os hayan resultado significativos.

En cada una de las tres secciones anteriores se espera que describáis experiencias relativas a vuestras trayectorias educativas que os resulten especialmente interesantes para conectarlos con alguno de los temas teóricos que hemos ido viendo en la asignatura. Para ello, haréis uso de dos materiales distintos: a) narraciones autobiográficas de vuestras experiencias educativas; b) entrevistas a informantes clave.

También se espera que seáis capaces de conectar estos eventos, experiencias, espacios, vivencias etc., con algunos temas propios de los contenidos de “Teoría de la Educación”, como pueden ser:

- El saber sobre la educación: podéis analizar los modos en que a lo largo del tiempo os habéis relacionado con alguna materia específica que os guste.
- Dinámicas de poder la educación: os podéis interrogar por los modos en que las y los profes que habéis tenido gestionaban su rol de poder en el aula, identificando distintos estilos pedagógicos en relación a los paradigmas educativos que hemos visto (objetivista, constructivista, dialógico)
- Cuando habléis de los espacios de educación no formal e informal, podéis analizar la potencialidad pedagógica que éstos han tenido para vuestra formación en un sentido amplio, e identificar de qué modos estos espacios influían (o no) en vuestro desempeño académico, en vuestra vinculación con lo escolar, etc.
- Sobre exclusión y violencia directa, estructural y simbólica en los espacios escolares: podéis analizar la medida en que habéis estado en contacto con las violencias en los espacios educativos que habéis habitado o habitáis.

Respecto a la realización de entrevistas, es preciso que escribáis previamente el guion de entrevista a vuestros informantes y que lo enseñéis a la profesora en el [momento que corresponde y que viene explicitado en este mismo manual](#). Es muy importante realizar una buena selección de vuestras interlocutoras y elegir muy bien las preguntas que les hagáis, por ello, conviene que contéis con la tutorización de la docente. Tras la realización de las entrevistas las tendréis que transcribir íntegramente, analizar y seleccionar los fragmentos narrativos más relevantes que sirvan para argumentar y soportar la exposición de ideas que realicéis en este apartado.

EPÍGRAFE 2

En este apartado daréis respuesta al segundo objetivo del trabajo, que como sabéis, era explorar e imaginar los modos en que estas trayectorias pueden influenciar vuestro presente como estudiantes de Educación Social o vuestros futuros como educadoras/es sociales. Así pues, esta sección constará de una narración en formato libre donde contéis cómo lo vivido influye en vuestro presente o puede llegar a influir en vuestro futuro. En este apartado, al

igual que en el anterior, se valorará en positivo que seáis capaces de usar las herramientas conceptuales que vayan apareciendo a lo largo de las lecturas de la asignatura y de las sesiones teóricas.

Esta parte la podéis trabajar de manera grupal (las seis juntas), o en pequeños grupos de dos o tres personas. En cualquier caso, el trabajo debe dejar patente que las seis personas que conforman el grupo han participado activamente en la redacción del texto. Finalmente, en esta sección también se incluirán las diez reglas anteriormente mencionadas.

El formato de presentación de estas reglas será libre.

Conclusiones

En este epígrafe final debéis recuperar los dos objetivos fundamentales del trabajo, y partiendo de ellos, resumir brevemente cómo hemos dado respuesta a los mismos a través del trabajo. También será el momento de hacer balance de cómo hemos llevado a cabo nuestro trabajo grupal, las cuestiones que han funcionado y las que no, y hacer una valoración crítica del ejercicio en su conjunto.

Anexos

El trabajo constará de un apartado final con anexos, donde se incluirán algún ejemplo de las [narraciones biográficas individuales realizadas en la fase I del trabajo](#). Estos ejemplos tendrán formato libre, pues estas narraciones, como se recordará, podían presentarse en distintos formatos (dibujos, narraciones, etc). Los anexos también podrán recoger las transcripciones íntegras de las entrevistas, aunque esto será opcional.

Los anexos deben ir **numerados y tener un título**. También deben ir indexados, esto es, deben aparecer en el **índice del trabajo que se adjunte al inicio**.

Por ejemplo,

Anexo 1. Narración autobiográfica de Aina: el cuarto de juegos de mi infancia

Cronograma de fases y tareas del trabajo

A continuación os adjunto la **temporalización de las tareas** que componen el trabajo de investigación. Para facilitaros una panorámica sobre la distribución temporal de los trabajos prácticos y que podáis ver gráficamente los plazos que tenéis para realizar vuestras tareas, también os he incluido las fechas de lectura que acordamos del libro “Frankenstein Educador”.

El trabajo debéis realizarlo de forma autónoma, pero dedicaremos tres sesiones en clase al mismo, que podéis encontrar en el cronograma de más abajo. Todas las personas que

compongan el grupo deben venir a las tres sesiones, siendo de vital importancia su presencia en la sesión I y la III.

Adicionalmente, los grupos de trabajo podéis solicitar tutorías para realizar revisiones de proceso de vuestros trabajos.

El contenido de las tres sesiones será el que sigue:

Sesión I

Esta clase se dedicará a la realización de la “[Fase 2” del trabajo](#), que como recordaremos, es la que se dirige a compartir las narraciones individuales con el resto de grupo. Ese momento de encuentro y consenso lo realizaréis en una de las clases, y yo supervisaré que todos los componentes del grupo compartan con el resto una narración educativa autobiográfica, de manera que se pueda llevar a cabo con éxito la “condensación grupal de trayectorias”.

Sesión II

En esta sesión revisaré el estado de desarrollo de cada uno de los trabajos. Este día se recomienda que todos los grupos traigan el trabajo en su máximo grado de avance, y que hayan seleccionado a las personas informantes o interlocutoras a las que entrevistarán. Se podrá aprovechar la sesión, además, para supervisar el guion de entrevista.

Sesión III

En esta última sesión se revisará el estado de los trabajos una vez realizadas las entrevistas. Se recomienda que el alumnado traiga el trabajo lo más cerrado posible, casi en su formato final, ya que una semana después será la entrega definitiva del trabajo.

La entrega final del trabajo se realizará a través del Aula Virtual el **5 de diciembre de 2023 hasta las 12 de la noche. Este plazo no es prorrogable.** Las exposiciones de trabajos se celebrarán los días **19 y 21 de diciembre de 2023.**

	SESIÓN	CONTENIDOS
OCTUBRE	Martes 10 de Octubre	PRIMERA PARTE FRANKENSTEIN
	Jueves, 19 de octubre	SESIÓN I REVISIÓN TRABAJOS
	Jueves, 26 de octubre	SEGUNDA PARTE FRANKENSTEIN
NOVIEMBRE	Martes, 7 de noviembre	SESIÓN II REVISIÓN TRABAJOS
	Jueves 16 de noviembre	TERCERA PARTE FRANKENSTEIN
	Jueves, 23 de noviembre	SESIÓN III REVISIÓN TRABAJOS
	Martes 5 de diciembre	ENTREGA FINAL DEL TRABAJO ESCRITO A TRAVÉS DEL AULA VIRTUAL

DICIEMBRE	Martes 19 de diciembre	EXPOSICIONES DE TRABAJOS GRUPALES
	Jueves 21 de diciembre	EXPOSICIONES DE TRABAJOS GRUPALES

Evaluación

Este trabajo tiene un peso sobre el final de la nota de un **20%**. Para poder hacer media con el resto de actividades prácticas, es preciso aprobar todas las partes que la componen. El **informe tendrá un peso total del 15% sobre la nota final** del trabajo, y las **actividades de evaluación continua (las tres sesiones de seguimiento de trabajos) y las exposiciones compondrán el 5% restante** a evaluar.

Las tres instancias de evaluación (informe del trabajo, exposición, sesiones de evaluación continua) serán valoradas a través de un rúbrica que más abajo se adjunta, para que podáis conocer con detalle lo que será exigido en este trabajo, en cada una de sus fases.

Criterios generales de evaluación

1. Presencia y participación activa de todos los miembros del grupo en las sesiones de revisión del trabajo y por supuesto, en las exposiciones (tanto en la propia como en la del resto de grupos).
2. Respeto de las pautas ofrecidas en el presente documento, tanto aquellas referidas a los contenidos del trabajo como en las relativas al formato de presentación y entrega.
3. Participación, compromiso e interés.
4. Dominio y precisión conceptual.
5. Claridad en la exposición y capacidad de síntesis.
6. Elaboración personal, crítica y fundamentada de lo aprendido.
7. Originalidad y creatividad en la exposición de los trabajos y en la elaboración del informe.

Rúbrica de evaluación de las sesiones de evaluación de proceso

Indicadores de evaluación		0	1	2	3	4	5
1.	Todas las personas que conforman el grupo han leído y comprendido las indicaciones recogidas en el manual de instrucciones para el trabajo grupal.						

2.	Todas las personas que conforman el grupo asisten a la sesión de evaluación, y si no lo hacen, excusan su ausencia con antelación suficiente y preferiblemente, de forma documentada.						
3.	Todas las personas que conforman el grupo traen las tareas que se han prefijado para la sesión de evaluación correctamente desarrolladas de manera individual (fragmentos narrativos, guiones de entrevistas)						
4.	Todas las personas que conforman el grupo se han esmerado en realizar la tarea de modo que pueda servir al objetivo de investigación que se esté desarrollando en la sesión concreta donde está participando.						
5.	Todas las personas que conforman el grupo se comprometen activamente en la tarea en común que se está desarrollando en clase.						
6.	Todas las personas que conforman el grupo escuchan de forma activa las aportaciones del resto del miembros y se relacionan de forma respetuosa con las ideas del resto.						

Rúbrica de evaluación de los informes

Indicadores de evaluación		0	1	2	3	4	5
1.	El informe respeta las diez pautas formales para la elaboración del trabajo incluidas en este documento.						
2.	El informe consta de todas las partes que se detallan en el apartado correspondiente de este documento , y en el caso de que alguna parte haya sido transformada, esta modificación ha sido previamente pactada con la docente.						
3.	El informe final da respuesta a los dos objetivos de investigación planteados.						
4.	El informe recoge referencias teóricas de las trabajadas en clase para debatir las ideas expuestas a lo largo de trabajo.						
5.	El informe recoge los fragmentos narrativos de las entrevistas realizadas.						
6.	El informe denota un esfuerzo creativo por parte de las estudiantes, que se han preocupado por buscar referencias adicionales.						
7.	El informe denota originalidad, esto es, muestra un esfuerzo por encontrar una fórmula propia y autónoma para dar respuesta a los objetivos de investigación. Por ello, no se hace uso del plagio o del corta pega indiscriminado.						

Rúbrica de evaluación de las exposiciones

Indicadores de evaluación		0	1	2	3	4	5
1.	Todas las personas del grupo asisten a su propia exposición de manera puntual. En caso de no poder venir algún miembro, se justifica en tiempo y forma y preferiblemente, de manera documental.						
2.	Todas las personas que conforman el grupo asisten a las exposiciones del resto de grupos y si es el caso, participan en ellas de manera activa y respetuosa.						

3. Durante la exposición se identifican los objetivos e ideas principales del trabajo, demostrando que se ha realizado una selección cuidadosa y atenta de los contenidos más significativos.							
4. La exposición de contenidos es coherente y original.							
5. Todas las personas que conforman el grupo participan en algún momento de la presentación asumiendo algún rol determinado.							
6. Durante la presentación se hace uso de un lenguaje apropiado al entorno académico y se muestra corrección sintáctica y gramatical.							
7. La presentación resulta interesante y amena.							
8. La presentación demuestra creatividad.							
9. La presentación promueve de algún modo la participación del público.							
10. Si se usan recursos, sean tecnológicos o de cualquier otro tipo, el uso del método debe estar justificado. Se evita el “hacer por hacer”.							
11. Si se usan recursos, sean tecnológicos (PowerPoint, Prezi...) o de cualquier otro tipo (dinámicas que impliquen mover mobiliario, por ejemplo), se hace una cuidada previsión logística de cómo usarlos para que el momento de la presentación sea fluido y no se produzcan demoras.							
12. Si los recursos empleados incluyen lenguaje escrito, no se incurre errores gramaticales ni ortográficos (en las diapositivas, por ejemplo=							
13. La exposición no supera los 15 minutos establecidos.							

Pautas formales para la elaboración del trabajo

1. Por el carácter narrativo del trabajo, se recomienda hacer uso de la primera persona del plural, o incluso la primera persona del singular para los fragmentos que así lo requieran.
2. Extensión máxima: 15 páginas DIN-A4, correctamente paginadas. Los anexos contarán aparte y por tanto, no se incluyen en esta extensión máxima. No existe un límite de páginas para los anexos, y el formato de estos será libre (pueden incluirse a través de un QR, en formato podcast, imágenes, narraciones, etc).
3. Letra Arial, Garamond o Times New Roman 12.
4. Interlineado sencillo o 1,15 en la redacción del texto y texto justificado en ambos márgenes de la página. en la redacción del texto.
5. Interlineado entre párrafos 1,5 y sangría 2.
6. El trabajo debe incluir una portada de diseño libre con el nombre de todas las personas que compongan el grupo, el nombre del trabajo, de la asignatura, el curso escolar (2023/2024) y el grado y curso al que corresponde el alumnado. Cabe recordar que el grupo estará compuesto por un mínimo de cuatro personas y un máximo de seis.
7. También se debe incluir un índice paginado, que incluya todos los anexos.
8. Todas las fuentes que aparezcan en el trabajo deben estar correctamente citadas a través de normas APA (consultar en el Aula Virtual el manual completo de normas, en la sección “Organización de la asignatura: guía docente y materiales”).
9. Se espera total corrección ortográfica.

10. El archivo final será un PDF. No se aceptarán otros formatos.

Recordatorio importante: **No respetar una o varias de las indicaciones formales que se indican puede suponer suspender el trabajo.**

Rúbrica de evaluación para modalidad A (guion de preguntas consensuado)

	SÍ	BASTANTE	NO
GENERAL (requisitos imprescindibles para seguir corrigiendo)			
El texto de las respuestas se ajusta a la pregunta propuesta.			
El texto de las respuestas no contiene ningún error ortográfico.			
El texto de las respuestas es original, no producto de una IA como chatGPT o de un corta-pega indiscriminado (se hará uso de un programa específico para detectar posibles plagios o redacciones no originales)			
El texto de las respuestas no es un corta-pega del guion individual de cada estudiante (se ha realizado un ejercicio de consenso y re-escritura para reflejar de forma dialogada las aportaciones de cada una/o)			
DOMINIO CONCEPTUAL Y CALIDAD DE LA INFORMACIÓN			
Las respuestas explican adecuadamente los conceptos que se indican en la pregunta.			
Si es el caso, las respuestas se ligan con los conceptos de las lecturas obligatorias de la parte teórica de la asignatura y los ppt de la profesora, o con otras actividades realizadas.			
Las respuestas demuestran que el concepto ha sido aprendido e interiorizado por parte de las/os estudiante, que son capaces de explicarlo adecuadamente y ligarlo con otras ideas y conceptos.			
Las respuestas no usan el corta-pega indiscriminado, sino que se redactan de manera original, de forma que las/os estudiantes explican con sus propias palabras las ideas requeridas.			
Las respuestas denotan originalidad, esto es, muestran un esfuerzo por encontrar una fórmula propia y autónoma para dar respuesta a las preguntas. Por ello, no se usan estructuras sintácticas o fórmulas procedentes de una IA como chatGPT o similares.			
CLARIDAD ARGUMENTATIVA			
El texto está bien estructurado.			
El texto no presenta errores de concordancia.			
Todas las frases están correctamente introducidas a través de conectores.			
Hay coherencia sintáctica y riqueza en uso del lenguaje.			
No se incluyen fórmulas coloquiales.			
Si la respuesta incluye referencias bibliográficas, aparecen citadas de forma correcta a través del sistema indicado (APA 7).			

El texto presenta una argumentación clara y de calidad, con capacidad de síntesis y precisión léxica.			
---	--	--	--

Rúbrica de evaluación para modalidad B (ensayo crítico)

	SÍ	BASTANTE	NO
GENERAL (requisitos imprescindibles para seguir corrigiendo)			
El ensayo no contiene ningún error ortográfico.			
El ensayo es original, no producto de una IA como chatGPT o de un corta-pega indiscriminado (se hará uso de un programa específico para detectar posibles plagios o redacciones no originales)			
El ensayo respeta las pautas formales (extensión, citación de fuentes, formato de entrega, condiciones de entrega, etc.) ofrecidas en la clase y que se encuentran detalladas en la sección correspondiente del Aula Virtual (documento Manual básico para la realización de la práctica sobre la película Conducta).			
El ensayo consta de una introducción donde se hace explícita/s la pregunta/s o propósito/s fundamental/es del mismo, así como los materiales bibliográficos que se usan para darle respuesta a dicha pregunta.			
El ensayo consta de un cuerpo central donde se desarrollan la/s tesis o pregunta/s fundamental/es del mismo, argumentándola/s y debatiéndola/s con los textos elegidos y tomando como referente esencial la película "Conducta"			
El ensayo consta de unas conclusiones que reflejan algunas posibilidades de respuesta a la/s pregunta/s central/es del mismo.			
DOMINIO CONCEPTUAL Y CALIDAD DE LA INFORMACIÓN			
El ensayo denota un esfuerzo creativo y reflexivo por parte de las estudiantes, que se han preocupado por buscar referencias adicionales, tomadas de la bibliografía básica o complementaria de este bloque de contenidos, o de otras fuentes que conocen.			
El ensayo denota originalidad, esto es, muestra un esfuerzo por encontrar una fórmula propia y autónoma para dar respuesta a las preguntas. Por ello, no se hace uso del plagio o del corta-pega indiscriminado.			
CLARIDAD ARGUMENTATIVA			
El texto está bien estructurado.			
El texto no presenta errores de concordancia.			
Todas las frases están correctamente introducidas a través de conectores.			
Hay coherencia sintáctica y riqueza en uso del lenguaje.			
No se incluyen fórmulas coloquiales.			
Si la respuesta incluye referencias bibliográficas, aparecen citadas de forma correcta a través del sistema indicado (APA 7).			
El texto presenta una argumentación clara y de calidad, con capacidad de síntesis y precisión léxica.			



SESIONES DE LECTURA COMPARTIDA

PAUTAS PARA LAS
SESIONES DE
LECTURA
COMPARTIDA

Pautas generales

En el presente documento encontraréis las instrucciones detalladas para desarrollar los ejercicios en relación con la teoría en torno al libro “Frankenstein educador”. Es muy importante que las leáis con atención y calma, y prestéis atención a los detalles.

Como ya se ha indicado en clase, para superar esta parte de la asignatura es imprescindible que leáis el libro “Frankenstein Educador” que tenéis disponible en el Aula Virtual. También os recomiendo leer este texto de forma cruzada con el resto de materiales bibliográficos correspondientes a la parte teórica que estamos explicando en clase, y haciendo uso, también, de vuestros apuntes de clase y mis diapositivas.

Durante tres sesiones de trabajo en el aula, que ya están [temporalizadas](#), se evaluará el grado de trabajo, comprensión y análisis que habéis hecho del texto. A lo largo de estas tres sesiones de trabajo también se propondrán algunos ejercicios, que serán explicados en clase el mismo día de la sesión de trabajo y que deberéis entregar a través del Aula Virtual.

Estos ejercicios los debéis realizar durante el tiempo de clase, en los momentos que se indiquen, y debéis hacerlo en **grupos de un mínimo de dos y un máximo de cuatro personas. En ningún caso se puede exceder el límite máximo de personas por grupo. En caso que así suceda, el grupo tendrá un cero en esa parte de la evaluación.**

Como sabéis, las actividades correspondientes a estas sesiones de lectura compartida **componen el 20% de la calificación de vuestra nota final, y para superar la asignatura debéis aprobar todas las partes de la misma.** A las sesiones de control de lectura, debéis venir con los textos trabajados previamente, subrayados, resumidos, y con preguntas concretas sobre los mismos. Y también, claro está, debéis asistir a todas las sesiones programadas.

Cronograma de trabajo

Sesión I: Martes 10 de octubre

PRIMERA PARTE FRANKENSTEIN (pp. 13-67)

Sesión II: Jueves 26 de octubre

SEGUNDA PARTE FRANKENSTEIN (pp. 67-97)

Sesión III: Jueves, 16 de noviembre

TERCERA PARTE FRANKENSTEIN (pp. 97-140)

Evaluación

Cada sesión de trabajo será evaluada a través de:

- a) **mi propia observación**, como profesora, del trabajo de lectura y análisis de los textos que haya que haber leído para cada sesión, para la que se usará la rúbrica que más abajo se adjunta. Esta evaluación la realizaré estudiante a estudiante, de manera individual.
- b) **los ejercicios que se planteen en el apartado correspondiente del Aula Virtual** y que haya que contestar en el tiempo establecido. Como se especifica [arriba](#), estos ejercicios los debéis realizar durante el tiempo de clase, en los momentos que se indiquen, y debéis hacerlo en grupos de un **mínimo de dos y un máximo de cuatro personas**.

Rúbrica para evaluar vuestro desempeño durante las sesiones de lectura

Indicadores de evaluación	0	1	2	3	4	5
La o el estudiante viene a la sesión de trabajo con el texto impreso y/o accesibles para su consulta en algún dispositivo digital.						
La o el estudiante viene a la sesión de trabajo con el texto subrayado y trabajado.						
La o el estudiante viene a la sesión de trabajo con preguntas y/ aportes y preguntas concretas sobre los materiales.						

La o el estudiante viene a la sesión de trabajo de forma puntual, sin retrasos.						
La o el estudiante muestra una actitud de respeto y escucha activa de las aportaciones de sus compañeras/os.						
Si es el caso, el o la estudiante presenta los avances sobre el trabajo de investigación que la profesora indique para cada momento del proceso.						
El o la estudiante muestra que ha leído, revisado y estudiado los textos teóricos y las explicaciones ofrecidas en clase por la profesora, y que por tanto, es capaz de relacionar los contenidos propios de la asignatura con “Frankenstein Educador”.						
El o la estudiante participa activamente con aportaciones interesantes y acordes al contexto.						
El o la estudiante está en una actitud de escucha activa e incorpora en sus intervenciones en el debate las aportaciones de las demás compañeras, estableciendo un diálogo intersubjetivo con las ideas de las demás para construir el pensamiento propio.						

Guion de preguntas / Claves interpretativas

1. Te propongo una reflexión sobre la forma en que Carmela ejerce su autoridad como docente. El alumnado, tal como se muestra en múltiples escenas del largometraje, confiere una legitimidad especial hacia su maestra. ¿Qué crees que posibilita esto? ¿Qué relaciones se te ocurren entre las ideas de responsabilidad y de autoridad, en relación a la figura profesional de Carmela?

2. Explica las siete exigencias que propone Meirieu para la “necesaria revolución copernicana en pedagogía”. ¿Se te ocurre alguna forma de relacionarlas con el “buen quehacer docente” de Carmela?

3. Hannah Arendt, en su ensayo “La crisis de la Educación” (1959), dirá que la educación tiene que ver con un doble amor. En sus palabras:

“La educación es el lugar en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir su responsabilidad y, por la misma razón, salvarlo de esa ruina que, de no ser por este renovarse, de no ser por la llegada de lo nuevo y lo joven, sería inevitable. Y la educación también está donde decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no expulsarles de nuestro mundo y dejarles a merced de sus propios recursos, para no arrebatarnos su oportunidad de emprender algo nuevo, algo que no hemos previsto, sino prepararles con antelación para la tarea de renovar un mundo común” (Arendt, 1993, p.53)

¿Cómo podríamos relacionar estas ideas con la actitud de Carmela hacia el mundo, por un lado, y hacia Chala, como representante de esos hijos de los que habla la filósofa?

4. Carmela asevera lo siguiente, en un pasaje de la película: “Trátalos como delincuentes y serán delincuentes”. Esta contundente afirmación está íntimamente relacionada con el Efecto Pigmalión, que tan importante resulta tener en consideración en el quehacer socioeducativo en contextos de exclusión social. Reflexiona en torno a esta cuestión, para ello, puedes recurrir a las ideas Philippe Meirieu y Violeta Núñez.

a. Carmela, hacia el final de la película, le dice a Marta, la profesora sustituta, que prefiere escribir a máquina para “hacer que las palabras suenen”. ¿A qué se puede referir con esto la maestra? ¿Qué relación se te ocurre con las ideas que expone Freire sobre la educación dialógica que hemos visto en clase?

5. Como sabes, el equipo educativo quiere internar a Chala en una “escuela de conducta”, decisión de la que se desmarca Carmela. ¿Qué relaciones se te ocurren entre este tipo de medidas correctoras y los procesos de *minorización* de las infancias de las que habla Violeta Núñez? ¿Cómo crees que puede relacionarse la apuesta educativa que resume Núñez en el apartado final del artículo (“Para finalizar”) con el quehacer educativo de Carmela?

6. Reflexiona sobre la escena en que Ignacio y Carmela hablan sobre la situación de Chala. ¿Qué le dice Carmela a Ignacio sobre el niño y su responsabilidad hacia él? ¿Qué transformaciones se producen en la actitud de Ignacio hacia Chala, y qué crees que las pueden haber originado?

7. El psicólogo Lawrence Kohlberg desarrolló una teoría, ya clásica, sobre los niveles de desarrollo moral en el ser humano. Según el autor, se pueden trazar tres niveles distintos de desarrollo moral, entendiendo por moral la conciencia de justicia. Así pues, distingue entre el nivel preconvencional (donde la persona considera justo aquello que favorece a sus intereses individuales), el nivel convencional (donde lo justo es aquello que se ajusta a las reglas sociales y normas de la comunidad) y el nivel postconvencional (que alcanzan aquellas personas que reflexionan sobre lo justo e injusto de forma autónoma, y adoptan decisiones que pueden oponerse a la norma socialmente establecida). Reflexiona en torno al conflicto de Carmela con el equipo de intervención socioeducativa de la institución donde trabaja, tomando como disparador los mencionados estadios. Trata de identificar, por ejemplo, el nivel de desarrollo en el que se ubica cada uno de los actores involucrados en el conflicto dramático. Puede ayudarte el siguiente texto, que puedes leer completo en la bibliografía complementaria:

“como ha mostrado L. Kohlberg, la formulación de juicios sobre la justicia supone un desarrollo y un aprendizaje que se produce a través de tres niveles: el preconvencional, en el que el individuo juzga acerca de lo justo desde su interés egoísta; el convencional, en el que considera justo lo aceptado por las reglas de su comunidad; el postconvencional, en el que distingue principios universalistas de normas convencionales, de modo que juzga acerca de lo justo o lo injusto “poniéndose en el lugar de cualquier otro” (Cortina, 1995,p.16 y 17)

“La moral, en una tradición kantiana es, en principio, capacidad de darse leyes a sí mismo desde un punto de vista intersubjetivo, de forma que las leyes sean universalizables. Lo cual nos muestra que los individuos racionales no están cerrados sobre sí mismos, sino que cada persona es lugar de encuentro de su peculiar idiosincrasia y de la universalidad; es un nudo de articulación entre subjetividad e intersubjetividad. Una persona “alta de moral” en este sentido sabe, pues, distinguir entre normas comunitarias convencionales y principios

universalistas, que le permiten criticar incluso las normas comunitarias” (Cortina, 1995, p.17)

8. ¿Qué observas en la actitud de Chala a lo largo de la película? ¿En qué se parece Chala (y en qué no) al hijo que Frankenstein fabrica y luego abandona? ¿Qué observas en su relación con la madre, con el que puede que sea su padre, con su maestra Carmela y con su maestra Marta? Aquí tienes algunas invitaciones para pensar a Chala desde el pensamiento educativo de Philippe Meirieu en “Frankenstein Educador”:

“[el hijo de Frankenstein] Sin espacio ni referencias, sin horizontalidad habitable, ni verticalidad significativa, se ve reducida a una huida hacia adelante. El par infernal de la fabricación/abandono le será fatal” (Meirieu, 2010, p. 85)

“lo normal”, en educación, es que la cosa “no funcione”: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo “normal” es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, incluso, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye” (Meirieu, 2010, p.73)

“el alumno, aunque no sepa formular su “odio” en palabras, a menudo ha aprendido a defenderse con los medios de todos los desheredados: es hábil explotando las debilidades del adversario, sabe dónde golpear para hacer daño, sabe hurgar en las heridas y escoger las expresiones que humillan” (Meirieu, 2010, p.74)

9. ¿Cuál es el error que puede estar cometiendo Marta en su actitud hacia Chala¹? ¿Cómo podría explicarse la rebeldía de Chala hacia esta maestra? ¿Qué transformaciones observas en la figura de Marta, la profesora sustituta, en relación a su desempeño profesional? ¿Qué situaciones o vivencias pueden haber posibilitado estas transformaciones? ¿Te animas a escribir un monólogo interno para el personaje de Marta, donde se visibilice su conflicto profesional y personal, los modos en que evoluciona? (esto es opcional, y por ello, puede ser más interesante)

10. Reflexiona sobre las clases de flamenco donde participa Yeni en tanto espacio de educación no formal y de desarrollo cultural. ¿Qué potencialidades encuentra la chica en este entorno educativo?

¹ Este fragmento quizá te de alguna idea: “la segunda exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en reconocer a aquél que llega como una persona que no puedo moldear a mi gusto. Es inevitable y saludable que alguien se resista a aquél que le quiere «fabricar». Es ineluctable que la obstinación del educador en someterle a su poder suscite fenómenos de rechazo que sólo pueden llevar a la exclusión o al enfrentamiento. Educar es negarse a entrar en esa lógica” (Meirieu, 2010, p.74)

11. ¿Recuerdas la escena en que se comparten en clase libros y lecturas? Yeni le presta a Chala la novela “Colmillo blanco”, en algo que podríamos pensar como una demanda urgente para que abandone la actividad deshumanizante en la que estaba enredado, como un intento, algo enojado y decepcionado, de educar su sensibilidad hacia los animales. ¿De qué modo esto ejemplifica una relación particular con el saber, con ese “don de los muertos”, en palabras de Meirieu, que podría ser algo así como el “sustrato fundamental” de la educación?
12. Si fueras educadora/educador social en el contexto escolar y comunitario que muestra la película, ¿qué intervención plantearías? ¿Qué necesidades consideras más acuciantes?

Bibliografía obligatoria para la realización de la práctica

Meirieu, P. (2001) *Frankenstein educador*. Laertes educación.

Núñez, V. (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Bibliografía complementaria

Arendt, H. Romero, J. M. (trad.), & Bayón Cerdán, J. (trad.) (1993) *La crisis de la educación*, Universidad Autónoma de Madrid, Cuaderno Gris, Época II, 7, 38-53 Disponible en: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/260/22409_La%20crisis%20de%20la%20educaci%C3%B3n.pdf

Cortina, A. (1995). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de educación*, 7(1), 41-63 Disponible en <http://cursos.itam.mx/akuri/2002/S12002/ST1/Etica/La%20Educaci%C3%B3n%20de%20Hombre%20y%20del%20Ciudadano.PDF>

Carrasquillo Hernández, T. (2017) *Infancia (In)Visible: La Subjetividad de la Niñez como Transgresión a la Marginalidad en las Películas Conducta y Pelo Malo*. Faculty Publications. Disponible en https://digitalcommons.linfield.edu/glcsfac_pubs/7

Larrosa, J. (2006). Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancia. En Dussel, I. *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*, 113-134.

Disponible en:

https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=pc0VBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA113&dq=miradas+cinematograficas+infancia+larrosa+&ots=6C98LBz1Dd&sig=jz_R_tvLsQhaPY0aoocdAH84jhg#v=onepage&q=miradas%20cinematograficas%20infancia%20larrosa&f=false

Kantor, D. (2008) El mandato de la prevención en discusión. En *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del estante Editorial.

Disponible en:

http://repositorio.cedes.org/bitstream/123456789/4273/1/variaciones_kantor.pdf

Notas de prensa y reseñas sobre la película en la web

- Conducta y el hombre nuevo:

<https://www.cubahora.cu/cultura/conducta-y-el-hombre-nuevo>

- La disciplina y el amor cambiarán el mundo. Conducta:

<https://www.elespectadorimaginario.com/conducta/>

- “Conducta”, una gran película cubana que enarbola un canto

al poder de la educación:

https://elpais.com/cultura/2016/09/12/television/1473698260_252081.html

- Conducta, mucho más que una película sobre educación:

<https://es.aleteia.org/2015/05/29/conducta-mucho-mas-que-una-pelicula-sobre-educacion/>

- Conducta, película cubana dura, crítica y polémica: tres opiniones, tres análisis:

<http://historico.cubainformacion.tv/index.php/cultura/54760-conducta-pelicula-cubana-dura-critica-y-polemica-tres-opiniones-tres-analisis>

- La película cubana “Conducta” resalta el poder de la educación

y la solidaridad: <https://es.globalvoices.org/2014/02/16/la-pelicula-cubana-conducta-resalta-el-poder-de-la-educacion-y-la-solidaridad/>



Frankenstein Educador

Dinamizaciones de debates de clase y guía de lectura

Profesora: Belén Massó Guijarro
Asignatura: Teoría de la Educación
Curso 2023/24

PRIMERA PARTE
Sesión I de lectura
compartida
10 de octubre de 2023

Frankenstein, o el mito de la educación como
fabricación (pp.21-67)



Profesora: Belén Massó Guijarro
Asignatura: Teoría de la Educación
Curso 2023/24

Frankenstein, o el mito de la educación como fabricación

Estructura del capítulo (pp.21-67)

- ▶ La educación necesaria, o por qué jamás se ha visto una abeja demócrata.
- ▶ Pigmalión, o la fortuna pedagógica de una curiosa historia de amor.
- ▶ Pinocho, o las chistosidades imprevistas de una marioneta impertinente.
- ▶ Del Golem a Robocop (...) o la extraña persistencia de un proyecto paradójico
- ▶ Mary Shelley, o la creación, por una joven modosita de 19 años, de un texto ejemplar (...)
- ▶ Frankenstein y su criatura, o el sorprendente juego de espejos del “no soy yo, es el otro”
- ▶ El pavor del doctor Frankenstein, o el descubrimiento tardío de que no siempre hay perdón para quienes no saben lo que hacen
- ▶ Frankenstein, o la educación entre praxis y poiesis



“se podría detectar ahí (en la historia de Pigmalión) algo así como un proyecto fundacional, una intención primera de hacer del otro una obra propia, una obra viva que devuelva a su creador la imagen de una perfección soñada con la que poder mantener una relación amorosa sin ninguna alteridad (...) Amar la propia obra es amarse a sí mismo porque se es el autor, y es también amar a otro ser que no hay peligro que escape, puesto que uno mismo se ha adueñado de su fabricación” (p.33)

“...hay un modo de preguntar que mata la respuesta” (p.31)



pygmalion
en la escuela

EXPECTATIVAS DEL MAESTRO
Y DESARROLLO INTELECTUAL
DEL ALUMNO

R. ROSENTHAL Y L. JACOBSON



marova

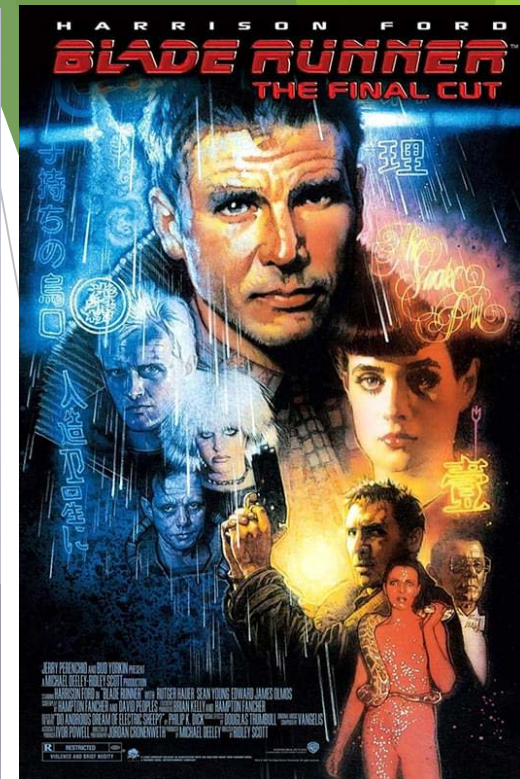
Profesora: Belén Massó Guijarro
Asignatura: Teoría de la Educación
Curso 2023/24



“lo cierto es que cuesta creer que el otro, ese al que queremos educar, al que queremos introducir, para su bien, en la comunidad humana, pueda existir ahí, frente a nosotros, incluso resistirse a nuestra empresa emancipadora y a veces, incluso, sufrir por su culpa” (p. 35)

“pero Pinocho no era tan ridículo cuando era un títere. Simplemente tenía problemas para vivir, para *encontrar su camino*, como decimos a veces, para *situarse en el yo*, como deberíamos decir” (p. 35)

“Pinocho, en cierto modo, está manipulado desde dentro. Es un prisionero de él mismo” (p. 38)



“los seres ideados por los hombres para servirles no se dejan dominar tan fácilmente” (p.45)

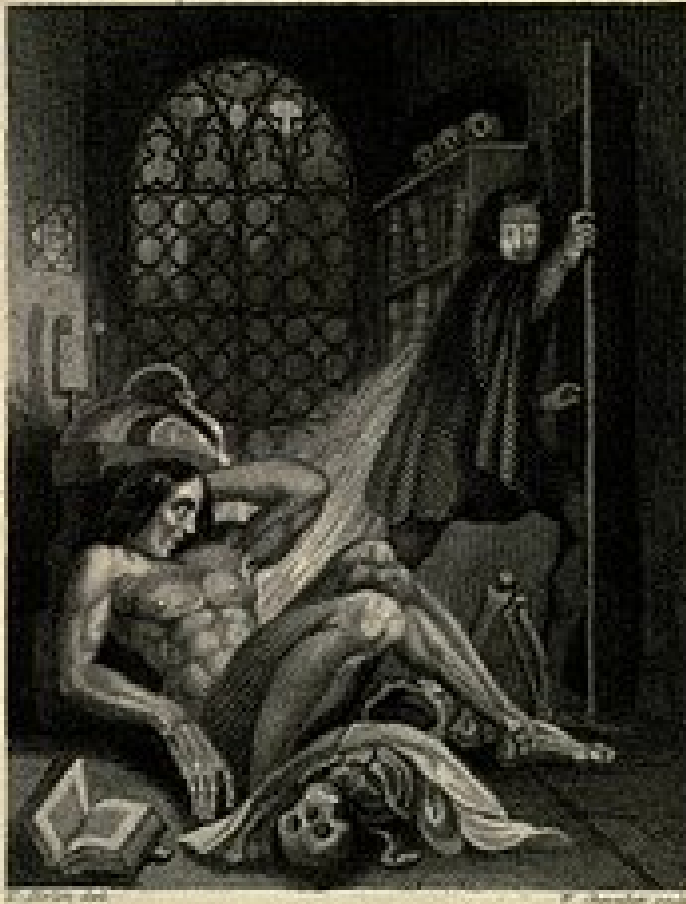


Profesora: Belén Massó Guijarro
Asignatura: Teoría de la Educación
Curso 2023/24

“Las cosas se complican, y no poco: el educador quiere *hacer al otro*, pero también quiere que el otro escape a su poder para que entonces pueda adherirse a ese mismo poder libremente, porque una adhesión forzada a lo que él propone, un afecto fingido, una sumisión por coacción, no pueden satisfacerle (...) quiere el poder sobre el otro y quiere la libertad del otro de adherirse a su poder” (p.35)

“(el amo) quiere ser obedecido, por supuesto, y gozar así de su victoria. Pero no quiere ser obedecido por máquinas. Eso no le interesa porque, de ser el caso, no sería de veras un Amo (..) la verdadera satisfacción del amo sería que el servidor le saludase como hombre libre. Pero entonces el servidor ya no sería tal, y el Amo ya no sería el amo. La verdadera satisfacción del educador sería que aquél a quien ha educado le saludase como hombre libre y lo reconociera como su educador sin ser, con ello, su vasallo. Peor eso es imposible, porque la exigencia de ese reconocimiento constituye (..) una doble imposición” (p.47)



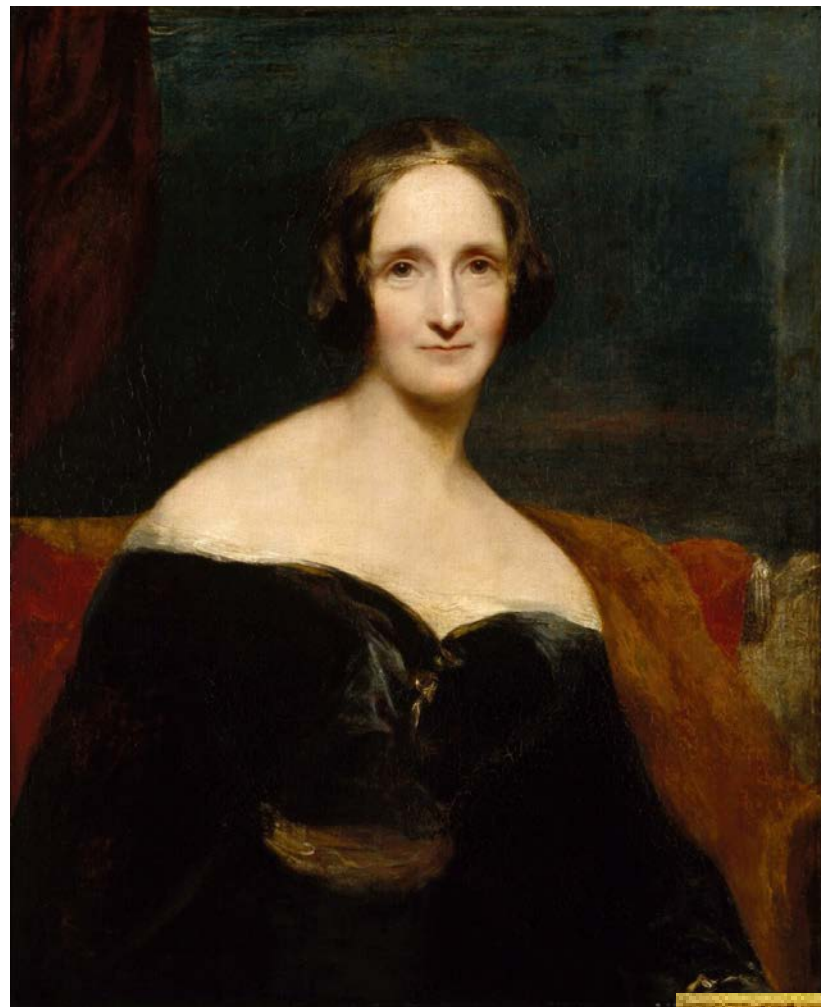


FRANKENSTEIN.

*"By the yellow, of the half-extinguished
light, I saw the dull yellow eye of the
creature open; it breathed hard, and a
convulsive motion agitated its limbs.
... I rushed out of the room."*

Page 43.

London, Published by H. Colburn, and R. Bentley 1831.





Profesora: Belén Massó Guijarro
Asignatura: Teoría de la Educación
Curso 2023/24

► PRAXIS / POIESIS

- Poiesis: orientación teleológica
- Praxis: acción que no tiene más finalidad que ella misma

¿Qué implica reducir la educación a la “poiesis”, según el autor?

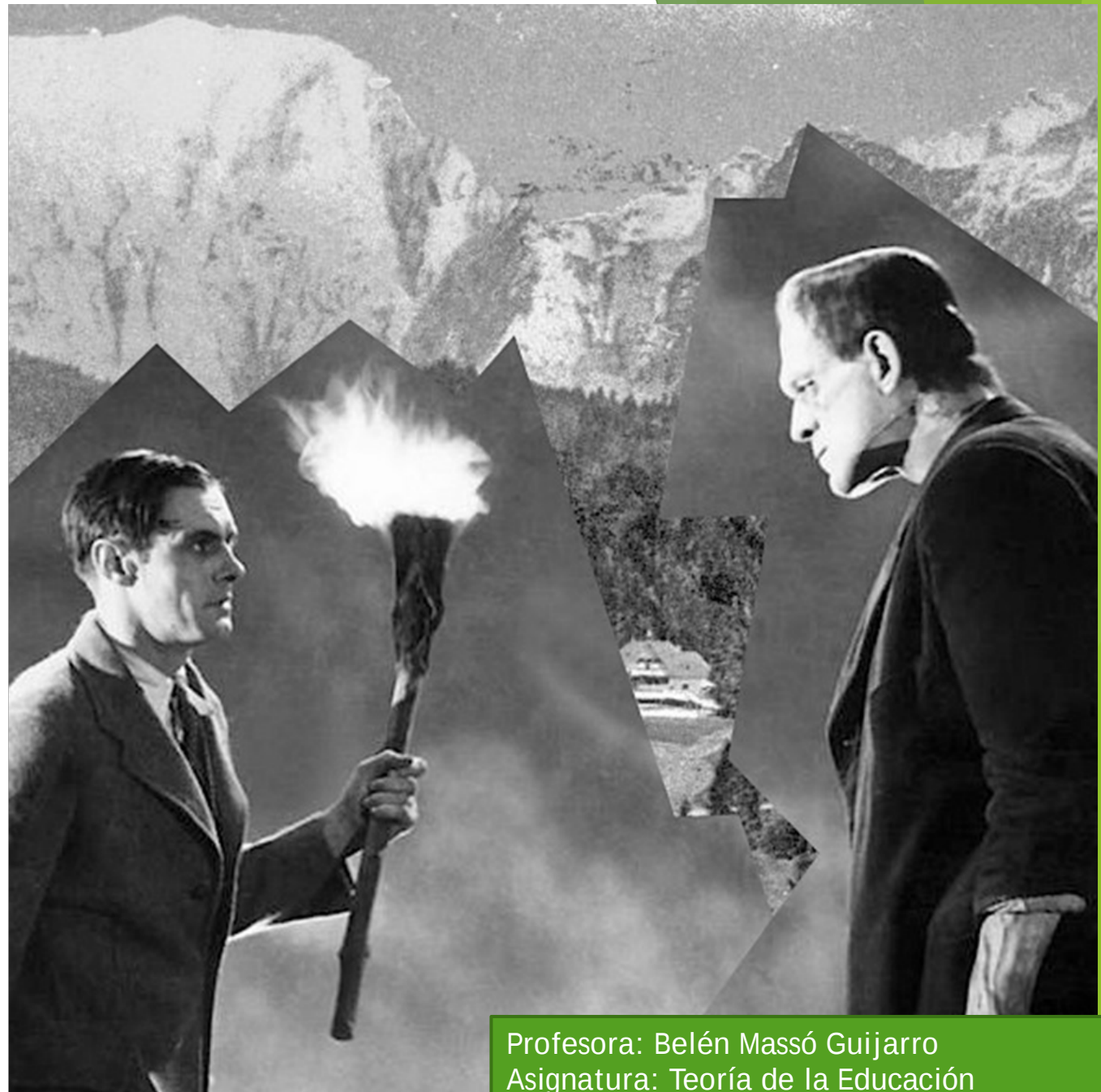
Poiesis (ποίησις, pronunciado «poiesis») es un término griego que significa «creación» o «producción», derivado de ποιέω poieō , «hacer» o «crear». Platón define en El banquete el término poiesis como «la causa que convierte cualquier cosa que consideremos de no-ser a ser».

Praxis (del griego antiguo πρᾶξις (práctica), romanizado como praxis) es el proceso por el que una teoría, lección o habilidad se realiza. Praxis puede referirse también al acto de involucrar, aplicar, ejercitar, realizar o practicar ideas.

- ▶ Crítica de la tecnocracia (p.63)
- ▶ “La educación está llena de calamidades porque es una aventura imprevisible en al que se construye una persona, una aventura que nadie puede programar. (...) en lugar de aceptar la tarea, desde luego compleja y difícil, por la cual un hombre introduce a otro en el mundo y lo ayuda a construir su diferencia, se enreda en un proyecto infernal que sólo podía conducirles, a él y a su criatura, a esa carrera hacia la muerte por las soledades polares desérticas en las que reinan definitivamente el frío y la desolación” (pp.64-65)

Educación como “**fabricación**” de un ser humano: crítica a la tecnocracia

“La educación está llena de calamidades porque es una aventura imprevisible en al que se construye una persona, una aventura que nadie puede programar. (...) en lugar de aceptar la tarea, desde luego compleja y difícil, por la cual un hombre introduce a otro en el mundo y lo ayuda a construir su diferencia, se enreda en un proyecto infernal que sólo podía conducirles, a él y a su criatura, a esa carrera hacia la muerte por las soledades polares desérticas en las que reinan definitivamente el frío y la desolación” (pp.64-65)



“Como escribe Merieau, las criaturas no se dejan dominar tan fácilmente por sus creadores. La amplia literatura que recoge estos mitos o personajes da testimonio de ello. Y no es porque no sean rebeldes por definición, sino porque en último término no hay una sola definición de lo humano ni una sola fórmula para su fabricación. La fórmula es que no hay fórmula, solo inquietud” (Garcés, 2022, p.132)

TAREA: responde a tres de las siguientes cuatro preguntas

- ▶ Comenta brevemente a qué se refiere Merieu cuando afirma que nunca se ha visto una abeja demócrata, y qué tiene esto que ver con la educabilidad. Para ello, puedes recurrir al propio texto y al ppt del Nudo 1 explicado en clase.
- ▶ Busca y describe algún ejemplo ilustrativo del “efecto Pigmalión”
- ▶ ¿Por qué, según Merieu, pensar lo educativo como fabricación de un ser humano (o como mera poiesis) resulta un “proyecto paradójico”?
- ▶ ¿Cuál es el gran error del doctor Frankenstein, según Merieu?





SEGUNDA PARTE

Sesión II de lectura compartida

26 de octubre de 2023

A mitad de recorrido: por una
verdadera “revolución
copernicana” en pedagogía (pp.67-
96)

Profesora: Belén Massó Guijarro
Asignatura: Teoría de la Educación
Curso 2023/24

A mitad de recorrido: por una verdadera “revolución copernicana” en pedagogía

Estructura del capítulo (pp.67-96)

- ▶ “Nos ha nacido un niño”, o por qué la paternidad no es una causalidad
- ▶ “Un ser se nos resiste” o de la necesidad de distinguir entre la fabricación de un objeto y la formación de una persona
- ▶ «Toda enseñanza es una quimera», o cómo escapar a la ilusión mágica de la transmisión
- ▶ “Solo el sujeto puede decidir aprender”, o la admisión del no-poder del educador
- ▶ De una “pedagogía de las causas” a una “pedagogía de las condiciones”
- ▶ Hacia la conquista de “la autonomía”
- ▶ Sobre el sujeto en educación, o por qué la pedagogía es castigada siempre, en el seno de las ciencias humanas, por atreverse a afirmar el carácter no científico de la obra educativa

“Nos ha nacido un niño”, o por qué la paternidad no es una causalidad

PRIMERA EXIGENCIA

“En resumen: la **primera exigencia de la revolución copernicana en pedagogía** consiste en renunciar a convertir la relación de filiación en una relación de **causalidad o de posesión**. No se trata de fabricar un ser que satisfaga nuestro gusto por el poder o nuestro narcisismo, sino de acoger a aquél que llega como un sujeto que está inscrito en una historia pero que, al mismo tiempo, representa la promesa de una superación de radical de esa historia” (p.72)

“Un ser se nos resiste” o de la necesidad de distinguir entre la fabricación de un objeto y la formación de una persona

SEGUNDA EXIGENCIA

En este apartado Meirieu habla de un “dilema infernal” en el que puede verse atrapado el educador, que elige entre “excluír” o “entrar en una relación de fuerzas”

¿Por qué, según el autor, no es recomendable ni lo uno ni lo otro?

“Un ser se nos resiste” o de la necesidad de distinguir entre la fabricación de un objeto y la formación de una persona

SEGUNDA EXIGENCIA

- ▶ “lo normal”, en educación, es que la cosa “no funcione”: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo “normal” es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, incluso, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye” (p.73)
- ▶ “el alumno, aunque no sepa formular su “odio” en palabras, a menudo ha aprendido a defenderse con los medios de todos los desheredados: es hábil explotando las debilidades del adversario, sabe dónde golpear para hacer daño, sabe hurgar en las heridas y escoger las expresiones que humillan” (p.74)

“Un ser se nos resiste” o de la necesidad de distinguir entre la fabricación de un objeto y la formación de una persona

SEGUNDA EXIGENCIA

“En suma: la segunda exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en reconocer a aquél que llega como una persona que no puedo moldear a mi gusto. Es inevitable y saludable que alguien se resista a aquél que le quiere «fabricar». Es ineluctable que la obstinación del educador en someterle a su poder suscite fenómenos de rechazo que sólo pueden llevar a la exclusión o al enfrentamiento. Educar es negarse a entrar en esa lógica” (p.75)

“Toda enseñanza es una quimera”, o cómo escapar a la ilusión mágica de la transmisión

TERCERA EXIGENCIA

- ▶ APRENDER: Del latín apprehendĕre, a su vez de ad (“a”) y prehendĕre (“percibir, asir, agarrar”)
 - ▶ ESTUDIO: Del latín studium (“aplicación, esfuerzo, cuidado”)
 - ▶ ENSEÑAR: Del latín insignare: “in” (“en”) y “signare” (“señalar hacia”)
-
- ▶ Asimetría entre proceso de enseñanza y aprendizaje: **“la actividad del maestro ha de estar subordinada al trabajo y progresos del alumno” (p.75)**
 - ▶ “aprender es siempre tomar información del entorno **en función de un proyecto personal**” (p.76)

“Toda enseñanza es una quimera”, o cómo escapar a la ilusión mágica de la transmisión

TERCERA EXIGENCIA

“la tercera exigencia de la Revolución Copernicana en pedagogía consiste en aceptar que la transmisión de saberes y conocimientos no se realiza nunca de modo mecánico y no puede concebirse en forma de una duplicación de idénticos como la que va implícita en muchas formas de enseñanza. Supone una reconstrucción, por parte del sujeto, de saberes y conocimientos que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo” (p. 77)

“Solo el sujeto puede decidir aprender”, o la admisión del no-poder del educador

CUARTA EXIGENCIA

- ▶ ...pero esto no implica abandonar, pues “sería condenarle, por otra vía, a la violencia” (p.77)
- ▶ IDEM (nuestro carácter o personalidad estable) E IPSE (aquello que nos permite diferir de todo eso) (Paul RICOEUR)
- ▶ “Esos personajes no nos dan permiso (es decir, no aceptan que seamos autores) de nada más que **la mismidad adherida a la piel**, y, cuando podríamos apoyarnos en nuestra identidad para arriesgarnos a **nuestra diferencia**, nos **asignan a nosotros mismos como residencia**. Con sus miradas, con sus gestos más triviales, con la organización de su pedagogía, nos dicen incesantemente “**Eso es lo que eres. Eso es lo que has de hacer. Ahora bien: Aprender es atreverse a subvertir nuestro “verdadero modo de ser”**; es un actor de rebeldía contra todos los fatalismos y todos los aprisionamientos, es la afirmación de una libertad que permite a un ser desbordarse a sí mismo. Aprender, en el fondo, es “hacerse obra de uno mismo” (p. 79- 80)

“Cada hombre es lo que hace con lo que hicieron de él” (Jean Paul Sartre)

Profesora: Belén Massó Guijarro
Asignatura: Teoría de la Educación
Curso 2023/24

De una “pedagogía de las causas” a una “pedagogía de las condiciones”

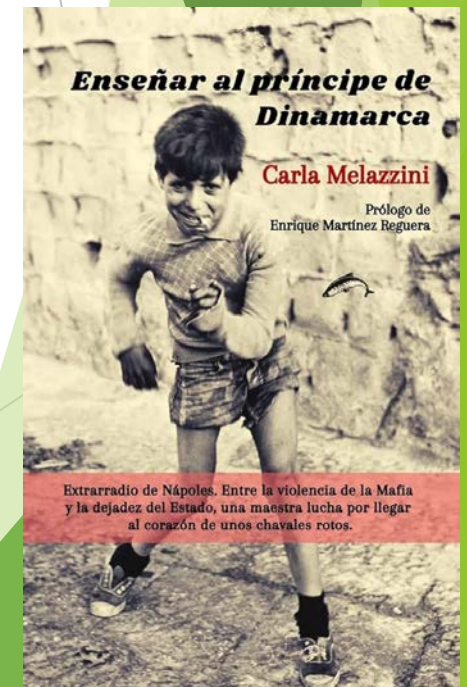
QUINTA EXIGENCIA

- ▶ Educación como enclave de “resistencia contra los excesos de individualismo, contra la competición encarnizada, contra el concebir que en la sociedad cada ser humano queda inscrito de una vez por todas en trayectorias personales de las que no se puede salir” (p. 81)
- ▶ *“Hacer sitio al que llega” y “ofrecerle los medios para ocuparlo”*

De una “pedagogía de las causas” a una “pedagogía de las condiciones”

QUINTA EXIGENCIA

- ▶ Partir de la premisa de que no podemos obrar directamente sobre los niños, sobre el sujeto de la educación, no implica caer en la impotencia, sino más bien afirmar las posibilidades de obrar sobre las condiciones, en este sentido el autor afirma que la tarea del educador es “crear un espacio que el otro pueda ocupar, esforzarse en hacer ese espacio libre y accesible, en disponer en él utensilios que le permitan reapropiárselo y desplegarse en él para entonces partir hacia el encuentro con los demás” (p. 84)
- ▶ **“Apenas terminado el muro, antes de secarse la arcilla, ya se han quitado brutalmente los puntales. La única alternativa posible al hundimiento es, entonces, la violencia, porque solo la violencia se puede, cuando no se tiene espacio ni referencias, mantenerse todavía en pie, existir al menos a ojos de aquél a quien se agrade” (p.85)**



De una “pedagogía de las causas” a una “pedagogía de las condiciones”

QUINTA EXIGENCIA

“la quinta exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en no confundir el no-poder del educador en lo que hace a la decisión de aprender y el poder que sí tiene sobre las condiciones que posibilitan esa decisión. Si bien la pedagogía no podrá jamás desencadenar mecánicamente un aprendizaje, es cosa suya el crear «espacios de seguridad» en los que un sujeto pueda atreverse a «hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerla». Es cosa suya, también, el inscribir proposiciones de aprendizaje en problemas vivos que les den sentido. (p.85)

De una “pedagogía de las causas” a una “pedagogía de las condiciones”

QUINTA EXIGENCIA

- ▶ Esta concepción conjuga **educare (nutrir) con educere (elevar, sacar)**, horizontalidad (espacio de seguridad y configuración de un marco posible para aprender) y verticalidad (poner a disposición de los que aprenden una energía capaz de movilizarlos hacia delante)
- ▶ “Sin espacio ni referencias, sin horizontalidad habitable, ni verticalidad significativa, se ve reducida a una huida hacia adelante. El par infernal de la fabricación/abandono le será fatal” (85)

Educación

Aproximación etimológica y conceptual

- ▶ **Educación:** tradición latina
 - ▶ **educare** (“alimentar”, “cuidar de”, criar, conducir o guiar) PROPORCIONAR LO NECESARIO DESDE FUERA
 - ▶ **educere** (“extraer”, “sacar de dentro afuera” algo preexistente) ESTIMULAR LA SALIDA DE AQUELLO “QUE EMPUJA PARA SALIR”

De una “pedagogía de las causas” a una “pedagogía de las condiciones”

QUINTA EXIGENCIA

“la quinta exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en no confundir el no-poder del educador en lo que hace a la decisión de aprender y el poder que sí tiene sobre las condiciones que posibilitan esa decisión. Si bien la pedagogía no podrá jamás desencadenar mecánicamente un aprendizaje, es cosa suya el crear «espacios de seguridad» en los que un sujeto pueda atreverse a «hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerla». Es cosa suya, también, el inscribir proposiciones de aprendizaje en problemas vivos que les den sentido. (p.85)

Hacia la conquista de “la autonomía”

SEXTA EXIGENCIA

“Así se perfila una modelación posible del trabajo pedagógico en términos de **apuntalar y desapuntalar** (Meirieu & Develay, 1992, pp. 117) de **vinculación y emancipación**: hacer sitio al otro, darle medios para que lo ocupe, montar dispositivos que le permitan intentar aventuras intelectuales nuevas, asegurarle un marco y movilizar su energía en **fuertes retos intelectuales**, llevarle así a estructurarse y ayudarle a encararse al mundo, primero con nuestra ayuda y luego, de modo progresivo, **dejando que suelte nuestra mano y se enfrente solo a situaciones nuevas**” (p. 89)

El “PROCESO DE AUTONOMIZACIÓN” nunca termina

Hacia la conquista de “la autonomía”

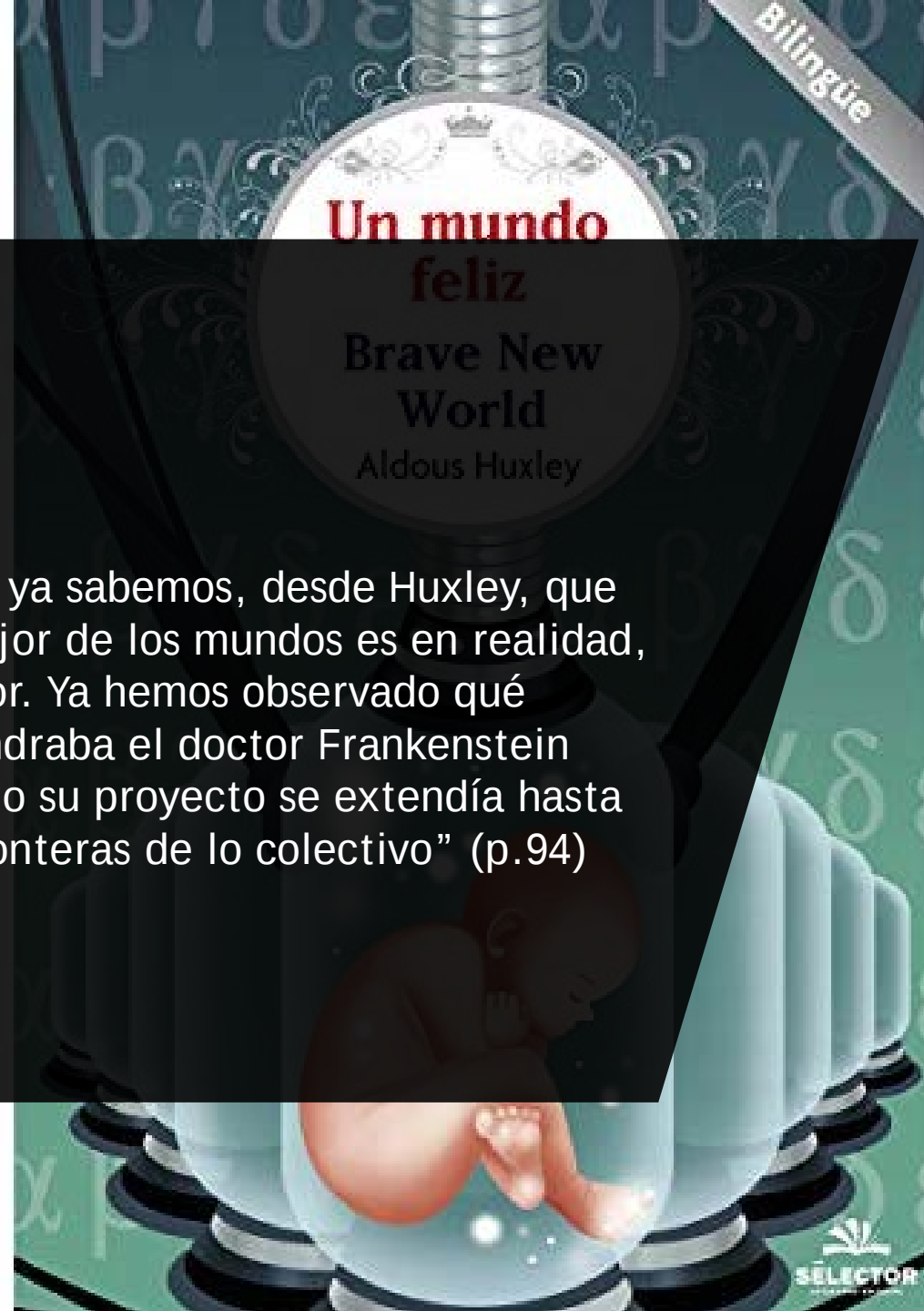
SEXTA EXIGENCIA

“La sexta exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en inscribir en el seno de toda actividad educativa (y no, como ocurre demasiado a menudo, cuando llega a su término) la cuestión de la autonomía del sujeto. La autonomía se adquiere en el curso de toda la educación, cada vez que una persona se apropia de un saber, lo hace suyo, lo reutiliza por su cuenta y lo reinvierte en otra parte. Esa operación de apropiación y reutilización es (...) aquello por lo cual una transacción humana es educativa: “hacer comer” y “hacer salir”, “alimenta al otro al que, de ese modo, se le ofrecen medios para que se desarrolle” y “acompañar al otro hacia aquello que nos supera y, también, le supera” 90

Sobre el sujeto en educación, o por qué la pedagogía es castigada siempre, en el seno de las ciencias humanas, por atreverse a afirmar el carácter no científico de la obra educativa

SÉPTIMA EXIGENCIA

“la séptima exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en asumir “la insostenible ligereza de la pedagogía”. Dado que en ella el hombre admite su poder sobre el otro, dado que todo encuentro educativo es irreductiblemente singular, dado que el pedagogo no actúa más que sobre las condiciones que permiten a aquél al que educa actuar por sí mismo, no puede construir un sistema que le permita circunscribir su actividad dentro de un campo teórico de certidumbres científicas” (p.93)



“Pero ya sabemos, desde Huxley, que el mejor de los mundos es en realidad, el peor. Ya hemos observado qué engendraba el doctor Frankenstein cuando su proyecto se extendía hasta las fronteras de lo colectivo” (p.94)



Profesora: Belén Massó Guijarro
Asignatura: Teoría de la Educación
Curso 2023/24

Raul Hilberg, el más certero y reconocido historiador del Holocausto va a dividir el proceso criminal en etapas sucesivas articuladas lógicamente entre sí. Las denomina **Definición, Expropiación, Concentración, Deportación y Exterminio**. En su desarrollo exitoso, la aplicación de los parámetros acordes a la racionalidad instrumental fue imprescindible. Para las víctimas del judeicidio todo empezaba por la Definición, proceso basado en leyes y reglamentos pergeñados por el régimen, que clasificaban a las víctimas marcadas para morir de acuerdo al grado de impureza de su sangre según los parámetros raciales definidos por las reglas nazis que se basaban en la práctica de la religión judía de sus progenitores o abuelos.

Según Hilberg (2002) “... un proceso de destrucción consiste en una serie de medidas administrativas destinadas a un grupo definido. La burocracia alemana sabía de qué tenía que ocuparse: el objetivo de sus medidas eran los judíos. Pero ¿qué eran exactamente los judíos? ¿Quién pertenecía a ese grupo? La respuesta a esta pregunta tenía que establecerla un organismo que se ocupara de los problemas generales de la administración: el Ministerio del Interior (...)”.



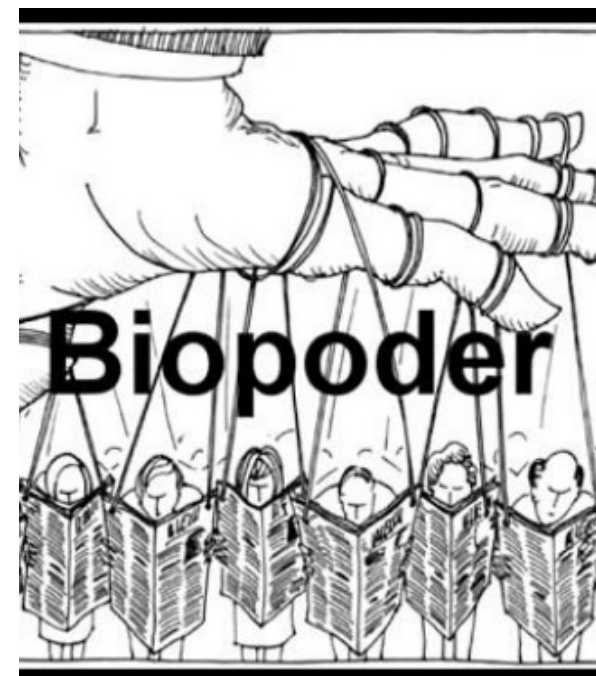
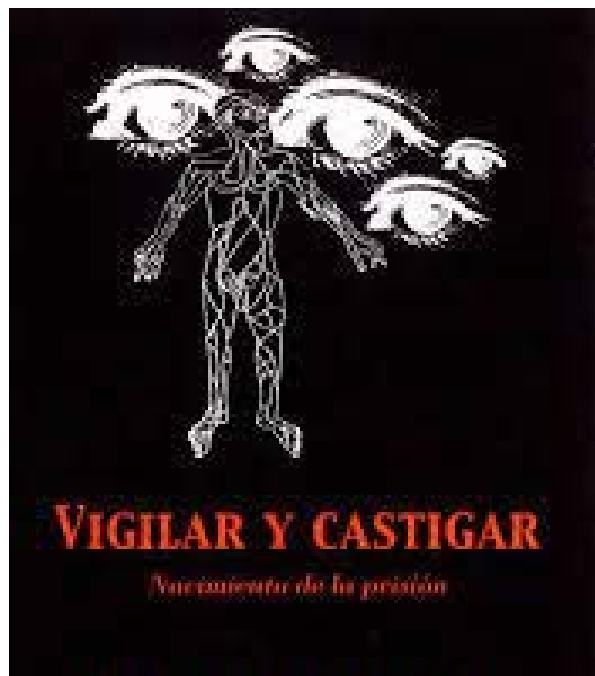
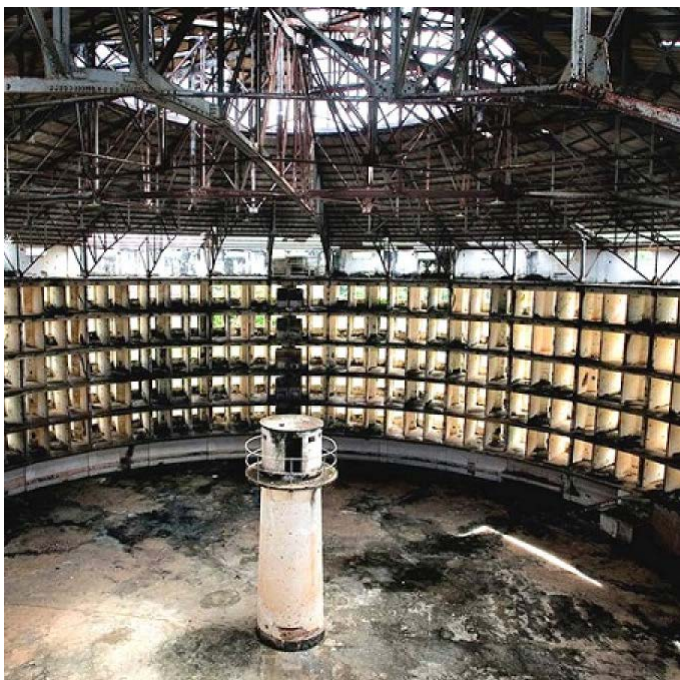
Fuente: Rosé, A. y Serbia, J.M., (2017) La organización racional del holocausto. Revista de debate público. Reflexión de trabajo social. Recuperado de: https://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2017/09/10_Rose-y-Serbia.pdf

Así lo resume Zygmunt Bauman en su obra Modernidad y Holocausto, “... en lugar de producir mercancías, la **materia prima eran seres humanos** y el producto final era la muerte: tantas unidades al día consignadas cuidadosamente en las tablas de producción del director. De las chimeneas símbolo del sistema moderno de fábricas, salía humo acre producido por la cremación de carne humana. La red de ferrocarriles, organizada con acierto llevaba a las fábricas un nuevo tipo de materia prima. Lo hacía de la misma manera que con cualquier otro cargamento. En las cámaras de gas, las víctimas inhalaban el gas letal de las bolitas de ácido prúsico, producidas por la avanzada industria química alemana. Los ingenieros diseñaron los crematorios y los administradores, **el sistema burocrático que funcionaba con tanto entusiasmo y tanta eficiencia que era la envidia de muchas naciones**. Incluso el plan general era un reflejo del **espíritu científico moderno** que se torció. Lo que presenciamos no fue otra cosa que un **colosal programa de ingeniería social**” (Bauman, 2006). Raul Hilberg, también citado por el sociólogo polaco dirá que, “...la maquinaria de la destrucción no era estructuralmente distinta a la organizada sociedad alemana en su conjunto. La maquinaria de la destrucción era la comunidad organizada realizando una de sus funciones especiales” (Rosé y Serbia, 2017, p.34)

“LA GUERRA ES LA
PAZ,
LA LIBERTAD ES LA
ESCLAVITUD,
LA IGNORANCIA ES
LA FUERZA”
(George Orwell,
“1984”)

- 1.- Principio de simplificación y del enemigo único.** Adoptar una única idea, un único Símbolo; Individualizar al adversario en un único enemigo.
- 2.- Principio del método de contagio.** Reunir diversos adversarios en una sola categoría o individuo; Los adversarios han de constituirse en suma individualizada.
- 3.- Principio de la transposición.** Cargar sobre el adversario los propios errores o defectos, respondiendo el ataque con el ataque. “Si no puedes negar las malas noticias, inventa otras que las distraigan”.
- 4.- Principio de la exageración y desfiguración.** Convertir cualquier anécdota, por pequeña que sea, en amenaza grave.
- 5.- Principio de la vulgarización.** “Toda propaganda debe ser popular, adaptando su nivel al menos inteligente de los individuos a los que va dirigida. Cuanto más grande sea la masa a convencer, más pequeño ha de ser el esfuerzo mental a realizar. La capacidad receptiva de las masas es limitada y su comprensión escasa; además, tienen gran facilidad para olvidar”.
- 6.- Principio de orquestación.** “La propaganda debe limitarse a un número pequeño de ideas y repetirlas incansablemente, presentadas una y otra vez desde diferentes perspectivas, pero siempre convergiendo sobre el mismo concepto. Sin fisuras ni dudas”. De aquí viene también la famosa frase: “Si una mentira se repite suficientemente, acaba por convertirse en verdad”.
- 7.- Principio de renovación.** Hay que emitir constantemente informaciones y argumentos nuevos a un ritmo tal que cuando el adversario responda el público esté ya interesado en otra cosa. Las respuestas del adversario nunca han de poder contrarrestar el nivel creciente de acusaciones.
- 8.- Principio de la verosimilitud.** Construir argumentos a partir de fuentes diversas, a través de los llamados globos sondas o de informaciones fragmentarias.
- 9.- Principio de la silenciación.** Acallar sobre las cuestiones sobre las que no se tienen argumentos y disimular las noticias que favorecen el adversario, también contraprogramando con la ayuda de medios de comunicación afines.
- 10.- Principio de la transfusión.** Por regla general la propaganda opera siempre a partir de un sustrato preexistente, ya sea una mitología nacional o un complejo de odios y prejuicios tradicionales; se trata de difundir argumentos que puedan arraigar en actitudes primitivas.
- 11.- Principio de la unanimidad.** Llegar a convencer a mucha gente que se piensa “como todo el mundo”, creando impresión de unanimidad.





PANOPTISMO

BIOPODER

Profesora: Belén Massó Guijarro
Asignatura: Teoría de la Educación
Curso 2023/24

Sobre el sujeto en educación, o por qué la pedagogía es castigada siempre, en el seno de las ciencias humanas, por atreverse a afirmar el carácter no científico de la obra educativa

SÉPTIMA EXIGENCIA

“la séptima exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en asumir “la insostenible ligereza de la pedagogía”. Dado que en ella el hombre admite su poder sobre el otro, dado que todo encuentro educativo es irreductiblemente singular, dado que el pedagogo no actúa más que sobre las condiciones que permiten a aquél al que educa actuar por sí mismo, no puede construir un sistema que le permita circunscribir su actividad dentro de un campo teórico de certidumbres científicas” (p.93)



Profesora: Belén Massó Guijarro
Asignatura: Teoría de la Educación
Curso 2023/24

TERCERA PARTE
Sesión III de lectura
compartida
16 de noviembre de
2023

“La pedagogía contra Frankenstein” y
“Estrofa de conclusión” (pp.97-140)



Profesora: Belén Massó Guijarro
Asignatura: Teoría de la Educación
Curso 2023/24

La pedagogía contra Frankenstein” y “Estrofa de conclusión”

Estructura del capítulo (pp.97-140)

- ▶ La pedagogía contra Frankenstein, o las paradojas de una acción sin objeto: “hacer para que el otro haga”
 - ▶ Hacerlo todo sin hacer nada (J.J. Rousseau)
 - ▶ “Hacer con”, o sobre la toma en consideración del sujeto concreto en la pedagogía diferenciada
 - ▶ “Hacer que se haga aquí para aprender a hacer en todas partes” o la cuestión esencial del “traspaso de conocimientos”
 - ▶ “Hacer como si...”, o la educación como esfuerzo incansable para atribuir a un sujeto sus actos
 - ▶ Hacer construir la ley, o la necesidad de los rituales
 - ▶ “Hacer compartir la cultura”, o la modestia de lo universal
- ▶ Estrofa de conclusión: sobreponerse siempre a la prisa por terminar.

- ▶ Meirieu, habla de la cuestión esencial del “traspaso de conocimientos”. Afirma, por ejemplo, que “un aprendizaje solo es emancipador en la medida en que sus adquisiciones sean transferibles; en otros términos: tan sólo una enseñanza en la que las adquisiciones sean utilizables fuera del control del enseñante y de la misma situación de formación permite de veras la emancipación del sujeto”. También que “No llevamos los niños a la escuela para que solo aprendan a tener éxito en la escuela” (p.112). Seguro que te suena la competencia de “aprender a aprender” o los cuatro pilares de la educación planteados por Jacques Delors, en un informe que elaboró para la UNESCO en 1996, llamado “La Educación encierra un tesoro”, donde el investigador planteó que la educación debe basarse en cuatro cosas: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. Argumenta de qué modo estas ideas dialogan con las de Meirieu.
- ▶ Meirieu habla del poder de los rituales para organizar la vida en común en los escenarios educativos, y prevenir actitudes de violencia en el aula. Sin embargo, advierte de los peligros de los “rituales fusionales” (p.128). ¿A qué se refiere el autor cuando habla de estos rituales? ¿Se te ocurre algún ejemplo de este tipo de “rituales”? (Pista: ¡en la pasada clase comentamos algunos de ellos!)
- ▶ ¿Cuáles son las reglas simples que, según Meirieu, podrían permitir a los sujetos descubrir el “poder liberador” de la ley? ¿Sería útil considerar alguna de estas reglas a la hora de tenerlas en cuenta para convocar un espacio de diálogo o asamblea en algún contexto educativo no formal? ¿Se te ocurre algún ejemplo? ¿Estás de acuerdo con todas o plantearías algún matiz a alguna de ellas?
- ▶ ¿Por qué es importante para Meirieu la “cultura” en educación? ¿Para qué sirve esa “cultura”? Según Meirieu, ¿es lo mismo cultura que las disciplinas escolares? ¿En qué se diferencian? ¿Qué son las “disciplinas escolares”, según el autor? ¿Qué pensáis sobre esto? (Pista: mira la página 134)

Hacerlo todo sin hacer nada (J.J. Rousseau)

- Literatura: “Nos permite decirnos, explicarnos por medio de historias lejanas de otros seres humanos en los que, precisamente porque son diferentes de nosotros, podemos reconocernos, y a través de los cuales cuestionarnos sin ponernos en peligro” (p.104)

“Hacer con”, o sobre la toma en consideración del sujeto concreto en la pedagogía diferenciada

- ▶ “Pero hay que resistirse a la tentación de erradicar la resistencia. Porque la resistencia es un signo. Un signo de que ahí hay alguien. Como Pinocho en el leño. Una vocecilla dice: “¡Ay! Conmigo no se hace lo que se quiere. Primero, no entiendo nada. Segundo, no alcanzo a entender. Y, tercero, ¿estás seguro de que es así como hay que enfocarlo? ¿Y si ese método, a mí, no me vale?” (p.106)
- ▶ “no se trata solo de democratizar el acceso a la escuela: hay que democratizar también el éxito, gestionando lo mejor posible la inevitable heterogeneidad en las clases” (pp.107-108)
- ▶ “cuando solo hay un método, un único medio de acceso al saber, solo los mejor adaptados sobreviven y tienen éxito” (pp. 108)

“Hacer que se haga aquí para aprender a hacer en todas partes” o la cuestión esencial del “traspaso de conocimientos”

- ▶ “un aprendizaje solo es emancipador en la medida en que sus adquisiciones sean transferibles; en otros términos: tan sólo una enseñanza en la que las adquisiciones sean utilizables fuera del control del enseñante y de la misma situación de formación permite de veras la emancipación del sujeto (...) No llevamos los niños a la escuela para que solo aprendan a tener éxito en la escuela” (p.112)
- ▶ ...pedagogía del camello, ésa que consiste en acumular saberes sin ocuparse de su empleo, dando por supuesto, simplemente, que “seguro que servirán algún día para algo” (p.113)
- ▶ “No es posible un verdadero aprendizaje sin que lo que se aprende se perfile en un universo externo a la situación de aprendizaje” (p.114)

“Hacer como si...”, o la educación como esfuerzo incansable para atribuir a un sujeto sus actos

- ▶ “Atribuir sin acusar: he ahí una exigencia nada fácil, pero esencial. Porque no atribuir significa impedir el surgimiento de una libertad; y acusar significa suponer que esa libertad ya está construida, cuando el asunto está precisamente en hacer que advenga” (p.121)
- ▶ “el castigo, por sí mismo, no tiene ningún alcance educativo si el niño que lo recibe no se considera responsable de lo que ha hecho” (p.122)

Hacer construir la ley, o la necesidad de los rituales

- ▶ “Si la Ley no está construida, la violencia resurge en otra parte: en los pasillos, en el patio, o en la clase con otro maestro” (p.127)
- ▶ “Solo se le puede pedir que prescinda de la violencia si hay espacios donde hablar, si se le proporcionan medios para que tome la palabra. Ahora bien: los hombres saben, desde la noche de los tiempos, que hacen falta rituales muy estrictos y un largo aprendizaje para que por fin, a veces, “la palabra emerja del tumulto” (p.127)
- ▶ “...para encararse a esos momentos de máxima carga afectiva, hacen falta rituales elaborados para encauzar pulsiones, permitir un distanciamiento respecto a las emociones del momento y mediatizar las relaciones duales.” “Desde Freinet hasta Korczak, los pedagogos han plantado jalones para un ritual que permita que “la voz se desgaje del grito”, para que un “niño bólico, fuera de la ley, se libre de la máscara que le quema”, “gracias a suponer de un sitio de interpelación (un sitio donde buscar y compartir palabras), y pueda, a diferencia de Narciso, separarse de las imágenes en las que se petrificaba y consumía (Imbert, 1998, p. 179)” (p.128)
- ▶ Ojo, sin embargo, con los “rituales fusionales”: “ No puede tratarse, claro está, de cualquier clase de ritual (...) los periodos más siniestros de nuestra historia y los momentos de barbarie más terrible (el nazismo, por ejemplo) han sido también los más ricos en rituales (...) rituales fusionales que imponen a la persona la abdicación de toda identidad específica para sumirse en la masa que sólo le restituye, a modo de identidad, la sola pertenencia al grupo y la adhesión a la fantasmática común (p.128)”

“Hacer compartir la cultura”, o la modestia de lo universal

- ▶ “Los alumnos no van, pues, a la escuela para averiguar qué piensa el maestro, sino para saber quiénes son ellos mismos, qué los ha constituido, qué herencias pueden reclamar, qué pueden traicionar o subvertir. Van a la escuela para descubrir en ella, según la hermosa fórmula tomada por Danièle Sallenave, “el don de los muertos” (p.133)
- ▶ “El enseñante es, pues, siempre un pasador, un mediador a una cultura sin la cual el que llega vagaría en una búsqueda desesperada de sus orígenes, de palabras con que pensar sus emociones y curar sus heridas, de herramientas para entender el mundo y dar sentido a los hechos con que topa, de conceptos para acceder a la comprensión de lo que ocurre y de lo que ocurre a sus semejantes. La cultura, para él, es ese conjunto de objetos legados por los hombres, a lo largo de toda una historia sin la cual no puede advenir ninguna comprensión...esa comprensión que, según la excelente definición que da de ella Christian Bobin, “es la fuerza, solitaria, para extraer del caos de la propia vida el puñado de luz suficiente para iluminar hasta algo más allá de uno mismo; hasta el otro, allá abajo, extraviado, como nosotros, en la oscuridad” (p. 134)
- ▶ “El maestro no puede imponer saberes en nombre de su universalidad, sino que debe poner a prueba esa universalidad en el acto mismo de transmitirlos. La transmisión, entonces, no es coacción, negación de la libertad del otro, sino, precisamente, un reconocimiento de esa libertad. Es porque no debo someter al otro a mi saber, sino que he de someterle mi saber, que escapo definitivamente a la tentación demiúrgica de Frankenstein” (p.136)

Estrofa de conclusión: sobreponerse siempre a la prisa por terminar.

“la pedagogía no puede prescindir de saberes específicos (...) y que debe proseguir e intensificar sus investigaciones” (p. 139).



<https://www.youtube.com/watch?v=Ly4W2zHTJG>

U

Profesora: Belén Massó Guijarro
Asignatura: Teoría de la Educación
Curso 2023/24