



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Máster

Pedagogía crítica: una revisión de las  
metodologías activas

*Critical Pedagogy: a Revision of Active  
Methodologies*

Autora

María García Correas

Directora

Elvira Burgos Díaz

Facultad de Educación

2023

# Índice

|                                      |    |
|--------------------------------------|----|
| Introducción .....                   | 3  |
| Metodologías activas .....           | 6  |
| Revisión crítica de bell hooks ..... | 18 |
| Propuesta práctica .....             | 28 |
| Conclusión .....                     | 36 |
| Bibliografía .....                   | 39 |

# Introducción

Los seres humanos, mediante nuestras culturas, hemos conseguido construir un conocimiento común como especie que ha tenido su base en su transmisión mediante la educación. Esta ha sido vista como emancipadora y liberadora durante mucho tiempo. Sin embargo, sería un error pensarla como algo neutral y libre de ideología, cuya única función es el mejoramiento de la vida humana. La educación está atravesada por intereses que han ido variando a lo largo de las épocas.

El potencial regulador de la educación viene dado por la elección sobre qué se enseña en el aula y qué no. Como he dicho, no es una decisión neutral, pues tiene el poder de decidir qué es importante y qué no, qué es verdadero y qué es falso. Mediante la exclusión de ciertas ideas en el aula se crea un cierto conocimiento que se alza por encima de los otros. A lo largo de la historia, se han dejado fuera conocimientos paganos, indígenas y femeninos para instaurar la mirada masculina y colonial en las aulas. Un único conocimiento basado en el dualismo en detrimento de los demás se convirtió en la guía de nuestro conocimiento.

Mediante la disciplina de la memorización y el examen, al alumnado se le inculcaban estos valores blancos y únicos. Sin embargo, no solo debemos prestar atención a qué transmitimos, sino también a cómo lo hacemos. Esta clase de disciplina se basaba en el castigo y en la vigilancia para obligar a los individuos a interiorizar un tipo de conocimiento prefijado e indiscutible. Podemos afirmar que esto es propio del siglo XX. En nuestra época gran parte del profesorado y pensadoras y pensadores de la educación se atreven a sostener que la clase magistral y la memorización deben superarse en pro de una metodología más activa y participativa.

Es cierto que los métodos han cambiado. Los contenidos teóricos se han flexibilizado y permiten mayor libertad de selección de los temas tratados. La libertad de cátedra, además, permite al profesorado cuestionar los conocimientos dados por supuestos en el aula e, incluso, introducir temas distintos. La LOMLOE ha traído consigo la entrada del feminismo, el ecologismo y una perspectiva decolonial en el currículum. Podemos afirmar que tras todo esto la disciplina se ha relajado. La pregunta aquí es si ha desaparecido del todo.

Hoy en día encontramos una cierta tendencia a las metodologías activas, que anuncian alejarse de la antigua metodología disciplinaria. Afirman que son otra forma de conocimiento, una que

mejora la autonomía y ayuda al alumnado a desarrollar estrategias para su vida diaria. Sin embargo, me gustaría poner en cuestión si realmente las metodologías activas se alejan de la disciplina o son solo una nueva forma de hacer que el alumnado interiorice estructuras de pensamiento acorde con la sociedad. Mi objetivo en este trabajo es proponer un método educativo que realmente incentive el pensamiento crítico y la autonomía en lugar de limitarse a la asimilación de unas estrategias, cuyo único objetivo es la normalización.

No podemos hablar de disciplina sin dedicar unas líneas a hablar de la obra *Vigilar y castigar* de Michel Foucault. En el apartado “Metodologías activas”, expongo sus ideas sobre la disciplina en la educación con el fin de examinar cuál era el antiguo método de enseñanza y compararlo con el actual. Aunque las metodologías activas afirman que se alejan del castigo y la vigilancia, observamos que siguen teniendo un gran papel en la asimilación de conductas normalizadoras para encajar en la sociedad por parte de los individuos. Para llegar a esta conclusión, hay que prestar atención a las ideas de Sara Ahmed expuestas en *La promesa de la felicidad*, que afirma que la sociedad nos guía hacia una única forma de vida que supuestamente nos llevará hasta la felicidad, pero que en realidad sirve para lo mismo que la disciplina; conseguir que los individuos se dobleguen ante el poder normalizador. Eso es justo lo que consiguen las metodologías activas. Prometen herramientas para la vida diaria que no dejan de ser la asimilación de una cierta forma de pensar y resolver tareas, pero incurren en la misma disciplina que critican, aunque con métodos menos agresivos.

¿Cómo se podría solucionar esto? Con una metodología que potencie las diferencias y la convivencia entre distintos conocimientos en el aula, en lugar de guiar al alumnado por un único camino hacia un conocimiento indiscutible. Audre Lorde y Gloria Anzaldúa son las protagonistas en el final del apartado “Metodologías activas” para hablar del fin de los dualismos y de la potencia creativa de las diferencias. Sin embargo, he decidido prestar atención a la propuesta educativa de bell hooks como marco para desarrollar una metodología que dé cabida a las diferencias.

En el apartado “Revisión crítica de bell hooks”, mi objetivo es llevar sus ideas a las aulas de los institutos del Estado español teniendo en cuenta sus especificidades. Hablo de “reflexión crítica” porque sus ideas reflejan una cierta tendencia hacia la búsqueda de la autorrealización, que pueden llevarnos fácilmente a la promesa de la felicidad. Por ello, defiendo que es más apropiado retener la parte fundamental de su metodología para construir un “espacio seguro” para el florecimiento de las diferencias. Los conceptos de bell hooks que aplico en mi propuesta

son el uso del diálogo y la conversación como forma de hacer fluir el conocimiento, la escucha de la voz propia del alumnado mediante la expresión oral y escrita y la importancia de la experiencia personal en la construcción del conocimiento.

A partir de estos dos puntos escribo el último apartado; “Propuesta práctica”, que consiste en proponer un método que consiga todos los objetivos expuesto en el apartado dedicado a bell hooks sin caer en los peligros de la promesa de la felicidad. La propuesta consiste en crear situaciones de aprendizaje que favorezcan un clima de intercambio y de posibilidades. Con esto último me refiero a que sea el propio alumnado quien defina su manera de resolver un problema o de indagar en una cuestión y el tiempo que le dedica a ello, en lugar de que sea la o el docente quien exponga paso por paso cómo resolver una tarea. Para ello, me baso en tres experiencias que tuve como docente durante mis prácticas en distintos niveles y sobre distintos temas. A partir de esto aprendí que cada grupo es distinto y es nuestra labor como docentes adaptarnos mediante la configuración de un método flexible y el abandono del ego. Muchas veces el alumnado nos sorprende con su interés y curiosidad, pero para que eso suceda debemos dejarlo ser en lugar de guiarle de la mano hacia un fin último.

Mi intención es poder crear en el aula un ambiente de intercambio y fluidez que nos ayude a construir un conocimiento común a fin de acabar con los dualismos y con la solución única a los problemas que plantean. Solo así el alumnado será capaz de configurar su propia manera de vivir en el mundo y de elegir su propia forma de vida. El espíritu crítico le ayudará a decidir entre múltiples opciones y a construir su propio conocimiento y su propia visión de la realidad.

# Metodologías activas

Me atrevería a decir que no existe docente en la actualidad que no haya escuchado la frase “aprender a aprender”. Bajo la promesa de conseguir una autonomía para el alumnado en su vida diaria, se ensalzan unas ciertas técnicas milagrosas que afirman ser la solución para todos los errores que la educación ha cometido hasta este momento. Ciertamente es que la memorización y repetición de contenido teórico no tiene sentido en la era de Internet, también que la clase magistral deja fuera otras formas de relacionarse con el conocimiento. Sin embargo, según las consideraciones de este trabajo, lejos de propiciar la autonomía, estas técnicas, a las que llamaré metodologías activas<sup>1</sup>, hacen que el alumnado se centre en completar tareas sencillas y guiadas por el profesorado que en lugar de enseñar conocimiento, que buscan implantar una determinada forma de trabajo en lugar de conocimiento.

Mi intención es defender que estas nuevas pedagogías que se muestran como la solución a un sistema educativo represivo responden a unos ciertos intereses de nuestra sociedad actual, que encaminan al alumnado a otra clase de conocimiento que se aleja de la concepción clásica. Sin embargo, no deja de ser una forma de adaptar el comportamiento de los individuos a lo que se espera de ellos en la sociedad. En esta primera parte, me centraré en las ideas de Sara Ahmed en *La promesa de la felicidad* y cómo eso nos lleva a la exclusión de una cierta forma de habitar el mundo, pero, para empezar, me gustaría comenzar analizando la “disciplina” de la educación clásica que parece haber sido superada.

Por supuesto, cuando hablamos de la educación como un proceso normalizador en la que los individuos asimilan unas determinadas conductas no podemos apartar la mirada de Michel Foucault y su libro *Vigilar y castigar*. En él, Foucault habla del famoso poder disciplinario. Frente a las torturas de la inquisición como castigo y al control que estas ejercían sobre el

---

<sup>1</sup> Llamo metodologías activas a toda técnica que saque al alumnado de la pasividad de la clase magistral para centrarse en la resolución de unas ciertas tareas. Según López-Nóguero esta clase de metodologías puede definirse como un

conjunto de procesos, procedimientos, técnicas y herramientas que implican activamente al alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje, es decir se trata de un enfoque metodológico de carácter interactivo basado en la comunicación dialógica profesor/alumno y alumno/alumno que potencia la implicación responsable del estudiante y que conlleva la satisfacción y el enriquecimiento, tanto del docente como del alumno (López Noguero, 2005, 93-94).

En esta clasificación entran el Aprendizaje basado en proyectos, la gamificación y el *flipped classroom*, entre otros muchos ejemplos.

cuerpo para controlar a la población, el poder disciplinario ataca a una parte más íntima de los individuos. Mediante el control del tiempo en las prisiones y la obligatoriedad de cumplir ciertas tareas, la voluntad de los presos se va doblegando hasta que asimilan un determinado modo de conducta que los hace entrar en la sociedad. De esta forma, los individuos son de nuevo incluidos en la sociedad en lugar de asesinados y/o torturados.

El poder disciplinario, en efecto, es un poder que, en lugar de sacar y de retirar, tiene como función principal la de "enderezar conductas"; o sin duda, de hacer esto para retirar mejor y sacar más (Foucault, 1976, 157).

Este poder disciplinario tiene el objetivo de volver a asimilar a los individuos en la sociedad con su gran poder de normalización. Podemos ver desde luego una gran similitud entre los presos de la prisión y el alumnado de un instituto. En la prisión cada segundo del tiempo está controlado y regulado por la disciplina de la prisión. El horario es fijo y cerrado, de tal forma que cada actividad y movimiento de los reclusos está estrictamente programado con el objetivo de mantener el orden y la seguridad dentro de la prisión. En la escuela podemos ver una gestión parecida del tiempo para controlar donde está cada estudiante en todo momento y de forma que el tiempo libre esté delimitado. En un instituto nos encontramos con el sonido estridente del timbre que anuncia el fin del tiempo de clase, el conocimiento único que deben integrar en su vida, la jerarquía, las técnicas de estudios que se parecen a la disciplina del trabajo... y el terrible examen.

En el taller, en la escuela, en el ejército, reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes "incorrectas", gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia) (Foucault, 1976, 165).

Esta organización estricta del tiempo tiene la clara intención de implantar la rutina de trabajo en el alumnado. Desde luego, no podemos evitar también la vigilancia a la que se ve sometido el alumnado. En el aula tienen a la profesora y al profesor, en el patio a la docente y al docente de guardia, en la puerta a la consejería y el resto de tiempo a sus tutores y tutoras legales. Se les clasifica en "buenos" y "malos" según su comportamiento y rendimiento escolar. Si no llegan a lo esperado, se les impone un castigo con el fin de que no vuelvan a cometer la conducta que las y los ha alejado del camino hacia la integración, Según Foucault, el terrible examen es el que combina estas dos técnicas: la vigilancia y el castigo.

El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar (Foucault, 1976, 171).

A partir del rendimiento obtenido en esta prueba, que consiste tan solo en repetir una serie de conceptos explicados en clase, el alumnado se clasifica en insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente. Las jerarquías de la sociedad se reflejan en el aula de tal forma que quienes provienen de familias pudientes son quienes consiguen mejor rendimiento académico, mientras que quienes deben preocuparse por el hambre y la pobreza se alejan del conocimiento para sobrevivir<sup>2</sup>.

Las metodologías activas anuncian orgullosas que se alejan del terrible examen. Ellas no obligan al alumnado a memorizar y a repetir, sino que transmiten la información de una forma amena y cercana a su época vital. Desde luego, aborrecen la disciplina y el someter al alumnado a un poder jerárquico. Enseñan autonomía, a tomar las decisiones vitales y a tener un conocimiento que les ayude en su vida cotidiana.

Entonces me pregunto cuál es la diferencia realmente. No hacen exámenes pero el profesorado permanece en el aula vigilando que su alumnado realiza las tareas, se sigue calificando y el alumnado interioriza una determinada conducta. Aunque hoy en día las aulas tengan una mayor apertura a tratar diversos temas (por ejemplo, a tratar más autoras en el caso de la filosofía), seguimos un contenido específico marcado por la LOMLOE y seleccionado según su importancia en nuestra sociedad. Quizá memorizar a Kant no sea tan esencial en el sistema educativo, pero sí enseñamos a utilizar las nuevas tecnologías, que son esenciales para vivir en un determinado tipo de sociedad. En la educación seguimos normalizando y no lo hacemos menos por hacer un trabajo buscando en Internet en lugar de memorizar un libro de Kant.

Pero las metodologías activas presumen de no apoyar el castigo, así que también se alejan del examen. No quieren utilizar la calificación como un castigo según el tiempo que el alumnado haya invertido en memorizar y qué resultados hayan obtenido:

---

<sup>2</sup> En *El orden del discurso*, Foucault habla de las estrategias utilizadas para imponer un conocimiento sobre otro como verdadero, que coincide con la concepción del mundo de las clases privilegiadas, y en *Historia de la locura* se refiere a cómo quienes se salen de la visión de la realidad son categorizados como locos y encerrados, o como locos y encerrados. También cabe nombrar aquí *Vigilar y castigar*, que habla de cómo los presos son apartados. Sin embargo, no entraré en este tema porque se desvía del tema que me atañe en este trabajo.



Todos sabemos que la mayoría de lo que retenemos se olvida tras el examen puesto que olvidamos lo «prendido», no lo aprendido. Evidentemente, esta perspectiva de evaluación no es realista, puesto que solo puede ser útil a las leyes del mundo artificial del aula universitaria, pero no para la vida real, que tiene otras normas y reglas muy diferentes (López Noguero, 2005, 49-50).

La evaluación deja de lado el examen, con el consiguiente castigo, para centrarse en ser útil para la vida diaria. Afirman que esto es más justo para el alumnado, pero el único resultado es la interiorización de un determinado modo de pensar y relacionarse con el conocimiento, justo igual que en el caso del examen. El castigo sigue siendo la exclusión en el aula, la categorización. El alumnado que no se adapta a las nuevas formas de metodologías, que no dejan de basarse en una determinada forma de socializar, acaba en la exclusión frente al resto de la clase, porque, de nuevo, quienes mejores se adaptan son quienes encajan en los estándares de la sociedad. Sin embargo, trataré este tema más adelante, así que volvamos al castigo del examen.

El castigo, en la disciplina, no es sino un elemento de un sistema doble: gratificación-sanción. Y es este sistema el que se vuelve operante en el proceso de encauzamiento de la conducta y de corrección (Foucault, 1976, 167).

Quienes suspenden el examen reciben el señalamiento del cuerpo docente y quienes sacan notas extraordinarias toda la atención y todas las esperanzas. Es aquí donde quiero traer la disciplina de la educación de la que hablaba Foucault a nuestra sociedad. Es justo el concepto de “gratificación” el que tiene un gran peso en las metodologías activas. Si el alumnado consigue resolver cierta tarea obtendrá una herramienta que le permitirá ser más feliz en sociedad. Así, nos encontramos a docentes que justifican actividades en el aula con el argumento de “mejorar sus habilidades sociales”, “aprender a cooperar en el aula”, “gestionar mejor sus emociones”, etc. Lo que antes era conocimiento esencial y necesario para ver el mundo, queda desplazado a favor de las actitudes y la resolución de tarea que se supone que nos convierten en individuos capaces de ser exitosos en sociedad. Todo este cambio de concepción refleja a su vez un cambio en la educación, que no tiene que mejorar la situación ni el desarrollo de capacidades del alumnado.

Por supuesto, no se puede hablar de este tema sin tomar de referencia *La promesa de la felicidad* de Sara Ahamed. A partir de esta ideas, me gustaría analizar cómo las metodologías activas se centran en la resolución de tareas guiadas que, lejos de propiciar la autonomía, tan

solo implementan una forma de actuar y trabajar que encaja a la perfección con el modo de producción capitalista. Pero vamos paso a paso.

Se caracteriza a la felicidad como el objeto del deseo humano, la meta de nuestro empeño y aquello que da propósito, sentido y orden a la vida humana (Ahmed, 2021, 21).

La promesa de la felicidad no es una propuesta neutra de un determinado modo de vida. En los tiempos helenísticos se intentaba alcanzar la *ataraxia* mediante una actitud frente a la vida (estoicos, epicúreos, etc.). Sin embargo, ahora no se nos muestra la felicidad como un abanico de posibilidades, sino como un fin al final de un camino, como una promesa de algo que obtendremos si alcanzamos una serie de logros.

Ahmed sitúa la felicidad en el acercamiento a los objetos felices. Como aclaración, Ahmed no está hablando de algo material que nos incita a caer en el consumismo, sino que son cosas que nos prescriben que deben producirnos placer y que, por ello, intentamos mantener en nuestro horizonte corporal. "Es posible describir los objetos felices como aquello que nos afectan de la mejor manera posible" (Ahmed, 2021, 63) y además "el juicio de que algunas cosas son buena no solo antecede a nuestro encuentro con dichas cosas, sino que nos direcciona hacia ellas" (Ahmed, 2021, 72). Esto significa que el sujeto está direccionado de antemano hacia ciertos objetos que la sociedad designa como felices. Sin embargo, muchas veces siguiendo las directrices de la sociedad alguien busca la felicidad en ciertos objetos, como el matrimonio, y nos encontramos con que nuestra experiencia y emociones son distintas a lo que marcaba la sociedad, por lo que se encontramos con la decepción.

El problema, además, radica en que se le pone la carga al individuo de ser feliz como si fuera algo intencional que debe cumplir por dos motivos: el primero consiste en que de la felicidad del individuo depende la felicidad de su entorno<sup>3</sup> y el segundo en que, por el primer motivo, tenemos el mandato moral de ser felices. Por ello, la gente tiene el deber de desprenderse de las emociones negativas para alcanzar la promesa.

Podemos encontrarnos aquí con un problema en esta concepción. La felicidad viene dada por los objetos felices, pero, a la vez, el sujeto debe ser feliz y tener la intención de serlo. Así que

---

<sup>3</sup> "En la medida en que alimentar nuestra propia felicidad nos permite incrementar la felicidad de los demás, tenemos la obligación de ser felices" (Ahmed, 2021, 34)

la felicidad es algo externo al sujeto al mismo tiempo que interno. Si el sujeto no siente felicidad por los objetos felices, y la siente por otros considerados perjudiciales o no la siente en absoluto, es como un “extraño”, alguien que tiene alguna patología. "A la gente que no es feliz se la considera carenciada, antisocial y patológica" (Ahmed, 2021, 32). De esta forma, si alguien no es feliz teniendo lo que la sociedad pretende que tenga, el problema no es del ideal de felicidad, sino del sujeto que no siente satisfacción por los objetos felices.

Sin embargo, la promesa de felicidad nunca se verá cumplida, pues lo que hace atractivo a los “objetos felices” es que no están listos para ser conseguidos por el individuo. Sara Ahmed afirma que “es ese “no-estar-listo” lo que hace tan deseable al objeto deseado” (Ahmed, 2021, 76). De esta forma, la felicidad se queda como una fantasía, como un objetivo que cumplir, lo que resulta menos aterrador que encontrarnos con nuestros deseos cumplidos. Al quedar en espera, la felicidad nos aguarda hasta que estemos preparadas y preparados para ello, por lo que se preserva la fantasía. Es esta fantasía que trae la promesa de la felicidad lo que permite a la sociedad instaurar sus valores neoliberales.

Por supuestos, en los objetos felices podemos ver los valores propios de la sociedad neoliberal (matrimonio, trabajo, tiempo libre). "El rostro de la felicidad [...] se parece bastante al de una persona privilegiada" (Ahmed, 2021, 35). Entonces, siguiendo con el razonamiento, la culpabilidad de la infelicidad será de la persona pobre por no poder lograr los objetos felices o no sentirse a gusto con ellos.

Aquí es donde entra en juego la educación y las metodologías activas. Su objetivo es orientar al alumnado hacia esos objetos felices y, si alguien no encaja en esas formas de trabajar, el problema está en el propio sujeto. Esta clase de metodología prepara para el “mundo real” mientras desdeña el antiguo conocimiento. Si una persona no encaja en el trabajo colaborativo, no es problema de la metodología, sino que ella tiene la característica patologizante de ser asocial. La misma concepción que cuando se despreciaba la inteligencia de alguien por no ser capaz de memorizar una determinada información.

Podríamos afirmar que muchas veces lo que pretenden las metodologías activas es potencial la dimensión social del alumnado. Si nos centramos en el trabajo colaborativo, en el que cada estudiante desempeña un rol, enseguida surge la comparación con la forma en la que funcionan los empleos hoy en día. En algunas empresas multinacionales cada persona se dedica a desempeñar un rol en específico y a cooperar con el resto para sacar la tarea adelante. Y eso es lo que se produce con las metodologías activas. El conocimiento teórico queda en un segundo

plano para enseñar al alumnado a resolver una clase de tareas de la forma que impone la sociedad. Para dilucidar esto, podemos centrarnos en la técnica participativa llamada “Trabajo por relevos”:

En un primer momento, la clase se divide en pequeños grupos para debatir sobre un tema determinado. Posteriormente, las y los portavoces de los subgrupos exponen oralmente las conclusiones a la clase y, con esa información, los grupos vuelven a reunirse para profundizar en el tema que finaliza, esta vez sí, en plenario (López Noguero, 2005, 160).

No es raro que en esta clase de dinámica existan otros roles como una secretaria o un secretario y una mediadora o un mediador. La analogía es clara en cuanto que hay una jerarquía en la o el portavoz en el momento en el que su voz se eleva por encima del resto y, después, existe un momento de plenario en el que ya sí todo el alumnado puede exponer sus ideas, pero después de que el resto exponga las ideas principales antes y de una forma secundaria. Esta designación de roles recuerda a un entorno de trabajo donde la cara visible de la compañía es alguien elegido entre las trabajadoras y los trabajadores para hablar ante las y los jefes.

Otro ejemplo es cuando se busca que en clase se creen grupos para responder a unas preguntas en lugar de que el alumnado lo haga individualmente para ensalzar este trabajo en grupo que luego deberán desempeñar. Además, en una sociedad donde se pone nombre a los objetos felices y es la influencia del resto la que nos empuja a ser felices, propiciar las habilidades sociales frente a un trabajo más individual no es un gesto neutro y que se haga para mejorar la vida del alumnado, sino para integrarlo en el camino hacia la promesa de la felicidad.

Al obligar al alumnado a trabajar en grupos se le quita la autonomía y se le fuerza a adaptarse a las dinámicas del grupo, incluso si no se siente cómodo o si prefiere trabajar de manera individual. Esto puede generar una sensación de pérdida de identidad y de tener que suprimir sus propias ideas y perspectivas para encajar en el grupo. Además, puede haber una presión social para no destacar individualmente y para evitar ser señalado como "diferente" o "problemático". Esto puede crear un ambiente de conformidad forzada, donde el alumnado teme expresar opiniones divergentes y se siente presionado a seguir la corriente para evitar el rechazo o la exclusión.

Se desprecia la figura del “empollón” o de la “empollona” (persona con facilidad para la memorización y el almacenamiento de información y que, en consecuencia, se adapta bien al

antiguo sistema educativo) como alguien asocial porque no se quiere que el alumnado aprenda a pensar, sino tan solo a completar una serie de tareas en grupo en detrimento de la teoría, en la mayoría de los casos. Se tratará de una determinada forma de enfrentarse a los problemas que deberán, como bien dicen estas metodologías activas, aplicar en su vida diaria para resolver sus problemas según los valores burgueses.

Se dice que las metodologías activas sirven para ganar autonomía, pero tan solo buscan implantar una forma práctica de organizar su vida. El detrimento de la teoría sirve, además, para que no conozcan otras formas de hacer las tareas, tan solo las estrategias asimiladas. Vamos a ver ahora dos ejemplos de actividades que pueden producir esto.

La técnica llamada Quientetos en rotación (López Noguero, 2005, 169) consiste en que se forman grupos de cinco personas que debatirán un tema durante 10 minutos. Después, uno o uno de los miembros del grupo pasa al siguiente grupo mientras que la o el antiguo recibe una o un nuevo integrante, es decir, que cada grupo recibe a una o un recién llegado, mientras una o uno de sus miembros se va a otro. La actividad consiste en que esa o ese nuevo miembro exponga el tema hablado durante 10 minutos, antes de una nueva rotación. Como vemos aquí, se produce una regulación del tiempo estipulado de cada debate. El alumnado no está trabajando su autonomía, sino que esta se ve limitada por el control del tiempo y del alumnado que rota. No pueden elegir cuántos minutos dedicar a cada tarea porque viene dado desde fuera y tampoco la forma de trabajar, porque excepto la segunda ronda la tarea está limitada por las ideas de un grupo externo. De esta forma, el resultado es una resolución de tareas (hablar del tema acordado) con el tiempo limitado sin posibilidad de extenderlo (porque la duración de la sesión es de 50 minutos y en un aula de 25 persona habrá cinco grupos).

El “1, 2, 4” es una técnica para resolver una tarea que consiste en que una persona la piensa individualmente, después comparte sus conclusiones con otra y por último lo hablan en grupos de cuatro. Volviendo a Foucault, es la o el docente quien regula los tiempos que cada persona y grupo le dedican a las reflexión. Como norma general, el pensamiento individual recibirá menos tiempo que la puesta en común. Por otro parte, hablamos de desarrollar la autonomía en una tarea que guía paso por paso al alumnado en la resolución de la misma. No se le deja espacio para que, según su experiencia y preferencia, desarrolle su propia táctica ante un determinado problema, sino que se le obliga a seguir las preferencias de la o el docente y tampoco se da cabida a una postura asocial del mundo.

¿Pero cómo podemos dejar que sean asociales si eso les conducirá a la felicidad? ¿Debemos hacer algo para que quienes tengan problemas para socializar se relacionen! En otras palabras, la educación busca dirigirnos hacia esos objetos felices, en muchos casos a la sociabilidad y, además, con las personas que se consideren de “mayor categoría” (más privilegiadas, más felices) para que traigan bonanza a sus vidas. De esta forma, aquella parte del alumnado que no se amolda a las convenciones sociales (*queers*, inmigrantes, “enfermas o enfermos” mentales...) se excluye y se percibe como negativa simplemente por ser infeliz, cuando en muchos casos esa infelicidad implica su no pertenencia a la visión de la sociedad.

Se trata de intentar cambiar su conducta y la manera de enfrentar los problemas mediante las metodologías activas para guiarlas y guiarlos hacia la felicidad. No se les ofrecen distintas alternativas o se les da verdadera autonomía para que descubran su propio camino. Tampoco se dan referentes en el aula con vidas poco convencionales (muchas veces con miedo a las quejas de sus tutoras y tutores legales) y las y los docentes que no sean convencionales se ocultan, fingen ser felices. Encontramos manifestaciones de esto incluso en la propia ley de educación:

Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias de aprendizaje emocionalmente positivas, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social y el establecimiento de un apego seguro (*Ley Orgánica 3/2020, De 29 De Diciembre, Por La Que Se Modifica La Ley Orgánica 2/2006, De 3 De Mayo, De Educación., 2022, 19*).

Podemos observar una clara tendencia a hacer de la educación una forma de influir en la vida del alumnado. En lugar de mostrarle y trabajar varios tipos de conocimientos para mejorar su autonomía y espíritu crítico, se le ofrece una forma “feliz” de vivir la vida que al final desemboca en el tipo de ideal productivo del capitalismo (casa, trabajo, coche, familia heterosexual). Como más adelante explicaré con detenimiento, hablar de “potenciar la autoestima e integración social” y “establecimiento del apego seguro” pone el foco en lo individual y oculta una serie de problemáticas sociales y colectivas que producen malestar emocional. Se trata de paliar la consecuencia en lugar de evitar la causa y culpar al individuo si no es lo suficiente hábil para que alcance el éxito o, lo que es lo mismo, la felicidad.

Lo que tenemos delante es, sin duda, una nueva forma del poder disciplinario. Una nueva forma de control que pretende instaurar conductas en el alumnado. Hemos dejado de lado la

memorización como forma única de ser inteligente para centrarnos ahora en una inteligencia práctica igual de excluyente, que privilegia a la burguesía, como siempre. Creo que la educación pasa por tener en cuenta las diferencias que abren el camino hacia otra clase de vida.

Audre Lorde dedicó gran parte de sus ensayos a analizar cómo nos afectan las diferencias y, en especial, cómo debemos reivindicarnos en lugar de caer en el juego del opresor de verlas como algo negativo. Los dualismos son una forma simplista de entender nuestra realidad, una forma de poner una frontera entre el “us” y el “them”<sup>4</sup>. Una frontera como “una línea divisoria” nos separa en dicotomías (por ejemplo, feliz/infeliz) y que sirve muchas veces para separar a las personas socialmente aceptadas de las que no lo son.

Buena parte de la historia europeo-occidental nos condiciona para que veamos las diferencias humanas como oposiciones simplistas: dominante/dominado, bueno/malo, arriba/abajo, superior/inferior. En una sociedad donde lo bueno se define en función de los beneficios y no de las necesidades humanas, siempre debe existir algún grupo de personas a quienes, mediante la opresión sistemática, se lleve a sentir como si estuvieran de más y a ocupar el lugar de los seres inferiores deshumanizados (Lorde, 2004, 121).

Podemos separar aquí a las y los felices que se adaptan a la sociedad y a la educación, que persiguen a los objetos felices, de las y los infelices cuya vida se aleja de lo socialmente aceptado. Se considera que han fracasado y se les culpabiliza por este fracaso. Sin embargo, como dice Audre Lorde, esta diferencia simplista lo único que consigue es seguir poniendo al opresor por encima del resto, al feliz por encima del infeliz, en lugar de intentar compartir las experiencias vitales para construir un camino común. A pesar de esta visión negativa, las diferencias pueden ser un punto que nos haga enriquecernos y tener una perspectiva creativa.

No son nuestras diferencias las que nos separan, sino la renuencia a reconocer las diferencias y a desmontar las distorsiones derivadas de hacer caso omiso de las diferencias o de llamarlas por el nombre que no les corresponde (Lorde, 2004, 134).

---

<sup>4</sup> Apelo aquí al pensamiento de Gloria Anzaldúa sobre las fronteras: “las fronteras están diseñadas para definir los lugares que son seguros y los que no lo son, para distinguir el \*us\* (nosotros) del \*them\* (ellos). Una frontera es una línea divisoria, una fina raya a lo largo de un borde empinado” (Anzaldúa, 2016, 42). Luego, analizaré en más profundidad esta idea.

La educación debería acoger las diferencias y reivindicarse como un punto de partida para reconocer a los individuos que nos rodean, sin pensar que su modo de vida es mejor o peor según se acerque más o menos al ideal de felicidad. Además, las dicotomías creadas no siempre se adaptan al individuo y no podemos quedarnos en un lado de la frontera o en el otro.

Gloria Anzaldúa en su obra *La frontera* pretende vencer los dualismos, pues la frontera no es tan solo un límite geográfico, sino una “línea divisoria” que separa el conocimiento en exacto e inexacto, también las personas en felices e infelices. Considero que es imposible que nuestras emociones, al ser cambiantes y contingentes, se sitúen siempre en una parte de la línea divisoria como pretende hacernos creer la sociedad, que nos clasifica según nuestra forma de vida.

Anzaldúa se sitúa del lado de Audre Lorde cuando de estas diferencias obtiene un nuevo impulso creativo. Un “tercer elemento” que nos ayuda a superar la frontera:

Ese tercer elemento es una nueva conciencia --una conciencia mestiza-- y, aunque es una fuente de dolor intenso, su energía procede de un movimiento continuo de creación que rompe constantemente el aspecto unitario de cada nuevo paradigma (Anzaldúa, 2016, 136).

Se trata de reconocer estas diferencias y situarse en una perspectiva que permite integrarlas como parte de nuestra persona. No solo se trata de que las diferencias separan a los individuos unos de otros, sino que también separan distintas partes del propio individuo. El caso más sencillo de entender es el de Anzaldúa, que situándose entre las culturas indígena, chicana y estadounidense, no se ve capaz de integrarse en ninguna porque ambas la constituyen por igual. La conciencia mestiza ayudará a crear un “tercer elemento” que nos integre dentro de nosotras y nosotros mismos y podamos aprender de los diversos conocimientos que nos constituyen y que, a la vez que nos separan, nos unen en la medida en que nos permiten aprender de quien tenemos al lado.

Quizá la pregunta más importante, y más difícil de contestar, llegadas a este punto sea por el cómo. Debemos mirar hacia el capítulo de Audre Lorde llamado “Las herramientas del amo nunca desmontan la casa del amo”. Este título es bastante esclarecedor en sí mismo. No podemos usar las metodologías de los opresores para generar un nuevo tipo de conocimiento que aproveche la creatividad generada por las diferencias. Considero que debemos focalizarnos en cambiar la concepción de las diferencias para dar a cada persona un espacio en el aula donde



pueda hacerse ver para conseguir esa interdependencia que nos ayudará a deshacernos de las viejas tácticas de exclusión.

Sólo en el marco de la interdependencia de diversas fuerzas, reconocidas en un plano de igualdad, pueden generarse el poder de buscar nuevas formas de ser en el mundo y el valor y el apoyo necesarios para actuar en un territorio todavía por conquistar. (Lorde, 2004, 117).

No podemos usar las metodologías activas para intentar poner en común las diferencias porque acabaremos interiorizando ese aprendizaje mediante tareas completas. La interiorización de las ideas de felicidad/infelicidad para anclarnos en el viejo dualismo moral/inmoral no sirve para esta tarea. Las metodologías activas frente a la educación disciplinaria quizá puedan servir para darnos un pequeño respiro que traiga consigo una sensación de libertad, pero en seguida las ideas que traen intrínsecamente nos arrojarían a otro tipo de disciplina. Sin embargo, sería un terrible error si mi propuesta consistiera en volver a las antiguas costumbres de memorización y clase magistral, pues esta metodología constituye otra herramienta del amo para hacer válido su conocimiento frente a otras visiones de la realidad. Ambos aspectos constituyen herramientas que no servirán a largo plazo para la creación de un modo de vida plural en el que cada vida merezca ser vivida.

La supervivencia es aprender a asimilar nuestras diferencias y a convertirlas en potencialidades. *Porque las herramientas del amo nunca desmontan la casa del amo.* Quizá nos permitan obtener una victoria pasajera siguiendo sus reglas del juego, pero nunca nos valdrán para efectuar un auténtico cambio (Lorde, 2004, 118).

Al buscar un cambio a largo plazo con potencialidad para hacer espacio en el mundo a las identidades disidentes (por circunstancias sociales, raciales, de género y orientación sexual, por enfermedades físicas y mentales, discapacidades, etc.), tenemos que centrarnos en cómo poder crear un espacio seguro en el aula en el que el alumnado pueda tomar la palabra si así lo desea. Para cumplir con este objetivo, en el siguiente apartado de este trabajo haré una revisión crítica de bell hooks para adaptar su teoría al ámbito de la educación secundaria en nuestro país.

# Revisión crítica de bell hooks

bell hooks fue una pensadora feminista cuyo trabajo ha abordado una amplia gama de temas, con un enfoque particular en la intersección del racismo, el sexismo y el clasismo. Su enfoque crítico y desafiante ha contribuido significativamente a los campos del feminismo negro, los estudios culturales y la teoría poscolonial, aunque dedicó los últimos ensayos de su vida a tratar el tema de la educación. Tanto en *Enseñar a transgredir* como en *Enseñar pensamiento crítico*, bell hooks argumenta que la educación debe ser un proceso de empoderamiento y liberación, donde las y los estudiantes sean animados a cuestionar las injusticias y desigualdades existentes en la sociedad. También enfatiza la importancia de establecer relaciones de respeto y equidad entre profesorado y alumnado, fomentando un ambiente de diálogo y colaboración.

Además, bell hooks ha explorado la importancia de la conciencia cultural y el reconocimiento de la diversidad en la educación. Su trabajo se enfoca en la necesidad de incluir perspectivas y experiencias diversas en el currículo, y de promover una pedagogía que valore y celebre las diferencias. Resalta en especial la importancia de una pedagogía crítica que desafíe las estructuras de poder, promueva el pensamiento crítico y permita la transformación social.

Sin embargo, a pesar de la potencia de las ideas de bell hooks en cuanto a crear una nueva educación que integre las diferencias, no podemos perder de vista el contexto en el que bell hooks ejerce su profesión. Dio clase en diversas universidades de Estados Unidos (Universidad del Sur de California, Universidad de Yale, Universidad de Oberlin y Universidad del Estado de Nueva York en Stony Brook) con un sistema educativo muy distinto al nuestro. La educación universitaria estadounidense se diferencia de la española principalmente por dos factores; la nuestra es mucho más accesible y tiene menor libertad a la hora de elegir asignaturas. En Estados Unidos es posible escoger asignaturas de otras especialidades para completar la formación con diversos conocimientos. En nuestro sistema educativo sufrimos la especialización desde bachillerato y no es posible cursar asignaturas de otros grados. Esto puede parecer irrelevante, pero la obligatoriedad de cursar una determinada asignatura debería definir la metodología y los contenidos dados en la misma.

Desde luego, quien se apuntaba a las clases de bell hooks sobre literatura escrita por mujeres negras sabía que se iba a enfrentar a una metodología dialogada y que buscaba afectar las convicciones más profundas de quienes asistían a clase. Se trataba de un proceso de revisión y

de reconocerse en las autoras que apelaba a la experiencia personal, sobre todo de las alumnas negras, por lo que a menudo resultaba doloroso. La no obligatoriedad de la asignatura le daba a bell hooks la libertad necesaria para poder realizar este proceso sin ninguna queja excesiva (y cuando las había se debían en su mayoría a que el alumnado no había cumplido con su responsabilidad de tomar decisiones informadas). Sin embargo, el contexto en el que nos ubicamos es muy distinto al de la universidad. Para empezar, en muchos casos nos encontraremos ante una clase de ESO, que es obligatoria para todo el alumnado, o de Bachillerato, cuya voluntariedad me atrevo a poner en entredicho. Además, la ESO no tiene apenas asignaturas optativas y en Bachillerato estas dependen más de la modalidad escogida debido a cuestiones organizativas. Considero que un proceso de introspección como el que tenía lugar en las clases de bell hooks es muy interesante y necesario, pero que no podemos realizarlo en un entorno en el que no todo el alumnado estará ni preparado ni dispuesto para ello, porque otro factor que debemos tener en gran consideración es la edad del alumnado.

bell hooks a menudo habla de la y del docente como una o un guía en la autorrealización del alumnado. Tenemos que tener presente las ideas de Sara Ahmed para que en este camino de la autorrealización que nombra bell hooks<sup>5</sup> no llevemos al alumnado por accidente hacia una vida dentro de lo que la sociedad espera de él. Son adolescentes<sup>6</sup> que aún no han tenido tiempo de descubrir cuál es su propio camino y debemos ser las personas que les ayuden en ello, en lugar de ser una o un guía hacia un camino prefijado.

Por otro lado, siguiendo con esta crítica, creo que bell hooks también peca de asumir una cierta concepción de la felicidad problemática cuando habla de cultivar la autoestima en el aula. La idea que subyace a la afirmación de que se debe trabajar la autoestima en el aula es bienintencionada en la medida en que se pone el foco de este problema en el alumnado que ha tenido mayores dificultades en su vida y que por desgracia se ha cruzado en el camino con docentes que han querido recalcar su superioridad de la peor forma:

Cuando los estudiantes me cuentan historias sobre cómo su humanidad se ve vulnerada por los profesores, y en especial por docentes tiránicos con lo que tienen que seguir

---

<sup>5</sup> “La vocación docente sería buscar la autorrealización en términos holísticos” (hooks, 2021, 37).

<sup>6</sup> El alumnado de los institutos vive un mestizaje entre la niñez y la adultez que sería interesante entender desde la filosofía de Gloria Anzaldúa. A menudo se les exige ser maduros para tomar decisiones o aceptar responsabilidades mientras que a la vez se les niega mucha capacidad para ello por ser demasiado jóvenes. En esta etapa convulsa que a menudo se desprecia, el cuerpo docente debe hacer un esfuerzo para entenderla en su complejidad.

asignaturas obligatorias, les insto a que vean esta realidad inevitable como una práctica para fortalecer su autoestima (hooks, 2022, 153).

Podemos ver que al hablar de autoestima es inevitable poner el foco en la propia persona y en el concepto que tiene de sí misma ignorando el principal problema. No se pide que cambien el desdén en la universidad ni las condiciones de vida que afectan a la autoestima<sup>7</sup>, sino que el problema es el mal autoconcepto del alumnado que le impide desarrollarse académicamente como debería. No se busca desde la educación cambiar la sociedad colectivamente para que nadie tenga que pasar por una situación precaria. En su lugar, el problema que existe si unas circunstancias como estas impiden el desarrollo académico es individual e individualmente el alumnado deberá trabajar en su propia autoestima para alcanzar la felicidad y, por tanto, el éxito. Si no lo logra, la responsabilidad será suya en lugar de reconocer las problemáticas de un sistema social, educativo y económico que igual debería ser revisado.

Además, por otro lado, al tratarse de un asunto complejo y que puede tener muchas causas es muy probable que la y el docente se equivoque al intentar ayudar y haga todavía más daño sin quererlo. No tenemos formación en psicología para tratar estos temas de forma profunda con adolescentes. También puede resultar violento para algunas personas en el aula si se intenta mejorar la autoestima con actividades colectivas e incluso individuales.

No seré yo quien diga que la autoestima y el autoconcepto merezcan ser desdeñados, pero desde luego plantear un asunto tan personal como una tarea en el aula es problemático. No se trata de silenciar al alumnado sobre estos temas ni de evitar que compartan sus experiencias (positivas o negativas) al respecto, sino de evitar plantear como objetivo conseguir una buena autoestima.

Podemos recuperar la noción de objetos felices de Sara Ahmed para analizar esta cuestión. Desde luego, una buena autoestima es uno de los factores que propicia la felicidad según la sociedad. No debe de ser muy alta para evitar la prepotencia, pero tampoco demasiado baja para no degradar al resto (nombro aquí la famosa frase: “si tú no te quieres, nadie te va a querer”). Por un lado, se nos insta a aceptar nuestro cuerpo y nuestra personalidad, a no compararnos, a amarnos tal y como somos, mientras que por el otro se nos pone a las espaldas cientos de ideales irrealizables a la vez que se nos señala con el dedo si tenemos un mal

---

<sup>7</sup> “Estudiantes con poco éxito académico —que pueden o no proceder de grupos explotados u oprimidos, e incluso de familia disfuncionales— como en estudiantes que tal vez tengan bastante confianza en su inteligencia, pero que también vienen de familias disfuncionales en las que son humillado y tratados sin respeto” (hooks, 2021, 151).

autoconcepto. Por ello, creo que el tema de la autoestima debería ser tratado de otra forma en el aula. Para esclarecer cómo debería ser, me dispongo a exponer ya la parte propositiva del trabajo.

Al margen de ciertos desacuerdos con la autora, considero que la propuesta de bell hooks puede ser muy útil a la hora de enriquecer el aula con las diferencias que la habitan. Por supuesto, tiene muy presente las diferencias en el aula para poder crear un buen espacio en el que la conversación pueda fluir.

La idea de que el aula debería ser siempre un lugar "seguro" y armonioso quedó puesta en cuestión. A muchos individuos les costaba entender plenamente la idea de que el reconocimiento de la diferencia podría requerir de nosotras y nosotros una disposición a ver cambios en las aulas, a permitir desplazamientos en las relaciones entre estudiantes (hooks, 2021, 52).

Los cambios no solo deben venir de una revisión de los contenidos, sino que no podemos utilizar las "herramientas del amo para destruir la casa del amo". Para construir un espacio seguro debemos prestar atención al diálogo y a la posibilidad de crear una conversación entre iguales que enriquezca a todas las partes. bell hooks habla de este proceso como "recibir de manera activa conocimiento que mejore nuestro desarrollo intelectual y nuestra capacidad de vivir de un modo más pleno en el mundo" (hooks, 2021, 62). En sus clases, el alumnado que asistía se hacía presente mediante su voz. Incluso habla de una ocasión en la que un alumno se expresó mediante lenguaje de signos, a pesar de que nadie en esa clase pudo entenderlo.

Para bell hooks la oralidad cobra gran importancia en el flujo del pensamiento y también en la forma en la que cada persona se hace presente. Al tomar la palabra, el individuo es reconocido por las y los otros y su discurso escuchado y tenido en cuenta. Sin embargo, hay un problema que todo docente debe enfrentar al proponer un diálogo en clase: el silencio. Sobre esto bell hooks afirma que "la falta de sensación de seguridad es lo que suele fomentar un silencio prolongado o una falta de implicación por parte del estudiantado" (hooks, 2021, 61).

Entonces nos encontramos con que ciertas personas no encajan en la sociedad por los motivos que sean y, en consecuencia, no han encajado en las aulas durante todo su período escolar y de ello resulta una cierta incomodidad debido a la no pertenencia.

Ahmed en *Vivir un vida feminista* sobre la incomodidad<sup>8</sup> dice: “no habitar las normas existentes puede ser incómodo” (Ahmed, 2018, 164). La autora lo compara con sentarse en una silla. Hay personas que se adaptan a las sillas del aula porque su persona es similar a lo que pide la sociedad, pero otras se sienten incómodas por no adaptarse al lugar que deberían ocupar. Me gustaría poner el foco en esta metáfora en que en lugar de adaptar las sillas del aula a cada estudiante, es la y el estudiante quien debe adaptar la forma de su cuerpo a la silla. Al no encajar en lo que se espera que el alumnado sea, a menudo se siente incómodo, lo que se traduce en la sensación de que no debería ocupar ese espacio porque no se adapta a él. “La incomodidad es un sentimiento de desorientación: nuestro cuerpo se siente fuera de lugar, torpe e inquieto” (Ahmed, 2017, 228).

Estas reflexiones de Ahmed nos invitan a considerar las consecuencias de imponer normas rígidas y expectativas unilaterales en el aula. Cuando las y los estudiantes no encuentran un espacio donde puedan ser ellas y ellos mismos y se sienten incómodas/os por no encajar en lo establecido, se ven afectadas/os emocionalmente y su participación y rendimiento académico pueden verse afectados negativamente.

En este estado, es imposible conseguir que la clase sea provechosa y utilizar al máximo el potencial intelectual del alumnado. A menudo me he encontrado con que en el aula se hablan de ciertos temas sensibles (identidades queer y enfermedades mentales) en tercera persona, como si nadie de las y los presentes en la conversación pudiera tener que ver con esas realidades. Cuando las posturas del resto al respecto son cómodas (porque no viven la realidad que a menudo está siendo juzgada) se creen con la potestad de opinar y hablar de un tema como si fueran máximos expertos y no pudieran herir los sentimientos de nadie. Por ello, hay que gestionar las situaciones en la que estos temas aparezcan teniendo en cuenta que pueden afectar a ciertas personas y que no se pueden presentar como algo ajeno ni como algo propio de gente no-privilegiada y alejada de la educación y la sociedad. No se puede hablar en tercera persona, como si fuera algo disidente o ajeno, eso es lo que hace que la incomodidad aparezca.

Pese a esto, la incomodidad es necesaria por su dimensión creativa. Al gestionar de manera adecuada estas situaciones y fomentar un diálogo respetuoso y empático, se crea un espacio

---

<sup>8</sup> Sara Ahmed usa este concepto para hablar sobre todo de existencia queer que no se adapta a la heterosexualidad monógama. Desde luego, nos encontraremos con alumnado queer en las aulas, pero creo que la noción de incomodidad también puede aplicarse a otras disidencias (personas discapacitadas, inmigrantes, asociales, etc.). Para la educación el tema de la incomodidad puede hacernos ver cómo tratar ciertas problemáticas en clase.

donde las diferencias son valoradas y la incomodidad se convierte en una fuente de creatividad. Al dar voz a quienes que no encajan en las normas establecidas y al desafiar las actitudes y opiniones dominantes, se abre la posibilidad de generar nuevas ideas, perspectivas y soluciones innovadoras. La incomodidad se convierte así en una fuerza motivadora que impulsa el cambio y fomenta la creatividad en el aula y en la sociedad en general.

Por ello, debemos centrarnos en conseguir que la incomodidad en clase sea una forma de crecimiento y aprendizaje, en lugar de perpetuar el malestar y la exclusión. En lugar de evitar o reprimir la incomodidad, podemos aprovecharla como una oportunidad para fomentar la reflexión crítica, la empatía y el diálogo constructivo. Considero que es muy importante que todo el alumnado tenga la oportunidad de expresarse en clase y ser reconocido por ello, pero no tiene por qué tener un componente oral. Existen patologías (como la ansiedad social) que hacen que el individuo tema hablar en público o no sepa cómo hacerlo. Sin embargo, no quiero caer en el viejo error de ver al asocial como algo patológico. Creo que simplemente algunos individuos se sienten más cómodos utilizando una expresión escrita por el motivo de que es el tipo de expresión que se privilegia en general en el sistema educativo. Por ejemplo, retomando el caso del alumnado que se hizo ver a través del lenguaje de signos. Hubiera sido una mejor forma de ser reconocido si, además, hubiesen podido expresar lo que quería decir a través de un texto escrito (que otra persona podría haber leído en voz alta después de que hablase). ¿De qué sirve ser reconocida/o si no eres escuchada/o y tus palabras se pierden por problemas con la expresión oral?

De la misma forma, me parece un error centrar la voz del alumnado en la expresión escrita, porque de la misma manera hay gente que se relaciona mejor de forma oral y que a menudo recibe el desprecio del sistema educativo. Considero que una buena propuesta educativa que fomente el respeto y la escucha a la voz de todos los individuos sea cual sea su forma de expresión, evaluar y propiciar ambos tipos de expresión para que el alumnado se sienta validado. Es, en definitiva, una manera de prestar atención a las diferencias y adaptarte a ella, en lugar de intentar adaptarlas a la metodología preexistente.

Si damos voz al alumnado, es posible que muchas veces hablen de su experiencia personal, lo cual tiene gran importancia en la propuesta pedagógica de bell hook: “se me había enseñado que sostener o reafirmar ideas era una práctica que te inhabilitaba como académica o intelectual” (hooks, 2022, 670). Sin embargo, “contar historias” es lo que une a los seres humanos porque posibilita la creación de un conocimiento común. En el aula es una

herramienta muy fuerte para obtener una visión distinta a la que exige el temario, que no hace otra cosa sino enriquecerlo.

Los estudiantes escuchan las historias de los demás con una intensidad que no siempre se da durante una clase magistral o un debate en el aula. Una de las maneras de construir comunidades de aprendizaje es compartiendo nuestras historias y recibiendo las del resto; es un ritual de comunión que abre nuestras mentes y corazones (hooks, 2022, 70).

Conocer, no solo el conocimiento, sino también a quien lo produce, abre la posibilidad de identificarnos con las historias que escuchamos para convertirlas también en parte de nuestro pensamiento, mientras que podemos ser reconocidas/os por las cosas que compartimos en el aula. Debemos admitir por fin la importancia que tiene la experiencia personal en la creación del conocimiento. Incluso el tema más racional de la filosofía occidental moderna está mediado por la experiencia personal. Es inevitable abordarla en un aula en la que el alumnado es adolescente, pues están aprendiendo a percibir el mundo de manera independiente según sus propias categorías, por lo que es importante que tengan el espacio necesario para utilizar su forma de ver la realidad para influir en el conocimiento que se trata en clase.

En palabras de bell hooks, “no solo podemos elegir cómo percibimos la realidad, sino también cómo la creamos” (hooks, 2022, 71). Los temas que nos interesan y las ideas que definimos como válidas están mediadas por nuestras vivencias, constituyen nuestro conocimiento. Aun así no creo que sea necesario hacer explícita esta relación en todo momento, simplemente tenerla en cuenta a la hora de evitar invalidar el conocimiento de alguien por apelar a las experiencias personales. Además, el aula deberá ser un lugar donde el alumnado se sienta seguro para compartir sus vivencias e incluso la y el docente puede verse abocado a ello en algún momento. Siguiendo a bell hooks:

El o la profesora dé el primer paso, vinculando sus propias historias personales con los debates académicos para mostrar cómo la experiencia puede iluminar y mejorar nuestra comprensión del material académico (hooks, 2021, 43).

Realizar esta tarea (mostrarse vulnerable) puede ser un buen punto para comenzar el intercambio de conocimiento y la creatividad a partir de las diferencias. Sin embargo, no creo que mostrarse de esa forma deba ser obligatorio para nadie (ni para docentes ni para estudiantes), sino una confianza de este tipo que surge de manera natural. Habrá estudiantes en el aula que sentirán la necesidad de compartir sus propias vivencias como parte importante del



conocimiento, pero otros desearán no tener que hacerlo porque lo vivirán como una vulneración de su privacidad. Por ello, creo que hay que trabajar la integración de la experiencia personal en el conocimiento de manera interna; debemos conseguir que el alumnado tenga en cuenta de dónde viene su conocimiento y que sea capaz de integrar lo emocional y lo racional sin que eso signifique tener que compartirlo en voz alta o por escrito, pero que a la vez pueda sentir que se le va a escuchar y valorar si decide hacerlo.

Lo que parece un asunto demasiado complejo, en realidad no lo es. Se trata de valorar al alumnado en tanto que persona individual con sus vivencias y como parte de un todo; el aula. “Al aprender y conversar juntos, rompemos con la noción de que la experiencia del aprendizaje es algo privado, individualista y competitivo” (hooks, 2022, 61). De esta forma, el conocimiento se convertirá en algo fluido y democrático que podrá ser modificado o matizado por quien quiera tomar la palabra para ello. “La conversación genuina está relacionada con compartir poder y conocimiento; es, en esencia, una iniciativa basada en la cooperación” (hooks, 2022, 63). Es en el diálogo donde las diferencias dejan de ser un problema a erradicar y se convierten en un punto vital en la conversación, donde son tenidas en cuenta para la continuación de la creación del conocimiento. En un contexto de intercambio los diferentes puntos de vista aportan nuevas perspectivas para entender el conocimiento que lo enriquecen y consiguen que se vuelva algo en construcción en lugar de en una serie de ideas fijas e inmutables.

Sin embargo, esta clase de metodología puede no funcionar en todos los contextos. Ya hemos hablado de las diferencias en los tipos de expresión preferidos de cada persona, pero también entran en juego otros factores como la falta de imaginación:

Muchos estudiantes a menudo sienten que no tienen voz, que no tienen nada que decir que merezca la pena ser escuchado. Por eso, la conversación es una intervención fundamental: no solo crea un espacio para cada voz, también presupone que todas las voces merecen ser escuchadas (hooks, 2022, 63).

La conversación en el aula puede dar un pequeño impulso a quienes consideren que sus ideas no son lo bastante buenas o profundas para ser compartidas, pero por sí misma no es suficiente. Debemos dar importancia al trabajo de la imaginación para elaborar nuestras perspectivas y críticas.

En el mundo en el que vivimos, cuando somos pequeños se nos anima a imaginar, a pintar, a dibujar, a crear amigos imaginarios o nuevas identidades, a ir allí donde la mente nos lleve. Pero luego a medida que crecemos, la imaginación empieza a verse como algo peligroso, una fuerza que podría impedir la adquisición de conocimientos (hooks, 2022, 78).

Considero que la imaginación, aunque a menudo menospreciada, es una fuente de conocimiento porque ayuda a concebir ideas revolucionarias tanto en ciencias como en humanidades. La imaginación nos incita a hacernos preguntas y la curiosidad nos impulsa a contestar. Sin la una o sin la otra el conocimiento se paraliza y se ve abocado a una incesante sucesión de repeticiones sin que la creatividad traiga nada novedoso que pueda producir una mejoría.

Las diferencias son una de los factores que propician la creatividad y, en consecuencia, la imaginación. Ambas surgen cuando se combinan ideas, conceptos o perspectivas diversas, generando conexiones y soluciones innovadoras. Las diferencias pueden manifestarse en múltiples aspectos, como la experiencia, la formación, las habilidades, los antecedentes culturales o incluso las personalidades individuales.

Cuando se encuentran diferentes puntos de vista, se fomenta el intercambio de ideas y la confrontación de diferentes formas de pensar. Esta interacción puede generar un choque cognitivo que estimula el pensamiento divergente y la generación de nuevas ideas. Las personas con diferentes perspectivas pueden aportar enfoques únicos a un problema o desafío, lo que permite explorar diversas alternativas y ampliar el horizonte de posibilidades.

Además, la diversidad de experiencias y conocimientos también influye en la creatividad y en la imaginación. Cada individuo trae consigo un conjunto único de vivencias, aprendizajes y habilidades adquiridas a lo largo de su vida. Estas diferencias en bagajes personales permiten que se combinen diferentes conocimientos y se generen conexiones inesperadas. La interacción entre disciplinas o campos diversos puede dar lugar a soluciones innovadoras y disruptivas.

La imaginación se ve beneficiada por las diferencias, ya que la exposición a nuevas ideas y perspectivas estimula la mente a explorar y generar imágenes mentales creativas. Al estar expuestas/os a diversas formas de pensar, se desafían las suposiciones convencionales y se rompen los patrones establecidos. Esto permite imaginar nuevas posibilidades y concebir ideas originales.

Con una metodología flexible que se adapte a las necesidades de cada grupo y se puede ser capaz de sacar provecho de las diferencias de cada una y uno para crear un entorno de aprendizaje y enriquecimiento. Una de las cosas necesarias para esta tarea es recuperar la imaginación para concebir una nueva forma de ver el mundo adaptada al propio individuo y construida a partir de las vivencias compartidas, asimilando así mismo que existen diferencias que nos atraviesan y que el conocimiento es capaz de integrarlas en sí mismo. La interacción entre diferentes perspectivas, conocimientos y experiencias enriquece el proceso creativo al proporcionar una variedad de ideas y enfoques. Al valorar y aprovechar las diferencias, podemos fomentar un entorno propicio para la generación de ideas innovadoras alejadas tanto del conocimiento clásico como del camino que la sociedad quiere imponernos. Debe ser el propio individuo quien desarrolle su propio pensamiento crítico para escoger su propia forma de vida y crear un conocimiento a partir de las vivencias.

# Propuesta práctica

De los dos últimos apartados podemos obtener una base metodológica de la que partir, que consistiría en fomentar un espacio seguro donde las diferencias sean un punto de partida para el conocimiento y no algo que separe. Para ello, debemos dejar que el alumnado pueda expresarse de la forma que más conveniente crea y en frente del resto o solo accesible para la y el docente. Desde luego, esto no parece sencillo, así que, después de determinar nuestro objetivo, pasamos a descubrir el cómo lograrlo.

Hay un punto muy importante sobre la educación del que no he hablado; los contenidos (la base teórica que se trata en clase). Personalmente, no creo en que la dicotomía práctica-teoría, pues son categorías entremezcladas de tal forma que una no puede darse sin la otra, es decir, no podemos llevar a la práctica aquello de lo que no conocemos la teoría y no podemos asimilar ninguna clase de conocimiento si no podemos llevarlo a la práctica<sup>9</sup>. Podemos constatar que esta distinción puede llevarnos a caer en el error de valorar a las metodologías activas porque son más prácticas, cuando hay una teoría inherente. Si no la hacemos explícita, caemos de nuevo en la promesa de la felicidad. Por ello es importante saber qué conocimiento estamos transmitiendo cuando hacemos una actividad que consideramos práctica, pues es imposible que exista sin una teoría detrás.

Teniendo en cuenta esto, debemos plantearnos qué temas de base queremos tratar en el aula, aunque luego debamos adaptarnos al contexto de nuestro alumnado y a sus intereses. Existen unos saberes básicos que debemos dar por ley, pero existen muchas formas de trabajar ese mismo contenido. No es lo mismo hacer un discurso de continuidad entre las teorías de uno u otro autor y exponerlas de forma crítica y dando espacio a que el alumnado pueda formarse sus propias ideas al respecto.

Durante mis prácticas, realicé varios cuestionarios en distintos niveles sobre conocimientos expuestos en textos. Intenté que al menos una de las preguntas estuviera referida a la opinión personal del alumnado para que se plantease por sí mismo si las ideas de las y los autores se correspondían con la realidad o no. Sin embargo, al leer las reflexiones me di cuenta de que

---

<sup>9</sup> Incluso disciplinas fundamentalmente teóricas tienen su correspondencia práctica. En el ejemplo de la filosofía, la teoría sirve para entender los textos y comprender la realidad en base a los conceptos estudiados, lo cual es práctico.

igual no era la mejor manera de trabajar el pensamiento crítico, sino que la propia o el propio docente debería proponer alternativas a los sistemas de pensamiento clásico y crear un diálogo en clase sobre ello. De nuevo, las diferentes formas de expresión entran en juego a la hora de crear una opinión propia. Si el alumnado tiene la oportunidad de expresar en voz alta sus ideas, se enriquecerá de escuchar al resto y podrá madurar sus propias ideas.

Por suerte, la LOMLOE nos da la oportunidad de crear situaciones de aprendizaje<sup>10</sup> que se salgan de la clásica clase magistral de forma que no solo se asimile el conocimiento, sino que se trabaje con él para transformarlo en aquello que el propio alumnado quiera aprender.

El diseño de estas situaciones debe suponer la transferencia de los aprendizajes adquiridos por parte del alumnado, posibilitando la articulación coherente y eficaz de los distintos conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta etapa. Las situaciones deben partir del planteamiento de unos objetivos claros y precisos que integren diversos saberes básicos. Además, deben proponer tareas o actividades que favorezcan diferentes tipos de agrupamientos, desde el trabajo individual al trabajo en grupos, permitiendo que el alumnado asuma responsabilidades personales y actúe de forma cooperativa en la resolución creativa del reto planteado (*Real Decreto 217/2022, De 29 De Marzo, Por El Que Se Establece La Ordenación Y Las Enseñanzas Mínimas De La Educación Secundaria Obligatoria.*, 2023, 179).

Por ejemplo, de la teoría de Kant se pueden memorizar las definiciones de sus categorías, entender sus ideas a partir de la crítica o comenzar a pensar teniendo en cuenta las categorías de las que habla. El alumnado debe tener la oportunidad de mostrar una tendencia divergente en su forma de construir su propio conocimiento y aplicar las destrezas que ha adquirido en el proceso. Esto solo se puede lograr si creamos una situación de aprendizaje que apele a que desarrollen su propio modo de acercarse al conocimiento y crear ideas sobre el mismo.

---

<sup>10</sup> “Situaciones de aprendizaje” es uno de los nuevos términos que usa la LOMLOE. Hay cierta controversia a qué se refiere porque es algo tan novedoso que todavía el cuerpo docente no se ha habituado a pensar de ese modo sus programaciones. En el *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria* se definen las situaciones de aprendizaje “situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas” (*Real Decreto 217/2022, De 29 De Marzo, Por El Que Se Establece La Ordenación Y Las Enseñanzas Mínimas De La Educación Secundaria Obligatoria.*, 2023, 7). Una situación de aprendizaje puede ser la lectura de un texto en voz alta o una gamificación.

Podemos sostener que hay distintos caminos para llegar a un mismo contenido teórico y que debemos dar las gracias por ello. Toda y todo docente sabe que nunca existen dos clases iguales. La contingencia del aula hace que un pequeño factor haga que el desarrollo de la misma sea muy diferente. Esa fue la lección que aprendí cuando en las prácticas tuve la oportunidad de dar dos clases seguidas. Las y los alumnos mostraron una actitud receptiva ante la exposición de los contenidos y yo no era una persona distinta con tan poco tiempo de diferencia. Sin embargo, no hubo similitudes más allá que las ideas básicas y el orden para exponerla. Algunas relaciones estaban más hiladas, otras peor y la gestión del tiempo cambió por completo.

Esta experiencia me sirvió para darme cuenta de la flexibilidad que se necesita en el aula. La misma actividad no funcionará igual en un grupo que en el otro. Por ello, la y el docente debe aprender a renunciar a ciertas ideas. Lo más importante en el aula es el alumnado. Las metodologías activas hablan de dar protagonismo al propio estudiante en su aprendizaje, pero muchas veces se empeñan en realizar actividades que no funcionan en un grupo por sus propias dinámicas. La y el docente debe ser capaz de renunciar a hacer un debate si a una gran mayoría le resulta difícil hablar hasta tal punto que el silencio sea norma. Desde luego, en un contexto así sería más enriquecedor probar otra clase de metodología que seguir repitiendo algo que no funciona ni lo va a hacer. Del mismo modo, exigir al alumnado que realice el mismo tipo de examen una y otra vez con los mismos resultados pésimos solo servirá para crear emociones negativas y resquemor que les alejará de la asignatura. Repetir el mismo proceso que provoca cansancio y resistencia en las y los estudiantes dará como resultado una mala predisposición a cualquier mejora o esfuerzo.

En un caso así tenemos dos opciones; ir a lo seguro y cambiar la metodología a una más clásica que funcione mejor o guiar al alumnado hacia la mejora. Por ejemplo, si en un examen de desarrollo la mayoría suspende con evidentes problemas de expresión, la solución no es echarles la bronca y exigirles que mejoren, sino ayudarles con ejercicios. Se les puede pedir una pequeña redacción sobre un tema que se pueda trabajar en clase con pauta. De esta forma, conseguirán mejorar la nota del examen y adquirirán nuevas habilidades para enfrentarse al siguiente examen. Lo mismo puede suceder con el examen. Si la expresión oral es tan mala que dificulta el curso del debate, se pueden practicar estrategias y distintas formas de gestionar la información. Diferentes personas y diferentes grupos de personas requieren de una mayor creatividad para poder construir un conocimiento común.

Llegadas a este punto, puede parecer que lo que yo sostengo es otro tipo de metodología activa. Sin embargo, la principal diferencia es que mi propuesta defiende la capacidad de organización y la inteligencia del alumnado. No creo que la autonomía deba ser algo a desarrollar, ni tampoco creo que debamos darles herramientas para su día a día. Ambas son estrategias que ya tienen como personas que son. Lo único que tenemos que hacer como docentes es proporcionar una situación de aprendizaje en la que estas habilidades puedan salir a la luz. Es cierto que la formación de grupos es un asunto delicado en el que a veces la o el docente se ve obligado a intervenir, pero la forma de gestión de estos debe ser autónoma. No podemos marcarles tiempo cerrados y exactos<sup>11</sup> más allá de una fecha límite de entrega, que deberá responder a una necesidad organizativa de los tiempos de correcciones en función de las evaluaciones. Por su parte, el alumnado es capaz de gestionar su propio tiempo.

Al analizar los ejemplos prácticos que se basan en el cumplimiento de tareas, podemos notar las diferencias con este enfoque. En técnicas como "1-2-4" y "Quintetos en rotación", el tiempo está controlado al segundo, lo que no permite la fluidez del diálogo, ya que las y los estudiantes deben completar la tarea en el tiempo establecido. Además, en la técnica "Trabajo por relevos", se limita la libertad de las y los estudiantes para elegir cómo desean exponer sus puntos de vista, ya que se les obliga a usar una o un portavoz en lugar de permitirles colaborar entre todos los miembros del grupo. Estas dinámicas restringen la espontaneidad y la autonomía del alumnado, emulando las estructuras tradicionales de trabajo más que fomentar la expresión y participación plena de todas y todos.

En resumen, mi propuesta busca potenciar la capacidad organizativa y la inteligencia de las y los y todos estudiantes, reconociendo su autonomía y permitiendo que desarrollen su propio enfoque y ritmo de aprendizaje. Al crear un ambiente que les brinde la libertad de gestionar su tiempo y colaborar de manera más fluida, se fomenta una experiencia educativa enriquecedora que valora y respeta las habilidades y perspectivas individuales de cada estudiante.

Para finalizar, me gustaría poner dos ejemplos sobre actividades que desarrollé en las prácticas que sí cumplen con mi propuesta metodológica. Fueron realizadas en dos niveles distintos (2ºESO y 1ºBACH), así que se adaptó la complejidad a su nivel. Además, ambas trataban temas distintos en función de los saberes básicos del currículum.

---

<sup>11</sup> De nuevo, hago referencia a Foucault y al poder disciplinario.

Para empezar, me gustaría esclarecer el contexto del grupo de 2ºESO, que estaba compuesto por D, E y PMAR. En algunos institutos, debido a cuestiones organizativas por el programa BRITT<sup>12</sup>, las “peores<sup>13</sup>” clases reciben las últimas letras. La asignatura era Valores éticos (asignatura espejo de religión), por lo que procedían de distintos grupos y a menudo sin mucha intención de recibir una clase magistral.

Un factor que llama mucho la atención sobre esta clase de grupos en ciertas asignaturas es que tienen mayor predisposición a hablar que las y los considerados “estudiantes excelentes”. Mientras que estas y estos últimos a menudo se adaptan mejor al sistema educativo, porque su cerebro ha aprendido qué se busca de ellas y ellos y a cumplirlo, los grupos con peor comportamiento están acostumbrados a cuestionarse las normas, buscar mayor atención de la y del docente y se preocupa menos por agradarle, por lo que da como resultado una energía muy beneficiosa a la hora de aprender filosofía.

El tema que trabajamos en la sesión fue “libertad de expresión vs derecho a la intimidad”. Es una cuestión compleja que merece la pena examinar desde muchas perspectivas y tener en cuenta muchos factores. Una clase magistral o la lectura de un texto no iba a funcionar con un aula tan activa y con alumnado que busca ser reconocido, por ello lo que hice fue plantear un debate.

Algunas y algunos docentes se llevarían las manos a la cabeza si les contase que lo primero que hice en esa clase fue ponerles “Shakira: Bzrp Music Sessions, Vol. 53”<sup>14</sup>, una canción de trap latino que se hizo muy famosa en su lanzamiento. Al principio, se quedaron sorprendidas/os de que fuéramos a tratar el tema en clase, pero en seguida empezaron a responder las preguntas que se les planteaban con distintos enfoques. Entendieron lo complicado de la problemática y muchas y muchos de ellos no dudaron en hacer oír sus voces

---

<sup>12</sup> Sobre la segregación de los programas bilingües, sobre todo en Aragón, se podrían escribir páginas y páginas. Las y los estudiantes son seleccionadas/os para el programa dependiendo de sus calificaciones, su comportamiento y los deseos de sus progenitores. A menudo, quienes pertenecen al programa son colocados en una clase diferente al resto con la excusa de que facilita la organización. El resultado es que existen aulas diferenciadas según estos parámetros que crean aulas con alumnado brillante y otras con alumnado con distintas problemáticas. No entraré en el debate sobre si la organización puede ser de otro modo para evitar esta clase de segregación.

<sup>13</sup> Clases con calificaciones menores, mayor cantidad de alumnado absentista, más problemas de comportamiento, etc.

<sup>14</sup> Se trata de una canción muy controversial en la que Shakira expone muchos de los problemas que tuvo con su ex-marido, el futbolista Gerard Piqué. El ejemplo era perfecto por la problemática del conflicto de intereses entre la libertad de expresión de ella y el derecho a la intimidad de él.



para añadir información, criticar o incluso posicionarse respecto a ciertas problemáticas de la sociedad. Hablamos incluso de la impunidad de quienes más dinero tienen frente a la ley, entre otras ideas complejas que llaman la atención en un grupo de adolescentes de 13 años debido a los tópicos y estereotipos que sufre la gente de su edad.

En Educación para la Ciudadanía de 1ºBachillerato se trató la misma problemática pero la actividad fue completamente distinta, debido a la diferencia de nivel y conocimiento, pero esencialmente a la diferencia con la primera dinámica. Era un grupo más calmado y que se adaptaba bien a lo que el sistema educativo requería y que además pedía no salirse demasiado del camino prefijado. Obviamente, no organicé un debate a partir de la canción de Shakira, sino que preparé unos textos sobre la problemática con unas preguntas. En un inicio, trabajaron en grupos esas preguntas y luego se comentaron en voz alta. Después, tuvieron que escribir una redacción con los conocimientos que habían adquirido en las dos sesiones que duró la actividad.

Considero que fue una buena forma de dar cabida a los dos tipos de expresiones que existían en esa aula; oral y escrita. Para empezar, podían exponer sus ideas en un grupo pequeño, donde podían ser reconocidas/os sin exponerse demasiado, después en el conjunto de la clase y después por escrito. Hablar en voz alta y compartir distintas perspectivas es una buena forma de madurar las propias ideas e incorporar las de otros y otros.

La diferencia principal entre estas dos actividades y las propuestas por las metodologías activas es el conteo del tiempo. Si bien es esencial hacer una temporización por sesiones para intentar respetar lo máximo posible el programa, no debemos imponer al alumnado un tiempo medido por minutos para realizar las actividades, ni tampoco obligar a desarrollar una tarea concreta. En el caso de 2ºESO, dedicamos la sesión a hablar del tema y fue el propio alumnado quien mediante su intervención guió el debate hacia lo que más le interesaba de la cuestión sin la obligación de llegar a ninguna conclusión ni responder a una serie de preguntas. En el otro caso, en 1ºBachillerato, la reunión en grupo pequeños finalizó cuando todos los grupos habían terminado e incluso hubo dos alumnos que terminaron antes del resto y se dedicaron a ampliar la problemática planteada. De hecho, uno de los grupos tuvo que hacer su exposición en la siguiente sesión porque no dio tiempo a completarlo. Considero que fue mejor opción que obligarles a hablar una determinada cantidad de minutos, lo que les habría coartado a la hora de madurar y explicar sus ideas tanto en grupos pequeños como en el grupo al completo.

La segunda actividad que desarrollé también tuvo lugar en 1ºBachillerato, pero se diferencia de la anterior en el contexto de la asignatura. Filosofía es una materia que tiene continuidad en

2ºBachillerato y que es optativa en la EBAU, lo cual hace que el conocimiento aprendido sea mayor con el objetivo de que sirva de introducción a temas más complejos. El tema que tratamos fue el contractualismo, en el que desarrollé las ideas de Rousseau y Locke, mientras la otra persona de prácticas se encargó de Hobbes.

Para empezar desarrollamos una actividad sobre una isla desierta en la que tenían que poner normas para resolver una serie de conflictos. El objetivo era que entendieran cómo surgía un pacto social para la supervivencia de la especie, tal y como lo habían sostenido los autores tratados. De esta forma, pudieron comprender mejor cuál era la base del contractualismo, además de servir como una primera toma de contacto.

Puede parecer que es similar a lo que critico en las metodologías activas, pero el objetivo de la actividad no era cooperar para la consecución de tareas. Ni siquiera era resolver los problemas que se les planteaban mediante la cooperación. De hecho, uno de los grupos se dedicó a expresar sus ideas políticas en lugar de sortear los obstáculos que se les propuso. Por el contrario, era que mediante la simulación de una toma de decisiones y de la creación de una sociedad pudieran darse cuenta de la base del contractualismo añadiendo su propio conocimiento mediante el intercambio de ideas durante la propia actividad. De esa forma pueden aplicar sus propias categorías a un conocimiento clásico que les ayuda a interiorizar y poder pensar a través de él si armoniza con su idea del mundo, porque siempre existen alternativas que la y el docente debe presentar a su alumnado.

Respecto a la parte de Rousseau y Locke, hice una exposición sobre las ideas más importantes en función de los textos. Mi intención era que pudieran responder a las preguntas que les habíamos planteado sin tener que recurrir a ninguna fuente externa, pero por otro lado los textos eran demasiado complejos para ser entendidos sin una primera aproximación. Por eso hice una exposición, pero me aseguré de que existiera un espacio en el que pudieran preguntar dudas o compartir sus propias ideas en el aula. Fueron pocas las personas que tomaron la palabra para hacer preguntas, pero las que lo hicieron pudieron ver su deseo de ser escuchadas saciado. El resto pudo expresarse en las preguntas sobre opinión personal que había en el cuestionario.

Es importante reconocer que, en ocasiones, no es necesario buscar constantemente la innovación radical en nuestras prácticas docentes para adaptarnos a las necesidades de nuestra clase. Hay momentos en los que las actividades y enfoques tradicionales pueden ser efectivos y funcionar bien. Cada contexto educativo es único y está influenciado por una serie de

factores, como las características de las y los estudiantes, el currículo, los recursos disponibles y el entorno escolar.

A veces, las actividades que han sido probadas a lo largo del tiempo pueden resultar exitosas, ya que han demostrado su eficacia en situaciones similares. No es prudente descartarlas por completo en busca de algo completamente nuevo y revolucionario. La elección de las estrategias pedagógicas debe basarse en un análisis cuidadoso de las necesidades de las y los estudiantes y las metas de aprendizaje, así como en una comprensión profunda de las dinámicas de la clase.

Sin embargo, es válido señalar que no todos los métodos y enfoques tradicionales son necesariamente efectivos o apropiados en todos los casos. La crítica constructiva es necesaria para evaluar y mejorar continuamente nuestras prácticas educativas. En este sentido, es importante tener en cuenta las investigaciones y las propuestas pedagógicas contemporáneas que han surgido para abordar los desafíos actuales en la educación

En última instancia, lo que funciona en el aula depende de una combinación de factores, incluyendo el conocimiento y experiencia del y del docente, las características de las y los estudiantes y el contexto en el que se lleva a cabo la enseñanza. Es importante tener flexibilidad y adaptabilidad en nuestras prácticas, tomando decisiones informadas y considerando cuidadosamente cómo podemos proporcionar la mejor experiencia de aprendizaje para nuestras y nuestros estudiantes.

# Conclusión

La educación nunca ha sido un saber neutro, sino que siempre ha estado subordinada a los intereses de la sociedad. Durante un tiempo se intentó implementar el conocimiento occidental mediante la memorización y el castigo. Ahora los tiempos han cambiado y los valores también. Es cierto que en la era de Internet y del trabajo asalariado resulta más útil desarrollar otras estrategias para conseguir que los individuos interioricen las formas de enfrentarse a las tareas.

En el primer apartado, hemos visto cómo podemos trasladar el análisis de la disciplina que hace Foucault a las metodologías activas, pues también buscan implementar conductas en los individuos. A través de las ideas de Sara Ahmed descubrimos que nos guían hacia la interiorización de la promesa de la felicidad. Lejos de propiciar la autonomía, lo que consiguen las metodologías activas es centrarse en la resolución de tareas guiadas, en la mayoría de los casos mediante el trabajo en equipo, de tal forma que el alumnado interioriza una determinada forma de orientarse hacia sus objetivos. Se proponen como “objetos felices” cosas como habilidades interpersonales, trabajo cooperativo, etc., que no dejan de ser una orientación hacia la felicidad o, dicho de otra manera, hacia la clase de vida que la sociedad se empeña en obligarnos a llevar. No hay cabida para formas de vida divergentes y que se alejen de la norma, porque la sociedad las considera “infelices” y ahora incluso se ven penalizadas en el ámbito académico.

Para ver esta evolución podemos centrarnos en la figura de la “empollona” o del “empollón”. En muchos casos, se menosprecia esta figura al catalogarla como alguien asocial. De esta forma, quienes se sentían valorados y visibles gracias a sus capacidades intelectuales, ahora son despreciados por no adaptarse a la vida sociable y su facilidad para comprender la información es ignorada. Esto nos dirige hacia un nuevo camino que no puede vanagloriarse de ser “más útil” o “preparar al alumnado para su vida diaria”, porque no deja de ser una disciplina adaptada al siglo XXI.

Las diferencias se ven mermadas para prescribir una única forma de resolver tareas, en lugar de dejar que el alumnado sea quien resuelva los problemas del conocimiento llegando a sus propias conclusiones, que es lo que predicen las metodologías activas. Como he criticado en el trabajo, nos encontramos con que las técnicas que utilizan consisten en una guía paso a paso sobre cómo resolver una determinada tarea a la vez que se controla minuciosamente el tiempo, lo cual implementa esa cierta forma de trabajar y el conocimiento mediante el control y la

vigilancia. De esta forma, se desactiva la potencia creativa de las diferencias, pues se las desarticula imponiendo una única forma de gestionar el conocimiento en lugar de dar lugar a un diálogo para solucionar los problemas que puedan plantear y, sobre todo, dejando paso a la autonomía del alumnado para gestionar su propio tiempo y para elegir la estrategia utilizada.

Las ideas de bell hooks son un buen punto de partida para empezar a configurar una propuesta educativa que tenga en cuenta la autonomía e incentive el pensamiento crítico, con el fin de que sea el propio alumnado el que elija qué conocimiento quiere asimilar y qué forma de vida quiere adoptar. En lugar de imponer un flujo unilateral de información, se busca crear un ambiente de intercambio abierto, donde tanto la y el docente como el alumnado puedan participar activamente en la construcción del conocimiento.

En este enfoque se otorga gran valor a la escucha de la voz propia del alumnado, permitiéndole expresarse tanto de forma oral como escrita. Se reconoce que cada estudiante tiene experiencias, perspectivas y conocimientos únicos, y se les anima a compartir y contribuir con su propia voz en el proceso de aprendizaje. Esta inclusión de las voces individuales enriquece el ambiente educativo, fomentando la diversidad de ideas y la participación activa de todas y todos los estudiantes.

Además, se reconoce la importancia de la experiencia personal en la construcción del conocimiento. Se entiende que las y los estudiantes aprenden de manera más significativa cuando pueden relacionar los conceptos y teorías con sus propias vivencias y experiencias de vida. Esto implica brindar espacios y oportunidades para que las y los alumnos reflexionen sobre sus propias experiencias, compartan sus puntos de vista y establezcan conexiones entre lo que están aprendiendo y su realidad personal.

Todo esto nos conduce a una visión más incluyente de las diferencias, en la medida en que toda clase de conocimiento tiene cabida en el aula, y no tan solo el dictado por la academia o por los contenidos de las asignaturas. De esta forma, se incentiva el pensamiento crítico mediante el debate de las ideas propias y ajenas con el fin de adaptar lo planteado en clase a la construcción de un conocimiento propio.

Mi propuesta educativa organiza los conceptos que definiendo con el fin de lograr que el aula se convierta en un espacio seguro para la fluidez del conocimiento mediante el diálogo. Para ello se necesita que la y el docente esté dispuesta/o a dejar el ego y el amor por una metodología concreta para adaptarse a las circunstancias del aula misma. Cada grupo de estudiantes tendrá

unas características distintas y unos intereses propios, por lo que las clases no serán nunca iguales y la metodología deberá cambiar teniendo en cuenta esto.

La propuesta se centra en la creación de situaciones de aprendizaje que les apele para fomentar un ambiente de intercambio y posibilidades. Esto implica permitir que el alumnado defina su propia forma de abordar un problema o investigar un tema, así como decidir el tiempo que dedica a ello, en lugar de imponer un enfoque paso a paso por parte de la o del docente, como ya he expuesto antes. En muchas ocasiones, el alumnado nos sorprende con su nivel de interés y curiosidad, pero para que esto ocurra, debemos permitirles ser independientes en lugar de guiarlos constantemente hacia una meta preestablecida. Reconocer que cada estudiante tiene sus propias capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje nos lleva a abandonar el papel de autoridad absoluta y nos invita a convertirnos en facilitadoras y facilitadores del proceso educativo. Al darles espacio para explorar, experimentar y tomar decisiones, estamos cultivando su autonomía, creatividad y habilidades de pensamiento crítico.

Solo así podemos abrir la puerta a un verdadero cambio en nuestra sociedad. A menudo vemos cómo la democracia se ve puesta en entredicho por las letras propagandistas de los partidos de la ultraderecha. El alumnado debe ser capaz de pensar por sí mismo y ser dueño de su propio conocimiento para poder discernir por sí mismo cuándo alguien le está engañando o jugando con sus emociones. Esto pasa por otorgarle la posibilidad de comparar distintos conocimientos gracias a una experiencia en el aula que apela a la fluidez y al intercambio siguiendo su autonomía y sus propias convicciones.

No podemos dejar que los valores neoliberales de nuestra sociedad nos guíen hacia un determinado conocimiento o vivencia que se presenta como única válida y única feliz. Las nociones de autonomía y pensamiento crítico no solo se aplican a las y los adolescentes, el propio cuerpo docente debe desarrollarlas para acompañar a su alumnado en este camino. Y, quizá, también podemos aprender de él en esta conversación que tiene lugar en el aula.

# Bibliografía

Ahmed, S. (2017). *La política cultural de las emociones* (C. Olivares Mansuy, Trans.).

UNAM, Centro de Investigaciones y Estudios de Género.

Ahmed, S. (2018). *Vivir una vida feminista* (M. Enguix, Trans.). Edicions Bellaterra.

Ahmed, S. (2021). *La promesa de la felicidad: una crítica cultural al imperativo de la alegría* (H. Salas, Trans.). Caja Negra.

Anzaldúa, G. (2016). *Frontera* (C. Valle, Trans.). Capitán Swing.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno Editores.

hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir* (M. Malo & M. Malo de Molina, Trans.). Capitán Swing Libros.

hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico* (V. Sabaté, Trans.). RAYO VERDE EDITORIAL, S.L.

*Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. (2022, December 29). BOE.es. Retrieved May 22, 2023, from <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>

López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Narcea.

Lorde, A. (2004). *La Hermana, la Extranjera: Artículos y Conferencias*. Horas y Horas, Editorial.

*Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.* (2023, March 29).

BOE.es. Retrieved May 22, 2023, from <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf>