

Discrepancia bienvenida!

Guía pedagógica para el diálogo
controvertido en el aula

Marina Caireta y Cécile Barbeito

Enero 2019



Ajuntament
de Barcelona

êc̃p̃ escola de
cultura de pau

Esta guía ha sido finalizada en enero de 2019.

Autoras: Cécile Barbeito y Marina Caireta

Edición: Escola de Cultura de Pau (Escuela de Cultura de Paz) de la Universidad Autónoma de Barcelona

Diseño y maquetación: Lucas Wainer

Traducción: Aixa Dulcey y Montserrat Sampere

Los contenidos de esta guía pueden ser libremente reproducidos y difundidos, siempre que se cite adecuadamente la fuente con referencia al título y a la entidad editora.

INDICE

5	1. Presentación	29	5. ¿Qué contexto crear?
7	2. ¿Por qué, para qué y cómo plantear diálogos controvertidos?	29	5.1. Construir relaciones de respeto y cuidado
7	2.1. Argumentos y finalidades de educar en la controversia	30	5.2. Preparar el grupo. Introducción al diálogo controvertido en el aula
8	2.2. Diálogo versus debate	31	5.3. Consensuar normas para el debate
9	ACTIVIDAD 1: Diálogo versus debate	31	5.4. Algunos consejos antes de empezar
9	2.3. ¿Cómo formular preguntas?	31	6. Prevenir los riesgos
11	3. Competencias del alumnado	32	6.1. Riesgos y recomendaciones relativos al papel del profesorado
11	3.1. Principales competencias para educar en la controversia	32	ACTIVIDAD 6: Todo son peros
11	Respeto	32	6.2. Riesgos y recomendaciones asociados al tema de debate
11	Gestionar las emociones de forma no violenta	33	Si el tema trata cuestiones “no debatibles”
11	Empatizar y escuchar activamente	33	6.3. Riesgos y recomendaciones asociados al grupo-clase
12	ACTIVIDAD 2: Miradas	34	Si el grupo está demasiado implicado
13	ACTIVIDAD 3: El yo-mensaje	34	Si las opiniones son demasiado homogéneas
13	Expresarse de forma asertiva	34	Si hay una desigualdad de poder en el grupo
14	Situar las percepciones y valorar los puntos de vista	35	6.4. Riesgos y recomendaciones asociados al proceso del debate
14	Análisis crítico de la información	35	Si hay demasiada tensión emocional
15	Oratoria	36	Si cuesta encontrar posicionamientos comunes
15	Complejidad y tolerancia a la ambigüedad	36	Si se dan ataques personales durante el debate
16	ACTIVIDAD 4: Mirada crítica	36	Si parte del grupo desconecta del debate
16	Coherencia y compromiso	36	Si hay desequilibrio entre las partes
16	3.2. Competencias y currículo	37	6.5. Riesgos y recomendaciones asociados al entorno
16	Educación primaria	37	Si la realidad no favorece el pensamiento complejo
16	Educación secundaria obligatoria	38	6.6. Riesgos y recomendaciones asociados al cambio esperado
18	4. El posicionamiento del profesorado	39	Si no dedicamos suficiente tiempo a cambios que requieren incidencia a largo plazo
18	4.1. ¿Facilitación neutral o comprometida?	39	Si nos quedamos en las palabras...
20	Modelos de facilitación	40	7. Metodologías
21	4.2. Tomar conciencia de los propios sesgos	41	7.1. Controversias científicas
22	Sesgo relativo a cómo modelamos nuestra opinión	42	7.2. Co-Resolve - Democracia profunda
22	Sesgo en función de la explicación que me hago de los hechos	44	7.3. Soliya
22	Sesgo en función de la persona que habla	44	7.4. Comunicación No Violenta
23	Sesgo relativo a la opinión de las mayorías	44	7.5. Prácticas restaurativas
24	ACTIVIDAD 5: aROSStrados (Experimento de Ross)	45	ACTIVIDAD 7: Círculo de opiniones
		45	7.6. Diálogo Nansen
		45	ACTIVIDAD 8: Ampliando horizontes
		45	7.7. Filosofía 3-18 o Filosofía para niños

45	8. Abordar la controversia como opción de centro	68	11. Anexos
45	8.1. A nivel del currículo	68	Anexo 1. Actividad 3. El yo-mensaje
45	8.2. A nivel de estructura y de cultura de centro	69	Anexo 2. Actividad 10. Actitudes para el buen diálogo
46	8.3. En el marco de la comunidad	70	Anexo 3. Actividad 12. La controversia
46	Discrepancia de la comunidad	71	Anexo 4. Actividad 15. Emoticonos
46	La vinculación de las familias	72	Anexo 5. Actividad 23. La lupa de los sesgos
48	9. Evaluación	73	Bibliografía
49	9.1. Criterios de evaluación		
49	9.2. Instrumentos de evaluación		
50	<i>ACTIVIDAD 9: ¿Cuánto he hablado?</i>		
51	<i>ACTIVIDAD 10: Actitudes para el buen diálogo</i>		
52	<i>ACTIVIDAD 11: Círculo socrático</i>		
53	10. Compilación de actividades		
53	<i>ACTIVIDAD 12 La controversia</i>		
54	<i>ACTIVIDAD 13: Escucha activa</i>		
55	<i>ACTIVIDAD 14: Escuchamos al otro</i>		
56	<i>ACTIVIDAD 15: Emoticonos</i>		
57	<i>ACTIVIDAD 16: Arbitraje emocional</i>		
58	<i>ACTIVIDAD 17: Abrimos cajas</i>		
59	<i>ACTIVIDAD 18: Estrategia de los cuatro pasos</i>		
60	<i>ACTIVIDAD 19: Dinámica de las tarjetas</i>		
61	<i>ACTIVIDAD 20: El pasillo de la conciencia</i>		
62	<i>ACTIVIDAD 21: Barómetro de valores</i>		
63	<i>ACTIVIDAD 22: Las Vegas</i>		
64	<i>ACTIVIDAD 23: La lupa de los sesgos</i>		
65	<i>ACTIVIDAD 24: Debate silencioso</i>		
66	<i>ACTIVIDAD 25: Debate en movimiento</i>		
67	<i>ACTIVIDAD 26: Exploradores de argumentos</i>		

1. Presentación

La acogida de refugiados, el proceso independentista, el terrorismo, la influencia de la religión en la sociedad, los límites a la libertad de expresión, el consumo de pornografía, todas estas son cuestiones que puede resultar controvertido abordar en un aula. Sin embargo, la vida personal y política está llena de temas controvertidos que interpelan a niños, niñas y jóvenes.

En los últimos tiempos la situación política de nuestro país lo ha hecho más evidente que nunca. El aumento de la diversidad, el incremento de la sensibilidad hacia temas identitarios, la facilidad de acceso a redes sociales o la multiplicación de fuentes de información poco rigurosas, hace que los y las jóvenes estén más expuestos a las controversias. El espacio educativo es, seguramente, uno de los espacios más idóneos para ayudarles a comprender y reflexionar críticamente sobre estas temáticas: por un lado, porque suele ser más plural que la familia; por otro, porque es un espacio de confianza y respeto, y por último, porque el currículo recoge las competencias vinculadas al tratamiento de temas controvertidos. Sin embargo, ¿es posible hacerlo sin buscarse problemas como docente? ¿Cómo hacerlo de forma que desarrolle el propio criterio del alumnado y permita la comprensión del otro?

Esta guía tiene como objetivo principal aportar herramientas al profesorado para animarle a dinamizar diálogos controvertidos en el aula. Nace de la necesidad de convivir en la diversidad de personas, colectivos y puntos de vista que conforman la sociedad catalana contemporánea.

Como objetivos específicos, persigue:

- Reflexionar sobre riesgos y oportunidades de educar en la controversia.
- Aportar herramientas y actividades diseñadas para tratar temas controvertidos desde un contexto de seguridad y aprendizaje.
- Capacitar al profesorado para trabajar temas controvertidos en el aula.
- Adaptar metodologías y herramientas de educación en la controversia entre las partes en el propio contexto.

Paradójicamente -posiblemente resultado de nuestra historia reciente y por la falta de cultura deliberativa de nuestro sistema escolar-, el profesorado no siempre se siente con capacidad para hacerlo y tiene miedos

legítimos al respecto. Aunque la pedagogía y la didáctica de nuestro país ha desarrollado buenas metodologías y herramientas para educar en el pensamiento crítico y en la diversidad, sigue sin ser una práctica generalizada. Por el contrario, hay países en Europa, y en particular los anglosajones, que tienen un largo recorrido en esta práctica y de la que podemos aprender.

Los temas controvertidos se pueden abordar de muchas maneras en el aula: con diferentes objetivos, enfoques, metodologías, técnicas y niveles. Este material ha tomado ciertos posicionamientos que se irán desarrollando a lo largo de la guía:

- **El conflicto y la controversia son elementos clave para el aprendizaje.** En el apartado 2 se argumenta por qué discutir sobre temas controvertidos puede contribuir al acercamiento hacia el Otro (distinguiendo el debate del diálogo), y cómo utilizar el conflicto para aprender.
- **Prioridad al encuentro con el Otro y el crecimiento personal.** El abordaje de temas controvertidos y la promoción del pensamiento crítico se puede hacer poniendo el peso en los objetivos de aprendizaje cognitivos (argumentación, oratoria) o en los objetivos de aprendizaje socio-emocionales (reconocimiento de la diversidad, empatía). Este material pone más énfasis en las competencias socioemocionales, entendiendo los diálogos como un medio de acercamiento al Otro. Partiendo de esta mirada, el apartado 3 explicita las principales competencias a trabajar.
- **El profesorado ni puede ser neutral ni debe adoctrinar.** Entre estos dos extremos el profesorado puede adoptar diferentes roles para acompañar al alumnado a desarrollar su propio criterio. Pero para hacer bien esta tarea, además tiene que hacer un ejercicio de reconocimiento de sus propios valores y sesgos (apartado 4).
- **Proceso gradual.** Empezar diálogos con temas controvertidos, que a menudo implican emociones fuertes, conlleva una dificultad añadida a la hora de escuchar, de recibir los argumentos del otro, de argumentar y matizar la propia opinión... Son competencias que se deben aprender gradualmente, individual y colectivamente, como se recomienda en el apartado 5.

- **La mayoría de riesgos se pueden neutralizar escogiendo las metodologías adecuadas.** Abordar temas controvertidos implica, necesariamente, asumir riesgos. Para prevenir que los riesgos se conviertan en un peligro, hay que identificarlos y tomar las medidas adecuadas. El hecho positivo es que muchas veces los riesgos se pueden neutralizar escogiendo la metodología adecuada (apartado 6).
- **Diversidad metodológica.** Existe una cantidad considerable de metodologías para promover el pensamiento filosófico, el diálogo, la expresión, la escucha..., todas ellas con fortalezas complementarias. Este material apuesta por la diversidad de metodologías y de técnicas de debate. En el apartado 7 destacamos aquellas que nos parecen más adecuadas para los diálogos controvertidos.
- **Es recomendable abordar los temas controvertidos como un proyecto de centro.** Promover una estrategia de centro, más que de aula, permite una práctica más continuada del alumnado para desarrollar las competencias de diálogo, una mayor coherencia entre el profesorado, una mayor protección del profesorado frente a posibles presiones externas, etc. El apartado 8 aporta las claves para promover la controversia desde el aula, el centro educativo, y teniendo en cuenta la comunidad.
- **La evaluación también hace pensar.** La evaluación educativa, y en especial la autoevaluación, son una herramienta más del aprendizaje de competencias de pensamiento crítico. El apartado 9 identifica los principales criterios de evaluación y sugiere herramientas para reforzar la reflexión a través de la evaluación.

Los contenidos de esta guía han sido elaborados con el apoyo de la Dirección de Justicia Global del Ayuntamiento de Barcelona. Hemos partido de investigar sobre diversas prácticas en temas controvertidos de diferentes partes del mundo, adaptarlas al contexto local y articularlas con las aportaciones de la educación para la paz. A partir de esta primera propuesta, gracias a la contribución del Consorcio de Educación de Barcelona, el CRP Les Corts y l'Associació de Mestres Rosa Sensat, que nos han brindado la oportunidad de facilitar diversas formaciones, hemos podido contrastar los contenidos de esta guía con diferentes grupos de profesorado de primaria y secundaria.

Muchos de los contenidos que aparecen en este documento se han enriquecido con sus aportaciones, y por eso queremos agradecer muy especialmente a Neus Bartrolí, maestra y colaboradora de la Escola de Cultura de Pau y a todo este grupo de maestros (Concepción, Eva, Helena, Laura, Laia, Marta, Cintia, Alfonso, Sandra, Carmen, Olga, Nerea, Roberto, Marina, Anna, Oriol, Jordi, Garau, Laura y Lourdes) por las reflexiones, vivencias, miedos y valentía que han compartido con generosidad. Gracias, también, a Julia Ramos por su valiosa contribución para tratar la información recogida en los talleres, y por provocar al profesorado a que cuestione sus propias actitudes y comportamientos en los diálogos.

Editamos esta guía con la confianza de que resulte una herramienta útil para promover una pedagogía de la duda, de la comprensión, del pensamiento crítico, de la complejidad y del aprecio a la diversidad, que facilite a la comunidad educativa el tratamiento de temas controvertidos en el aula y en otros espacios educativos. ¡Esperamos que os sea útil!

Marina Caireta y Cécile Barbeito

2. ¿Por qué, para qué y cómo plantear diálogos controvertidos?

A menudo se perciben las controversias como discrepancias de opiniones que afectan a la relación entre dos o más personas o colectivos. En concreto, el Consejo de Europa define los **temas controvertidos** como “los temas que hacen surgir emociones y sentimientos intensos y dividen a la sociedad” (Consejo de Europa, 2015: 5). Otras definiciones consideran que los temas controvertidos “son los que tienen un impacto político, social o personal y que despiertan sentimientos y/o tratan cuestiones de valor o de creencias” (citado en Oxfam, 2006: 2).

Otras expresiones comparables a los temas controvertidos, aunque con algunos matices, son las **cuestiones socialmente vivas** -término de tradición francófona, que se refiere a temas significativos para el alumnado- o **problemas socialmente relevantes** -de tradición anglófona-, que se focaliza en temas polémicos para la sociedad, pero no necesariamente para el alumnado (González-Monfort en Pagès y Santisteban, 2011: 158).

Desde una perspectiva de educación para la paz, hay que trabajar por la cohesión social y la prevención de la polarización y, por lo tanto, hay que aprender cómo abordar los temas controvertidos para convertirlos en una oportunidad en lugar de amplificar su dificultad. En efecto, la mejor manera de transformar los conflictos es abordándolos de la forma lo más directa y respetuosa posible, y los diálogos sobre temas controvertidos permiten desarrollar muchas habilidades necesarias para la resolución de conflictos.

2.1. Argumentos y finalidades de educar en la controversia

Son muchas las reticencias y los miedos del profesorado para tratar temas controvertidos en el aula. La dificultad en sí para afrontar estos temas, la falta de tradición y de formación al respecto, ciertas prácticas educativas que no son propicias al pensamiento crítico, así como las dificultades del contexto no facilitan su abordaje.

Sin embargo, los beneficios de educar en y para la controversia también son considerables: por un lado,

permite **ayudar al alumnado a abordar los temas socialmente vivos que le preocupan**; por otro, facilita el **desarrollo de habilidades para tratar los temas controvertidos actuales y futuros**, reto imprescindible para avanzar en la democracia y la convivencia en una sociedad plural y compleja como la actual.

Exponemos con más detalle aquellos argumentos que muestran la relevancia de abordar las controversias y de hacerlo de forma educativa:

- Los temas controvertidos **surgen en el aula de forma espontánea** y vale la pena que el profesorado esté preparado, no sólo para responder de forma serena, sino para aprovecharlo como oportunidad educativa y conectar lo que se trabaja en el aula con lo que pasa en el mundo.
- Los conflictos y controversias sociales del mundo de los adultos pueden provocar que **los jóvenes se sientan confundidos y ansiosos**. Es importante poder acompañarlos para que puedan afrontar con mayor serenidad estas temáticas y desarrollar así la resiliencia.
- Educar en la controversia es una buena estrategia para ayudar al alumnado a **desarrollar capacidades** cognitivas (procesar la información, razonar y justificar opiniones, imaginar alternativas, etc.) y socio-emocionales (controlar emociones, expresarse respetuosamente, escuchar activamente, respetar opiniones diferentes, voluntad de entender al Otro, etc.). Todas ellas son capacidades importantes para la vida.
- **El pensamiento crítico es una competencia ciudadana clave**, que ayuda a moverse por el mundo. En Cataluña queda recogida en diferentes documentos reguladores del currículo (Departamento de Educación, 2015, 2015b, 2015c, 2015d, 2018), y en particular en el documento de Competencias Básicas del Ámbito de la Educación en Valores. A demás, es una competencia global que la OCDE empieza a evaluar, desde el 2018, en las evaluaciones PISA.
- Los temas controvertidos son oportunidades educativas para dotar a niños, niñas y jóvenes de los recursos necesarios para **convivir en la pluralidad y desarrollar la ciudadanía democrática**.
- Educar para la controversia nos abre oportunidades sustanciales para **prevenir la polarización social y el extremismo violento**, ya que expone al alumnado a diferentes puntos de vista y a la complejidad de la

vida moderna: permite generar aprendizajes a partir de la confrontación no violenta de opiniones diversas, ayuda a romper estereotipos y a valorar la diferencia.

- La investigación muestra que el aprendizaje y la discusión de temas controvertidos en la escuela ayuda a chicos y chicas a ejercer una **ciudadanía más informada y activa**, haciéndolos más propensos a votar más adelante, a apoyar valores democráticos básicos, a tener confianza en su capacidad para influir en las políticas públicas, a hacer trabajo solidario y a interesarse por el bienestar de su comunidad. (Harwood & Hahn, 1990).
- Es importante ayudar al alumnado a **desarrollar una conciencia planetaria**, entender las conexiones e interdependencias que conforman la comunidad global a la que pertenecen y formarse como ciudadanía responsable en su contexto local-global. Para llevar a cabo una educación para la ciudadanía global, el tratamiento de temas controvertidos es un recurso clave.

Finalmente, es relevante clarificar que tratar temas controvertidos no persigue: ni llegar a un consenso, ni conseguir que las otras personas piensen como yo, ni ser una negociación, ni juzgar quién tiene la razón.

2.2. Diálogo versus debate

“No buscamos el consenso, sino el reconocimiento mutuo desde el respeto para aprender a convivir en la pluralidad donde pensamos diferente; si nos escuchamos y estamos abiertos a escuchar al Otro encontraremos verdad en el Otro, aunque piense diferente, por ello hay que educar en esta capacidad”. (Comentario de una participante en el curso “Tratar temas controvertidos en el aula”, CRP Les Corts, Barcelona, marzo 2018).

Aunque a menudo se asocia la controversia al debate, desde el planteamiento de esta guía, coherente con la educación para la paz, el abordaje de temas controvertidos busca más el diálogo que el debate.

Entendemos el **debate** como aquella conversación o discusión entre dos personas o grupos con argumentaciones diferentes, a menudo percibidas como opuestas, con intención de reafirmar el propio posicionamiento y convencer a la otra parte (estructura competitiva).

El **diálogo** es aquella conversación o discusión entre dos personas o grupos con argumentaciones diferentes, reconociendo la legitimidad de las opiniones del otro desde la escucha, la empatía y la predisposición a enriquecer mi opinión con las aportaciones de este otro (estructura cooperativa). O como plantea la metodología del diálogo Nansen, diálogo es el “proceso donde los individuos, grupos y organizaciones se implican en la escucha y el intercambio de ideas y experiencias con el objetivo de: comprender mejor las raíces de los problemas y de los conflictos, identificar necesidades comunes, encontrar intereses comunes, descubrir valores comunes y construir una visión conjunta para el futuro”(Nansen, 2011: 12).

Es importante clarificar estos dos conceptos porque la controversia debe procurar no alejar a las personas, sino acercarlas si puede. Esta debe enriquecer y ampliar los conocimientos y perspectivas de unas y otras, a la vez que reconocer y respetar la discrepancia de opiniones.

“En los debates en clase mis adolescentes luchan para tener la razón, se pisan, gritan. ¿Les enseñamos a escucharse? El diálogo es un paso más. Les decimos que lo utilicen en momentos de conflicto. Lo trabajamos en

Tabla 1: Diferencias entre debate y diálogo

	DEBATE	DIALOGO
Objetivo	-Demostrar que tengo la razón. -Demostrar que sé argumentar. -Convencer al otro. -Ganar el debate.	-Ampliar puntos de vista. -Construir pensamiento. -Comprender al otro.
Proceso argumentativo	-Se defienden los propios argumentos como verdades absolutas. -Es combativo: los participantes intentan encontrar errores argumentativos para demostrar que el otro lado se equivoca.	-Se reconoce que las “verdades” son parciales. -Es colaborativo: escucha al otro con voluntad de comprender y de encontrar puntos en común.
Competencias dominantes	La argumentación	La escucha y la empatía
Estructura	Competitiva	Colaborativa
Consecuencia	El debate polariza	El diálogo acerca

Fuente: Elaboración propia, inspirado en Common Ground Institute (2016: 7-8).

temas de mediación, prácticas restaurativas, etc., pero no lo trasladamos a temas más generales donde aparecen discrepancias sobre las que no necesitamos llegar a un consenso... "(Conversación entre participantes del curso "Tratar temas controvertidos en el aula", CRP Les Corts, Barcelona, 03, 2018).

En conclusión, abordar temas controvertidos no debería servir sólo para fomentar el debate (capacidad retórica), sino sobre todo para fomentar el diálogo (que implica la

conciencia de los propios valores y la comprensión de los valores de la otra persona). Así, lo que se busca no es sólo que el alumnado sepa argumentar una opinión contrastada, sino que sepa escuchar y ser empático. El enfoque del diálogo pone el énfasis en que el objetivo final de un debate no debería ser saber qué bando ha conseguido ganar la discusión con mejores argumentos, ni qué bando tiene más razón que el otro, sino que todos y todas las participantes expandan su visión sobre el tema abordado sin necesidad de terminar compartiendo

ACTIVIDAD 1: Diálogo versus debate

Nivel de dificultad: 1

Edad recomendada: A partir de 8 años.

Intención educativa:

- Reflexionar sobre los conceptos de diálogo y debate.
- Analizar las percepciones. Darnos cuenta de que las cosas se pueden ver desde muchos puntos de vista.
- Trabajar actitudes para el diálogo controvertido.

Resumen: Se recogen las percepciones del grupo en torno al debate y al diálogo y se comparan. A partir de observar algunas ilusiones ópticas se definen las condiciones que el grupo quiere para crear un debate-diálogo.

Tiempo: Aproximadamente 45 minutos.

Tipo: Tranquila.

Grupo: Gran grupo.

Material: Ilusiones ópticas.

Desarrollo

- Introducimos la idea de controversia. Planteamos la importancia de prepararnos como grupo para poder abordar los temas que nos resultan controvertidos. Reflexionamos sobre qué entendemos por debate y por diálogo y anotamos en la pizarra las características que asocian a uno y al otro. Las comparamos. Reflexionamos sobre lo que sale.
- Analizamos varias ilusiones ópticas para darnos cuenta de que a menudo las cosas se pueden ver de maneras diferentes y que todo el mundo puede tener una parte de razón. No es necesario que estemos de acuerdo en todo, pero sí que ampliemos nuestra mirada y respetemos la del Otro.
- Valoramos y concluimos qué condiciones necesitamos para crear espacios de conversación rica y respetuosa en torno a los temas controvertidos que nos preocupan.

Valoración y conclusiones

- De acuerdo con las imágenes, ¿Creéis que se puede hablar de la existencia de una sola realidad? ¿O bien de percepciones diferentes sobre un hecho? ¿Creéis que esta apreciación

(percepciones/realidad) vale para todos los ámbitos (ámbito científico, ciencias sociales, filosofía, etc.), o depende?

- ¿Cómo podemos relacionar nuestras conversaciones controvertidas con lo que hemos visto en las imágenes?
- ¿Cómo consideramos que deben ser nuestras conversaciones sobre temas controvertidos? ¿Queremos que sean un debate o un diálogo? ¿Qué características de uno y otro queremos que tengan? ¿Qué tenemos que hacer para conseguirlo? ¿Qué actitudes y comportamientos necesitamos tener?

Otras indicaciones

Podemos ampliar el trabajo de percepciones adaptando la actividad "Según como lo mires" procedente del material "Hábitat. Guía de actividades para la Educación Ambiental", (<http://www.ersilia.org/Habitat/index.php>).

En la parte de valoración y conclusiones puede ayudar introducir la reflexión sobre cómo han respondido a la observación de cada dibujo: ¿Han descrito lo que veían? ¿O han interpretado y/o juzgado? ¿Qué creen que ha influido (ideas y conocimientos previos, la sensación emocional que les ha provocado la imagen, etc.)? ¿Han cambiado de opinión a medida que se ampliaba la imagen y tenían más información? ¿Es posible que al tratar controversias nos pase que sólo vemos una parte de la imagen (tenemos una parte de la información)? ¿Qué consecuencias puede tener esto? ¿Es importante contrastar información para podernos posicionar ante un tema controvertido?

Propuestas de acción:

- Acordar las condiciones que queremos crear para tener conversaciones ricas y respetuosas en torno a temas controvertidos y hacerlas posibles.
- Adoptar una actitud de prudencia ante las propias percepciones y las de los demás.

Fuente: Adaptada de Neus Bartrolí, colaboradora de la Escola de Cultura de Pau y maestra participante en el curso "Temas controvertidos en el aula (CRP Les Corts, 2018).

la opinión. Es por todos estos razonamientos que en esta guía optamos por llamar el tratamiento de controversias en el aula **diálogos controvertidos**.

2.3. ¿Cómo formular preguntas?

A menudo se dice que para fomentar una buena reflexión es más importante la pregunta que las respuestas. Pero ¿cómo formular las preguntas para que hagan pensar? Para fomentar el pensamiento crítico se suele recomendar que las preguntas sean abiertas (que no se puedan responder con un sí o no), y no binarias. Lo explica de forma elocuente Jordi Nomen (2018: 39):

“Permítanme que discrepe de Shakespeare y su famoso monólogo “ser o no ser”. El dualismo hace mucho daño a la decisión cuando practica ese reduccionismo fácil de A o B. ¿Ser o no ser? ¿Y qué pasa con el devenir, con el transformar, con las transiciones? Nos dicen que tenemos que elegir entre esto y aquello, planteándonos falsos dilemas que nos obligan a elegir mal porque no nos plantean nunca la existencia de lo otro, o incluso la posibilidad de crear una vía nueva, un nuevo camino”.

Si el transcurso del diálogo debe llevar a buscar los matices y los puntos en común en lugar de una afiliación de los participantes a una opción u otra, tiene sentido no plantear las cuestiones de forma binaria.

Pero el enfoque de las preguntas controvertidas se distancia algo de este planteamiento, al menos de inicio. Para abordar temas controvertidos, podemos tratar temas tan polémicos que con cuatro palabras baste (“¿Qué piensa de la eutanasia?”). En otros casos puede ser necesario pensar detenidamente cómo formular una pregunta o plantear una afirmación, de tal forma que genere un cierto grado de polarización en el grupo. Entonces quizás hay que hacer preguntas o afirmaciones provocadoras, desafiantes, y no balanceadas (“¿Qué cosifica más el cuerpo de las mujeres, la tradición musulmana por querer tapanlo o la tradición occidental por querer desnudarlo?”).

En el caso de los temas controvertidos, es conveniente distinguir que el diálogo puede tener diferentes momentos, y no debería ser un problema iniciar el debate con un cierto grado de polarización que verbalice las discrepancias, siempre y cuando, en un determinado momento de las discusiones, las preguntas se redirijan y lleven a buscar los matices y/o a profundizar en los contenidos. Así, en función del

momento, podemos introducir preguntas que lleven a: discrepar, distinguir hechos de opiniones, definir o reconocer supuestos, personalizar o relacionar con marcos más amplios:

- **Discrepar:** Provocar la discusión y hacer visibles las opiniones y los intereses opuestos de los participantes. En cuanto al diálogo, promover la discrepancia contribuye a que el alumnado se anime con las discusiones. Reconocer y aceptar las diferencias de opiniones es una forma de aprender a apreciar la diversidad.

Algunos ejemplos de preguntas o afirmaciones que fomenten la discrepancia son: “En el mundo no debería haber ricos para que no haya pobres”, “Lo mejor sería que los refugiados se quedaran en su país de origen”. Hay temas tabúes, o grandes temas socialmente relevantes (“¿Quién es responsable del terrorismo perpetrado por personas musulmanas nacidas en Europa?”, “¿El humor político debe tener límites?”), pero también puede haber controversias en cuestiones más cotidianas (“¿Qué papel deben tener los niños y las niñas en las tareas de casa?”).

- **Distinguir hechos de opiniones:** Se suele aceptar la idea de que los argumentos basados en hechos son más sólidos que cuando se basan en opiniones. Por eso, quien facilite un diálogo puede hacer preguntas para que el alumnado se dé cuenta del uso que hace de las opiniones y los hechos, preguntando, por ejemplo: “Esto que afirmas, ¿crees que es generalizable?” “¿Tienes datos que corroboren esta afirmación?” o “¿Puedes aportar ejemplos concretos de lo que afirmas?”

- **Definir y reconocer supuestos:** Es probable que en una discusión se utilicen términos que haya personas que los entiendan de forma diferente, o que la misma persona que utiliza el término no sabría definir con precisión. Es pertinente, pues, que cuestionemos la utilización de términos como por ejemplo “¿Qué quiere decir, para ti, “normal”?” “¿Cómo definirías “fascista”?”...

- **Personalizar:** En ocasiones, puede tener mucho sentido llevar el debate al terreno de las emociones, aportar testimonio de vivencias personales como formas de fomentar la empatía, pero también para hacer reflexionar sobre los propios valores y la propia identidad. Algunos ejemplos de preguntas: “¿Alguno de vosotros conoce personas transexuales? ¿Sabrías decir cómo se sienten?” “Cuando dices que estás a favor o en contra del aborto, ¿qué valores estás defendiendo?”

• **Relacionar con marcos más amplios:** Vincular una reflexión con el marco de derechos humanos, relacionar el tema del debate con realidades de otros países, comparar un tema histórico con la situación actual, etc. Algunos ejemplos podrían ser: “Estamos hablando mucho de la llegada de personas refugiadas a Europa, ¿sabrías decir qué proporción

de refugiadas llegan a Europa y qué proporción se quedan en otros continentes?”; “Saber que la mayoría de ataques terroristas se dan contra población árabe y musulmana, ¿modifica tu percepción del problema?” “¿Qué derechos humanos están en juego sobre el tema del que estamos hablando?”; “¿Qué tratados o leyes existen sobre estos temas?”.

3. Competencias del alumnado

En este apartado describimos y reflexionamos brevemente en torno de aquellas competencias más necesarias a la hora de abordar temas controvertidos. También las vinculamos a currículos oficiales de primaria y secundaria.

3.1. Principales competencias para educar en la controversia

Educar en la controversia es una oportunidad para educar desde la complejidad en el aula. Esto nos permite desarrollar en el alumnado habilidades socio-emocionales y cognitivas (ver Tabla 2).

Respeto

El respeto entre las personas es un valor ampliamente reconocido en la educación. Sin embargo, ¿tenemos claro su significado? La palabra respeto viene del latín *respetus*, “mirada atrás, mirar de nuevo, consideración”, lo que, según J.P. Lederach¹, nos remite a no responder de forma reactiva a lo que hace el otro cuando me confronta, sino darnos la oportunidad de “volver a mirar” desde el no juicio, desde la escucha y valorar cuáles son sus intereses y necesidades.

Todas las personas merecen respeto, pero no todas las opiniones: hay opiniones contra las que hay que ser contundentes por su carga de violencia. No podemos aceptar el racismo, el machismo o el trato discriminatorio a una minoría por el solo hecho de serlo, legitimando las opiniones que lo defienden. Las opiniones que faltan al respeto a personas y colectivos no son respetables. Esto no quita que las personas que las expresen, por el hecho de ser personas, sí merecen respeto. Aquí radica la dificultad: ¿Cómo respetamos a la persona y no su opinión? Poniendo en juego aquellas competencias que nos permiten discrepar de manera firme y no violenta: expresión asertiva, escucha activa y empática, flexibilidad en las percepciones, análisis de la información y buena capacidad de argumentación. El

respeto es un valor que se expresa en forma de actitud y nos lleva a perseverar en la consideración, comprensión e integridad del otro. La voluntad de ser coherente con este valor se convierte en un motor para desarrollar aquellas habilidades que lleva asociadas.

Gestionar las emociones de forma no violenta

Los temas controvertidos, como hemos dicho, despiertan emociones intensas que pueden generar situaciones de tensión o incluso de violencia (insultos, gritos y otras faltas de respeto). Por este motivo, saber gestionar de forma constructiva emociones como el enfado, el miedo, la pena o la vulnerabilidad, entre otras, es imprescindible para poder sostener conversaciones controvertidas. En este sentido fijamos la atención en que el alumnado aprenda a identificar y expresar con serenidad las propias emociones, reconocer las de los demás y respetar su expresión.

Empatizar y escuchar activamente

Si concebimos el diálogo como un proceso de acercamiento a la persona que piensa diferente a mí, es tan importante la escucha como el habla. Aquí resaltamos el valor de la escucha, y que sea de forma activa y empática.

La escucha activa es la capacidad de escuchar con una actitud voluntariosa para entender lo que la otra persona quiere transmitir, al tiempo -y no menos importante- que ésta se sienta escuchada y atendida. Esto pasa por conectar con la otra persona, adoptando una actitud que permita escuchar sin juicios, evitar consejos y comparaciones, no minimizar lo que se explica ni cambiar de tema.

“La escucha empática activa **la empatía**. Esta consiste en una comprensión respetuosa de lo que los demás experimentan” (Rosenberg, 2000: 107). Es decir, comprender los pensamientos y los sentimientos del Otro, aunque no los comparta. Esto requiere de una

Tabla 2: Habilidades para tratar temas controvertidos.

Habilidades socio-emocionales	Habilidades cognitivas
<ul style="list-style-type: none">-Respetar a la otra persona.-Gestionar las emociones de forma no violenta.-Empatizar y escuchar activamente.-Expresarse de forma asertiva.-Ser coherente y comprometerse.	<ul style="list-style-type: none">-Analizar críticamente la información.-Situarse las percepciones (ser consciente de los propios sesgos y diferentes puntos de vista).-Tener buena oratoria.-Saber convivir con la complejidad y tolerancia a la ambigüedad.

Fuente: Escola de Cultura de Pau.

1. Conferencia en el marco de la Diplomatura de Postgrado en Cultura de Paz en la Universidad Autónoma de Barcelona (abril 2018).

escucha cognitiva y a la vez emocional. Por ello es necesaria una actitud de presencia, de atención plena, que permita escuchar no sólo con los oídos, sino con todo el cuerpo y con el corazón.

Así, el acercamiento al otro mediante la empatía es fundamental para entendernos, y no sólo para eso, sino también para convivir y crear vínculos entre nosotros. Así lo señalan Bauman y Donskis (2015) poniendo el ejemplo de la crisis de refugiados actual.

Expresarse de forma asertiva

Además de saber escuchar activamente y de forma empática, también hay que saber expresarse con claridad y respeto. Saber decir lo que pienso y siento con cuidado, sin que la otra persona se sienta agredida. Por eso es importante hablar en primera persona (en yo-mensaje) y clarificar cómo me afecta a mí lo que pasa, en lugar de interpretar y juzgar lo que hace la otra persona. Finalmente hay que expresar con claridad aquello que deseo en forma de petición y no de exigencia, es decir, con serenidad y disposición a aceptar un “no” por respuesta.

Lo más habitual es que en lugar de eso nos expresemos desde el ataque al otro: hablando en segunda persona

Tabla 3: Estructura del yo-mensaje

1. Cuando pasa (observo, veo, escucho)	(HECHOS)
2. Yo me siento	(EMOCIONES/SENTIMIENTOS)
3. Porque	(NECESIDADES)
4. Y me gustaría (propongo, sugiero)	(PETICIÓN)

(tú has dicho, tú has hecho...), interpretando y juzgando aquello que hace y porqué, en base a mi percepción sesgada, en lugar de describirlo, hacerle saber cómo me afecta lo que dice y reconocer sus motivos.

Desgraciadamente nuestra cultura tiende a transmitir una manera de comunicarnos con una fuerte carga de violencia. En momentos de tensión, esta carga se hace evidente en la forma de hablar, por lo que fácilmente la persona receptora se siente agredida y responde activando una espiral de malentendidos. Trabajar la expresión para conseguir que sea asertiva, clara y no violenta, a pesar de la tensión o los nervios, es un reto importante en la educación para la controversia.

Situar las percepciones y valorar los diversos puntos de vista

Interpretamos lo que vivimos, escuchamos y observamos a través del filtro de nuestras percepciones. Las

ACTIVIDAD 2: Miradas

Nivel de dificultad: 1

Edad recomendada: A partir de 8 años.

Intención educativa:

- Reflexionar sobre el concepto de empatía.
- Valorar el nivel de empatía que el grupo es capaz de aportar en la clase.

Resumen: Visualización de un vídeo y conversación sobre el mismo.

Tiempo: 25 minutos

Tipo: Interior. Tranquila.

Grupo: Grupo-clase.

Material:

. Vídeo “Mirando a los ojos de los Refugiados” (3’45”) Amnistía Internacional. <https://www.youtube.com/watch?v=Wq0MK4azx5s>

. Vídeo “Cuando tú no existes” (2’11”) Amnistía Internacional. <https://www.youtube.com/watch?v=ySgpQ3d37fk>

Desarrollo

- Se muestra uno de los vídeos o los dos, a criterio de la persona que dinamice.
- Se entabla una conversación a partir de las reflexiones

que surjan. En algún momento, cuando encaje, se vincula lo que el alumnado comenta con el concepto de empatía.

Valoración y conclusiones

¿Qué sensaciones os ha generado el vídeo? ¿Cómo imagináis que reaccionaríais vosotros en la situación de las personas que salen? ¿Sabéis qué es la empatía? ¿Qué relación veis entre el vídeo y la empatía? ¿De qué formas escuchan las personas de los vídeos? En clase, cuando alguien tiene dificultades, ¿sabemos utilizar la empatía? ¿Sabemos escuchar?

Otras indicaciones

- Durante unos días se puede proponer al grupo recopilar situaciones en que alguien identifique sentir empatía, y compartirlas y valorarlas en algún momento en clase.

Propuestas de acción:

- Se puede introducir alguna pauta consensuada con el grupo para apelar a la empatía en aquellos momentos en que algún miembro del grupo lo necesite.

Fuente: Escola de Cultura de Pau.

ACTIVIDAD 3: El yo-mensaje

Nivel de dificultad: 2

Edad recomendada: A partir de 8 años.

Intención educativa:

- Entender la importancia de no acusar, de no juzgar, y de mostrar una actitud positiva.
- Practicar el yo-mensaje, siendo más conscientes de los sentimientos y de las necesidades.

Resumen: Explicamos la técnica y analizamos un par de ejemplos para, a partir de ahí, reflexionar sobre el uso que podemos hacer en grupo y establecer un objetivo de grupo de utilizarlas como forma de mejorar la comunicación.

Tiempo: 25 minutos.

Tipo: Dramatización.

Grupo: Gran grupo.

Material: Copias (anexo 1). Una copia de los pasos del yo-mensaje (cada paso en una hoja distinta con letras grandes para colocar en el suelo y practicar sobre ellas).

Desarrollo

- Pedimos que se pongan por parejas. Una será Alexia y el otro Pedro. Con una ficha del anexo por pareja, la rellenarán estableciendo una conversación entre los dos personajes por escrito. Leemos y valoramos algunas de las conversaciones: ¿cómo se ha sentido mi personaje ante las respuestas de su amigo/a? Valoramos como nos sentimos cuando las personas se comunican con nosotros de manera respetuosa o no.
- Explicamos al grupo qué es el yo-mensaje y qué sentido tiene. Pedimos a las parejas que rehagan la conversación utilizando el yo-mensaje con los dos personajes.
- Recordamos situaciones de convivencia en el grupo en las que, ante una discrepancia, hayamos respondido en tú-mensaje. Proponemos a alguien que pruebe cómo sería expresarlo en yo-mensaje.

- Colocamos 4 carteles en el suelo consecutivamente, uno para cada paso. Quien sale, prueba expresar el ejemplo escogido pasando de un papel a otro según el paso del yo-mensaje en que esté. El grupo le ayuda.

- Pactamos que a partir de ahora usaremos el yo-mensaje. En próximas situaciones de discrepancia y enojo repetiremos el ejercicio, pero esta vez en realidad (sea en privado o delante de todo el grupo, en función de las circunstancias). Al terminar valoraremos la experiencia y el resultado para reforzar la toma de conciencia del uso y utilidad de la herramienta.

- Plasmamos la herramienta en clase en forma de cartel en la pared y/o de fichas con los pasos, para que niños y niñas las utilicen autónomamente o con ayuda cuando surjan situaciones de conflicto.

Valoración y conclusiones

En momentos tensos, ¿notamos cuando el otro nos habla en yo-mensaje o en tú-mensaje? ¿Qué nos pasa si lo hace en tú-mensaje? ¿Y si lo hace en yo-mensaje? ¿Cómo nos sentimos hablando en yo-mensaje?

Otras indicaciones

Es probable que, al introducir la herramienta en el grupo, inicialmente los chicos y chicas necesiten acompañamiento del adulto y poco a poco vayan cogiendo autonomía. Cuando ya esté consolidado, puede ayudar introducir la figura de que otro compañero/a sea quien acompañe en lugar del adulto (alumnado mediador).

Propuestas de acción

Se puede introducir el yo-mensaje en la rutina de aula tal y como propone la actividad. Es interesante dar ejemplo haciéndolo los educadores/as.

Fuente: Adaptada de Barbeito y Caireta (2010: 207).

percepciones no son neutrales. Se forman al captar, con nuestros sentidos, informaciones y estímulos externos, y procesarlos a través de las “gafas” que todos llevamos puestas: sesgos cognitivos y sociales derivados de nuestras experiencias previas, creencias y cultura.

Hay que desarrollar la capacidad de no confundir las propias percepciones con la verdad absoluta, y saber relativizarlas en su justa medida. Ser consciente de que mi opinión y mis percepciones están condicionadas por un filtro determinado (sesgos) que me lleva a reconocer

que no existe una sola realidad. Cada persona tiene su parte de verdad, nadie tiene la verdad absoluta.

También hay que diferenciar las personas del problema o la discrepancia que comparten. Mis percepciones pueden ir asociadas a creencias profundas que dan sentido a mi identidad (creencias políticas, religiosas, etc.). Si alguien me las cuestiona, es fácil que confunda la confrontación con un ataque personal, confundiendo el problema con la persona.

Análisis crítico de la información

“La crítica, como actitud que nos permite relacionarnos libremente con lo que hacemos y en lo que somos, tiene un presupuesto: tener las capacidades. Por ello, en el giro moderno, también se pone la educación en el centro. Porque si no se dota a la persona de capacidades, de inteligencias y de sensibilidades para convertirla en un sujeto autónomo y de crítica, caemos en la arbitrariedad del juicio sin criterio. Y el juicio sin criterio es la dictadura de la opinión, del “me gusta”/“no me gusta”, “estoy contigo”/“contra ti”... Un mundo de discriminaciones hechas sin argumentos, sin evaluación y sin valoración de lo que hacemos”. (Garcés, 2016: 1).

La sociedad de la información actual facilita el acceso a grandes cantidades de información, sin que ello implique un mayor conocimiento, sentido crítico o capacidad de toma de decisión responsable. Analizar críticamente la información es una competencia clave. Por eso hay que enseñar al alumnado a identificar fuentes de información fiables y contrastadas, triangular informaciones, y saber hacer un análisis crítico (ver Cuadro 1).

Oratoria

La **oratoria** es el arte de expresarse con elocuencia. Su intención o finalidad última no es rebatir al otro sino construir un discurso, diálogo o narrativa. Requiere saber argumentar, es decir, tener la competencia de exponer en público, con claridad y riqueza, los argumentos que articulan una opinión, tesis o punto de vista en una cuestión controvertida. La argumentación incluye la

capacidad de generar nuevos argumentos, preguntas, réplicas y contrarréplicas a partir de las aportaciones de las otras partes.

A menudo se desarrolla la capacidad de argumentación desde una mirada competitiva, con la voluntad de tener herramientas para “ganar” el debate. Pero no es condición de la oratoria caer en la competición con el principal objetivo de ganar al otro, ni rebatir con excesiva contundencia. Una buena oratoria también es imprescindible para construir nuevos puentes hacia el diálogo. Esta nos da la posibilidad de expresar nuestra postura u opinión en torno de algún tema, con la calidad necesaria para que pueda ser entendida y confrontada con serenidad. Esto permite mostrarnos honestamente desde nuestras opiniones y a la vez enriquecer el diálogo.

Complejidad y tolerancia a la ambigüedad

La era planetaria y global nos confronta con la complejidad, por lo que es importante aprender a convivir con ella, y eso quiere decir convivir con la incertidumbre y la ambigüedad. Como dice Edgar Morin:

“Complexus significa lo que está tejido junto, efectivamente hay complejidad cuando los diferentes elementos que constituyen un todo son inseparables (...) y cuando hay un tejido interdependiente, interactivo y inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto (...). La complejidad es, de hecho, la relación entre la unidad y la multiplicidad (...). Consecuentemente, la educación debe promover una inteligencia general apta para referirse a lo complejo, en el contexto multidimensional y desde una concepción global”. (Morin, 1999: 32)

Cuadro 1. Análisis crítico de los medios

Los medios de comunicación son una de las fuentes más relevantes de información en temas de actualidad. Recogemos algunas ideas para aprender a hacer un análisis crítico de los medios:

¿Cómo ser un/a lector/a crítico/a? Recomendaciones a la ciudadanía para analizar críticamente los medios:

Titulares: Hay que cuestionar los titulares y los textos que revelan las características de una persona (color de piel, origen, religión, etc.) en noticias donde este dato no sólo no es relevante, sino que contribuye a un estereotipo o prejuicio.

Todas las personas son...: Poner en duda las generalizaciones o estereotipos en relación a grupos humanos (personas de orígenes diversos, personas musulmanas, del pueblo gitano...): las comunidades no son monolíticas; las comunidades son diversas o heterogéneas.

Contraste: Contrastar si aquella información ha salido en otros medios (convencionales o masivos), de diferentes espectros ideológicos.

Búsqueda activa: Hacer una búsqueda por fotografía para ver si esa imagen ya se había usado en el pasado.

Fuentes: Revisar qué fuentes tiene aquella noticia: ¿Son plurales? ¿Hablan las personas afectadas? ¿Son sólo fuentes policiales?

Contexto: Evaluar si la noticia tiene datos de contexto (información sobre las fuentes, datos estadísticos, etc.).

Uso de vídeos y fotografías: Desconfiar de los vídeos o fotografías que estén editadas o que tengan títulos añadidos por el medio.

Fuente: Observatorio del discurso discriminatorio a los medios. Media.cat <https://www.media.cat/discursodimitjans/claus-per-evitar-el-discurs-de-lodi/>

ACTIVIDAD 4: Mirada crítica

Nivel de dificultad: 2

Edad recomendada: A partir de 10 años.

Intención educativa:

- Analizar una noticia de medios de comunicación con una mirada crítica.
- Tomar conciencia de que la información puede llegar sesgada y que hay que contrastarla y hacer una lectura crítica.
- Identificar estrategias de los medios que refuerzan discriminaciones.

Resumen: Análisis de una noticia con mirada crítica en pequeños grupos.

Tiempo: 45 minutos.

Tipo: Interior. Tranquila.

Grupo: Grupos pequeños.

Material: Noticias traídas de casa.

Desarrollo

- Se introduce la necesidad de contrastar información para poder tener una mirada crítica.
- Se escoge un tema de actualidad y de interés para el alumnado, preferentemente que haga referencia a algún colectivo de personas con las que se pueda contrastar. Entre todos y todas se recogen noticias en diversos medios.
- Se analizan aplicando los criterios aportados en el Cuadro 1.

Valoración y conclusiones

- Se valoran los resultados obtenidos y sus posibles consecuencias: ¿La noticia refuerza estereotipos? ¿Cómo puede incidir en los colectivos afectados? ¿Crees que ha podido alimentar estereotipos a partir de leer o ver noticias, anuncios o programas sin una mirada crítica?

Otras indicaciones

- Vale la pena contrastar la noticia con alguna persona perteneciente al colectivo afectado. Si se tiene oportunidad, puede ser interesante que venga a clase a compartir su testimonio con todo el grupo.
- Se puede profundizar en la actividad investigando con los chicos y chicas qué fuentes de información alternativas pueden encontrar, más allá de los medios de comunicación, para contrastar el discurso y profundizar en la información que les genere dudas.

Propuestas de acción:

- Reescribir la noticia corrigiendo los sesgos que se hayan observado y enviarla al periódico que lo ha editado con una reflexión sobre las consecuencias que el grupo piense que puede tener ese tipo de periodismo.
- Tomar el compromiso de utilizar los criterios de análisis trabajados a la hora de interpretar noticias.

Fuente: Escola de Cultura de Pau.

Los temas controvertidos son, por su naturaleza, una buena oportunidad para educarse en la complejidad: ponen en evidencia la diversidad dentro del propio grupo y dejan claro que no hay una respuesta única a un tema. Descubrir diferentes miradas, concepciones y vivencias emocionales respecto a una misma temática nos permite ampliar nuestro punto de vista y descubrir opciones que no imaginábamos. Es una oportunidad para profundizar en la capacidad de análisis, educar la actitud de aceptar el error como oportunidad, y la necesidad de asumir el riesgo a la hora de escoger una u otra opción. También nos ayuda a descubrir que podemos convivir con personas que piensan y sienten diferente de nosotros.

La mirada compleja se traduce, en un debate, en saber ver las opiniones en todos sus matices, no en cajas blancas y negras, sino en ejes graduales con una infinidad de posiciones diferentes posibles. Implica reconocer la diversidad de miradas y aceptar las

aparentes contradicciones dentro del propio discurso, implica poder relacionar las dimensiones locales y globales de los fenómenos, etc.

Coherencia y compromiso

A menudo se considera que desarrollar el espíritu crítico es una forma de ser más libres porque permite no aceptar las cosas tal como son, sino tener una mayor conciencia de los propios valores -sean similares a los de la mayoría o no- y, a partir de ahí, asegurarse de que las propias acciones son coherentes con los propios valores. Varias metodologías que promueven el pensamiento crítico y el abordaje de temas controvertidos (como Filosofía 3/18, Diálogo Nansen, etc.), hacen hincapié en que la reflexión por sí misma no es suficiente, sino que debe ir asociada con la acción, ya sea para que nuestras actuaciones cotidianas concuerden con nuestros valores (coherencia), ya sea para que, además, tomemos

medidas efectivas para transformar la realidad que nos rodea (compromiso por la transformación social).

La coherencia y el compromiso se pueden trabajar, en un diálogo, terminando las discusiones con propuestas de acción (“¿Qué se puede hacer en general para abordar esta cuestión?” “¿Qué puedes hacer tú?”) y compromisos personales (“¿Qué es lo que personalmente me comprometo a hacer?”), traduciendo las conclusiones del debate en normas de aula, organizando una exposición en el centro que refleje las principales reflexiones del diálogo, redactando un artículo en la revista para las familias, entre otras acciones de sensibilización, vinculando algunos de los debates con proyectos de aprendizaje-servicio, con el contacto con organizaciones del barrio donde el alumnado pueda colaborar, etc.

3.2. Competencias y currículo

Estas competencias quedan recogidas en los currículos de educación primaria y secundaria¹, principalmente en el ámbito de educación en valores/cultura y valores éticos, pero no sólo. Veamos:

Educación Primaria

En educación primaria destacamos cinco competencias relacionadas con educar para la controversia (Tabla 4.)

Educación Secundaria Obligatoria

En educación secundaria recogemos ocho competencias de tres ámbitos diferentes: Cultura y valores éticos, personal y social, y social (geografía e historia) (Tabla 5.)

Tabla 4. Competencias curriculares de educación primaria vinculadas a la educación para la controversia

Ámbito	Dimensión	Competencia	Comentarios
Educación en valores sociales y cívicos	Personal	3. Cuestionarse y usar la argumentación para superar prejuicios y consolidar el pensamiento propio.	Remarca la importancia de que el alumnado aprenda a argumentar.
	Interpersonal	4. Mostrar actitudes de respeto activo hacia las personas, sus ideas, opciones, creencias y las culturas que las conforman.	Destaca el valor y la necesidad de aprender a vivir en la diversidad.
		5. Aplicar el diálogo como herramienta de entendimiento y participación en las relaciones entre las personas.	Especialmente relevante porque plantea educar en actitudes y habilidades para el diálogo, herramienta principal para abordar temas controvertidos.
	Social	7. Analizar el entorno con criterios éticos para buscar soluciones alternativas a los problemas.	Plantea la importancia de desarrollar estrategias para el pensamiento crítico y creativo y la resolución de problemas.
Ámbito conocimiento del medio	Ciudadana	11. Participar en la vida colectiva a partir de valores democráticos para mejorar la convivencia y para favorecer un entorno más justo y solidario.	Incluye intervenir con compromiso y espíritu crítico en las decisiones que se toman, respetar las opiniones de los demás y razonar las propias.

Fuente: Departamento de Educación, Generalitat de Catalunya (2015).

1. Este documento está escrito en Cataluña, por lo que solo hace referencia al currículum educativo catalán. Para más información sobre el currículum español, ver Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015).

Tabla 5. Competencias curriculares de Educación Secundaria Obligatoria vinculadas a la educación para la controversia.

Ámbito	Dimensión	Competencia	Comentarios
Cultura y valores éticos	Personal	1. Actuar con autonomía en la toma de decisiones y ser responsable de los propios actos.	Desarrollar criterios propios tras considerar y deliberar el tema. Saber discrepar. Valorar las opiniones minoritarias.
		3. Cuestionar y usar la argumentación para superar prejuicios y para consolidar el pensamiento propio.	Desarrollar habilidades para la argumentación.
	Interpersonal	5. Mostrar actitudes de respeto activo hacia las otras personas, culturas, opciones y creencias.	Tratar contenidos que preparen para convivir en la diversidad y en el pluralismo de opciones, ideas y creencias.
		6. Aplicar el diálogo y ejercitar todas las habilidades que conlleva, especialmente para la solución de conflictos interpersonales y para propiciar la cultura de la paz.	Profundizar en el diálogo (concepto, tipo, condiciones, valores asociados). El diálogo se asocia al conflicto y a la cultura de paz.
Sociocultural		9. Analizar críticamente el entorno (natural, científico, social, político, cultural) desde la perspectiva ética, individual y colectivamente.	Trabajar el análisis crítico y ético de aspectos diversos que nos afectan a todos. Esto requiere saber buscar información, contrastarla y confrontarla.
		10. Realizar actividades de participación y de colaboración que promuevan actitudes de compromiso y democráticas.	Motivar el compromiso social para que el alumnado se convierta en ciudadanía participativa y solidaria.
Personal y social	Participación	4. Participar en el aula, en el centro y en el entorno de manera reflexiva y responsable.	Motivar al alumnado en interesarse por los asuntos comunitarios y su toma de decisiones. Desarrollar habilidades y actitudes para la participación (comunicación, empatía, asertividad, respeto).
Social	Ciudadana	11. Formar un criterio propio sobre problemas sociales relevantes para desarrollar un pensamiento crítico.	Promover la capacidad de construcción de un pensamiento crítico, que les permita analizar los fenómenos sociales de manera sistemática y reflexiva, formarse opiniones propias fundamentadas para convertirse en ciudadanos responsables y comprometidos.
		13. Pronunciarse y comprometerse en la defensa de la justicia, la libertad y la igualdad entre hombres y mujeres.	Búsqueda, análisis y contraste de informaciones diversas.

Fuente: Departamento de Educación, Generalitat de Catalunya (2015b y 2018)

4. El posicionamiento del profesorado

“Es bueno que los niños sepan que sus maestros son tan normales que incluso tienen su opción política -y/o religiosa-. Y que son tan maestros que no la inculcan”.
(Marta Mata)

Como referentes educativos, y como personas que deciden las notas de los estudiantes, el profesorado tiene un papel muy influyente en la formación de la opinión del alumnado. Por este motivo, es necesario que sea muy consciente de las decisiones que toma a la hora de facilitar un debate respecto de su posición de neutralidad o compromiso en los temas tratados. También debe ser un modelo para el alumnado en la comprensión de que no hay verdades absolutas, y que todo el mundo tiene una visión parcial y sesgada.

4.1. ¿Facilitación neutral o comprometida?

Toda acción educativa conlleva, consciente o inconscientemente, explícita o implícitamente, una carga de valores y una aceptación más o menos complaciente con el mundo tal como lo conocemos. Ni la educación es neutral, ni aspira a serlo. Así lo reconocen los marcos educativos oficiales del Ministerio de Educación español y del Departamento de Educación catalán. Éstos definen unos valores determinados, y, por tanto, reconocen la no neutralidad educativa.

Cuadro 2: Valores recogidos en el currículo oficial

Valores recogidos en el currículum oficial español

Algunos de los valores recogidos en el currículum actual son aquellos “que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia”

Valores recogidos en el currículum oficial catalán

“Entender el valor del diálogo, de la cooperación, de la solidaridad, del respeto a los derechos humanos como a valores básicos para una ciudadanía democrática” y también “respetar los valores básicos y la manera de vivir de la propia cultura y de otras culturas en un marco de valores compartidos, fomentando la educación intercultural, la participación en el tejido asociativo del país, y respetar el patrimonio artístico y cultural”.

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015: 174) y Departamento de Educación (2015e: 3).

El profesorado, pues, tiene la obligación de promover ciertos valores, aquellos que quedan recogidos en el currículo oficial. La enseñanza de estos valores, sin embargo, no puede comportar decir al alumnado lo que tiene que pensar. ¿Es posible transmitir unos determinados valores sin decir qué pensar? ¿Es posible defender una línea determinada y al tiempo respetar la diversidad de opiniones? ¿Cómo transmitir aquellos valores que recoge el currículo oficial y al mismo tiempo emancipar al alumnado para que desarrolle su pensamiento crítico y su propia matriz de valores? ¿Cómo llevar a la práctica la tarea educativa de tal forma que transmita y emancipe a la vez?

Como argumentan Cornet et al. (2015: 47), transmisión y emancipación son fines educativos opuestos, porque cuanto más énfasis se ponga en la una (transmitir determinados valores), menos se estará desarrollando la otra (permitir el desarrollo de los propios valores del alumnado). Sin embargo, para educar en valores sin adoctrinar, hay que encontrar un buen equilibrio entre las dos: que los valores no se transmitan de forma irreflexiva, como una inculcación de contenidos más, y al mismo tiempo, que la emancipación no sea vacía de contenidos, como una forma de contestación sistemática por el mero hecho de llevar la contraria.

En este sentido, tal como muestra la Figura 1, existen varias comprensiones de cuál debe ser el posicionamiento de los actores educativos: En un extremo, un posicionamiento que, de acuerdo con el principio de neutralidad, no valora de forma crítica (ni a favor ni en contra) la realidad existente. Al otro lado, en otros posicionamientos que conciben la tarea educativa como una transmisión de ciertos valores, se puede distinguir entre los que transmiten (que enseñan lo que hay que pensar) y los que emancipan (que enseñan a pensar).

El planteamiento de la educación a través de la controversia parece concordar especialmente con el enfoque deliberativo donde, a través del debate y del reconocimiento de los propios valores y los del otro, se aprende a participar y a pensar.

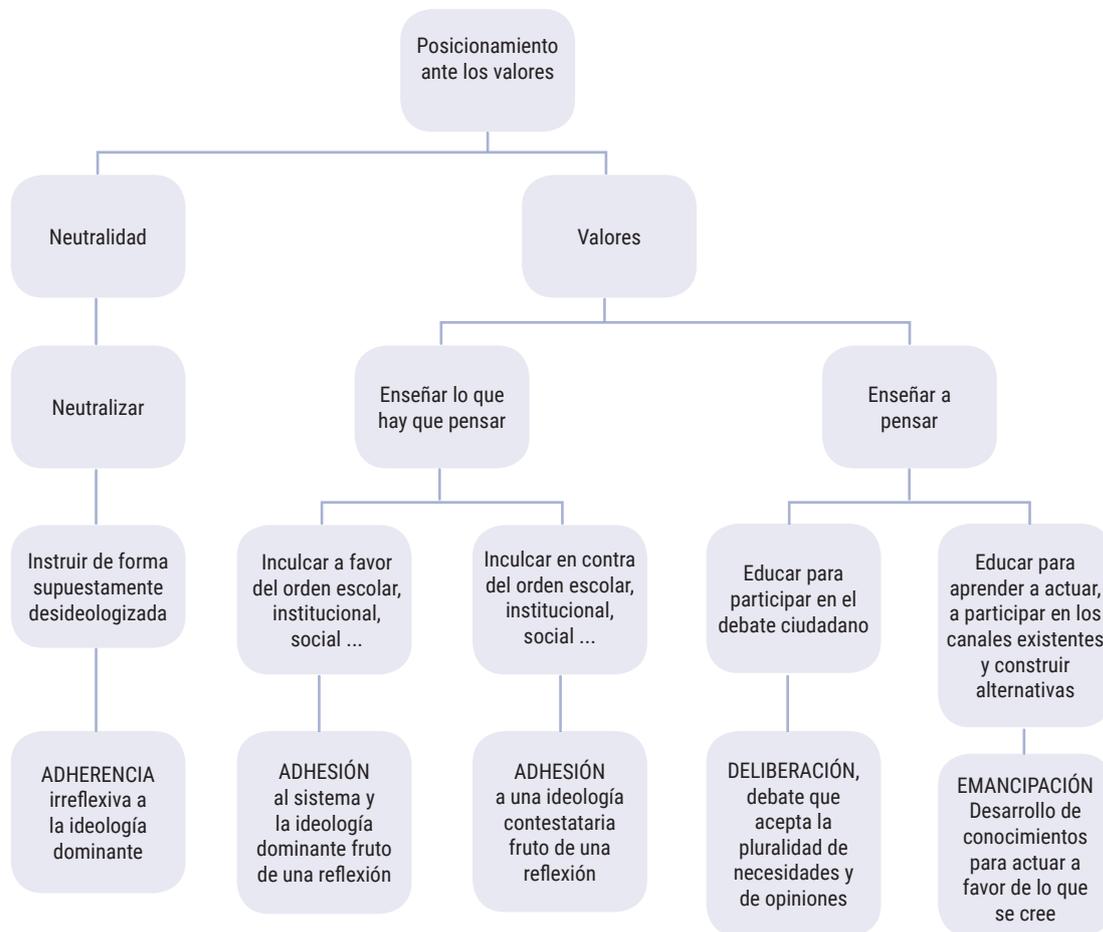
Dado que el currículo oficial define unos determinados valores, requiere también un cierto grado de adhesión. En este documento se argumenta también como el diálogo controvertido debe llevar a la emancipación y el compromiso del alumnado.

Modelos de facilitación

Teniendo en cuenta, pues, que el profesorado no puede ser ni debe ser neutral, ¿qué posición debe tomar a la

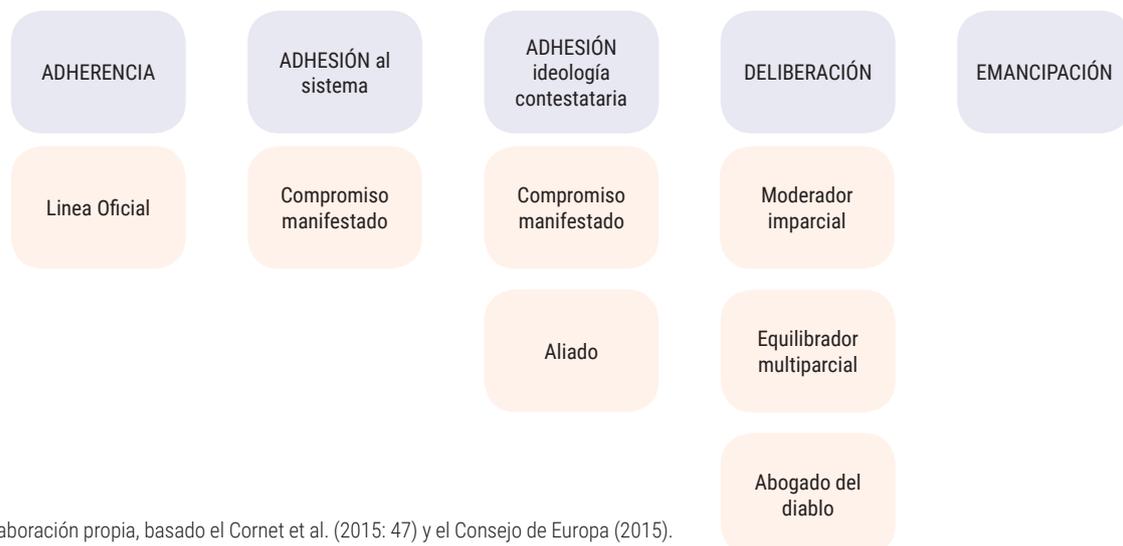
hora de facilitar un diálogo? ¿Qué rol debe tomar, en la moderación, para hacer pensar al alumnado? Entre los diferentes modelos que puede seguir el profesorado

Figura 1. Posicionamiento de los actores educativos ante los valores



Fuente: Adaptado de Cornet, Jacques; Waaub, Pierre; Miguel Sierra, Adélie; Tenaerts, Marie-Noëlle; Denne, Hélène (2015) La Éducation à la Citoyenneté Mondiale dans les écoles de l'enseignement secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Rapport final. Bruxelles: Helm. p.47.

Figura 2. Roles de facilitación del profesorado en función del grado la adherencia/emancipación



Fuente: Elaboración propia, basado el Cornet et al. (2015: 47) y el Consejo de Europa (2015).

para facilitar, se han identificado media docena. Así, los principales modelos de facilitación de diálogos y debates son (según Stradling, 1984; citado en Consejo de Europa, 2015: 67-69) (ver la figura 2):

- **Modelo de “línea oficial”:** Apoya a las versiones y los argumentos de las autoridades públicas, de acuerdo con lo que dicen las leyes o las políticas imperantes.
- **Modelo de “compromiso manifestado”:** Expresa el propio posicionamiento sobre un tema, a menudo con el objetivo de clarificar ciertos valores que se consideran innegociables. En general se recomienda que las preferencias de la persona dinamizadora se expresen al final del debate, para no influir excesivamente sobre las manifestaciones del alumnado, y exige un gran respeto por las opiniones contrarias a esta línea.
- **Modelo del “aliado”:** Toma partido por un alumno/a (o por un grupo de alumnos), a fin de dar más voz a opiniones minoritarias y/o de personas vulnerables o discriminadas en el grupo-clase.
- **Modelo de “moderación imparcial”:** Actúa exclusivamente facilitando el debate, repartiendo turnos de palabra y asegurándose de que todo el mundo interviene, pero sin expresar las propias opiniones.
- **Modelo “equilibrado” o “multiparcial”:** Aporta una gran variedad de puntos de vista sobre un tema (presentando argumentos, testigos y otros de diferentes opiniones), sin revelar el suyo. Algunos enfoques califican este

método de “multiparcial” (Soliya, 2016), entendido como la atención a todas las visiones del grupo, además de a otros puntos de vista no presentes en el grupo pero que permiten ampliar la reflexión. Es especialmente útil cuando la opinión de la clase está muy polarizada.

- **Modelo del “abogado del diablo”:** Defensa consciente de una posición diametralmente opuesta a la expresada por el alumnado, con el objetivo de ayudarle a valorar los pros y contras de este posicionamiento. Es especialmente útil cuando un grupo tiene una opinión muy mayoritaria.

A la hora de prepararse para facilitar diálogos sobre temas controvertidos, el profesorado debe clarificar qué rol le gustaría seguir en el debate. Es probable que, durante el transcurso del diálogo, un profesor o profesora tenga que adoptar diferentes roles en función de cómo se desarrollen las intervenciones orales, y es conveniente ser flexible en el rol si así lo solicita el proceso de debate. Sin embargo, haber hecho la reflexión previa sobre el tipo de facilitación que se quiere seguir permite hacer una valoración más precisa del rol que se haya adoptado en la práctica.

4.2. Tomar conciencia de los propios sesgos

“La forma más segura de corromper a un joven es instruyéndolo a tener más alta estima por aquellos que

Tabla 6. Ventajas e inconvenientes de los diferentes modelos de facilitación

Método	Ventajas	Inconvenientes
Línea oficial: Apoya lo que dictan las autoridades públicas.	<ul style="list-style-type: none"> · Puede dar legitimidad oficial y proteger al profesorado. · Menor riesgo de recriminación de las autoridades hacia el profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> · El alumnado puede llegar a pensar que su opinión no es relevante, ya que sólo cuenta la opinión oficial. · No siempre hay una sola línea oficial. · El punto de vista oficial puede contradecir los planteamientos de derechos humanos.
Compromiso manifestado: Expresa los propios puntos de vista.	<ul style="list-style-type: none"> · Transparencia · El alumnado conoce las preferencias y los sesgos del profesorado y los tiene en cuenta. · Permite comprender la posición de la no neutralidad. 	<ul style="list-style-type: none"> · El alumnado puede tener más reticencias a expresar sus opiniones para no contradecir al profesor/a. · Puede generar dudas en el alumnado sobre la credibilidad del profesor/a.
El aliado: Toma partido por un alumno/a o alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> · Ayuda a dar voz al alumnado más vulnerable y en opiniones más minoritarias. · Permite fortalecer la capacidad de argumentar de este alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> · Se puede entender como un caso de favoritismo dentro del grupo. · Puede dar la impresión de que lo usa simplemente para defender su propio punto de vista de forma encubierta.
Moderación imparcial: Repartir el turno de palabra sin expresar las propias opiniones.	<ul style="list-style-type: none"> · Reduce la posibilidad de que el profesor/a pueda influenciar excesivamente al alumnado. · Hace más fácil la participación de todos/as, independientemente de sus opiniones. 	<ul style="list-style-type: none"> · Puede reforzar las opiniones mayoritarias o prejuicios generalizados. · Es difícil de mantener la imparcialidad cuando se expresan opiniones inexactas.
Equilibrado o multiparcial: Presenta al alumnado una gran variedad de puntos de vista sobre un tema sin revelar el suyo.	<ul style="list-style-type: none"> · Muestra que los temas no son blanco o negro, y promueve una mirada transdisciplinar. · Introduce ideas y argumentos que el alumnado no sacaría por sí solo. 	<ul style="list-style-type: none"> · Puede dar la impresión de que todas las opiniones tienen la misma solidez y están basadas en pruebas. · El intento continuado del profesorado de buscar un equilibrio puede requerir una intervención muy dirigida por el profesor/a.
Abogado del diablo: Defensa consciente de posiciones diametralmente opuestas a las expresadas por el alumnado.	<ul style="list-style-type: none"> · Garantiza que se expresen muchos puntos de vista. · Puede ser divertido y eficaz para estimular al alumnado a expresar una variedad de opiniones. 	<ul style="list-style-type: none"> · El alumnado puede identificar erróneamente al profesor/a con algunas de las opiniones que expresa. · Si se discuten demasiado posiciones concretas, también puede reforzar los prejuicios existentes.

Fuente: Adaptado de Consejo de Europa (2015: 67-69)

piensan igual que por aquellos que piensan distinto”.
(Nietzsche)

La visión de la realidad que tenemos como personas está distorsionada por determinados sesgos cognitivos. La **cognición** se puede definir como la acción inconsciente de las personas para procesar toda la información que les llega. Un **sesgo** es una desviación, un posicionamiento, también inconsciente, hacia alguna percepción determinada que no parece ajustada a la realidad. Un **sesgo cognitivo**, pues, es una alteración inconsciente en la atención, la memoria y el procesamiento de la información que conlleva una percepción parcial y subjetiva de la realidad.

Estos sesgos pueden ser heurísticos (sesgo en las percepciones), emocionales (sesgo debido a los sentimientos) o sociales (sesgo debido a nuestra pertenencia grupal, el sentimiento de pertenencia y el rango). Todas las personas tenemos sesgos cognitivos, en mayor o menor medida. Pero cuanto más fuertes sean las emociones asociadas a un tema y cuanto más fuerte sea el factor grupal, mayor será el sesgo cognitivo.

Se ha puesto nombre a cientos de sesgos cognitivos, por lo que es bien difícil tenerlos todos en cuenta. Hay, sin embargo, algunos sesgos que tienen mucho que ver con el diálogo sobre temas controvertidos, y que pueden condicionar al profesorado y al alumnado a la hora de valorar y posicionarse en un tema. Veamos algunos de estos sesgos: Los principales sesgos cognitivos que afectan el diálogo tienen que ver con cómo seleccionamos la información de acuerdo con nuestras creencias (sesgo de confirmación, de realismo naíf), con las explicaciones que nos hacemos de porqué los demás piensan lo que piensan o hacen lo que hacen (error de atribución grupal, favoritismo intragrupal), con quien nos está hablando (sesgo de devaluación reactiva, sesgo de autoridad), y con cómo nuestras opiniones se dejan influir por las mayorías (efecto de arrastre y de falso consenso). Veamos a continuación:

Sesgo relativo a cómo modelamos nuestra opinión

Las percepciones y opiniones que tenemos tienen mucho que ver con los filtros que ponemos a la información que nos llega.

- **Sesgo de confirmación:** Tendencia a poner una atención, una interpretación, una memoria y una atribución selectiva de los hechos, que refuerzan lo que ya pensamos de entrada (Figura 3.).
- **Realismo naíf:** Tendencia a creer que nuestra visión del mundo es objetiva, mientras que las personas que tienen opiniones diferentes a las nuestras lo hacen

porque están mal informadas, manipuladas, son irracionales o sesgadas.

Sesgo en función de la explicación que me hago de los hechos

En las opiniones que nos formamos, son decisivas las explicaciones (o atribución) que nos hacemos sobre los motivos por los que las otras personas hacen lo que hacen, y nosotros hacemos lo que hacemos:

- **Error de atribución grupal** (o estereotipos): Tendencia a creer que las características de una persona son extensibles al grupo al que pertenece, o que la decisión de un grupo refleja las preferencias de todas las personas del grupo.

Figura 3. Ejemplo de sesgo de confirmación



Fuente: <http://acumen.sg/tag/confirmation-bias/> "¡Aja! ¡Lo sabía! [Leyendo un libro con el título El planeta tierra es plano]".

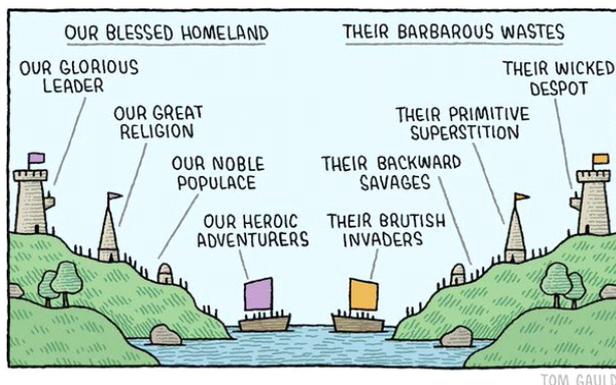
- **Favoritismo intra-grupal:** Tendencia a ser más comprensivo con los motivos de los miembros del propio grupo que con las personas de otro grupo. (Figura 4)

Sesgo en función de la persona que habla

Los roles de los interlocutores en una discusión no son neutros y pueden influir en el debate, reforzando o debilitando la credibilidad que otorgamos a sus argumentos, en función del grado de autoridad que tengan y del grado de afinidad.

- **Sesgo de devaluación reactiva:** Tendencia a no considerar o a despreciar una opción por el hecho de haber sido propuesta por un antagonista.
- **Sesgo de autoridad:** Tendencia a otorgar una mayor credibilidad a la opinión y argumentos de personas que tienen una mayor autoridad, un mayor poder, un mayor rango.

Figura 4: Ejemplo de favoritismo intragrupal



Fuente: Tom GAULDIN. [Nuestra patria bendita: nuestro líder glorioso, nuestra gran religión, nuestro noble pueblo, nuestros heroicos aventureros; Sus bestias bárbaras: su líder despótico, su superstición primitiva, sus salvajes atrasados; sus brutales invasores]

Sesgo relativo la opinión de las mayorías

Las personas tenemos tendencia a modificar nuestras opiniones a favor de aquellas que son compartidas por más gente.

- **Efecto de arrastre** (o Bandwagon): Tendencia a dejarse influenciar por lo que dice la mayoría. El “experimento de Asch”, que quería valorar el grado de conformidad de las personas con el grupo, demostró que un tercio de las personas puede cambiar sus respuestas si el resto del grupo presenta otra respuesta unánime, incluso cuando parece evidente que la respuesta correcta es otra. El grupo, en efecto, ejerce una presión que tiende a la uniformidad interna.

- **Sesgo de falso consenso**: Tendencia a sobreestimar cuánta gente comparte nuestras propias opiniones, valores, creencias, hábitos y costumbres, teniendo la percepción de que nuestra opinión despierta un amplio consenso que en la realidad no es tal.

Tabla 7. Indicios de sesgos y medidas para contrarrestarlos en un debate

Sesgo cognitivo	¿Cómo se manifiesta el sesgo?	¿Cómo contrarrestar el sesgo?
Sesgo de confirmación	Expresiones como: “cada vez estoy más convencido de que...” “Cuanto más vueltas doy, más pienso que...”.	Preguntar “¿Qué ideas nuevas has aprendido?” “¿Qué os ha sorprendido de lo dicho en el debate?” Hacer actividades que obliguen a argumentar la posición contraria a lo que se piensa.
Sesgo de realismo naíf	Expresiones como: “No tienes razón, lo que es verdad es”, o “yo tengo razón”. “Los otros están manipulados”.	· Hacer notar que todos los medios de comunicación tienen una línea editorial y defienden unos valores determinados. · Resaltar que, como mínimo en ciencias sociales, no existen realidades absolutas sino percepciones de diferentes factores.
Error de atribución grupal	· Estereotipos de las opiniones o los actos de otras personas o grupos “los latinos...” “los pobres...” “los políticos...” · Considera poco o nada la diversidad de opiniones dentro del otro grupo.	· Hacer notar que se están utilizando generalizaciones simplificadoras · Preguntar si estas afirmaciones son válidas para todos. · Pedir a personas de los grupos en los que se está haciendo referencia a si lo ven de la misma manera.
Favoritismo intragrupal	· Expresión de juicios de valor despreciativos sobre lo que dicen o hacen los demás. · Expresión de empatía hacia el propio grupo. “Esto ha sido porque... (motivo comprensivo)”.	· Hacer notar que no se está aplicando el mismo baremo para valorar las actuaciones de unos y otros. · Pedir empatía hacia las demás personas. · Realizar actividades con roles donde se defiendan opiniones que no son propias.
Sesgo de devaluación reactiva	· Desprecio a las opiniones de los que percibo como los Otros · No receptividad, cierre cuando habla el Otro (cruzar los brazos, no mirar a la cara, etc.) · Interrumpir, hacer ruido, insultar o prohibir hablar a las personas con opinión contraria	· Preguntar qué ideas del Otro le han convencido más. · Valorar la calidad de la escucha que hacemos.
Sesgo de autoridad	· No cuestionar, o cuestionar menos, a las personas con más autoridad dentro del grupo.	· Hacer hablar primero a las personas con menos poder dentro del grupo. · Hacer notar en qué temas cada persona tiene más o menos legitimidad para opinar.
Efecto de arrastre	· No se cuestiona lo que dice la mayoría. · Infrarrepresentación de la opinión de los grupos minoritarios.	· Cuestionar todas las intervenciones por igual, incluidas las mayoritarias. · Reconocer la “sabiduría de las minorías” como principio. · Asegurarse de que las opiniones minoritarias tienen cabida.
Sesgo de falso consenso	· Expresiones como: “todo el mundo sabe que...” “la mayoría de gente piensa que...” · Utiliza un modo colectivo “nosotros” en vez de “yo” para otorgarse más razón. · Simplifica los posicionamientos.	· Hablar en primera persona. · Remarcar los matices dentro de las posiciones mayoritarias.

Fuente: Escola de Cultura de Pau.

ACTIVIDAD 5: aROSStrados (Experimento de Ross)

Nivel de dificultad: 1

Edad recomendada: A partir de 7 años.

Intención educativa:

- Tomar conciencia de cómo la propia percepción está condicionada por el efecto de arrastre.
- Comprender los efectos que puede tener este fenómeno en los procesos de debate y en mi percepción de la realidad.

Resumen: Pequeño test en que las participantes deben optar por una opción A o B, y valorar qué creen que han hecho las otras personas del grupo.

Tiempo: 15 minutos.

Tipo: Actividad escrita.

Grupo: Actividad individual.

Material: papeles y rotuladores.

Desarrollo

- Presentamos el ejercicio, que propone decidirse entre una opción A o B (¿Mar o montaña? ¿Hacer una actividad determinada por la mañana o por la tarde? ¿Espaguetis o macarrones? ¿Mesi o Ronaldo? ¿Madona o Lady Gaga?).
- Los participantes deben escribir en un papel cuál de las dos opciones prefieren y por qué.
- Una vez terminado, deben apuntar los nombres de 10 personas del grupo -preferiblemente de las 10 personas que tengan más cerca, u otro criterio aleatorio que no tenga que ver con una posible afinidad- y decir, para cada una de estas personas, si creen que éstas preferirían la opción A o la B.

Valoración y conclusiones

Una vez hecho, contabilizamos cuántas personas han preferido la opción A y cuántas han preferido la opción B. Y de las que han preferido la A, cuántas personas han estimado que votarían A como ellas, y de las que han preferido la B, cuántas personas han estimado que votarían B como ellas.

Compartimos los resultados con la clase (preferentemente en porcentajes). De acuerdo con estos resultados,

¿qué conclusiones sacar? ¿Crees que lo que pensamos sobre los demás se ajusta a la realidad?

Compartimos aquí las conclusiones del experimento sobre falso consenso de Ross, en las que se pedía a los alumnos si llevarían durante 30 minutos una pancarta sobre un bar de bocadillos en su universidad. Aunque más o menos un 50% del alumnado participante en el experimento decidió hacerlo y otro 50% decidió no hacerlo, quien decidió llevar el cartel pensó que un 62% de las personas lo harían, mientras que las personas que decidieron no llevar el cartel estimaron que un 67% de las personas no lo harían. La tendencia es pues a sobreestimar la cantidad de personas que piensan como un/a mismo/a. ¿Creéis que esto ocurre en la realidad? ¿Podrías dar algún ejemplo? ¿Cómo incide en los debates este fenómeno? ¿Qué se puede hacer al respecto?

Otras indicaciones

Las opciones A y B se pueden adaptar al grupo para que sean lo más significativas posible, pero es importante que sean equilibradas, que no se vea claramente de entrada que hay una respuesta "correcta" y otra no.

Todos estos sesgos cognitivos heurísticos o sociales mencionados se ven maximizados o minimizados por los sesgos emocionales: Podemos sentir emociones fuertes cuando no tenemos las necesidades básicas cubiertas, y cuando sentimos que nuestra identidad y/o nuestros valores fundamentales se ponen en entredicho. En general, cuanto más intensamente y con menos conciencia sentimos emociones, más se maximizan los sesgos cognitivos. También cuando más sentimos cuestionadas creencias y valores fundamentales para nosotros, más maximizarán los sesgos cognitivos, a no ser que hayamos desarrollado una fuerte sensibilidad y aceptación de la diversidad.

Propuestas de acción

Valorar qué expresiones delatan el sesgo del falso consenso (ver Tabla 7) y tratar de desenmascararlas cuando se utilicen.

Fuente: Escola de Cultura de Pau.

5. ¿Qué contexto crear?

“Es muy importante poder hablar de aquellos temas de los que más cuesta hablar, y el espacio educativo es un buen lugar donde hacerlo, pero hay que saber crear un espacio de seguridad donde pueda expresarse sin violencia lo que realmente hay en el grupo, por eso es importante prever cuándo se puede plantear, con qué recursos, qué metodología, qué riesgos, qué nivel de madurez requiere el grupo, etc.”

(Maestra participante en el curso “Temas controvertidos en el aula” CRP Les Corts, en febrero de 2018).

A menudo, iniciar el trabajo sobre temas controvertidos no resulta fácil. La controversia puede implicar confrontación y tensión emocional en el grupo, y si no existe la costumbre de abordar estas situaciones de forma organizada y educativa, puede generar mucha inseguridad. Hay que plantearse la introducción de temas controvertidos en el aula como un proceso gradual de aprendizaje, tanto para el grupo como para el profesorado. El reto es conseguir crear un contexto donde la confrontación sea segura, constructiva y no violenta.

El método de Soliya, que trabaja por el diálogo entre el mundo occidental y el mundo islámico, tiene como teoría de aprendizaje “La seguridad y la incomodidad”. Plantea que “el aprendizaje se da cuando las personas se sienten seguras y al mismo tiempo poco confortables”: por un lado, porque la seguridad permite expresar opiniones y sentimientos con honestidad a pesar de saber que hay personas que discrepan. Por otro, un cierto nivel de incomodidad contribuye al cuestionamiento, a provocar el reto y la motivación necesarios para aprender. (Ver tabla 9)

Dicho de otro modo, trabajar temas controvertidos permite fomentar el aprendizaje haciendo que el alumnado salga de su “zona de confort” sin que entre en una “zona de pánico”.

En este apartado reflexionamos sobre cómo construir un contexto de “seguridad incómoda”. Para ello proponemos activar tres estrategias:

Tabla 8. Estrategias para crear un contexto.

Estrategias	¿Cuándo?	¿Cómo?
1. Construir relaciones de respeto y cuidado. Concebir el grupo como comunidad.	Durante todo el curso: desde el inicio hasta el final.	Con 3 recursos: · Proveniencia. · Aprendizaje cooperativo. · Comunidad de investigación.
2. Preparar el grupo. Introducción al diálogo controvertido en el aula.	Antes del primer diálogo.	Con una secuencia de actividades que aseguren un código común: · Aclarar conceptos como controversia, diálogo, debate · Cuidar la comunicación. · Saber relativizar percepciones. · Reconocer información sesgada. · La gestión de emociones.
3. Consensuar normas para el diálogo	Elaborarlas antes del primer diálogo. Revisarlas cuando sea necesario	Consensuar normas a partir de unos criterios clave.

Fuente: Escola de Cultura de Pau.

Tabla 9: Teoría de aprendizaje de Soliya

Para tratar temas controvertidos creamos un contexto POCO CONFORTABLE:	Al mismo tiempo SEGURO:
<ul style="list-style-type: none"> · Por el hecho de plantear temas controvertidos. · Por el hecho de cuestionar ‘certezas’ presupuestas. · Por el hecho de provocar a las personas participantes para que revisen sus actitudes. 	<ul style="list-style-type: none"> · A través de construir una relación de respeto y de cuidado con los/as compañeros/as. · A través de reforzar las habilidades necesarias para un diálogo empático. · A través de las normas de diálogo.

Fuente: Escola de Cultura de Pau a partir de Soliya.

5.1. Construir relaciones de respeto y cuidado

Desde un enfoque de educación para la paz, es clave crear un clima de aula cooperativo y reflexivo para aprender a convivir pacíficamente y abordar los conflictos y las controversias de manera constructiva. Estructurar la vida de aula cuidando explícitamente la construcción de relaciones cooperativas y de cuidado mutuo da al alumnado la oportunidad de practicar este tipo de relaciones y poner en práctica habilidades de diálogo y convivencia que progresivamente va aprendiendo, cultivando e integrando. Por eso señalamos tres recursos que consideramos clave: la provención, el aprendizaje cooperativo y la creación de una comunidad de investigación.

La **prevención**, es un concepto creado por John Burton (1965) y adaptado al campo de la educación para la paz por el Seminario de Educación para la Paz APDH. Lo que pretende es prevenir la violencia, pero no los conflictos. Éstos, si se gestionan convenientemente, se consideran una oportunidad de crecimiento y aprendizaje para la persona y el grupo. La provención se basa en la idea de superar la concepción de prevenir todos los conflictos (querer evitarlos), para enfocar a proveernos de estrategias para abordarlos (querer afrontar los conflictos de forma constructiva).

A menudo vivimos y abordamos la controversia como un conflicto. Por ello, crear un clima de aula y una dinámica de relaciones en el grupo donde se conciba y se aborde el conflicto como una oportunidad, a pesar de

las dificultades que éste conlleva, facilita el abordaje de temas controvertidos.

La provención se concibe como un proceso conformado por etapas progresivas (peldaños), que se pueden ir escalando a medida que se alcance el escalón anterior. Éstos son:

- Presentación desde el primer momento de constitución del grupo, para romper el hielo.
- Velar por un conocimiento (propio y ajeno) rico y no estereotipado.
- Promover un reconocimiento mutuo desde la estima.

Cuadro 3. Recursos para la provención

Recursos:

Algunos recursos donde encontrar dinámicas y juegos para trabajar la provención son:

. Cascón, P., Martín Beristain, C. (1986) La Alternativa del Juego I. Juegos y dinámicas de educación para la paz. Madrid: La Catarata.

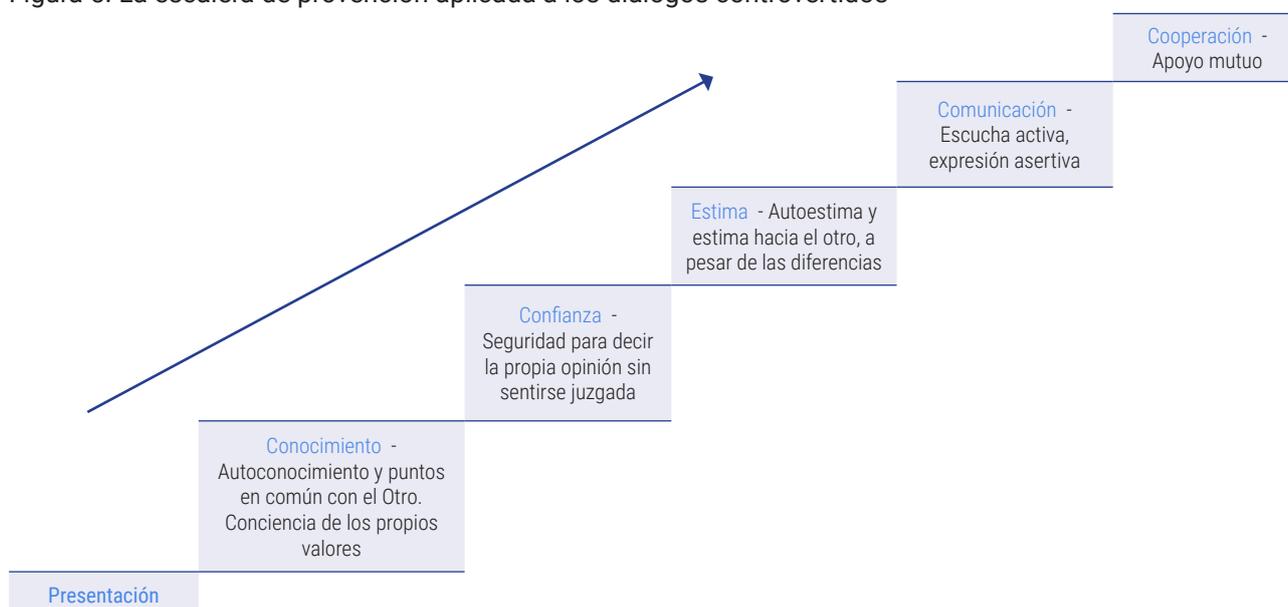
. Seminario de Educación para la paz APDH (1990) La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz. Madrid: La Catarata.

. Escola de Cultura de Pau. <http://escolapau.uab.cat/index.php> (página web de recursos / juegos y dinámicas)

. Educarueca. <http://www.educarueca.org> (página web de recursos / juegos y dinámicas)

Fuente: Escola de Cultura de Pau

Figura 5. La escalera de provención aplicada a los diálogos controvertidos



Fuente: Escola de Cultura de Pau, adaptado de Cascón (2001: 15).

- Generar **confianza** como mecanismo para superar los miedos inevitables que aparecen en el conflicto y crear un entorno seguro donde poder colaborar.
- **La comunicación empática y noviolenta**, como herramienta central de relación.
- El abordaje inclusivo y democrático de las **decisiones** que afectan al colectivo.
- Por último, la **cooperación** como la manera de crear una estructura de ayuda mutua, que en un entorno educativo nos facilita avanzar en competencias sociales y ciudadanas (por la práctica de cooperar) y en contenidos de otras áreas al mismo tiempo.

El Aprendizaje Cooperativo es “el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos (generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos) utilizando una estructura de la actividad que asegure al máximo la participación equitativa (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con el fin de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos propuestos, cada uno al máximo de sus posibilidades, y aprendan, además, a trabajar en equipo”. (Pujolàs y Lago, 2011: 21).

Es una metodología de aula que busca, además del aprendizaje académico, el aprendizaje de habilidades sociales a través del trabajo en equipo cooperativo. Va más allá del trabajo en grupo, propone una organización de roles y tareas interdependientes que garantiza el trabajo en equipo cooperativo.

El aprendizaje cooperativo propone una gran variedad de acciones, desde las más sencillas como la “lectura compartida”, el “1-2-4” o la “hoja giratoria” de pocos

Cuadro 4: Recursos de aprendizaje cooperativo

Recursos:

Teoría y actividades de aprendizaje cooperativo.

. Pujolàs, Lago y otros (2018) *El Programa CA/AC (“Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”) para enseñar a aprender en equipo*. Vic: Universitat de Vic. https://drive.google.com/file/d/0Bydj4LA463_3MXdmcjJORjFXWTg/view

.Insted. Sensitive and controversial issues in schools. <http://www.insted.co.uk/sensitive-issues.html> (Página web que incluye recomendaciones y dinámicas cooperativas para estructurar el debate).

Fuente: Escola de Cultura de Pau

Cuadro 5: Recursos sobre Filosofía para niños

Recurso:

. Grupo IREF: Asociación que promueve la propuesta educativa de Filosofía 3/18-Filosofía para niños. Esta tiene como referente el currículum conocido internacionalmente como Philosophy for Children <https://www.grupiref.org/>

Fuente: Escola de Cultura de Pau

minutos de duración, hasta estructuras complejas como los “equipos base”, que pueden durar todo un curso.

La comunidad de investigación, recogiendo los planteamientos de la Filosofía para niños, es un espacio para aprender a partir de la indagación colectiva, con el grupo de iguales, en un contexto de respeto mutuo, diálogo y un método de investigación organizado. La persona que guía participa de la investigación, con voluntad de no ser la única fuente de donde surgen todas las respuestas, sino de ofrecer un espacio abierto donde niños y niñas se sientan liberados para discutir abiertamente y opinar libremente por sí mismos.

La práctica habitual de entrar en procesos de exploración colectiva sobre temas que interesan a los chicos y chicas les lleva, como explica Ann Sharp (2004: 9), a desarrollar habilidades relevantes para tratar las controversias:

“A escucharse unos a otros, a hacer buenas preguntas, a pedir criterios, razones y señalar los supuestos, a basarse en las ideas del otro, a ofrecer contraejemplos, a pensar las consecuencias de las opiniones los demás, a indicar los puntos de vista alternativos, a criticar las analogías entre sí. Empiezan a entender el mundo desde el punto de vista de unas y otros, construyendo nuevos significados y nuevas relaciones, desarrollando una sensibilidad hacia los sentimientos y las emociones de los demás”.

5.2. Preparar el grupo. Introducción al diálogo controvertido en el aula

Integrar los diálogos controvertidos en el aula requiere iniciarse con una secuencia introductoria de actividades que garantice unas bases mínimas compartidas por todo el grupo. Esta secuencia tiene por objetivos: contextualizar a los chicos y las chicas en el trabajo que iniciarán de tratamiento de temas controvertidos, crear las condiciones para hacerlo y reforzar el trabajo de

habilidades asociado a educar en y para la controversia. Es aconsejable respetar el ritmo del alumnado para asegurarnos de que éste comprende los contenidos y garantizar así las condiciones necesarias para el diálogo. Los contenidos para trabajar con el alumnado antes de iniciar los debates (en sintonía con las competencias necesarias para la controversia) son:

- **Conocer y valorar los conceptos de controversia, debate y diálogo.** Para establecer un código común sobre lo que vamos a trabajar, es recomendable que empecemos clarificando estos tres conceptos clave.
- **Garantizar una buena comunicación:** Introducir la escucha activa y la expresión asertiva. Una comunicación respetuosa es la herramienta clave para abordar la discrepancia de forma constructiva. Por eso hay dos herramientas muy valiosas: la escucha activa y la expresión en yo-mensaje. Estas son dos herramientas que se pueden trabajar desde principios de curso y/o se puede aprovechar la introducción del tratamiento de temas controvertidos para proponerlas. Es importante haberlas introducido antes del primer diálogo controvertido e incluirlas en las normas necesarias para poder abordar la controversia con serenidad y motivación.
- **Reconocer y gestionar las emociones.** A menudo en los diálogos controvertidos afloran emociones. Hablar desde el yo-mensaje y escuchar activamente ayuda a expresarlas y situarlas, pero es bueno complementarlo con un trabajo de identificación de emociones y con instrumentos para poder controlarlas.
- **Reconocer la diferencia y su valor.** Todas las personas

somos diferentes unas de otras, al mismo tiempo todas compartimos muchas cosas en común. Por ejemplo, en muchos casos tenemos las mismas necesidades y hacemos las cosas para satisfacerlas. Hay personas con más facilidad de aceptar las diferencias, y otras que se sienten más incómodas porque las viven como una amenaza a sus costumbres y/o identidad. Es posible aprender a apreciar la diversidad, los diálogos controversia partidos son un buen recurso, entre otros, para hacerlo.

- **Poner atención y darse cuenta de la información sesgada.** Es importante que el alumnado desarrolle la capacidad de analizar críticamente la información que le llega. Por ello necesita, en primer lugar, aprender a distinguir entre hechos verificables y opiniones o interpretaciones. En segundo lugar, saber triangular informaciones y contrastar miradas antes de posicionarse. Finalmente, adquirir la habilidad de identificar sesgos, agendas ocultas, valores e intereses subyacentes.

En la tabla 10 sugerimos algunas actividades que pueden ayudar a planificar una secuencia didáctica para trabajar estos contenidos:

5.3. Consensuar normas para el debate

Garantizar un entorno seguro permite al alumnado expresar sus opiniones de forma sincera. Por ello, antes de iniciar una actividad, hay que consensuar unas reglas

Tabla 10: Propuesta de actividades de introducción del diálogo controvertido en el aula

Contenidos	Actividades	Resumen
Conocer y valorar los conceptos de controversia, debate y diálogo.	La controversia (página 53)	Se trata de plantear el concepto de controversia y de identificar temas de interés para el grupo-clase, a partir de recoger en una diana en grupos de 4 las preocupaciones de cada persona y ponerlas en común.
	Diálogo versus debate (página 9)	Recogemos las percepciones del grupo en torno al debate y al diálogo y las comparamos. A partir de observar algunas ilusiones ópticas definimos las condiciones que queremos para crear un debate-diálogo.
Garantizar una buena comunicación	¿Escucha activa? (Página 54)	Se trata de provocar una situación en que, mientras un/a participante explica algo al grupo, el grupo le hace sentirse escuchado/a... o no.
	Nos escuchamos (página 55)	Escucha activa por parejas en torno a un tema de debate en el grupo clase.
	El Yo-mensaje (página 14)	Explicamos la técnica y analizamos un par de ejemplos para, a partir de ahí, reflexionar sobre el uso que podemos hacer en grupo y establecer un objetivo de grupo de utilizarlos como forma de mejorar la comunicación.
Gestionar las emociones	Emoticonos (página 56)	Consensuar las cinco emociones más presentes en diálogos controvertidos a partir de emoticonos y diseñar posibles recursos para controlarlas.
	Arbitraje emocional (página 57)	En una conversación controvertida alguien hace el papel de árbitro emocional.
Reconocer la diferencia y su valor	Abrimos cajas (página 58)	A partir del vídeo "Todo lo que compartimos" ("All that we share") reflexionemos sobre la percepción de la diferencia entre personas con las que también tenemos mucho en común.
Darse cuenta de la información sesgada	Mirada crítica (página 16)	Análisis de una noticia con mirada crítica en pequeños grupos.

Fuente: Escola de Cultura de Pau

básicas de funcionamiento del debate. Estas permiten garantizar un escenario de mayor contención, más previsible y delimitado. Cada grupo es único y diferente, y por ello debe definir aquellas normas que le resulten más idóneas.

Las normas deben responder a características que faciliten entenderlas y estimulen la responsabilidad de utilizarlas.

Algunos criterios orientativos para consensuar normas para el debate son:

- Redactadas en positivo: que indiquen lo que sí hay que hacer en lugar de lo que no se puede hacer.
- Claras y concretas: que las entiendan las personas que han de aplicarlas.
- Realizables: que no pidan cosas imposibles de cumplir.
- Compartidas: que todo el mundo las conozca.
- Consensuadas: que todo el mundo las acepte explícitamente.
- Pocas: que se centren en los temas clave y faciliten su aplicación.
- Cuidadas: que garanticen el reconocimiento y el cuidado mutuo.

La metodología de Co-resolve, herramienta que forma parte del enfoque de Democracia Profunda, plantea las siguientes normas como imprescindibles:

- Nadie tiene el monopolio de la verdad.
- Vivimos en relación. Valoramos más la relación que tener o no la razón.
- El resultado de este diálogo nos llevará a crecer.
- Nos escuchamos respetuosamente.

Otros ejemplos de normas extraídas de diversas experiencias son:

- Me gusta que me escuches y escucharte.
- No atacamos personas, sí confrontamos ideas.
- Respetamos a los demás en sus puntos de vista, estemos de acuerdo o no.
- Nos ceñimos al tema tratado, evitamos comentarios que nos alejen.
- Hablamos desde el yo-mensaje.
- Sólo habla una persona a la vez, cuando alguien habla, lo escuchamos respetuosamente.
- Utilizamos un lenguaje inclusivo (ni racista ni sexista).
- Decimos cosas que interesen a las otras personas.

En conclusión, las normas deben ayudar a evitar las faltas de respeto, el lenguaje inflamatorio y los ataques personales. Asimismo, las normas han de generar un marco que promueva el análisis, la reflexión crítica y la participación de todos.

5.4. Algunos consejos antes de empezar

En este apartado recogemos algunas sugerencias para garantizar un proceso y espacio seguro para todos:

- Vale la pena empezar practicando con temas seguros, en los que la implicación emocional no sea muy profunda, para poner en práctica los recursos aprendidos paulatinamente e ir ganando seguridad.
- En la secuencia de actividades preparatoria, previa al primer diálogo, es recomendable observar y respetar el ritmo de comprensión del alumnado. Hay que asegurarnos de que el inicio de los debates se dé con las condiciones necesarias.
- Ante un tema socialmente relevante, el tipo de preguntas clave (Huddleston, 2003: 3) que puede formularse el profesorado para decidir cómo orientar el diálogo es:
 - (1) ¿De dónde proviene la demanda de elaborar respuestas al tema? ¿Es del propio alumnado?
 - (2) ¿Hasta qué punto el alumnado, sus familias o sus comunidades están afectadas o involucradas personalmente en el problema?
 - (3) ¿Es necesario que todo el alumnado sepa de este tema, independientemente de que forme parte del currículo o no?
- Para que el diálogo tenga sentido y sea transformador, es mejor no plantear muchos debates breves, sino proponer un proceso de diálogo sobre un solo tema, pero de forma que requiera prepararse los argumentos a fondo, y también que permita comprometerse con acciones de cambio. (Nansen, 2011: 7)
- Elegir bien el rol del profesorado facilitador, como se ha visto en el apartado 4, en función de las habilidades personales y del tema a tratar.
- Puede ser prudente y cortés informar previamente a las familias sobre el tema y los objetivos del trabajo de diálogo que se quiere hacer. Una manera puede ser implicarse en el proceso de preparación, invitando a los alumnos a hacer una lista de argumentos a favor y en contra del tema con sus familias.
- Recordar que el diálogo se enmarca en un contexto de valores mínimos compartidos que estamos decididos a preservar (de convivencia, respeto a los derechos humanos, o los que consideremos pertinentes).
- Si hay mucha tensión emocional que aún no saben controlar, aprovecharlo como experiencia educativa para aclarar sus emociones y valores.

6. Prevenir los riesgos

“Cuando trabajamos los temas controvertidos, (a los menores) les surgen reflexiones y emociones que hay que acompañar con cuidado. Los niños y las niñas, cuando se les da el espacio, lo suelen usar y utilizar manifestándose de muchas maneras. De nosotros depende qué “gafas” llevamos para darnos cuenta y tomar conciencia”.

(Maestra participante en el curso “Tratar temas controvertidos en el aula” CRP Les Corts, 2018).

Como se ha valorado en el capítulo anterior, un contexto “adecuado” implica un cierto nivel de confrontación que permita salir de la zona de confort. ¿Pero, cómo salir de la zona de confort sin entrar en la zona de pánico? ¿Si promovemos un cierto grado de confrontación que facilite el aprendizaje, cómo prevenir los posibles riesgos sobre el alumnado y en el profesorado?

Existen muchos motivos que generan inseguridad en el profesorado, como: la falta de autoconfianza debido a la poca familiaridad con el tema a tratar, la preocupación por influir demasiado en el alumnado por los propios sesgos, el riesgo de no motivar al alumnado con los temas, el riesgo de que el alumnado se confronte demasiado, el miedo a despertar el rechazo de la dirección, las familias o las instituciones...

El alumnado, también, puede sentirse inseguro si no existe un clima de respeto, si hay riesgo de obtener una mala nota, o puede tener miedo de decir lo que no toca. Para neutralizar estos riesgos, a continuación, se presentan recomendaciones referentes a diversos temas sobre los que se puede trabajar: el papel del profesorado, el tema tratado, el grupo-clase, el proceso de debate, el entorno y el cambio esperado.

6.1. Riesgos y recomendaciones relativos al papel del profesorado

Como maestra, ¿estoy suficientemente preparada para abordar ciertos temas? ¿Conozco suficientemente la temática, tanto desde las opiniones diferentes como desde las disciplinas implicadas? ¿Soy consciente de los valores desde los que hablo? ¿Conozco suficientemente la temática, desde disciplinas y (cosmo)visiones diferentes? ¿Cómo puede afectar mi rango en el proceso de diálogo? ¿Cómo asumir mis sesgos?

Facilitar bien un diálogo requiere conocimientos de contenidos sobre el tema tratado, preferentemente

con visiones lo más transdisciplinares e interculturales posibles, así como conocimientos metodológicos a fin de guiar convenientemente el debate. También puede ser pertinente tener claro cuál es el resultado esperado de aprendizaje (¿Argumentar? ¿Reconocer algún valor en concreto?), Y, de acuerdo con ello, qué rol se quiere tomar. Si se duda por no tener suficiente formación para asumir un debate determinado, es recomendable:

- **Decidir el rol** que quieras tomar, entre la neutralidad y el posicionamiento explícito, de acuerdo con el dilema de cómo educar en valores sin llegar a decir al alumnado lo que tiene que pensar. (Ver punto 4.1)
- Hacer una simulación por escrito de un posible debate, para **preparar argumentos** y subargumentos a favor y en contra de un posicionamiento (ver actividad 12 “Todo son peros”). Anticipar qué comentarios xenófobos u otros estereotipos podrían surgir para buscar informaciones que los contrarresten.
- Proponer actividades de **exploración** (Stradling, 1984): Introducir actividades basadas en cuestiones de investigación o resolución de problemas cuando un problema no está bien definido o es especialmente complejo. De este modo, será el alumnado mismo quien explore diferentes opiniones y enfoques.
- **Reconocer los propios límites y posponer reflexiones:** Como personas educadoras, no debemos tener respuestas a todas las temáticas del mundo, sino aportar las herramientas para encontrar las respuestas. En caso de no poder responder a una pregunta concreta, se puede utilizar el recurso de la pizarra de preguntas sin contestar, y/o buscar

Cuadro 6: Recursos para recoger argumentos organizados a favor y en contra sobre temáticas controvertidas.

Recursos:

Playdecide: plataforma con controversias de muchas temáticas organizadas para trabajar con el alumnado. Permite visualizar de forma muy rápida argumentos y contraargumentos respecto a un tema. Está disponible en distintas lenguas y abierta a que se creen nuevos diálogos y materiales <https://playdecide.eu/>

Engage: Plataforma con recursos para el profesorado para trabajar controversias científicas. <https://www.engagingscience.eu/en>

Fuente: Escola de Cultura de Pau

un espacio posterior para buscar respuestas a las cuestiones que hayan quedado en suspenso.

- Plantear el diálogo como una actividad interdisciplinar en colaboración con otros profesores y profesoras.

6.2. Riesgos y recomendaciones asociados al tema de debate

¿Y si el tema elegido no es suficientemente controvertido y/o no anima lo bastante al alumnado para debatirlo? ¿Y

si es demasiado controvertido por los contenidos que trata? ¿Se pueden debatir todos los temas? ¿Es lícito discutir, por ejemplo, si la xenofobia o la violencia física son aceptables?

Una pregunta puede no animar a la participación del alumnado por ser demasiado abierta (“¿Qué opinas de la radicalización?”), o con respuesta donde pueda ser demasiado obvia la posición del profesor/a (“¿Está bien tirar papeles al suelo?”).

ACTIVIDAD 6: Todo son peros

Nivel de dificultad: 2

Edad recomendada: A partir de 8 años.

Intención educativa:

- Hacer el mapa de los diferentes argumentos en torno a un tema.
- Aprender a argumentar, y a matizar afirmaciones.

Resumen: Se trata de una actividad escrita, donde reflejar argumentos y subargumentos que expliquen los “porqués” y los “peros” de determinadas opiniones.

Tiempo: 25 minutos.

Tipo: Actividad escrita.

Grupo: Actividad individual o en grupos de 3-4 personas.

Material: Papel, preferentemente A3 o mayor, y bolígrafo.

Desarrollo

- En una hoja en blanco, escribimos una pregunta abierta que se pueda responder por sí o no.
- Siguiendo el ejemplo del mapa de ideas siguiente, dar argumentos por el “sí” y el “no” a esta pregunta, justificando “porqués” y “peros”. La actividad consiste en representar posibles opiniones respecto a la pregunta planteada, estemos de acuerdo o no.

Mapa de ideas. ¿Siempre tengo que estar de acuerdo con las demás personas?

NO, PORQUE yo tengo razón y los demás se equivocan.	NO, PORQUE si todos tuviéramos razón el mundo no cambiaría nunca. YA, PERO... · ¿Es necesario que cambie el mundo? · ¿Una persona tiene derecho a cambiar el mundo en contra de la opinión de las demás? · ¿Una sola persona puede cambiar el mundo?	NO, PORQUE es imposible: somos demasiado diferentes. YA, PERO... · ¿Debemos intentar ser similares para poder entendernos? · ¿La gente que se parece siempre está de acuerdo? · ¿No tenemos nada en común?	SI, PORQUE no sirve de nada discutir con los demás. YA, PERO... · ¿Las discusiones son siempre inútiles? · ¿No podemos oponernos sin discutir? · ¿Puedes ser tú mismo/a sin decir lo que piensas? · ¿Debemos renunciar a la verdad para evitar conflictos?	NO, PORQUE tengo derecho a tener mi propia opinión. YA, PERO... · ¿Tienes derecho a ser racista? · ¿Existen opiniones superiores a otras? · ¿Tu opinión puede estar influida por la opinión de otras personas? · ¿Tienes derecho a cambiar de opinión?
---	--	--	---	---

Fuente: Brenifier, Bénaglia, 2007: 34-47.

Valoración y conclusiones.....

¿Qué conclusiones sacáis de este mapa de argumentos?
¿Con qué respuestas estáis más de acuerdo y con cuales menos? ¿Cuál sería, pues, la respuesta que representa mejor vuestra opinión?

Otras indicaciones

- Esta actividad puede ser útil para el profesorado para preparar posibles contra-argumentos de un debate, especialmente si se quiere tomar el rol de abogado del diablo (mediante las preguntas “ya, pero...”).
- Con el alumnado, se puede realizar como un ejercicio individual, como un trabajo en colaboración entre 3-4 alumnos, o con todo el grupo-clase gracias al apoyo de la plataforma on-line Kialo (<https://www.kialo.com/>).

Propuestas de acción:

Incorporar la búsqueda de preguntas “YA PERO...” En situaciones de aula donde se planteen argumentos muy cerrados.

Fuente: Escola de Cultura de Pau, basado en el planteamiento de la colección “Super Preguntas” de Edebé.

Si el tema no motiva

Si se teme que un tema no es suficientemente motivador o puede ser poco controvertido para el grupo, es recomendable:

- Llevar el debate a reflexionar a **nivel microsoc**ial, personal.
- Proponer actividades para **involucrar** (Fiehn, 2005:22), como introducir material o actividades motivadores (videos impactantes, testimonios de personas de referencia, testimonios conmovedores...) cuando el alumnado sea apático y no exprese opiniones o sentimientos sobre un problema.

Si el tema trata cuestiones “no debatibles”

Hay algunas consideraciones legales y educativas que pueden ser útiles cuando nos planteamos si temas como la xenofobia, el uso de la violencia, etc. se pueden debatir, o si hay unos valores mínimos que no son negociables. Desde una perspectiva legal, la libertad de expresión no es ilimitada, sino que está limitada por el discurso del odio. Ciertas afirmaciones de odio son delito y, por tanto, no deberían poder hacerse impunemente en el aula. Por otra parte, desde una perspectiva educativa, evitar discutir un tema no permite transformar las opiniones respecto de este tema. La apuesta por los temas controvertidos invita a abordar todos los temas posibles, adaptados a la edad correspondiente, pero “la idea de que los temas controvertidos están abiertos a debate no significa que cualquier posición sea igualmente justificable” (VVAA, 2017: 4). Hay que hablar de todo, pero dejando claro que hay un marco de respeto de las personas.

Si se abre el debate sobre temas que van en contra de los valores de la convivencia, es recomendable:

- **No cerrarse a debatir ningún tema**, siempre que el tema esté bien preparado con argumentos, y que existan las condiciones para que el grupo se respete en el proceso de diálogo.
- **Recordar las normas antes de iniciar el diálogo**, y si es necesario, también en el transcurso de la discusión, recordando que la libertad de expresión es ilimitada, pero siempre que no implique discurso del odio.

6.3. Riesgos y recomendaciones asociados al grupo-clase

¿Un tema resulta igualmente controvertido independientemente del grupo en el que estemos? ¿Qué

debemos hacer si queremos plantear un tema en el que percibimos que hay opiniones muy homogéneas o poco críticas? Y si la capacidad de expresión de las personas es muy desigual ¿cómo me aseguro que no reproduzco o empeoro las desigualdades? ¿Hasta qué punto se pueden tratar o se deben evitar ciertos temas en función del grupo/contexto que tenemos?

Según la actualidad, pero también según el perfil del grupo-clase, un tema puede resultar excesivamente controvertido. Tratar temas relacionados con la orientación LGTBI, más si hay alumnado que lo es, o de los derechos de las personas refugiadas si hay personas sin las necesidades básicas cubiertas, etc., requiere mucha sensibilidad en el proceso del debate. No quiere decir que no se puedan hacer este tipo de debates en los contextos descritos, pero sí que deben tomarse medidas para que el diálogo no sea contraproducente. Algunas de estas medidas son:

Si el grupo está demasiado implicado

Si se considera que el grupo puede estar demasiado implicado personalmente con un tema, es recomendable:

- Llevar el diálogo a reflexionar desde un **nivel macrosoc**ial, relacionándolo con el marco de Derechos Humanos, las leyes del país y/o de justicia social.
- Actividades de **distanciamiento** (Stradling, 1984): introducción de analogías y paralelismos - con alteraciones de geografía, históricas o imaginarias - cuando un tema es muy sensible dentro de la clase, escuela o comunidad local. Uso de textos y otros recursos para iniciar debates para ver cómo otros han hablado sobre estos problemas.

Cuadro 7: Recursos de diálogo on-line

Recursos:

Una forma fácil i motivadora de generar distanciamiento es a través de plataformas online que permiten el diálogo. Algunos ejemplos són:

Kialo: plataforma de diálogo, donde se pueden subir temas controvertidos, y permite hacer el seguimiento de las aportaciones de los participantes (del alumnado). <https://www.kialo.com/>

Plataforma de materiales para trabajar controversias socio-científicas en el aula. <https://www.engagingscience.eu/es/>

Fuente: Escola de Cultura de Pau

- Utilizar actividades que impliquen **roles** (despersonalización).

Si las opiniones del grupo son demasiado homogéneas

Si las opiniones dentro del grupo son demasiado homogéneas o poco críticas, puede ser difícil mantener un debate. Si una gran mayoría tiene la misma opinión respecto a la pena de muerte, o respecto al hecho de comer animales, los debates serán muy pobres. En estos casos en que una gran mayoría puede estar de acuerdo, se recomienda:

- Cambiar de tema o **cambiar las preguntas**. Repensar el planteamiento de la pregunta de forma que pueda levantar más polémica.
- Proponer actividades de **compensación** (Stradling, 1984): introducir nuevas informaciones, ideas o argumentos cuando los estudiantes expresen opiniones fuertes por desconocimiento, porque la minoría esté siendo acosada por la mayoría o porque haya un consenso incuestionable.
- Adoptar el **rol de abogado del diablo** como facilitador/a.

Si hay una desigualdad de poder en el grupo

Para que haya un diálogo verdadero, el poder de las partes debería ser comparable. Si hablamos de género, la actividad podría ser contraproducente si los chicos tuvieran más facilidad de palabra o más argumentación que las chicas. Lo mismo sucede con cualquier colectivo vulnerable: minorías étnicas, religiosas, de orientación sexual o lingüísticas si tratamos la xenofobia, etc. Trasladado a la realidad del aula, esto implica que las diferentes personas deben tener unas capacidades orales y una legitimidad dentro del grupo equiparables.

Si esta condición no se da, se puede:

- **Preparar el grupo** antes de iniciar el diálogo, a fin de garantizar que el alumnado se respete, no juzgue, consensue normas de debate, etc.
- Regular el **tiempo de palabra diferente** dando más tiempo a aquellas personas que tienen más dificultad de expresión.
- **Parfrasear** los argumentos de las personas con menos facilidad de palabra, para reformular sus ideas de forma que todo el mundo entienda su contenido.
- Adoptar **rol de "aliado"** como facilitador/a.

6.4. Riesgos y recomendaciones asociados al proceso del debate

¿Qué hacer si hay faltas de respeto graves y ataques personales? ¿Qué hacer si hay comentarios xenófobos y fomentadores de odio? ¿Qué hacer si una parte importante del grupo desconecta del debate? ¿Qué hacer si hay un acuerdo muy general en base a desconocimiento y/o estereotipos? ¿Y si una persona o el grupo se desborda?

Si hay demasiada tensión emocional durante el debate

¿Qué podemos hacer para prevenir que un debate se caliente demasiado? Si se prevé que un tema será demasiado controvertido y puede conllevar respuestas muy emocionales o fuertes del alumnado, se puede jugar con diferentes factores:

- Recordar las **normas** de los diálogos antes de empezar y hacerlas respetar con asertividad durante la discusión.
- Distribuir **el espacio** sentando al alumnado de forma que las posiciones respecto del debate estén mezcladas, en vez de sentar cara a cara quien defiende la posición A frente a quien defiende la posición B.
- Utilizar **métodos que organicen las intervenciones** (un objeto que haga de micrófono, hacer rondas de palabra en círculo con un minuto de intervención por persona, etc.)
- **Contener y tomar conciencia del proceso de debate:** Parar un tiempo para dar al grupo la posibilidad de calmarse para describir lo que está pasando: "Esta discusión está siendo incómoda" o "hemos dejado de escucharnos". Preguntar qué aprenden de esta situación al alumnado que se está confrontando y cómo podría plantear sus argumentos de manera diferente.
- **Parfrasear y utilizar el yo-mensaje:** Quien dinamice el debate puede resignificar los puntos de vista de los y las estudiantes en un lenguaje más descriptivo y menos valorativo y emotivo. También puede proponerles que repitan el comentario reduciendo el tono emocional y planteando sus argumentos de manera que los demás puedan escuchar, animando al alumnado a hablar en primera persona, evitando hablar de "tú", de "vosotros" o también de "nosotros" (para evitar acusaciones y generalizaciones). Se puede proponer hacerlo por escrito, dando al grupo la oportunidad de expresarse y calmarse.
- **Reorientar las preguntas** para alejarse de la

confrontación y volver al diálogo empático: ¿Cuáles son las razones de estas personas? ¿Qué crees que les hace mantenerse en sus argumentos? ¿Qué hace que los otros no los acepten? ¿En qué valores te basas cuando haces esta afirmación?

- Repescar **opiniones más matizadas**: Invitar a participar a los chicos y chicas con opiniones menos polarizadas. Animarlos a que compartan con el alumnado en confrontación cómo sienten que se está desarrollando el debate, cómo les afecta y qué aprenden.
- Animar al alumnado a **analizar** el argumento que está generando la confrontación.
- **Suspender el debate unos minutos** para que el alumnado los dedique a escribir sus opiniones y sentimientos. Esto les da la oportunidad de expresarse y calmarse; también da margen a quien facilita para pensar cómo continuar.
- Si el debate se atasca por falta de información contrastada, plantearlo y prepararlo para el **próximo día**.
- Conciencia sobre el proceso de debate (**meta reflexión**): Pedir al alumnado que reflexione sobre lo ocurrido en clase y que describa el desacuerdo. Animar a los estudiantes a analizar los argumentos: ¿Cómo se ha sentido durante el debate y por qué? De los argumentos que se han utilizado, ¿cuáles diría que son hechos y cuales opiniones? ¿Qué aprenden de esta situación?
- Si hay algunas actitudes a revisar, aprovechar la oportunidad educativa y **hablar con el alumnado afectado después de clase** para reflexionar sobre qué actitudes han estado fuera de lugar y qué se puede hacer en próximos diálogos o debates.

Si cuesta encontrar posicionamientos comunes

Algunos diálogos pueden estar tan polarizados que cueste encontrar formas de acercarse entre las partes. En estos casos, las recomendaciones difieren según las escuelas de debate:

- **Basarse en los hechos**: Algunas escuelas de debate/diálogo (Debate deliberativo, Filosofía 3/18) recomiendan basarse en los hechos y no

en los juicios o las opiniones. Este enfoque busca desligar las afirmaciones de los juicios de valor. Para implementar este enfoque, la facilitación debe estar atenta a los juicios y a las interpretaciones, y cuando le parezca que surgen, preguntar: “¿Crees que esto es un hecho? ¿Crees que es una interpretación?”.

- **Centrarse en los valores o las necesidades**: Otras escuelas de debate/diálogo recomiendan centrarse en los valores (Soliya) o en las necesidades (Diálogo Nansen, Comunicación no violenta), más que en los hechos. Este enfoque prioriza partir de las afirmaciones para profundizar en los valores que sostienen aquellas afirmaciones. Para implementar este enfoque, la facilitación debe preguntar “¿Por qué crees que esto es importante para ti? ¿Cuál crees que es el valor/necesidad que hay detrás de esto que dices? ¿Cómo entiendes tú este valor?”.

Si se dan ataques personales durante el debate

Cómo reaccionar si durante el debate se dan ataques personales: ¿Qué hacemos cuando algún alumno/a hace una afirmación xenófoba? ¿Qué pasa si durante el debate se utiliza el discurso del odio en general o contra personas del grupo?

- **Recordar las normas de clase** que establezcan el respeto a los demás y las consecuencias de saltárselas, y ser consecuentes con estas consecuencias.
- **Separar la persona del problema**: Recordar que debatir ideas de otras personas con las que no estamos de acuerdo no debe significar estar en contra de estas personas. Si el alumnado no sabe distinguir suficientemente bien el problema de la persona, es mejor utilizar roles, con el fin de generar cierta distancia respecto de las opiniones personales, y buscar la ocasión y la actividad adecuada para clarificar esta distinción en clase a fin de preparar al alumnado para próximos diálogos.
- **Promover la empatía** (Stradling, 1984): Introducir actividades para ayudar al alumnado a ver un problema desde la perspectiva de la otra persona. Intentar ponerse en la piel del Otro es especialmente

Tabla 11. Comparativa de las escuelas basadas en los hechos y en los valores

Enfoques	Ventajas	Inconvenientes
Escuelas de debate/diálogo basadas en los hechos	<ul style="list-style-type: none"> · Evita los juicios de opinión. · Parafrasea: transforma expresiones de juicios e interpretaciones en hechos y emociones (modelo comunicativo no violento) 	<ul style="list-style-type: none"> · No todos los “hechos” se pueden creer (post-verdad, fake-news, rumores, teorías de la conspiración).
Escuelas de debate/diálogo basadas en los valores y las necesidades	<ul style="list-style-type: none"> · Favorece un mayor autoconocimiento. · Supera la memoria selectiva que puede haber en los hechos. 	<ul style="list-style-type: none"> · Puede dar la sensación de relativismo y de que “todo esté bien”.

Fuente: Escola de Cultura de Pau

útil cuando se trata de un grupo impopular para algunos o todos los y las estudiantes, cuando el problema incluye prejuicios o discriminaciones contra un grupo determinado o el problema es alejado de la vida de los chicos y chicas. Se puede promover la empatía llevando un testimonio real, algún documento o vídeo que evidencie la discriminación, o con actividades de roles.

- En caso de que se hagan afirmaciones de odio, **aplicar sanciones reparadoras**, especialmente si las afirmaciones de odio han sido hacia personas del grupo-clase. En caso de discurso del odio, el alumnado debe compensar a las personas ofendidas, escuchando a la otra parte como le afecta que la insulten y qué pide en compensación por el daño, así como emprender alguna acción de reparación. En los casos de discurso del odio más graves, además, el alumnado debe saber que lo que ha dicho constituye un delito.
- En caso de que se hagan afirmaciones no contrastadas (falsos rumores), preguntar al resto de la clase o personas afectadas por la temática si creen que esto es así, o **aportar datos y argumentos antirrumores**.

Si parte del grupo desconecta del debate

¿Qué hacer si un alumno/a o un grupo de alumnos/as desconectan del debate en el aula, o incluso se van de la clase?

Cuadro 8: Recursos para poner freno al discurso del odio

Recursos:

Manual *¿Es odio? Manual práctico para reconocer i actuar frente a discursos de odio* de SOS Racismo y del Instituto de Derechos Humanos de Cataluña, aporta claves para distinguir el discurso del delito de odio.

http://www.sosracisme.org/wp-content/uploads/2018/01/ES_ODIO_Manual_practico_v3_web.pdf

Red antirrumores de Barcelona: pone a disposición unos Manuales antirrumores con argumentos contrastados y no simplistas que desmontan creencias xenófobas. Podrá encontrar manuales específicos sobre diversidad y escuelas, convivencia, mercado laboral, comercio, sanidad pública, y servicios sociales.

<http://ajuntament.barcelona.cat/bcnacciointercultural/ca/manuals-antirrumors>

#BCNvsOdio Campaña <http://ajuntament.barcelona.cat/bcnvsodi/es> incluye vídeos de sensibilización para controlar el discurso de odio en las redes sociales.

El archivo del Odio: <https://www.archivodelodio.com/>

Fuente: Escola de Cultura de Pau

- Si se trata de una persona sola que quiere irse, y lo hace de forma discreta, es preferible **dejarla marchar**.
- Si se trata de más de una persona, y/o de una persona que quiere marcharse de forma disruptiva, afectando al debate, **pedir el respeto de las normas de debate, y paciencia hasta terminarlo**.
- **Hablar con esta persona al acabar la clase** para saber los motivos (desinterés, evitación, miedo, demasiada vinculación emocional, ofensa, contradicciones internas...), y actuar en consecuencia (buscar cómo acompañar al estudiante en su proceso personal, recordar las normas, discutir cómo podría sentirse mejor en los diálogos, etc.).

Si hay un desequilibrio demasiado grande entre las partes

¿Qué hacer si hay un gran desequilibrio entre las partes que discuten, y hay una opinión tan mayoritaria que no permite que fluyan los argumentos y los contraargumentos?

- Trabajar previamente las **competencias orales y la escucha**, para equiparar las posibilidades de intervención de las personas del grupo.
- Recordar las **normas** de intervención en el debate.
- Regular los **turnos de palabra**, ya sea otorgando tiempos de palabra distintos, y velando por ceder el turno de palabra a todos, no a quien lo pide.
- **Parfrasear** los argumentos de las personas con menos facilidad de palabra.
- Pedir al grupo mayoritario qué puede **destacar de las aportaciones y los argumentos del grupo minoritario** (hacerles hacer el ejercicio explícito de valorar y extraer algo de la opinión del otro)
- Adoptar el **rol de abogado del diablo o de aliado/a** en la facilitación: introducir nuevas informaciones y argumentos para contrarrestar o mostrar empatía con los argumentos mayoritarios. Plantear situaciones hipotéticas que hagan ver la cuestión desde otro ángulo ("y si...").

6.5. Riesgos y recomendaciones asociados al entorno

En función del grado de controversia del tema tratado y del grado de receptividad del entorno, se pueden generar celos o descontento por parte de la escuela, las familias, la comunidad. ¿Cómo afrontar estas reacciones negativas? ¿Se puede plantear un debate en una situación de polarización social, o en una situación

de graves discriminaciones hacia una población en concreto? ¿O puede llegar a ser contraproducente? ¿Es posible promover el pensamiento complejo en un contexto polarizado o supercompartmentado?

La transparencia en los criterios educativos utilizados puede ser la principal aliada para hacer frente a los recelos del centro o de las familias. Gran parte del profesorado percibe una tendencia de ciertas familias a proteger mucho al alumnado, y al mismo tiempo a cuestionar la labor docente -o incluso su figura misma-. **Dar a conocer los criterios pedagógicos y los contenidos curriculares** que existen detrás de una apuesta por los temas controvertidos, puede contribuir a que no se cuestione al docente y su labor (ver apartado 8.). Esta misma transparencia puede ser útil de cara a la dirección del centro y el resto de docentes, o, mejor aún, una definición conjunta de cómo abordar temas controvertidos como proyecto educativo de centro o de las familias.

Si el contexto es demasiado tenso

En referencia al contexto social, ¿puede empeorar la convivencia discutir de terrorismo justo después de un atentado? ¿Puede ser contraproducente hablar de lo generalizado que está el machismo después de un asesinato por violencia de género? Un debate en un contexto polarizado no sólo conlleva mayor riesgo de confrontación abierta en el debate, sino que además puede resultar terriblemente contraproducente, porque lo más probable es que las personas con posiciones más extremas terminen secuestrando las discusiones (Brandsma, 2017), y no se llegue a comprender al otro.

Por ello, según Brandsma, en un contexto socialmente polarizado, es muy importante:

- Hacer una facilitación cuidadosa, velando muy especialmente por que las intervenciones con opiniones menos extremistas tengan voz. No se trata de silenciar opiniones, sino de **asegurarse**

Cuadro 9: Recurso para comprender la polarización

Recurso:

Para entender los riesgos de la polarización sobre la expresión de opiniones no extremas, ver el vídeo "Polarización y migraciones" que resumen las aportaciones de Bart Brandsma (en inglés) (4). <https://www.youtube.com/watch?v=5R3gzMONDUJ>

Fuente: Escola de Cultura de Pau

de que todas las opiniones, y especialmente las menos extremas, que son las que son más difíciles de expresar en un contexto polarizado, **se puedan expresar**.

- Dado que, en una situación polarizada, la racionalidad va en detrimento de las emociones, también habría que ayudar a **distinguir** al alumnado cuando habla de **emociones y cuando de argumentos racionales**.
- Si la situación es excesivamente tensa, escoger temas de **debate tangenciales** al motivo de polarización.

Si la realidad escolar o social no favorece el pensamiento complejo

Una realidad social polarizada, sin duda, no favorece el pensamiento complejo. Muchas veces, la organización escolar tampoco: el alumnado acostumbrado a trabajar por proyectos puede tener una mirada más transdisciplinar sobre la realidad, pero es verdad que el hecho de compartimentar asignaturas, especialmente en secundaria, no favorece la visión compleja de la realidad. Sin embargo, esta dificultad estructural no debería impedir fomentar que el alumnado pueda discutir sobre bioética, cuestiones de derechos humanos o justicia social desde diversas disciplinas o puntos de vista y con criterio para argumentar. La habilidad de pensamiento complejo se adquiere gradualmente. Tal y como defiende la Filosofía 3/18, se puede ir fomentando desde los 3 años.

Para fomentar la complejidad sin caer en confusiones, es recomendable:

- **Ejercitar el pensamiento complejo** en todas las tareas educativas, acostumbrando al alumnado a dar su opinión y a argumentarla.
- Proponer **lecturas o búsqueda de información previas** para preparar el debate, preferentemente desde diferentes disciplinas.
- Al finalizar el debate, **resumir** las ideas y argumentos que han surgido: los temas que han sido más controvertidos, los principales argumentos de los posicionamientos a favor y en contra de la pregunta planteada, y los principales puntos de acuerdo.
- No dar por terminada la actividad cuando termina la discusión, sino **proponer actividades de reflexión sobre el debate** para ordenar y valorar las ideas surgidas.

6.6. Riesgos y recomendaciones asociados al cambio esperado

Los debates no se deberían hacer para llenar el tiempo, sino con los objetivos bien definidos de mejorar las capacidades críticas, de argumentación, retóricas y de escucha, aumentar la conciencia de los propios valores y reforzar la comprensión de los valores de la otra persona. Pero ¿con qué riesgos nos podemos encontrar que dificulten el logro de estos aprendizajes? ¿Es posible romper prejuicios y estereotipos en el (corto) transcurso de un debate? ¿Cómo conseguimos una conciencia crítica del alumnado respecto de las problemáticas mundiales sin desmotivarlo?

Si no dedicamos suficiente tiempo para cambios que requieren incidencia a largo plazo

Incidir en los prejuicios y estereotipos, que son creencias suficientemente arraigadas en las personas, pide una dedicación continuada, no es un cambio que se consiga rápidamente. Además, si un debate se calienta, y se expresan generalizaciones, reproches y rumores, puede llevar a reforzar los prejuicios y los preconceptos de los participantes convirtiéndose en contraproducente.

Para evitar que un debate refuerce las ideas preexistentes, es recomendable:

- Como trabajo previo del grupo, y también posterior, practicar **actividades de conocimiento, estima y confianza** hacia las otras personas del grupo-clase, como punto de partida para motivar la comprensión del otro.
- Al iniciar el diálogo, **recordar que el objetivo no es convencer al otro** de que yo tengo la razón, sino ver qué tengo en común y qué tengo de

diferente con la otra persona y porqué. Asimismo, también buscamos profundizar, enriquecer y hacer evolucionar los discursos de la una y la otra parte desde las aportaciones que recogemos del diálogo mutuo.

- Asegurarse de que la **pauta de evaluación** incluye criterios para valorar hasta qué punto el alumnado ha ensanchado su punto de vista inicial.

Si nos quedamos en las palabras...

Los diálogos deberían permitir sensibilizar sobre determinadas temáticas, y motivar al alumnado a cambiar sus actitudes e implicarse para cambiar esa realidad que no le gusta. Ser crítico con la situación actual del mundo, captar la complejidad de las problemáticas y al mismo tiempo ser consciente de la dificultad de cambiar nuestro entorno, y sentir que no se puede hacer nada, puede llevar a la desmotivación y a la apatía.

A fin de no desmotivar a los alumnos en implicarse en la acción transformadora, es recomendable:

- No hacer un sinfín de debates al año, sino **hacer una selección** de algunos de significativos para el grupo. Diálogos que permitan una transformación en las actitudes, en el funcionamiento del aula y/o de la escuela, y que faciliten implicarse en una realidad del barrio, pueblo, ciudad y/o planeta.
- Terminar los debates de clase planteando: **¿qué podemos hacer** -a nivel de actitudes, pero también a nivel de cambio del entorno- para mejorar la situación debatida?
- Invitar a entidades implicadas en la mejora del barrio o el pueblo, la ciudad, o el mundo para **explicar qué hacen para cambiar el problema** que se ha debatido en clase, y como el alumnado y el centro podrían colaborar.
- Promover experiencias de **aprendizaje-servicio**.

7. Metodologías

El abordaje de temas controvertidos se ha practicado desde muchas y diferentes disciplinas (filosofía, STEM) y enfoques como herramienta de la educación para la ciudadanía (Democracia profunda), herramientas de resolución de conflictos (Comunicación no violenta, Diálogo Nansen, Prácticas restaurativas), herramientas de educación intercultural (Soliya). La larga trayectoria de muchas de estas metodologías hace que contribuyan con verdaderas aportaciones y herramientas para abordar los temas controvertidos, cada una desde su propio enfoque. Conocer una variedad de metodologías abre muchos horizontes para explorar formas de hacer y para integrar nuevas herramientas.

En este apartado damos a conocer algunas de las metodologías existentes más significativas para establecer diálogos sobre temas controvertidos.

7.1. Controversias científicas

Origen: La compleja relación entre ciencia y sociedad, inherente a la sociedad del siglo XXI, ha llevado al profesorado de las áreas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) a buscar recursos metodológicos para habilitar al alumnado sobre cómo posicionarse en este tipo de problemáticas.

Enfoque teórico: Las controversias socio-científicas (CSC) plantean situaciones socialmente controvertidas, que requieren de conocimientos científico-técnicos

para poder valorar riesgos y desarrollar criterios y argumentaciones de calidad. Asimismo, participan también valores personales y aspectos éticos y legales a considerar. Todo ello evidencia que las respuestas son abiertas y complejas, y que a menudo no hay una solución única, por lo que hay que sopesar con conciencia y responsabilidad la mejor solución.

Metodología: Parte de un dilema donde, además de modelos científicos, están en juego valores personales. Las CSC requieren utilizar diversas capacidades asociadas al pensamiento crítico y a habilidades socio-emocionales: búsqueda de información, análisis crítico de ésta, argumentación, escucha y empatía, todas ellas necesarias para que el alumnado llegue a posicionamientos personales argumentados ética y científicamente, evidenciando la complejidad de la toma de decisiones y aplicando los conocimientos científico-técnicos.

Fortalezas: Aporta una mirada social en las aulas científico-técnicas. Fomenta el pensamiento crítico. Es un recurso de educación para la ciudadanía crítica. Educa en el pensamiento complejo entretejiendo dilemas éticos con modelos científicos. Enseña al alumnado a utilizar conocimiento científico en contextos reales. Fomenta el trabajo interdisciplinar entre asignaturas STEM y otras de sociales o humanística.

Debilidades: Difícil de usar en aulas no STEM (a menos que sea parte de proyectos interdisciplinares).

Tabla 12. Criterios para caracterizar una controversia socio-científica.

Criterios para caracterizar una CSC
1) Se trata de un tema social, evento o actividad, con frecuencia un dilema, que tiene en su base nociones científicas.
2) Refleja la interdependencia ciencia-sociedad.
3) Hay discrepancias entre los diferentes agentes implicados.
4) Aparece frecuentemente en los medios de comunicación.
5) Es una controversia local o global sobre la que aún no existe una respuesta única y definitiva. Refleja la naturaleza y los procedimientos científicos.
6) Los estudiantes deberán tratar esta problemática a lo largo de su vida.
7) Está vinculada a los conocimientos y competencias científicas que se deben trabajar con el alumnado.
8) Permite que el alumnado pueda evaluar, estructurar o aplicar conocimientos y competencias científicas.

Fuente: Criterios para escoger/elaborar una CSC. Domènech (2014), Domènech y Márquez (2014).
Más información: Domenech-Casal, J (2017) "Comprender, Decidir y Actuar: una propuesta-marco de Competencia Científica para la Ciudadanía" Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias 15(1), 1105. <http://www.eduglobalstem.cat/wp-content/uploads/2018/10/Eureka-2018-ScitizenshipArticleJordiDomenechperpenjar051217.pdf>

7.2. Co-Resolve - Democracia profunda

Origen: Las técnicas de Co-Resolve forman parte de la metodología de Deep Democracy (Democracia profunda) impulsadas por Myrna y Greg Lewis en el contexto post apartheid de Sudáfrica desde 1993.

Enfoque teórico: Se trata de una metodología para abordar temas controvertidos en grupos con tensión emocional o con una gran diversidad. Ésta parte de que es en el propio grupo donde está la sabiduría para encontrar respuesta a los propios conflictos. Cuando hay discrepancia, a menudo aparecen miedos o se mueven elementos de poder que hacen que las voces minoritarias, alternativas o diferentes se sientan tratadas con hostilidad y no sean expresadas. Esta exclusión genera resistencias que no permiten llegar a acuerdos. A menudo, cuando empiezan a surgir emociones vinculadas a sentir que uno/a no se puede expresar, aparecen síntomas de desconexión en el grupo que las personas participantes no identifican cognitivamente, pero sí los perciben emocionalmente y responden a ellos. Si estos síntomas no se abordan, crecen hasta poder llegar al bloqueo o a la violencia, boicoteando las posibilidades de diálogo y acuerdos. Deep Democracy parte de que, como en las personas, en los grupos el subconsciente a menudo condiciona la respuesta ante el conflicto y la confrontación, y condiciona las decisiones colectivas. Así, plantea una metodología dirigida a hacer aflorar lo enterrado en el inconsciente del grupo para poder abordar con claridad los temas controvertidos que se encuentran vivos, hacerlos evidentes y llevarlos a la conciencia. Por eso trabaja buscando crear un entorno seguro, promover la presencia sincera de los y las participantes y actuar cuando hay síntomas de desconexión.

Metodología: Esto lo realiza, por un lado, creando un proceso que tenga mucho cuidado en dar espacio a todas las voces; por otro, escuchando y aprovechando los síntomas que puedan surgir de la incomodidad para dar respuesta a las necesidades que expresan.

Se basa en cuatro actividades que combina según las necesidades del grupo, sea este pequeño o grande. Éstas son: *Check-in* (valorar cómo está el grupo), *Soft shoe shuffle* (identificar y debatir temas emergentes en el grupo), *Argument* (explorar múltiples argumentos a favor y en contra), *Safety rules* (consensuar normas seguras para todo el mundo).

Fortalezas: Es un método que consigue un nivel de profundidad muy grande y, por lo tanto, muy efectivo.

Consigue que las voces minoritarias tengan espacio y que el diálogo no esté dominado por quien tiene más poder. Acepta la tensión, la evidencia y se confronta de forma no violenta, porque entiende que de ella vendrá la transformación.

Debilidades: Requiere una preparación muy grande por parte de la facilitación, para saber notar cómo está el grupo cuando aparecen los primeros síntomas y cómo acompañar al grupo a abordar lo que aflore. El hecho de que parta de una cosmovisión sistémica hace que haya profesorado al que le cueste conectar con tales síntomas.

Más información: <https://deep-democracy.net/draft/>

7.3. Soliya

Origen: Soliya es una organización que forma a jóvenes en competencias interculturales a partir del diálogo on-line entre jóvenes de países musulmanes y países occidentales. Fue fundada por Lucas Welch y Liza Chambers, emprendedores sociales relacionados con los medios de comunicación y la resolución de conflictos. Soliya es la suma de las palabras “sol” (en latín, sol), y “iya” una antigua palabra árabe para decir luz. El nombre refleja el objetivo de la organización: superar los prejuicios y poner luz a las diferencias culturales.

Enfoque teórico: Soliya explicita poco sus fuentes teóricas, pero una especificidad significativa de su momento del debate es que pretende que éste permita romper estereotipos, comprender al otro, y conocerse mejor a uno mismo/a. Para ello, recomienda que el debate no se centre en opiniones ni en hechos, sino que se mire de explicitar los valores que hay detrás de las opiniones y opciones de la gente.

Metodología: Soliya ha desarrollado su propio método de debate, que lleva a la práctica bajo el nombre de Programa conecta (“Connect program”). Para ello, forma grupos de 8 a 10 miembros de diferentes países, a menudo estudiantes universitarios. Durante 8 semanas, los grupos se reúnen virtualmente para discutir sobre temas que afectan a todos/as (algunas semanas se tratan temas predeterminados, como los retos globales y sociales, la comunicación intercultural o el empoderamiento de los jóvenes, y otras semanas se tratan temas escogidos por el grupo). Cada sesión de debate está dinamizada por dos personas que orientan el diálogo, facilitando los turnos y la comunicación, y lanzando preguntas para la reflexión.

Soliya no sólo promueve el diálogo entre jóvenes. Otros programas de la organización son la Formación de personas facilitadoras (el volumen de debates que organiza la asociación es tan grande que necesitan una bolsa de personas para facilitarlos), y el Programa Compromiso, que da apoyo a aquellos jóvenes que quieren actuar en sus comunidades, ya sea dirigiendo los debates en espacios públicos, ya sea interviniendo en políticas públicas para mostrar la diversidad de opiniones.

Fortalezas: Oportunidad de participar en diálogos verdaderamente interculturales. Utilizar los debates para reconocer y justificar los propios valores. El hecho de completar el diálogo con el otro con un programa estructurado de transformación del propio entorno (Programa Compromiso).

Debilidades: El soporte informático hace que los diálogos sean más fríos y se pierda una parte de empatía y de interés en el conocimiento del otro. La metodología está poco fundamentada teóricamente.

Más información: <https://www.soliya.net/>

7.4. Comunicación No Violenta

Origen: La Comunicación No Violenta (CNV) surge del trabajo de Marshall Rosenberg a inicios de los años sesenta, en la búsqueda de herramientas para promover habilidades de paz entre activistas por los derechos civiles y estudiantes en Estados Unidos.

Enfoque teórico: Según el propio Marshall Rosenberg, se trata de un “enfoque específico de la comunicación -hablar y escuchar- que nos lleva a actuar desde el corazón, a conectarnos con nosotros mismos y con los demás de manera que permite que aflore nuestra empatía natural...” (Marshall B. Rosenberg, 2011: 18). La Comunicación No Violenta entiende que en las situaciones de tensión en una relación, conviven dos elementos en movimiento: las emociones/sentimientos y las necesidades. Si afrontamos la situación desde la conexión con estos sentimientos y necesidades podemos profundizar en el problema y transformarlo. Con demasiada frecuencia, sin embargo, respondemos desde los pensamientos, y esto nos aleja de lo que está pasando, confundiéndonos y alejándonos de soluciones justas y reales para las diferentes partes. Desde esta mirada, la Comunicación No Violenta aporta herramientas que, a través de la comunicación, permiten conectar con las propias emociones y necesidades, y a la vez con las del otro desde una profunda empatía.

Metodología: Consiste en la aplicación de 4 pasos a la hora de expresarse:

1. Observar de forma clara y concreta la situación de la que queremos hablar. En esta descripción hay que evitar cualquier juicio o interpretación de los hechos.
 2. Explicitar los sentimientos o emociones que tenemos cuando nos encontramos en la situación descrita en el punto 1. Se distinguen las emociones positivas y negativas no por ser buenas o malas, sino por el hecho de reflejar necesidades cubiertas (emociones como alegría, serenidad, amor, etc.) o no (emociones como la rabia, la frustración, el cansancio, etc.).
 3. Identificar las necesidades que creemos que están implicadas en esta situación, las que nos han hecho sentir tal y como se ha descrito en el punto anterior.
 4. Hacer una petición concreta que se pueda llevar a la práctica para tratar de satisfacer las necesidades propias, respetando las de la otra persona.
- La Comunicación No Violenta también favorece una forma de escucha empática del otro, ya que invita a tener en cuenta los sentimientos y las necesidades de las otras personas.

Fortalezas: Es una herramienta muy concreta y práctica de comunicación eficaz y empática, que consigue cuidar la relación en situación de conflicto y de controversia. Asimismo, a pesar de que tiene una forma de aplicación muy básica (como se formulan las frases), tiene muchos niveles de profundización que permiten cuestionar cómo nos expresamos y cómo percibimos la realidad.

Debilidades: Requiere mucho entrenamiento, especialmente para utilizar esta forma de expresión desligada de juicios de valor cuando se tienen emociones negativas.

Más información: <http://www.asociacioncomunicacionno-violenta.org/>

7.5. Prácticas restaurativas

Origen: Parte de experiencias de justicia juvenil y de programas de mediación entre víctimas y ofensores. Se consideran cuatro eventos clave (Albertí, 2017: 53): la primera mediación víctima-ofensor en Norte América (Ontario, Canadá, 1974); la reforma del sistema judicial juvenil neozelandés (1989) inspirado en prácticas de la cultura maorí, que introduce el *Family Group Conferencing*; el traslado de la experiencia en Australia por Terri O’Connell como recurso para la policía en gestión de conflictos comunitarios, y, finalmente,

el desarrollo de los *Sentencing Circles* con pueblos originarios en Canadá, en 2004. En paralelo, Belinda Hopkins hace aportaciones significativas en el Reino Unido para trasladarlo al ámbito escolar.

Enfoque teórico: Las prácticas restaurativas parten de los criterios básicos de la justicia restaurativa. Estos son: superar el paradigma punitivo que deteriora las relaciones y no aporta soluciones útiles para la víctima ni para la comunidad; reparar el daño y reducir daños futuros; que la víctima se sienta atendida y escuchada; que la comunidad afectada pueda participar del proceso y la búsqueda de soluciones, y finalmente, que ambos, víctima y perpetrador, puedan reintegrarse con éxito a la comunidad. Este enfoque, nacido para aportar soluciones a situaciones de conflictos graves, en el ámbito educativo se amplía a un planteamiento comunitario de convivencia. Parte de la evidencia de que para

tratar de forma restaurativa conflictos graves se necesitan personas y comunidades con herramientas emocionales, relacionales y de pensamiento crítico. Esto desencadena un modelo de relación y disciplina, basado en la comunicación no violenta y el uso del círculo como estructura de comunicación comunitaria, que facilita el tratamiento de temas controvertidos.

Metodología: Hay diferentes prácticas restaurativas dirigidas a la creación de comunidad. Destacamos dos: el tiempo de círculo o círculo de diálogo, que consiste en conversaciones en gran grupo colocado en círculo. El grupo dispone de un objeto simbólico que actúa de micrófono, sólo habla quien tiene el micrófono y el resto escucha activamente. El micrófono circula ordenadamente a lo largo de todo el círculo dando voz a todas las personas. El tiempo de círculo se puede hacer por objetivos muy diversos: bienvenida a primera hora, debatir un tema controvertido,

ACTIVIDAD 7: Círculo de opiniones

Nivel de dificultad: 1

Edad recomendada: A partir de 7 años.

Intención educativa:

- Escuchar todas las voces del grupo.
- Practicar la escucha activa.
- Practicar la argumentación y la expresión asertiva.

Resumen: Se recogen las opiniones de todos los miembros del grupo en un círculo de palabra.

Tiempo: aproximadamente 30 minutos

Tipo: Reflexiva

Grupo: En gran grupo

Material: Un objeto simbólico que haga de micrófono.

Desarrollo

- Colocar el grupo en círculo. Planteamos un tema, hacemos un cartel indicándolo y lo ponemos en el centro del círculo para que el grupo lo tenga presente.
- Presentamos las normas del círculo, que previamente se han decidido. Las normas clave son: habla quien tiene el micrófono, el resto de grupo escucha activamente. Quien habla utiliza el yo-mensaje y dice con respecto lo que piensa. Si alguien no quiere hablar cuando le llega el turno puede pasarlo, y al finalizar el círculo se lo volvemos a ofrecer. Es importante la aportación de todos para enriquecer la reflexión de grupo. Y podemos añadir aquellas normas que se consideren y consensuen.
- Una vez hecha la primera ronda, podemos hacer otras nuevas a partir de nuevas preguntas relacionadas con el tema.

Valoración y conclusiones

Más allá de lo que haya podido surgir en el debate, vale la pena valorar al final cómo se ha sentido el alumnado con esta metodología de debate, al menos la primera vez: ¿Ha podido hablar con franqueza y confianza? ¿Ha podido escuchar? ¿Lo dicho ha ayudado a profundizar en el tema? ¿Ha enriquecido su opinión a partir de las de los demás?

Otras indicaciones

- Si salen ideas clave se pueden recoger escribiéndolas en el cartel o añadiéndolas a él con un post-it.
- Vale la pena conseguir que el micrófono se convierta en un objeto significativo para el grupo, un símbolo de pertenencia, de forma que el placer de tenerlo en las manos ayude a hablar a aquel alumnado al que le cueste, sobre todo con los niños y niñas más pequeños. Compartir un objeto significativo para la/el maestro (un muñeco de peluche de cuando era pequeño, una pelota de cuando iba a la escuela, etc.) puede ser muy bien valorado por el grupo y fortalecer el vínculo.
- Es importante dar voz a los que no la piden porque también son parte del grupo. Crear unas condiciones de seguridad como la actividad propone y animarles a participar desde su reconocimiento dentro del círculo, los ayuda y fácilmente lo agradecen porque seguramente no se atreven a hablar o desconfían del valor de su aportación.

Propuestas de acción:

- La puede utilizar de forma habitual en el aula.

explorar conocimientos de un tema, tratar un conflicto, despedida, valoración del día o de una actividad, etc.

El círculo restaurativo: se utiliza en caso de conflictos graves. Consiste en una reunión formal, facilitada por alguien con experiencia en hacerlo. Aparte de la reunión, hay momentos de pre-círculo y post-círculo con las personas afectadas. Se busca la presencia de todas las personas afectadas directa o indirectamente en el conflicto, aunque la participación es voluntaria.

Fortalezas: Crear una cultura de convivencia positiva, comunicación respetuosa y participación equitativa en el grupo-clase y centro, por lo tanto, desarrolla habilidades para la controversia. Entrena en comunicación, diálogo y empatía.

Debilidades: Desde la perspectiva de este documento, tiene una perspectiva más dirigida a trabajar la cohesión de grupo, el abordaje de los conflictos y la creación de un contexto, que el debate de temas controvertidos.

Más información: Hopkins, Belinda. Prácticas restaurativas en el aula. <http://carei.es/wp-content/uploads/Ro-sa-Lorente-C%C3%ADrculos-restaurativos.pdf>

7.6. Diálogo Nansen

Origen: Los Diálogos Nansen se llevaron a la práctica de forma sistemática en Noruega a partir de mediados de los años '90 a raíz de la guerra de los Balcanes, para contribuir a superar las divisiones entre los países balcánicos a través del diálogo. La misión de la red por el diálogo Nansen es "Dar apoyo de forma activa y eficaz a los procesos interculturales e interétnicos a nivel local, nacional e internacional con el objetivo de contribuir a la prevención de conflictos, la reconciliación y la consolidación de la paz".

La metodología lleva el nombre de Fridtjof Nansen, un explorador y humanista noruego, premio Nobel de la paz en 1922, conocido por haber organizado la repatriación de la mayoría de prisioneros de guerra de la Primera Guerra Mundial, y por haber convencido a los estados de reconocer el "Pasaporte Nansen" para refugiados.

Enfoque teórico: El enfoque del Diálogo Nansen se basa en el convencimiento de que el diálogo -más allá del debate- permite a los participantes obtener una nueva comprensión de las experiencias, perspectivas y necesidades de cada uno, superar la imagen del enemigo para reconstruir las relaciones y explorar conjuntamente

soluciones alternativas a los retos comunes. El diálogo, según Steinar Bryn, principal impulsor del Diálogo Nansen, requiere un cambio de posición: "La esencia del diálogo es el movimiento. La esencia de una negociación es mantener una posición y defender esta posición (...), pero en el diálogo no te debes poner de acuerdo en nada, y por eso puedes entrar a dialogar con una mente más abierta".

Siguiendo el modelo de Friedemann Schulz von Thun, éste se basa en que los mensajes tienen cuatro dimensiones, y que por tanto deben escuchar con cuatro oídos:

- Un oído para los HECHOS: ¿Cuáles son los hechos objetivos de un mensaje?
- Un oído para las RELACIONES: ¿Qué nos está diciendo el mensaje sobre cómo están funcionando las relaciones?
- Un oído para la AUTO-REVELACIÓN: ¿Qué revela el mensaje sobre la persona que habla?
- Un oído para la LLAMADA: ¿Qué quiere el orador? ¿Cuál es su demanda?

Metodología: El Diálogo Nansen se ha aplicado con muchos grupos procedentes de los Balcanes que habían estado enfrentados durante la guerra. Por estos diálogos, ofrece un espacio neutral en la ciudad de Lillehammer, Noruega, donde las personas de bandos contrarios en conflictos armados se pueden encontrar cara a cara en un diálogo honesto.

Los diálogos, protagonizados por personas de diferentes orígenes étnicos, se celebran en forma de círculo: analizan las causas básicas de los conflictos experimentados, se hace un mapa de la situación política actual y se exploran soluciones futuras a través del diálogo.

Con los años, la metodología del Diálogo Nansen ha incorporado, como culminación del proceso de diálogo, acciones de implicación en la comunidad con el fin de promover el diálogo intercultural en comunidades divididas, creación de escuelas no segregadas, acciones en los Balcanes, etc.

Fortalezas: La concepción de que el abordaje de temas controvertidos debe tener por objetivo ensanchar nuestros puntos de vista y, a la vez, acercarnos al otro (la distinción entre el debate y el diálogo).

Debilidades: A pesar de ser una práctica extensa en los Balcanes, el método Nansen no se ha sistematizado ni conceptualizado suficientemente.

Ver actividad 8: Ampliando horizontes inspirada en el diálogo Nansen.

ACTIVIDAD 8: Ampliando horizontes

Nivel de dificultad: 1

Edad recomendada: A partir de 7 años.

Intención educativa:

- Evaluar la capacidad de ensanchar los propios puntos de vista.
- Valorar el encuentro de puntos en común.

Resumen: Pauta para realizar una autoevaluación escrita, antes de iniciar y al finalizar un debate.

Tiempo: 5 minutos iniciales y 5-10 minutos finales.

Tipo: Actividad escrita.

Grupo: Actividad individual.

Material: Hoja en blanco y bolígrafos.

Desarrollo

- En una hoja en blanco, antes de iniciar el debate, pedimos a cada uno que escriba individualmente -dentro de un círculo que ocupe menos de la mitad de la hoja- la opinión personal sobre un tema y los dos o tres argumentos principales. (Ver figura 6)
- Al finalizar el debate, pedimos dibujar un círculo que ensanche el círculo inicial, y escribir en esta nueva franja cómo se han ampliado los horizontes después del debate: ¿Qué argumentos han sido nuevos para vosotros y os han gustado? ¿Qué afirmaciones podríais hacer vuestros?
- Una vez hecho, cada uno dibuja y llena otro círculo, con un punto de intersección con el círculo ampliado, escribiendo dentro de él otros argumentos contrarios. Llena el otro círculo explicando el posicionamiento contrario y dos o tres argumentos principales, y escribe, en la intersección, qué puntos de acuerdo hay entre los dos círculos. Al terminar, se hace la valoración conjuntamente.

Valoración y conclusiones

- ¿Hasta qué punto has conseguido ampliar su punto de vista gracias al debate? ¿Has conseguido encontrar puntos en común con personas que mantenían una opinión contraria a la tuya?
- ¿Qué elementos del diálogo han facilitado que encuentres puntos en común con los posicionamientos contrarios a los tuyos? ¿Qué elementos del diálogo han dificultado que encuentres puntos en común con los posicionamientos contrarios a los tuyos? ¿Qué más hubieras podido hacer para tener un buen diálogo?

Otras indicaciones

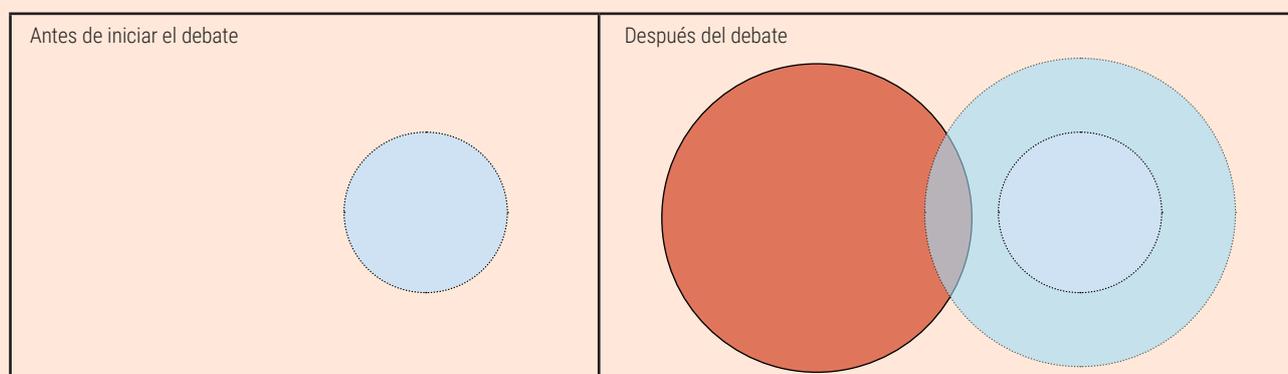
Si estamos tratando temas controvertidos y, por tanto, previsiblemente polarizadores, es muy probable que la representación gráfica resultante sean dos círculos alejados. Con temas menos polarizados, tratados con más profundidad, y/o con grupos más maduros, se puede pedir a los alumnos que dibujen más de dos círculos y que identifiquen grupos y subgrupos de opinión.

Propuestas de acción:

Asegúrese que en los criterios de valoración de una actividad de diálogo se valora la ampliación de los propios horizontes y el reconocimiento de los puntos en común con el otro.

Fuente: Escola de Cultura de Pau, adaptada de Nansen Dialogue Network 2011.

Figura 6. Representación gráfica de la ampliación de horizontes



Fuente: Adaptado de Nansen Dialogue Network (2011: 15)

Más información: <http://www.nansen-dialogue.net/index.php/en/>

7.7. Filosofía 3-18 o Filosofía para niños

Origen: Filosofía 3/18 es un proyecto educativo nacido en Cataluña en el año 1987 de la mano del Grupo IREF (Innovación e Investigación para la Enseñanza de la Filosofía), a partir del referente de "*Philosophy for Children*", creado por el filósofo Matthew Lipman y la pedagoga Anne Margareth Sharp en Estados Unidos a finales de los años sesenta.

Enfoque teórico: Este enfoque busca desarrollar, a través de la filosofía, las habilidades de pensamiento complejo del alumnado. Por ello elabora un amplio currículo para implementar a lo largo de todos los niveles educativos, desde los 3 a los 18 años, todos los materiales y orientaciones necesarias. Este proyecto, con su trabajo continuado, prevé ayudar al alumnado a comprender mejor los diversos ámbitos de estudio, a desarrollar el pensamiento complejo como mecanismo para fomentar una futura ciudadanía democrática, y a poner en valor para las nuevas generaciones el bagaje intelectual heredado del cual nos nutrimos.

La Filosofía para Niños defiende la necesidad de educar personas razonables más que racionales, personas conscientes de la complejidad del mundo, abiertas a la crítica, sensibles al contexto y en constante actitud de escucha. Lipman entiende el pensamiento complejo como la articulación inseparable del pensamiento crítico, creativo y del cuidado. El pensamiento crítico aporta una

mirada lineal, explicativa, cuantitativa. El pensamiento creativo aporta imaginación e inventiva, es cualitativo. El pensamiento del cuidado reconoce el vínculo entre emociones y pensamientos, es apreciativo, dispuesto a mostrarse empático y preocupado por el otro (Miranda:2007).

Metodología: Es una propuesta que, a partir de un método estructurado, y a menudo a partir de la lectura y reflexión de algún cuento, forma "comunidades de indagación" con el diálogo filosófico como herramienta privilegiada de indagación, comunicación y participación democrática. En este diálogo, alumnado y profesorado se escuchan con respeto, construyendo y revisando sus ideas y creencias a partir de las aportaciones de los demás. Así consigue que el alumnado tenga un espacio donde analizar su pensamiento de forma sistemática y sostenida en el tiempo. Esto le permite capacitarse en habilidades de pensamiento crítico.

La propuesta parte de una metodología muy precisa en cuanto a la estructura curricular, la estructura de sesión y los materiales educativos.

Fortalezas: Permite tratar todo tipo de temas universales que preocupan a niños, niñas y jóvenes: familia, muerte, miedo, amigos, etc. Tiene una larga trayectoria en Cataluña (30 años), por lo que es fácil encontrar materiales y acompañamiento. Prevé un currículo estructurado a largo plazo.

Debilidades: Puede ser difícil garantizar trabajar de forma continuada de los 3 a los 18 años.

Más información: <https://www.grupiref.org/>

8. Abordar la controversia como opción de centro

Abordar la controversia de forma constructiva y educativa cuando surge conlleva ciertos riesgos. Educar para la controversia se vuelve mucho más fácil si, más allá de la práctica de algún profesorado sensibilizado, se organiza como política de centro.

La controversia surge principalmente en tres aspectos de la vida escolar:

- **El currículo:** conectado a algún contenido curricular (como por ejemplo: “¿Debe existir el derecho a vacunarse y el derecho a no vacunarse?” En controversias científicas, o en ciencias sociales, “¿La bomba de Hiroshima fue un “mal menor” para la Segunda Guerra Mundial?” “¿Hay que aplicar medidas de “discriminación positiva” para asegurar la presencia de mujeres en determinados sectores económicos?”).
- **La estructura y cultura del centro:** Surge en aspectos de la vida cotidiana del centro: normas, forma de vestir de algunas personas, comportamientos, etc. (Por ejemplo, sobre si se pueden llevar símbolos religiosos en clase, si se puede vestir *hiyab* en el aula, si los policías que vienen a dar charlas pueden entrar armados al centro, etc.).
- **La comunidad:** cuando surge alguna controversia en el entorno que afecta al alumnado y/o al profesorado (en relación a las familias, a la comunidad local o a temas nacionales e internacionales, como, por ejemplo, si los centros escolares pueden aliarse con determinadas causas políticas y sociales).

Apostar por la controversia como opción de centro permite establecer un proyecto educativo más coherente, además de proteger mejor al profesorado frente a posibles recelos externos. En este apartado apuntamos aspectos que un centro debe considerar si opta por educar en y para la controversia.

8.1. A nivel del currículo

Si el currículo se plantea desde un enfoque competencial, facilita mucho la introducción de la controversia. Como se describe en el apartado 3.2, poner en práctica las competencias básicas incluye el abordaje de temas controvertidos como contenido y como recurso.

Incorporamos algunas sugerencias de cómo facilitar el trabajo de controversias desde el currículo:

- **Valorar el saber dialogar y aceptar la discrepancia como un contenido académico relevante**, al que hay que dedicar un espacio y un tiempo de aula. “Cuando saber debatir es considerado un contenido académico importante hay cambios, hay que avanzar hacia aquí. Incrementa el potencial de solucionar problemas y abordar conflictos” (Huddleston & Kerr, 2017: 25).
- **Identificar aquellos contenidos curriculares con incidencia social** o que llevan implícita la controversia para plantearlos desde esta mirada: temas socio-científicos controvertidos, interpretaciones de la historia controvertidas, temas de geopolítica actuales, de valores, recogidos en obras literarias, etc.
- **Plantear metodologías didácticas que fomenten la interacción social**, la participación, la investigación, el análisis contrastado, la argumentación y la propuesta de alternativas.
- **Utilizar materiales didácticos que ofrezcan relatos contrastados** y den elementos para pensar críticamente.

8.2. A nivel de estructura y de cultura de centro

El profesorado necesita apoyo al comenzar a introducir estos temas para sentirse seguro ante miedos como que se pierda la disciplina, que no se llegue a los aprendizajes de la materia previstos, que haya quejas de las familias o desmotivación del alumnado. Por eso hay que crear un clima donde el profesorado sienta que puede pedir ayuda y prever mecanismos para responder.

- **Construir un clima de centro acogedor**, de apoyo mutuo y cooperativo para facilitar que el alumnado se sienta seguro, preguntado y escuchado para opinar y confrontar temas controvertidos. Algunas estrategias que lo facilitan son: un marco normativo claro; facilitar al alumnado información en torno a temas de prevención de violencia (como puede ser el acoso); educación emocional y pautas de control de emociones en el aula; herramientas de apoyo entre iguales o adultos de referencia para temas emocionales.
- **Garantizar los medios necesarios** para poner en práctica una política de tratamiento de la controversia: unas personas responsables y capacitadas para hacerlo, unos mecanismos, y un tiempo y un espacio para coordinarlo e impulsarlo.

- **Involucrar a todo el equipo educativo:** Formar e informar en torno a pautas claras y compartidas de los valores, políticas y prácticas que acompañan el abordaje de los temas controvertidos.
- **Disponer de recursos de apoyo al profesorado:** Los recursos más habituales -a parte de materiales pedagógicos como éste- son la formación, un espacio de supervisión periódico y/o una persona capacitada de referencia.

En Cataluña, el Proyecto de Convivencia y Éxito Educativo, que los centros educativos tienen la obligación de impulsar, ofrece una oportunidad muy interesante para incluir la educación en y para la controversia de forma estructural.

8.3. En el marco de la comunidad

En la relación con la comunidad hay dos factores que deben considerarse a la hora de plantear una política de centro para educar en y para la controversia: cómo afrontar la incompreensión o la discrepancia de la comunidad, pero también cómo vincular a las familias para generar sinergias positivas.

Discrepancia de la comunidad

Precisamente porque estamos abordando temas controvertidos, nos podemos encontrar que la comunidad interprete mal o no esté de acuerdo con el abordaje de ciertos temas. Por este motivo, es necesario prever mecanismos de transparencia educativa y de apoyo y protección al profesorado ante la comunidad. El profesorado puede sentirse inseguro ante diferentes actores comunitarios como: familias que sientan que se están confrontando sus valores o identidad; otras administraciones que consideren que se están incumpliendo otras obligaciones más allá de las educativas; inspección educativa si este órgano considera que se está trabajando fuera del currículo; etc. El hecho de que haya una política de centro donde la dirección vaya en consonancia con el profesorado en abordar estos temas, por un lado, reorienta las críticas y dudas de actores de la comunidad con argumentos elaborados, por otro, legitima al profesorado. Para mejorar la protección al profesorado el centro puede tomar medidas como:

- **Informarse de los derechos y obligaciones del profesorado y de los límites legales** de lo que se puede y no se puede hacer (en cuanto a discurso/delito de odio, consulta de páginas web, etc.). La práctica docente debe cumplir y velar por el

Cuadro 10. Experiencia: semana LGTB en un centro educativo (Irlanda)

Para celebrar las múltiples diversidades la escuela decide celebrar la semana LGTB con diferentes actos (charlas, selfies, LGTB-friendly, acto "plántate contra el bullying", etc.). Algunas familias vinculadas a una comunidad religiosa activan la queja a través de la comunidad y llega una carta de queja de algunos líderes religiosos y hay familias que deciden no llevar a sus hijos/as a la escuela esa semana.

La escuela activa medidas y envía una carta de respuesta a los líderes religiosos explicando el motivo de la semana LGTB. Asimismo, se envía una carta a las familias afectadas explicando el motivo de la semana LGTB, argumentando la posición de la escuela y pidiendo respeto por ésta.

Fuente: HUDDLESTON & KERR (2017) *Managing Controversy. Developing a strategy for handling Controversy and teaching controversial issues in school*. Consejo de Europa. p. 39.

cumplimiento de esta legalidad.

- **Hacer pública la política de abordaje de temas controvertidos** en la página web del centro, en las reuniones con las familias, etc., de manera que se entienda como una política educativa de centro y no como iniciativa del profesorado aislado y con intereses políticos.
- **Tener preparado un protocolo de respuesta de centro** en caso de recibir una queja (a quién deben dirigirse la queja -que no debe ser el profesor o profesora implicado, y cuál es el procedimiento de respuesta-reunión de dirección, carta de respuesta, etc.).

En cualquier caso, y en coherencia con el planteamiento de los temas controvertidos, es importante mantener una actitud dialogante con las personas o colectivos que no estén de acuerdo, o que tengan miedos ante el tratamiento de temas controvertidos en el aula. La transparencia de criterios, explicar que no se quiere decir al alumnado lo que tiene que pensar sino hacerle pensar, suele ser un argumento tranquilizador, pero no todas las familias o miembros de la comunidad están dispuestas a que en las escuelas se hable de cualquier tema, y es una realidad con la que hay que convivir, dialogar, y explorar puntos de encuentro.

La vinculación de las familias

Tanto por los objetivos de educar en y para la controversia, como por el riesgo de incompreensión por parte de las

Cuadro 11. Experiencia: Introducción a la controversia con 3º de Básica de la Escuela Sant Pau (Sant Pol de Mar)

En el marco de una secuencia didáctica para introducir la educación para la controversia en la clase se plantea el dilema sobre si es correcto tener animales en cautiverio o no. Se prepara el debate. Sin saber cuál de las dos opiniones defenderán en el debate en clase, se pide al alumnado que haga una tabla con argumentos a favor y en contra en colaboración con la familia.

Esta es la opinión de una de las alumnas durante la evaluación: "Lo he hecho con mi padre y me ha gustado mucho. Mirad qué cuadro. Estaba nerviosa porque no sabía qué me tocaría, si el Sí o el No, y yo no quería que me tocara el Si. No me gustan los animales en cautiverio "(estudiante de 8 años).

Fuente: Neus Bartrolí

familias, puede tener un efecto muy positivo vincularlas a esta política de centro y hacerlas cómplices. Por eso hay que prever algunas acciones dirigidas a ello.

- Desde el primer momento hay que **informar a las familias** de los motivos por los que la escuela apuesta por abordar temas controvertidos, explicando:
 - Los valores, políticas y prácticas del centro educativo.
 - Ejemplos de qué temas controvertidos se tratarán.

- Justificación de que es un contenido curricular relevante (ya sea como habilidades reflexivas y de expresión en general, como por los temas en concreto, en su caso).
- Los beneficios de aprender a discutir temas controvertidos.
- La coherencia con otras políticas (proyecto de centro, proyecto de convivencia, plan de acogida, etc.) del centro o del Ministerio de Educación (protocolos antibullying, antibullying LGBT, etc.).
- **Vincular a las familias en actividades controvertidas** (con propuestas como hacer que el alumnado entreviste a las familias para recoger su opinión sobre algún tema controvertido, invitando a familiares (de alguna minoría que haya sufrido alguna discriminación referente al tema abordado, que puedan aportar una visión desde el derecho, desde la ciencia, etc.) a explicar su punto de vista dentro de la clase.
- **Escuchar las familias**, reconocer su rol como educadoras, abrir canales de comunicación y/o de participación en algunas decisiones del centro.
- **Ofrecer formación a las familias en resolución de conflictos**, comunicación no violenta, y/o derechos y deberes de las familias en las escuelas, línea pedagógica del centro...

9. Evaluación

En cuanto a la evaluación de las competencias asociadas al diálogo controvertido, diferentes autores agrupan de forma diversa los contenidos de la evaluación: algunos distinguen las competencias cognitivas de las socioemocionales; otros, los contenidos del debate (aprender a través del debate) de las habilidades necesarias para debatir (aprender a debatir), y otros sugieren la necesidad de evaluar la transferencia, cómo el aprendizaje de estas competencias se traduce en acción en otros contextos. Una evaluación óptima implica dedicar un tiempo de evaluación inicial, continua y final, especialmente si se estudian los temas controvertidos no como actividad puntual, sino como una apuesta estructurada de centro. Requiere también que diferentes actores se impliquen en la evaluación (auto-evaluación, evaluación entre iguales tanto del alumnado como del profesorado, ex-evaluación).

Hay que tener en cuenta, también, que el aprendizaje por competencias requiere que el alumnado sea capaz de transferir lo aprendido a otros contextos y, de esta forma, transformar el entorno. Es pues relevante evaluar si el alumnado mejora la capacidad crítica en otros contextos (con la familia, en la calle), si sus actitudes son coherentes con lo que afirma, si participa en su entorno para mejorarlo, etc. Esto se puede conseguir, por ejemplo, implicando a diferentes actores en la evaluación (alumnado, profesorado, familias...) (John & De frutos, 2014, citado en OCDE, 2015: 37).

En general, la evaluación educativa (Sanmartí, 2010) es una acción más de aprendizaje, para hacer al alumnado más consciente del mismo. En el caso de los temas controvertidos es muy importante, para evitar recelos del alumnado, resaltar que no se valorará si los posicionamientos en un diálogo son buenos o malos, o

Tabla 13. Criterios e indicadores de evaluación de competencias del alumnado.

Competencias	Criterios de evaluación de competencias de primaria	Criterios de evaluación de competencias de secundaria
Respeto	<ul style="list-style-type: none"> Sus opiniones y argumentaciones están libres de prejuicios. Tiene presente las opiniones y las ideas de los demás. Respeta las opciones y las creencias de los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> Evita y combate la intolerancia y la discriminación. Muestra respeto activo por las otras personas. Destaca y aprecia elementos y valores comunes a las diversas identidades. Se distancia y relativiza rasgos de la propia identidad. Detecta y denuncia discriminaciones. Huye de expresiones excluyentes o discriminatorias. Acepta y valora la pluralidad de nuestra sociedad. Muestra interés en profundizar los conocimientos respecto a las raíces de la cultura europea y de las cosmovisiones de origen no europeo.
Gestión de emociones	<ul style="list-style-type: none"> Interviene de manera reflexiva y sin impulsividad. 	<ul style="list-style-type: none"> Es expresivo en situación de habla.
Empatía	<ul style="list-style-type: none"> Se muestra receptivo hacia las aportaciones de los demás. Se muestra sensible a las necesidades de los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> Evita los sesgos cognitivos.
Escucha activa	<ul style="list-style-type: none"> Escucha atentamente. Utiliza un lenguaje no verbal que muestra interés 	<ul style="list-style-type: none"> Parafrasea fielmente las intervenciones de los demás
Literacidad crítica		<ul style="list-style-type: none"> Contrasta las fuentes diversas y elige las más fiables. Realiza una lectura crítica de las informaciones de los medios de comunicación y de Internet.
Oratoria	<ul style="list-style-type: none"> Expresa su punto de vista con claridad Usa argumentos sólidos para defender sus opiniones. Aporta información adecuada al grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> Detecta los presupuestos presentes en una argumentación. Para mantener el diálogo, usa, si es necesario, recursos como el humor, la concesión o la reparación.
Complejidad	<ul style="list-style-type: none"> Cambia de parecer si el argumento del otro es más convincente. Observa críticamente el entorno en su dimensión ética. 	<ul style="list-style-type: none"> Es consciente de las diversas perspectivas respecto de un problema o un tema.
Coherencia	<ul style="list-style-type: none"> Considera las consecuencias de las acciones (propias y de los demás). Asume sus responsabilidades. Valora y analiza las actuaciones de los otros atendiendo a criterios de justicia. Ayuda a los demás cuando lo necesitan. 	<ul style="list-style-type: none"> Aplica varios criterios morales en una situación. Se preocupa por las consecuencias medioambientales de sus acciones.
Compromiso	<ul style="list-style-type: none"> Busca respuestas alternativas a los problemas éticos del entorno. Reacciona positivamente ante las dificultades. 	<ul style="list-style-type: none"> Participa en acciones para mejorar el disfrute de los derechos humanos de las otras personas, tanto cercanas como lejanas. Evita que se agraven los conflictos que le afectan y toma medidas para resolverlos y/o transformarlos.

Fuente: Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya (2015 y 2015b).

si concuerdan o no con la opinión del profesor/a, sino que el foco principal de la evaluación es que se mejoren las competencias en juego.

9.1. Criterios de evaluación

La evaluación educativa implica que el alumnado evalúe su propio proceso de aprendizaje y, por tanto, debe conocer desde el inicio cuáles son los objetivos de aprendizaje esperados para cada actividad y cuáles son los criterios de evaluación; ser conscientes de los conocimientos de partida (mediante evaluaciones iniciales), y ser capaces de valorar sus competencias respecto a los diferentes grados de consecución previamente definidos. Esto requiere, pues, explicitar cuáles son los objetivos de aprendizaje, y más concretamente, cuáles son las competencias que se valorarán, con qué criterios y qué indicadores.

Teniendo en cuenta que el enfoque por competencias requiere la aplicación de los aprendizajes más allá del ámbito escolar, y que el abordaje de temas controvertidos incluye como objetivo la coherencia y el compromiso con el entorno, tiene sentido evaluar también hasta qué punto se llega a hacer esta transferencia.

Esta transferencia se podría traducir en criterios de evaluación como:

- El alumnado y el profesorado aprecian la diversidad y las opiniones diferentes.
- El centro tiene medidas proactivas de acogida del alumnado recién llegado.
- El centro tiene medidas estructurales de respeto de la diversidad;
- Se implica las diferentes comunidades del entorno de las escuelas a las actividades de pensamiento crítico.
- El alumnado y el profesorado expresan con normalidad

sus emociones.

- Baja la intensidad de los conflictos en el patio, los pasillos y otros espacios.
- Las familias constatan una mejor gestión emocional en el ámbito familiar; las familias observan una mejora en la capacidad de escucha y de argumentación.
- Para hacer cualquier trabajo de investigación, se utilizan fuentes de información fiables y se diversifican las fuentes de información (medios de comunicación on-line de diferentes ideologías).
- Se han tomado acciones concretas para plasmar conclusiones del debate en acciones.
- Estas acciones han logrado un cambio en el aula, en el centro, o en la comunidad.

Como educando, también es bueno que el profesorado sea consciente de las competencias específicas necesarias para promover el pensamiento crítico.

9.2. Instrumentos de evaluación

Con el fin de valorar los criterios mencionados para evaluar las competencias, es recomendable utilizar instrumentos de evaluación lo más concretos posible.

Los diálogos tienen la especificidad de no producir materiales escritos sino, en la mayoría de los casos, orales. Por este motivo, una gran parte de la evaluación pasa por la observación de las actitudes en el transcurso de las discusiones. Por ello, algunos de los instrumentos más adecuados son la pauta de observación y la rúbrica, que se aplica en el momento del diálogo o en otras actividades de intercambio de opiniones, así como actividades de evaluación por sí mismas.

- **La pauta de observación** pretende valorar las actuaciones del alumnado, mediante un instrumento

Tabla 14. Criterios e indicadores de evaluación de competencias del profesorado

Competencias	Criterios de evaluación
Conocer los contenidos	<ul style="list-style-type: none"> · Motiva a los alumnos a hacerse preguntas, a querer investigar y cuestionar los temas, y a querer comprender la opinión y los argumentos de las otras personas. · Formula preguntas que permiten reflexionar sobre las cuestiones-clave de una materia. · Aporta nuevas reflexiones para contribuir a ensanchar o matizar los puntos de vista. · Sabe al menos una definición de todos los conceptos clave del diálogo.
Facilitar diálogos controvertidos	<ul style="list-style-type: none"> · Vela para que el modelo de diálogo controvertido permita reforzar las competencias de respeto, gestión emocional, empatía, literacidad crítica, oratoria, complejidad, coherencia y compromiso. · Formula preguntas que permiten distinguir hechos de opiniones, clarificar los propios valores, encontrar puntos en común con posiciones divergentes, etc. · Mantiene el rol de facilitación esperado (neutralidad, posicionamiento, abogado del diablo...). · Reparte la palabra de forma equitativa. · Contiene de forma adecuada los desbordamientos del grupo.
Tener conciencia de los propios sesgos	<ul style="list-style-type: none"> · Reconoce como los sesgos alteran su propia opinión y las explicaciones que se hace de los hechos. · Formula preguntas o aporta indicadores para cuestionar los sesgos dentro del grupo

Fuente: Escola de Cultura de Pau

que facilita la recogida de la información. Muy a menudo se utilizan pautas en forma de tabla de doble entrada, donde en las filas se especifican los criterios a observar, y en las columnas se indican los nombres de los estudiantes, pero puede haber otros formatos de pautas.

- **La rúbrica** es una matriz que valora criterios relacionados con una competencia en función de cuatro niveles de logro. Cada criterio (descrito en la columna de la izquierda) se concreta en cuatro grados de cumplimiento de la tarea, especificando qué es lo que se considera muy poco logrado, poco logrado, bien logrado, o muy bien logrado. Aunque

los niveles se pueden asociar a una valoración numérica, el especial interés de la rúbrica es la apreciación cualitativa.

- **Otras actividades de evaluación**, que no evalúan las actitudes durante un diálogo, sino que son una actividad en sí misma, como el diálogo socrático u otras herramientas para evaluar el proceso de reflexión.

A la hora de aplicar todas estas herramientas de evaluación, puede resultar muy útil grabar en vídeo las dinámicas de diálogo, para facilitar la evaluación entre iguales o autoevaluación, o bien para hacer una evaluación de profesorado más cuidadosa.

ACTIVIDAD 9: ¿Cuánto he hablado?

Nivel de dificultad: 1

Edad recomendada: A partir de 3 años.

Intención educativa:

- Reflexionar sobre la toma de palabra y los tiempos de intervención de cada participante en una discusión.
- Hacer visibles dinámicas destructivas de comunicación.
- Valorar dinámicas de poder dentro de un grupo.

Resumen: Pauta de observación para aplicar en el momento de un debate, diálogo, reunión, asamblea...

Tiempo: Tiempo que dure la discusión, + 15 minutos para valorar los resultados y discutir posibles formas de acción para seguir aprendiendo.

Tipo: Actividad escrita.

Grupo: Grupo-clase.

Material: Papel y lápiz.

Desarrollo

- En una hoja en blanco, la persona que hará la evaluación escribe el nombre de cada persona que intervendrá en la discusión, tal y como están ubicadas en el espacio.
- Para cada intervención, dibuja un círculo alrededor del nombre siguiendo la siguiente leyenda:
 - Línea fina por intervención corta.
 - Línea gruesa para una intervención larga.
 - Línea en zigzag para intervenciones irrespetuosas, insultos, subida de tono de voz...

Al terminar la discusión, obsérvese en gran grupo la representación gráfica de las intervenciones. ¿Qué conclusiones sacar?

Valoración y conclusiones

- ¿Se hace un uso equilibrado del tiempo de intervención?
- ¿Hay personas que hablan demasiado o demasiado

poco? ¿Se es consciente de hablar más o menos que los demás? ¿Se puede encontrar alguna variable de género o intercultural? ¿Se observan patrones que permitan decir que los chicos o las chicas hablan más? ¿Se observan patrones que permitan decir que las personas hablan más o menos en función de su origen cultural? ¿Qué podemos hacer para compensar los diferentes usos de la palabra?

- ¿En general, se considera que ha sido una discusión respetuosa? ¿Cuántas personas han realizado intervenciones irrespetuosas? ¿Aquellas personas que lo habéis hecho, sois conscientes que habéis intervenido saltándoos las reglas del diálogo? ¿Qué creéis que se podría hacer para que todo el mundo se pueda expresar de forma que favorezca el diálogo?

Otras indicaciones

- Esta pauta de observación se puede cambiar con los criterios que se quiera (interrupciones, juicios, etc.), adaptando la leyenda (líneas discontinuas, finas, gruesas, etc.).
- También se pueden utilizar convenciones de colores para comparar la participación de diferentes grupos de participantes (mujeres/hombres, lengua materna/segundo idioma, rural/urbano, etc.).

Propuestas de acción:

Después de identificar las actitudes en las discusiones, podéis revisar las normas de debate, viendo en qué medida se han respetado o no, y si habría que añadir alguna norma más. Aparte de revisar las normas, también se puede identificar si hay alguna competencia que habría que trabajar más (escucha activa, aceptación de las opiniones diferentes, etc.) y comprometeros a hacer actividades para trabajarlas.

Fuente: Inspirado en la herramienta "How much did I talk", Sempere (2009: 166).

Cuadro 12. Recursos

Recursos:

Algunos instrumentos de evaluación útiles:

Los despliegues de competencias del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña en el ámbito de Valores, incluyen una gran cantidad de parrillas muy concretas para observar el logro de competencias.

<http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/primaria/prim-educacio-valors.pdf>

<http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/eso-cultura-valors.pdf>

Rúbricas para Filosofía con los descriptores muy definidos hechos por el Departamento de Educación de Canarias:

<https://t.co/dQeeCbgxsu> : <https://t.co/dQeeCbgxsu> http://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA%20Papers/IDEA%20Papers/IDEA_Paper_37.pdf p.3

También se pueden aplicar plantillas de observación individualizadas para hacer un análisis más cualitativo de la forma cómo se comunican las ideas, sin que hagan referencia a los contenidos y los argumentos en sí.

ACTIVIDAD 10: Actitudes para el buen diálogo

Nivel de dificultad: 1

Edad recomendada: A partir de 7 años.

Intención educativa:

- Identificar pautas de comunicación que favorecen o dificultan el debate.
- Pensar conjuntamente formas de mejorar la comunicación.

Resumen: Tabla de observación alumno por alumno para aplicar en el momento de un debate, diálogo, reunión, asamblea....

Tiempo: Tiempo que dure la discusión, + 15 minutos para valorar los resultados y discutir posibles formas de acción para seguir aprendiendo

Tipo: Actividad escrita.

Grupo: Grupo-clase.

Material: Papel y lápiz. "Tabla de observación". (Anexo 2).

Desarrollo

- A partir de los indicadores de la pauta de observación, identificamos comportamientos y actitudes que sigue cada persona durante el debate. Para llenar la tabla mientras se está haciendo el debate, hay que indicar para cada criterio de observación las actitudes perjudiciales para el diálogo con un signo negativo (-), y con un signo positivo (+) las actitudes favorecedoras del diálogo. En caso de poder contar con más de una persona para la observación, se pueden hacer tablas con casillas más grandes y llenarlas con información cualitativa.
- Al finalizar el debate, compartimos lo observado y lo comentamos con el alumnado.

Valoración y conclusiones

¿Qué actitudes que favorecen la comunicación se han dado más? ¿Qué actitudes que dificultan la comunicación se han observado? ¿Por qué crees que estos factores dificultan la comunicación? ¿Por qué crees que la favorecen? ¿Hasta qué punto crees que, en las discusiones reales, tienes actitudes como las que has tenido ahora durante el debate-diálogo? ¿El simulacro que has hecho en clase se parece a la realidad o hay diferencias?

Otras indicaciones

Los indicadores de la tabla de observación también pueden servir de autoevaluación.

Propuestas de acción:

Después de identificar las actitudes en las discusiones, podéis revisar en qué medida se han respetado las normas de debate y si habría que añadir alguna norma más. Aparte de revisar las normas, también podeis identificar si hay alguna competencia que habría que trabajar más (escucha activa, aceptación de las opiniones diferentes, etc.) y comprometeros a hacer actividades para trabajarlas.

Fuente: Escola de Cultura de Pau, inspirado en Lorenzo y Martínez (2005: 79-82), y Rosenberg (2000).

ACTIVIDAD 11: Círculo socrático

Nivel de dificultad: 1

Edad recomendada: A partir de 8-10 años.

Intención educativa:

- Reflexionar sobre las competencias de escucha, argumentación, razonamiento, etc.
- Promover la cultura de la evaluación entre iguales.

Resumen: Debate en círculos, donde un grupo participa en un debate y el otro grupo observa el proceso de debate.

Tiempo: 45 minutos.

Tipo: Actividad oral y escrita.

Grupo: Dos grupos de 14 personas (cada grupo se dividirá en dos).

Material: Papel y lápiz. Pauta de análisis elaborado a medida para la actividad

Desarrollo

- En un primer momento, se forman por cada grupo dos círculos concéntricos, con la mitad de participantes (7), que protagonizarán el debate en el círculo de dentro, y la otra mitad de participantes (7), en el círculo de fuera, que harán la observación siguiendo una pauta.

La pauta puede incluir preguntas sobre el tema tratado, pero también preguntas sobre el proceso del debate: ¿Cómo ha sido la escucha? ¿Qué comportamientos la han dificultada o facilitada? ¿Qué hubiera podido mejorar en la escucha? ¿Cómo ha sido la argumentación? ¿Se habla de forma asertiva y respetuosa? ¿Se razona en base

a información contrastada? ¿Se ha caído en generalizaciones y estereotipos?

- En un segundo momento, se forman siete parejas con una persona dentro del círculo y una fuera. Las observadoras compartirán el resultado de la observación con su pareja.
- Si hay tiempo, repetir la actividad invirtiendo los roles.
- Por último, se junta todo el grupo para hacer la valoración y las conclusiones conjuntamente.

Valoración y conclusiones

Las personas que han hablado: ¿Qué aprendéis de vosotros mismos a partir de los comentarios recibidos de la pareja? Las personas observadoras: ¿Qué aprendéis de la observación? Todas: ¿Qué puede mejorar en las próximas actividades de diálogo?

Otras indicaciones

Promover la observación mutua de vez en cuando como manera de evaluación entre iguales y también de reforzar el aprendizaje de competencias para el diálogo.

Propuestas de acción:

Repetir esta observación entre iguales en diferentes momentos del año, con la misma pauta de observación, para poder supervisar la evolución de las competencias asociadas al diálogo.

Fuente: Desconocida.

10. Compilación de actividades

A lo largo de la guía hemos descrito algunas actividades didácticas en paralelo a los temas planteados como manera de acompañar los temas con recursos para introducirlos en el aula. En este apartado ampliamos el conjunto de actividades con la intención de ofrecer suficientes recursos para animaros a introducir y orientar diálogos controvertido en el aula. En total, en esta guía facilitamos 26 actividades para introducir y dinamizar controversias con vuestros grupos.

ACTIVIDAD 12: La controversia

Nivel de dificultad: 1

Edad recomendada: A partir de 8 años.

Intención educativa:

- Conocer el concepto de controversia.
- Identificar aquellos temas que nos resultan controvertidos.

Resumen: Se trata de plantear el concepto de controversia y de identificar temas de interés para el grupo-clase, a partir de recoger en una diana en grupos de 4 las preocupaciones de cada persona y ponerlas en común.

Tiempo: Aproximadamente 45 minutos.

Tipo: Reflexiva. Actividad cooperativa 1-2-4.

Grupo: En grupos de 4.

Material: Una ficha de la diana para cada grupo de 4. Se trata de hacer una diana dividida en 4 partes (un cuarto por persona). La diana debe tener cuatro círculos concéntricos (sin contar el de en medio donde ponen el nombre). (Ver anexo 3)

Desarrollo

Comentamos la definición de controversia a partir de algunas imágenes, de buscar juntos la definición en el diccionario o de lo que nos parezca más adecuado para el grupo.

- En grupos de 4 personas, les damos la ficha de la diana (impresa en A3), donde cada uno dispone de un cuarto de diana

para llenar aquellos temas que le resultan controvertidos: en el centro ponen el nombre; en el segundo círculo anotan los temas que resulta controvertido hablar con los amigos; en el tercer círculo, con la familia; en el cuarto, con la escuela, y en el quinto, en actividades extraescolares. Cada uno anota sus temas en su cuarto de diana.

- Comparten lo que han puesto para identificar temas comunes hasta escoger uno para iniciar un diálogo. Primero lo hacen en parejas, luego en los grupos de 4, finalmente en gran grupo.

Valoración y conclusiones

¿Ha sido fácil identificar temas? ¿Y compartirlos? ¿Ha sido fácil escoger un tema en lugar de los demás? ¿Qué criterios se han utilizado para escoger?

Otras indicaciones

El proceso de la diana sirve para identificar los temas que preocupan al alumnado, al tiempo que permite orientar el primer diálogo hacia un tema suficientemente fácil para servir de primera experiencia.

Propuestas de acción

Elegir el tema que más consenso genere para trabajar una primera experiencia de diálogo controvertido en el aula.

Fuente: Neus Bartrolí.

ACTIVIDAD 13: Escucha activa

Nivel de dificultad: 2

Edad recomendada: A partir de 8 años.

Intención educativa:

- Valorar la importancia de crear unas condiciones adecuadas para garantizar una buena comunicación.
- Valorar la necesidad de saber escuchar y comunicarse adecuadamente.
- Entender la escucha activa.

Resumen: Se trata de provocar una situación en que, mientras un participante explica algo al grupo, el grupo le hace sentirse escuchado..., o no.

Tiempo: Aproximadamente 15 minutos.

Tipo: Interior, dinámica.

Grupo: Gran grupo.

Material: Carteles que indiquen acciones para que la haga el público:

- No os creáis nada de lo que dice.
- Pensad qué haréis el domingo.
- No os convence lo que dice, no os parece tan grave o importante...
- Repasad mentalmente vuestra melodía preferida.
- Investigad la hora que es.
- Escribid discretamente una nota para algún compañero/a y se la pasáis.

Desarrollo

- Pedimos una persona voluntaria para que explique al resto del grupo, sentado frente a ella, algo que le preocupe o interese.
- El objetivo de la persona voluntaria es explicarlo para que la escuchen.
- El objetivo del público es escuchar siguiendo las indicaciones que la persona que dinamice les dará a través de carteles que se mostrarán por detrás de la persona que habla, sin que ésta se dé cuenta.

- Quién dinamiza animará a la persona voluntaria a contar algo que le preocupe o interese realmente y pedirá al público que la escuche con atención. Dejará que lo empiece a explicar y, cuando esté bien metida en la explicación, comenzará a dar indicaciones al público -poniendo discretamente un cartel detrás de quien cuenta la historia- para que cambie la actitud de escucha (previamente ya se habrá pactado). Cuando el dinamizador lo crea conveniente, acabará el ejercicio.
- Una persona observadora anotará las reacciones de quien habla ante las actitudes del público.
- Evaluación, puesta en común y conclusiones.

Valoración y conclusiones

¿Cómo se ha sentido al principio la persona que hablaba? ¿Y al final? ¿Qué lo ha originado? ¿Cómo se ha sentido el público? ¿Cómo escuchamos cuando estamos enfadados? ¿Cómo hablamos? ¿Cómo afecta esto a la otra persona? ¿Qué importancia tiene escuchar de una manera o de otra? ¿Y hablar?

Otras indicaciones

Es importante que el público realice las consignas indicadas por el dinamizador de forma discreta y creíble.

Propuestas de acción

- Podéis asumir el compromiso de grupo que cuando habláis entre vosotros pondréis en práctica escucharos activamente.
- Individualmente os podéis comprometer a mejorar la capacidad de escucha, tanto dentro del grupo como con el resto de personas que os rodean.

Fuente: Adaptada de fuente desconocida.

ACTIVIDAD 14: Escuchamos al otro

Nivel de dificultad: 1

Edad recomendada: A partir de 7 años.

Intención educativa:

- Practicar la escucha activa.
- Dialogar con serenidad.

Resumen: Escucha activa para parejas en torno a un tema de debate en el grupo-clase.

Tiempo: 45 minutos.

Tipo: Interior. Tranquila.

Grupo: Grupo-clase.

Material: -

Desarrollo

• Para empezar, comentamos el valor de la escucha activa para poder sentir respeto y llegar a acuerdos. Recordemos que significa escuchar activamente: poner atención en el otro, mirarle, estar atento a entender lo que dice, valorar su opinión, no interrumpir ni juzgar. Parafrasear es un recurso que ayuda a afianzar la escucha activa.

• Planteamos un tema sobre el que el grupo tiene pendiente hablar e indicamos que recogeremos la opinión de todo el mundo de una manera diferente y particular: cada uno escuchará muy bien a su pareja para trasladar su opinión al grupo.

• Se ponen en parejas una persona delante de la otra, se les pide un momento de silencio, hacer 3 respiraciones por conectar con la actividad y arrancar. En el primer turno tienen 1-2 minutos para que uno explique al otro su opinión sobre un tema determinado. Al terminar, el que escucha parafrasea lo que ha entendido para asegurarse de que es correcto. En el segundo turno, las parejas deben intercambiar los roles.

. En círculo, cada miembro del grupo reporta la opinión de su pareja. Recojemos las opiniones, identificando

las ideas principales y más compartidas, las dudas y las aportaciones relevantes.

. Abrimos un turno de palabra por si alguien tiene algo más a aportar.

. Al terminar valoramos la experiencia de escuchar activamente.

Valoración y conclusiones

• ¿Cómo os habéis sentido las personas que escuchabais en el primer turno? ¿Os ha sido fácil escuchar? ¿Cómo os habéis sentido las personas que escuchabais en el segundo turno? ¿Os ha sido fácil escuchar? ¿Por qué? ¿Por qué no?

• Las personas que hablabais, ¿os habéis sentido escuchadas? ¿Han recogido bien vuestra opinión? ¿Ha sido fácil o difícil escuchar y parafrasear? ¿Qué necesitáis mejorar? ¿En qué situaciones puede ser útil utilizar la escucha activa?

• ¿Cómo os habéis sentido cuando escuchabais? ¿Ha sido fácil escuchar, entenderlo y parafrasear? ¿Y explicar la opinión de la pareja al gran grupo?

• ¿Cuándo hablabais, os habéis sentido escuchados? ¿Qué cosas ha hecho tu pareja que te han ayudado? Identificarlas con el máximo de concreción (mirarme, parafrasear, etc.). ¿Habéis sentido que vuestra opinión quedaba bien explicada al gran grupo?

Otras indicaciones

Puede ayudar hacer un cartel recordando aquellos comportamientos que facilitan la escucha (no interrumpir, mirar a los ojos, etc.).

Propuestas de acción:

• Introducir el uso de la escucha activa de forma habitual en el aula.

Fuente: Escola de Cultura de Pau

ACTIVIDAD 15: Emoticonos

Nivel de dificultad: 2

Edad recomendada: A partir de 8 años.

Intención educativa:

- Identificar aquellas emociones más difíciles de sostener que surgen al tratar temas controvertidos.
- Valorar propuestas sobre cómo sostenerlas.

Resumen: Consensuar las cinco emociones más presentes en diálogos controvertidos a partir de emoticonos, y diseñar posibles recursos para controlarlas.

Tiempo: 25 minutos

Tipo: De consenso.

Grupo: En grupos de 4 (1-2-4).

Material: Imagen con emoticonos, como la que adjuntamos de ejemplo en la ficha anexada. Una ficha por persona o una imagen en grande para todo el grupo. (Anexo 4)

Desarrollo

- Introducimos la actividad planteando que la gestión emocional es uno de los aspectos a trabajar con nosotros para poder abordar temas controvertidos.
- Proponemos que cada uno identifique individualmente aquellos 5 emoticonos que expresan más claramente las emociones que le resultan incómodas en una discusión.
- Por parejas consensuan qué 5 emoticonos consideran

los más representativos. Pueden modificar los que individualmente hayan escogido si lo consideran oportuno. Identifican las emociones a las que asocian los emoticonos escogidos.

- En grupos de 4 comparten y consensuan los 5 emoticonos más representativos y los asocian a una emoción. El pequeño grupo elabora propuestas para gestionar la emoción si ésta aparece durante un diálogo controvertido.
- Se pone en común el trabajo en gran grupo. Se acuerdan recursos para abordar emociones intensas en diálogos controvertidos.

Valoración y conclusiones

¿Qué emociones son las que identificáis como más difíciles de controlar en una discusión? ¿Os cuesta más cuando las vivís directamente o cuando las veis en otras personas? ¿Sentís que tenéis herramientas para controlarlas? ¿Qué herramientas podéis adoptar en vuestros diálogos?

Propuestas de acción

Es importante pactar las medidas de gestión de las emociones que utilizaréis en vuestros diálogos, cómo las llevaréis a cabo y verificar que se aplican.

Fuente: Escola de Cultura de Pau.

ACTIVIDAD 16: Arbitraje emocional

Nivel de dificultad: 1

Edad recomendada: A partir de 6 años.

Intención educativa:

- Frenar situaciones de poco control emocional.
- Facilitar la toma de conciencia de la falta de control emocional y el retorno a la calma.

Resumen: En una conversación controvertida alguien hace el papel de árbitro emocional.

Tiempo: Tiempo que dure la conversación más 2 minutos de valoración y toma de conciencia al final de la conversación.

Tipo: Apoyo a diálogos controvertidos.

Grupo: Grupo-clase.

Material: Tarjetas de color rojo, amarillo y naranja.

Desarrollo

- Otorgamos a una persona del grupo el rol de árbitro emocional antes de iniciar una actividad de diálogo.
- El árbitro dispone de 3 tarjetas y las levanta en aquellos momentos del diálogo que considera necesario a las personas concretas que la requieran:
 - Cuando alguien sube de tono, saca la amarilla: señal de aviso de que la persona que habla debe calmarse.
 - Si el tono es alto o es un segundo aviso, saca la tarjeta naranja: la persona debe respirar, parar 10 segundos y observar internamente cómo está.
 - Si el comportamiento implica falta de respeto o está fuera de lo admisible, saca la tarjeta roja: la persona tiene que parar, ceder la palabra y descansar hasta que haya vuelto a la calma.
 - Al finalizar el debate, comentamos con el alumnado sobre qué hemos observado para reforzar el proceso de aprender a gestionar emociones.

Valoración y conclusiones

¿Qué emociones son las que identificáis como más difíciles de gestionar en un debate? ¿Os cuesta más cuando las vivís directamente o cuando las veis en otras personas? ¿Sentís que tenéis herramientas para controlarlas?

Si el árbitro ha tenido que intervenir, vale la pena hacer una breve valoración al final de la actividad, incidiendo en cómo ha afectado al grupo y/o algunas personas. Es una buena oportunidad para que los chicos y chicas tomen conciencia de cómo afecta al grupo la falta de control emocional. También podéis aprovechar para pensar nuevas estrategias para evitarlo.

Otras indicaciones

- Al introducir el rol del árbitro emocional, el grupo puede consensuar una lista de maneras de volver a la calma para ayudar a las personas que reciben tarjeta roja a calmarse (ir a beber agua, cerrar los ojos y respirar, evocar un recuerdo divertido, etc.).
- Para saber aplicar las indicaciones de las tarjetas durante el diálogo, puede ayudar hacer una simulación previa (respirar con conciencia 10 segundos y observarse, evocar un sueño divertido, etc.)

Propuestas de acción:

Es interesante que el rol de árbitro emocional se incorpore de forma habitual y rotativa en todas las conversaciones controvertidas del grupo, tanto porque puede ayudar al diálogo, como por el aprendizaje que supone para el árbitro.

Fuente: Escola de Cultura de Pau, adaptada del Consejo de Deporte Escolar de Barcelona.

ACTIVIDAD 17: Abrimos cajas

Nivel de dificultad: 1

Edad recomendada: A partir de 10 años.

Intención educativa:

- Tomar conciencia de la necesidad que todos y todas tenemos de ser reconocidos desde nuestra diferencia.
- Apreciar la diferencia.

Resumen: A partir del vídeo "Todo lo que compartimos" ("*All that we share*") reflexionemos sobre la percepción de la diferencia entre personas con las que también tenemos mucho en común.

Tiempo: Aproximadamente 25 minutos

Tipo: Reflexiva. Conversación a partir de un vídeo.

Grupo: Gran grupo.

Material: Vídeo "Todo lo que compartimos" (<https://www.youtube.com/watch?v=fXBxOaLcMZg>) (3')

Desarrollo

- Comentamos que una de las dificultades del diálogo es aceptar que detrás de la diversidad hay mucho en común.
- Miramos el vídeo.
- Conversamos a partir de la interpretación del vídeo. Se puede reservar toda la conversación para el final del vídeo, o dividirla en dos partes cortando el vídeo en el segundo 41.

Valoración y conclusiones

1ª parte (0-41"):

- De las cajas que viste en el vídeo, ¿te has identificado con alguna? ¿Sientes que las otras personas te colocan en alguna? ¿Cómo te afecta esto?
- Ha habido cajas que te han resultado más simpáticas que otras? ¿Cuáles? ¿Por qué motivos imaginas que te pasa?

2ª parte: (42" - 2'58"):

- ¿Has acertado en algún momento dónde se colocaría alguna persona a partir de su imagen? O al revés, ¿te ha sorprendido especialmente el grupo en el que alguna de las personas del video se ha colocado? ¿Qué motivos imaginas que te llevan a verlo así?

- ¿Estas percepciones son compartidas con otros compañeros y compañeras de tu grupo?
- ¿Qué cosas sientes que no compartes con nadie de la clase? ¿Qué crees que todo el grupo comparte?
- Una de las dificultades del diálogo es que nos es fácil entrar en la percepción del otro con quien discrepamos como diferente a mí y enemigo. Entonces activamos una dinámica de confrontación negativa, incluso violenta, cuando en realidad tenemos mucho en común, aunque nos cueste reconocerlo. Todas las personas queremos aprender cosas nuevas, ser escuchadas, respetadas y reconocidas, aportar riqueza al debate, contribuir en lo común, etc.
- Las personas construimos nuestras opiniones en función de nuestras múltiples y diversas circunstancias y pertenencias. Cada persona tiene circunstancias particulares que la hacen única y diferente. Interpretamos el mundo desde esta diferencia y a la vez necesitamos sentir que se nos respeta en ella. Todas las personas somos diversas y cambiantes, es importante ser capaz de reconocer y respetar a todo el mundo en su particularidad.

Propuestas de acción

- Puede complementarse la actividad con el ejercicio del abanico. Este sirve para identificar y compartir lo que cada uno siente que le es único y lo hace diferente del resto del grupo. Cada alumno coge un papel, lo dispone en vertical, escribe su nombre y debajo, una frase en una o dos líneas donde explica lo que lo hace diferente, hace un pliego de manera que el nombre quede visible y la frase tapada por el pliego y lo pasa al compañero/a de la derecha. El compañero/a le escribe una frase de lo que considera que lo hace único y diferente al resto de grupo (frases en positivo y de estima). Cuando termina, hace un pliego y lo pasa a la derecha. Y así hasta cerrar el círculo y volver a la persona del papel. Al final se deja un espacio por si alguien quiere compartir.
- Es interesante cerrar la actividad invitando al alumnado a tener presente el abanico de cada uno a la hora de dialogar sobre temas que generen controversia en el grupo.

Fuente: Escola de Cultura de Pau.

ACTIVIDAD 18: Estrategia de los cuatro pasos

Nivel de dificultad: 3

Edad recomendada: A partir de 12 años.

Intención educativa:

- Investigar un tema socialmente controvertido.
- Tomar conciencia de los elementos que influyen en la creación de una opinión (intereses y valores).
- Desarrollar las habilidades de búsqueda de información y análisis crítico.

Resumen: Metodología que ayuda a investigar un tema controvertido a través de 4 pasos de búsqueda de información y análisis.

Tiempo: Aproximadamente 2 horas.

Tipo: Reflexiva.

Grupo: En pequeños grupos o en gran grupo.

Material: Materiales referentes al tema (noticias, textos, artículos, vídeos, etc.).

Desarrollo

Planteamos el tema y organizamos la investigación y discusión en base a cuatro preguntas organizadas en cuatro pasos consecutivos:

1. ¿Cuál es el tema? Delimitamos el tema y cuál es aquel factor que nos lo hace percibir como una controversia. Éste habitualmente tiene relación con valores, con esforzarse en contrastar información o en clarificar códigos comunes sobre cómo lo entendemos. Esta pregunta ayuda al alumnado a entender el tema.
2. ¿Cuáles son los argumentos en un sentido o en otro? Identificamos y hacemos un análisis crítico de los diversos argumentos que plantean las diferentes posiciones.
3. ¿Cuáles son los supuestos que sustentan los argumentos de las diferentes posiciones? Esta pregunta busca identificar los valores, la visión en la que se fundamentan los argumentos. Si planteamos argumentos que legitiman exclusiones o violencias, (por ejemplo, racistas), y analizamos los supuestos, nos permite hacer una crítica, un cuestionamiento. También hay que revisar si son argumentos que replican voces de otros o vienen del propio alumnado.
4. ¿Están manipulados los argumentos? ¿De qué manera? Con esta pregunta buscamos entender cómo se utiliza la información para influir en la opinión. Para

responderla hay que investigar quién está involucrado en defender una opinión y cuáles son sus intereses en el tema. Esto puede evidenciar si se está dando toda la información o si se prioriza una y esconde otra, y si se hace en base a intereses propios (el argumento pierde legitimidad) o a motivos morales (gana).

Valoración y conclusiones

- Has podido responder las cuatro preguntas? ¿Qué es lo que más te ha costado? ¿A qué conclusiones has llegado?
- Es importante clarificar que hay unos valores mínimos compartidos, a menudo se consideran como tales los derechos humanos. Estos nos dan un marco de referencia común que permite cuestionar aquellos planteamientos que salen de ellos, principalmente opiniones que legitiman la exclusión o la violencia.

Otras indicaciones

- Algunas estrategias para manipular argumentos son:
 - Asignar la culpa a alguien.
 - Pensamiento polarizado para alentar la sospecha y la desconfianza (nosotros/vosotros, buenos/malos...). Éste presenta opciones opuestas, limitadas, y a menudo, falsas.
 - Persona de paja: crear un personaje caricaturesco de una persona o grupo y utilizarlo para referirse a ellos.
 - Esto o aquello: limitar entre sólo dos opciones cuando puede haber otras.
 - Eslóganes, titulares diseñados para crear una impresión sesgada y dañar la imagen.
 - Falsas analogías que provocan asociaciones con comparaciones malinterpretables.
 - Ejemplos extremos no generalizables para demostrar algo que lleva a reforzar prejuicios.

Propuestas de acción:

Si trabajamos un tema socialmente controvertido siguiendo esta propuesta, puede ser interesante hacer un artículo que resuma la investigación y sus conclusiones y difundirlo (medios de comunicación locales, web del centro, etc.).

Fuente: Pat Clarke, WebGreen Teacher. *Education for Planet Earth..* <https://greenteacher.com/teaching-controversial-issues/>

ACTIVIDAD 19: Dinámica de las tarjetas

Nivel de dificultad: 2

Edad recomendada: A partir de 9 años.

Intención educativa:

- Reconocer la diversidad de opiniones.
- Explorar, expresar y defender argumentos que no son los que yo escogería.
- Ampliar la propia mirada.

Resumen: Recogemos las opiniones de cada participante en tarjetas, las redistribuimos y cada uno inicia el diálogo partiendo de unos argumentos que no son los suyos.

Tiempo: Aproximadamente 1 hora.

Tipo: Reflexiva, conversación en círculo.

Grupo: En gran grupo.

Material: Tarjetas y rotuladores.

Desarrollo

- Planteamos el tema de controversia, repartimos una tarjeta por persona y pedimos que cada uno escriba de uno a tres argumentos sobre lo que opina del tema.
- Recogemos las tarjetas y las redistribuimos al azar entre el grupo. Si a alguien le toca la suya hay que cambiarla.

- Damos un momento para que cada uno lea y reflexione sobre los argumentos que le han tocado.
- Hacemos una rueda de palabra donde cada uno comparte los argumentos de su tarjeta y opina qué piensa.
- A partir de ahí abrimos el diálogo a los argumentos que cada cual quiera aportar.

Valoración y conclusiones

¿Tenéis la misma opinión del tema al inicio que al final del diálogo? Si la habéis has modificado, ¿qué creéis que la ha hecho modificar?

Otras indicaciones

Una variante de la actividad puede ser proponer que cada persona se mantenga en los argumentos recogidos en su tarjeta durante toda la conversación, al estilo juego de rol.

Propuestas de acción:

Tomar el compromiso de explorar argumentos distintos a los propios en momentos de controversia.

Fuente: Escola de Cultura de Pau adaptada de fuente desconocida.

ACTIVIDAD 20: El pasillo de la conciencia

Nivel de dificultad: 2

Edad recomendada: A partir de 8 años.

Intención educativa:

- Explorar opciones ante un dilema.
- Imaginar argumentos ante un tema.

Resumen: El grupo se coloca en dos filas, una frente a la otra. Una persona que tiene un dilema pasa por en medio del pasillo escuchando las diferentes voces del grupo en torno a su dilema.

Tiempo: Aproximadamente 20 minutos.

Tipo: Reflexiva

Grupo: En gran grupo.

Desarrollo

- Ponemos atención a un dilema que surja del grupo.
- Dividimos el grupo en dos y se coloca en dos filas, una frente a la otra formando un pasillo. Los de un lado expresarán argumentos a favor de una opción, los del otro aportarán a favor de la opción contraria.
- Una persona particularmente afectada por el dilema queda fuera del pasillo.
- Esta persona entra en el pasillo y se sitúa consecutivamente ante uno y otro compañero/a, uno de cada lado, escuchando atentamente los argumentos que estos le ofrecen.
- Una vez que haya pasado por todo el pasillo reflexiona hasta tomar una decisión.
- El grupo valora la experiencia.

Valoración y conclusiones.....

- . ¿Cómo se siente la persona que ha cruzado al terminar?
- ¿Los argumentos recogidos le han ayudado a tomar una decisión?
- . ¿Han surgido argumentos diversos? ¿Ha sido fácil para las personas del pasillo elaborarlos?
- . ¿Nos ha servido buscar una estrategia que nos ayude a pensar para decidir con conciencia?

Otras indicaciones

- Els dos grups es formen a l'atzar, de manera que pot ser que a algú li toqui expressar un argument contrari a la seva opinió, aquesta és una bona oportunitat per posar-se en la pell de qui pensa diferent. Si ho considereu oportú podeu fer dues passades, aleshores, en la segona podeu deixar escollir en quina fila es vol posar cadascú.
- Podeu veure una explicació de la dinàmica en el vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=-Hs0LirW9v8>

Propuestas de acción:

Es un buen recurso para utilizar de forma habitual en situaciones de dilema.

Font: <http://dramaresource.com>

ACTIVIDAD 21: Barómetro de valores

Nivel de dificultad: 2

Edad recomendada: A partir de 7 años.

Intención educativa:

- Ordenar un diálogo.
- Posicionarse ante una afirmación.
- Argumentar las propias decisiones.
- Promover la escucha activa.

Resumen: Ante una afirmación, las personas deben posicionarse en el espacio a favor o en contra. A partir de aquí, con la ayuda de un micrófono, se recogen opiniones de un lado y el otro alternativamente.

Tiempo: Aproximadamente 30 minutos.

Tipo: Reflexiva.

Grupo: En gran grupo.

Material: Balón para hacer de micrófono.

Desarrollo

- Imaginamos el aula como un campo de tenis y situamos al grupo en el centro, en una línea como si fuera la red.
- Pronunciamos una afirmación controvertida y pedimos que cada participante se sitúe a la izquierda de la clase si está de acuerdo con el enunciado, o a la derecha si no es así. En un primer momento las personas deben decidirse por una postura extrema, blanco o negro.

- Pasamos un objeto que hace la función de micrófono (una pelota, un objeto simbólico, etc.) a alguien de la parte minoritaria que explique los argumentos que le han llevado a posicionarse en esta esquina.

- Seguidamente vamos pasando el micrófono de manera alternativa de una parte a la otra para escuchar los argumentos del alumnado.

Valoración y conclusiones

- ¿Os habéis podido expresar con claridad y sentir que se os escuchaba? ¿Habéis podido escuchar opiniones de muchas personas? ¿Los argumentos de otros os han hecho enriquecer y modificar los vuestros? ¿Habéis cambiado de posición o pensado en hacerlo?

Otras indicaciones

- En un segundo momento, después de escuchar unas cuantas opiniones, podéis preguntar si alguien quiere matizar su posición y moverse de lugar a cualquier punto intermedio. Ahora el espacio no se tiene que ver como una división entre dos bloques de opinión, sino como un termómetro que gradúa las múltiples opiniones.

- También podéis proponer que alguien modifique la frase y la proponga de nuevo con el objetivo de buscar el consenso. Una vez se ha expresado la nueva frase, el grupo se posiciona de nuevo a partir de ésta.

Fuente: Paco Cascón.

ACTIVIDAD 22: Las Vegas

Nivel de dificultad: 1

Edad recomendada: A partir de 6 años.

Intención educativa:

- Promover una distribución equitativa de la palabra.
- Fomentar la escucha activa y la expresión asertiva.

Resumen: Cada cual tiene un número de fichas que va gastando en cada turno de palabra. No puede volver a hablar hasta que no haya 4 o 5 fichas nuevas en la pila.

Tiempo: Aproximadamente 1 hora.

Tipo: Reflexiva. Apoyo al diálogo en gran grupo.

Grupo: En gran grupo.

Material: Fichas de papel o cartulina

Desarrollo

- Colocamos al grupo en círculo para conversar. Antes de empezar repartimos 4-5 fichas a cada participante.

- Para pedir turno de palabra se levanta la mano. Cada vez que alguien tiene el turno de palabra tiene que dejar una ficha en la pila. No puede volver a hablar hasta que la pila no haya sumado 4 o 5 fichas encima de la suya.
- Si una persona acaba sus fichas ya no tiene más turnos de palabra.
- Cuando hay muchas fichas en el centro, podemos volver a repartirlas.

Valoración y conclusiones

Es interesante, la primera vez que la hacemos, valorarla con el grupo, sobre todo escuchar aquellas personas que hablan más y aquellas que menos.

Fuente: Andrés (1999) "Del diálogo colectivo al pensamiento individual", Boletín IREF n.º 38, septiembre 1999. <https://www.grupiref.org/cat/articulos-filosofia/del-dialeg-collectiu-al-pensament-individual.pdf>

ACTIVIDAD 23: La lupa de los sesgos

Nivel de dificultad: 3

Edad recomendada: A partir de 12 años.

Intención educativa:

- Identificar y reorientar sesgos.
- Trabajar la observación y la escucha.

Resumen: Hacemos un pequeño grupo de 3 personas observadoras. Este se coloca alrededor del círculo, observa y aporta preguntas en momentos clave con la intención de reorientar sesgos y enriquecer así el diálogo.

Tiempo: Aproximadamente 1 hora.

Tipo: Reflexiva. Apoyo al diálogo controvertido.

Grupo: En gran grupo y un pequeño grupo de 3 personas observadoras.

Material: Tabla de sesgos (anexo 5). Tarjetas para las personas observadoras, si se considera pertinente.

Desarrollo

- Dividimos el grupo en dos, hacemos un pequeño grupo de personas observadoras.
- Iniciamos la conversación. En aquellos momentos que alguien de la observación considere, pedirá la palabra para hacer una pregunta con la intención de reorientar algún sesgo. Cada observador/a se encargará de estar atento a un tipo de pregunta:
 - Observador/a A: Cuando haya generalizaciones, pide clarificarlas (Cuando dices "TODAS pensamos", ¿de quién hablas? Cuando hablas de "TODAS las personas CHINAS", ¿estamos hablando de muchas personas?, ¿todo el mundo del grupo lo ve igual? ¿Hay alguna persona de origen chino en el grupo que pueda ayudarnos a contrastarlo?).
 - Observador/a B: Cuando alguien opine sin fundamentar su intervención (Esto tan interesante que nos cuentas, ¿de donde lo has sacado? ¿Quién lo ha escrito/ investigado/ dicho? ¿Quién te lo ha contado? ¿Hay alguien que disponga de información contrastada respecto esto?)
 - Observador/a C: Cuando se ataque a alguna persona o colectivo, invita a empatizar con este: (Si te pones en la

piel del otro, ¿cómo te sentirías al escuchar lo que dices? Por unos momentos eres él, expresa qué crees que diría en esta situación: "yo (otro) pienso que..." ¿Cómo lo ves después de hacer este ejercicio? ¿Te ha pasado alguna vez que te has sentido atacado/a en una conversación? ¿Cómo lo has vivido?"

- Hacemos una recopilación de los contenidos aportados por la observación más relevantes y valoramos la actividad.

Valoración y conclusiones

- Las personas participantes en la conversación valoran cómo se han sentido y qué han aprendido: ¿El diálogo ha sido enriquecedor? ¿La conversación les ha ayudado a enriquecer su opinión inicial? ¿Las observaciones han aportado o dificultado el diálogo? ¿Por qué razones?
- Las personas observadoras comentan lo que han observado que las ha llevado a intervenir y preguntar.
- La facilitación vincula los comentarios de la observación y lo que ha pasado durante la conversación con los sesgos para ayudar a su comprensión.

Otras indicaciones

- La facilitación debe velar por controlar el ritmo de preguntas de la observación para que no corten o dificulten la conversación, debe ser una aportación medida y positiva.
- Para facilitar las interrupciones, que cada observador/a tenga una tarjeta de color para levantar cuando quiera hablar.

Propuestas de acción:

Tomar conciencia de algunos sesgos puede ayudarnos a que en la práctica no nos condicionen tanto, podemos comprometernos a poner voluntad en que así sea.

Fuente: ECP, inspirado en el artículo de Andrés, Iñaki (1999) "Del diálogo colectivo al pensamiento individual", Boletín IREF núm. 38, septiembre 1999. <https://www.grupiref.org/cat/articles-filosofia/del-dialeg-collectiu-al-pensament-individual.pdf>

ACTIVIDAD 24: Debate silencioso

Nivel de dificultad: 1

Edad recomendada: A partir de 10 años.

Intención educativa:

- Promover el diálogo desde otros lenguajes expresivos más allá de la palabra, en este caso el lenguaje escrito y el dibujo.
- Tratar un tema controvertido desde un clima de calma.

Resumen: La sala dispone de grandes carteles con preguntas clave que cada uno responde por escrito y a su aire.

Tiempo: Aproximadamente 40 minutos.

Tipo: Reflexiva

Grupo: En gran grupo.

Material: Papel de embalar. Rotuladores. Material para pegar los murales en la pared.

Desarrollo

- Planteamos el tema de conversación y algunas preguntas clave sobre éste. Hacemos un mural con cada pregunta. Recordamos las normas de diálogo (en silencio, nos expresamos con respeto, desde el yo-mensaje, respetamos los comentarios de los demás, etc.).
- Cada uno tranquilamente se pasea por los murales

dando respuesta a las preguntas planteadas y aportando comentarios a los de otras personas. De esta manera se genera un diálogo a través de los comentarios escritos que se van encadenando.

- Al finalizar el tiempo el grupo revisa colectivamente los diversos murales recogiendo las conclusiones y valoraciones.

Valoración y conclusiones

¿Nos hemos podido expresar con serenidad y claridad?
¿La conversación ha sido rica? ¿Nos ha ayudado a pensar? ¿Hemos modificado o enriquecido opiniones?

Otras indicaciones

- Puede ayudar que cada persona tenga un color diferente para identificar las intervenciones.
- Se puede poner música ambiental para favorecer un buen clima en el aula.

Propuestas de acción:

Se puede incorporar como recurso en el aula.

Fuente: Desconocida.

ACTIVIDAD 25: Debate en movimiento

Nivel de dificultad: 2

Edad recomendada: A partir de 8 años.

Intención educativa:

- Conocer las opiniones de todas las voces en un grupo en torno a un tema.
- Promover la participación igualitaria de todos.
- Iniciar un debate de forma distendida.

Resumen: Colocados en círculo, lanzamos un tema de diálogo. Quien quiere opinar lo hace, y el resto de las personas se mueven en el espacio acercándose o alejándose de quien habla, según estén más o menos de acuerdo con su opinión.

Tiempo: Aproximadamente 20 minutos.

Tipo: Reflexiva. Movimiento por el espacio.

Grupo: En gran grupo.

Desarrollo

- El grupo se coloca en círculo. Lanzamos un tema controvertido sobre el que queremos conversar.
- Recordamos las normas básicas del debate.
- Alguien da un paso dentro del círculo y hace una afirmación que sienta como cierta en torno al tema.
- El resto de participantes se posiciona sobre si está de acuerdo o en contra de lo dicho, acercándose o alejándose de quien lo ha dicho.
- Van apareciendo diferentes voces dando su opinión y el resto del grupo se posiciona. Se anima a la gente a

cambiar de posición tanto como quiera. Si alguien no se mueve, se le puede invitar a hablar para animarle a la participación.

- Cuando mucha gente se empieza a distraer es que ya no hay nuevas aportaciones, entonces hay que parar el debate en movimiento y continuar con los contenidos previstos.

Valoración y conclusiones

¿Habéis podido ver la diversidad de opiniones en cada momento? ¿Os ha sido fácil participar?

Otras indicaciones

Las normas originarias de esta actividad son: sólo habla quien tiene la palabra y el resto escucha respetuosamente, nadie tiene el monopolio de la verdad, valoramos más la relación que tener la razón, hablamos en primera persona, y con este debate buscamos aprender y crecer juntos. Se pueden utilizar estas normas, ampliarlas o utilizar normas propias.

Propuestas de acción:

Incorporar esta herramienta para momentos donde aparecen controversias o tensiones en el aula.

Fuente: Adaptat de la actividad *Soft Shoe Shuffle*, del método Co-resolve creado por Myrna Lewis.

ACTIVIDAD 26: Exploradores de argumentos

Nivel de dificultad: 2

Edad recomendada: A partir de 7 años.

Intención educativa:

- Buscar información sobre el tema y analizarla críticamente.
- Implicar a la familia en la preparación como manera de llevar elementos de la educación para la controversia a casa.
- Argumentar en público.
- Tener empatía con posturas que no son la propia.

Resumen: Se trata de recoger argumentos a favor y en contra para preparar un diálogo, incorporando a la familia, y participar del diálogo en una postura que quizá no es la propia.

Tiempo: En 2 sesiones, y entremedio, trabajo en casa.

Tipo: Reflexiva. Diálogo controvertido.

Grupo: Actividad individual escrita primero y en gran grupo de diálogo después.

Material: Documentación sobre el tema controvertido. Papel y lápiz.

Desarrollo

- Identificamos un tema controvertido en el grupo y proponemos hablarlo.
- Invitamos al alumnado a hacer una tabla con los argumentos, a favor y en contra, sin saber cuál de los dos deberán defender en el debate. Se les pide que complementen y profundicen su tabla en casa con su familia.
- Invitamos a un alumno/a a colaborar con la maestra en la facilitación. Mientras que el resto de grupo prepara la tabla de argumentos, aprovechamos para preparar la

facilitación con este alumno/a.

- Hacemos el debate en clase: dividimos el grupo en dos al azar, invitando a una parte a defender una postura y la otra mitad de grupo la otra postura. Recordamos las normas de diálogo. Hacemos el debate conducido por la maestra y un ayudante.

Valoración y conclusiones

¿Cómo era vuestra tabla? ¿Habéis encontrado muchos argumentos? ¿Como lo habéis hecho? ¿Ha sido fácil o difícil defender la postura que os ha tocado? ¿Qué lo ha hecho fácil o difícil? Tu postura al principio, ¿era igual que el final? ¿Qué cosas han cambiado? ¿Qué valoración haces?

¿Y en casa, has hablado sobre el tema? ¿Cómo ha ido? ¿Crees que a partir de tu demanda de ayuda alguien más ha aprendido algo nuevo en tu casa? ¿Qué? Si no lo sabes, ¿puedes investigar?

Otras indicaciones

Es interesante incorporar a la familia en la reflexión, tanto para enriquecerla, como para informar a la familia que se habla el tema en el aula, o para animar al alumnado a la participación en este tipo de actividades de reflexión crítica.

Propuestas de acción:

- Es interesante incorporar de forma habitual el papel de ayudante en la facilitación de las conversaciones en torno a temas controvertidos que organicen en el aula.

Fuente: Neus Bartroli.

11. Anexos

Anexo 1. Actividad 3. El yo-mensaje

Ficha: Alexia y Pedro

Pedro y Alexia hace tiempo que son amigos. Hoy están en el patio jugando a la pelota, juegan al baloncesto y se lo están pasando bien. Al cabo de un rato Pedro propone cambiar de juego y jugar al fútbol, Alexia no quiere. Ante la negativa de Alexia, Pedro coge el balón y se va a buscar alguien para jugar dejando Alexia sola.

- Imagínate y escribe la conversación entre el Alexia y Pedro:

Alexia: ¿qué le dirías a Pedro?

.....
.....
.....

Pedro: ¿qué respondes?

.....
.....
.....

Alexia...

.....
.....
.....

Pedro...

.....
.....
.....

Imagínate y escribe la conversación entre Alexia y Pedro utilizando el yo-mensaje:

Alexia: ¿qué le dirías a Pedro?

.....
.....
.....

Pedro: ¿qué respondes?

.....
.....
.....

Alexia...

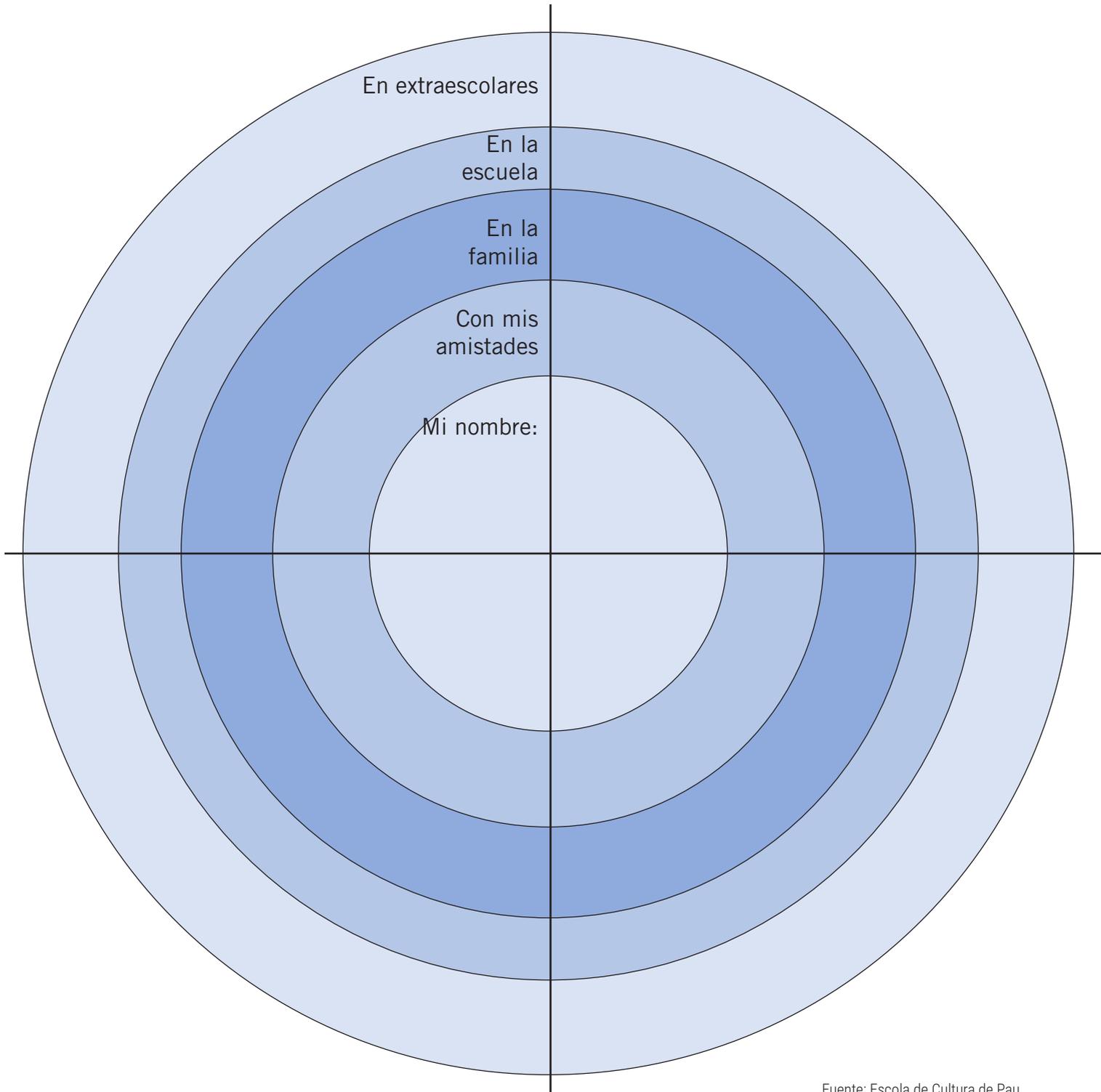
.....
.....
.....

Pedro...

.....
.....
.....

Anexo 3. Actividad 12. La controversia

Ficha: ¿Qué temas son controvertidos para nosotros?



Fuente: Escola de Cultura de Pau.

Anexo 4. Actividad 15. Emoticonos

Ficha: Elige 5 emoticonos



Fuente: Escola de Cultura de Pau.

Anexo 5. Actividad 23. La lupa de los sesgos

Ficha: Tabla de sesgos

Sesgo cognitivo	¿Cómo se manifiesta el sesgo?	¿Cómo se contrarresta el sesgo?
Sesgo de confirmación Tendencia a poner atención a lo que ya pensamos de entrada.	<ul style="list-style-type: none"> Expresiones como: "cada vez estoy más convencido de que ...", "Cuanto más vueltas doy, más pienso que ..." Expresiones como: "No tienes razón, lo que es verdad es ", o "yo tengo razón " "Los Otros están manipulados". 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Preguntar tipo "¿qué ideas nuevas has aprendido?", "¿Qué os ha sorprendido de lo dicho en el debate?" Hacer notar que todos los medios de comunicación tienen una línea editorial y defienden unos valores determinados. "¿De dónde has sacado la información?" ¿Cómo sabes que esto es una realidad y no una percepción?"
Sesgo de realismo naif Tendencia a creer que nuestra visión del mundo es objetiva, mientras que las personas que opinan diferente están mal informadas o manipuladas.	<ul style="list-style-type: none"> Esteroeotipa las opiniones o los actos de otras personas o grupos "Los latinos ... " "los pijos ... " "los políticos ..." Considera poco o nada la diversidad de opiniones dentro del Otro grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> Hacer notar que se está generalizando: "¿Crees que TODOS los latinos son así? ¿Cómo lo has contrastado?" Preguntar si estas afirmaciones son válidas para todos. ¿TODOS están de acuerdo en que todos los latinos son así? Pedir a personas de los grupos a los que se está haciendo referencia si lo ven de la misma manera. ¿Los latinos de la clase también lo ven así?
Error de atribución grupal Tendencia a creer que las características de una persona son extensibles al grupo al que pertenece.	<ul style="list-style-type: none"> Expresión de juicios de valor de desprecio sobre lo que dicen o hacen los Otros. Expresión de empatía hacia el propio grupo. "esto ha sido porque ... (motivo comprensivo)". 	<ul style="list-style-type: none"> "Si te pones en la piel del otro, ¿cómo te sentirías al escuchar esto que dices?" "Por unos momentos eres él, expresa qué crees que dirías en esta situación: yo (personaje) pienso que ..."
Favoritismo intragrupal Tendencia a ser más comprensivo con los motivos de los miembros de un mismo grupo que con las personas de otro grupo.	<ul style="list-style-type: none"> Desprecio a las opiniones de los que percibo como los Otros. No receptividad, cierre cuando habla el Otro (cruzar los brazos, no mirar a la cara, etc.). Interrumpir, hacer ruido, insultar o prohibir hablar a las personas con opinión contraria. 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál de las ideas que ha dicho el Otro te gusta? ¿Cuál puedes aprovechar?"
Sesgo de devaluación reactiva Tendencia a no considerar o despreciar una opción por el hecho de haber sido propuesta por un antagonista	<ul style="list-style-type: none"> No cuestionar, o cuestionar menos, las personas con más autoridad dentro del grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> Hacer hablar primero las personas con menos poder dentro del grupo. "Y tú XX, ¿qué piensas?" Hacer notar para qué temas cada persona tiene más o menos legitimidad para opinar.
Sesgo de autoridad Tendencia a otorgar una mayor credibilidad a la opinión y argumentos de personas que tienen una mayor autoridad, un mayor poder, un mayor rango.	<ul style="list-style-type: none"> Falta de cuestionamiento de lo que dice la mayoría. Infrarrepresentación de la opinión de los grupos minoritarios. 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Parece que hay bastante consenso, qué opináis los que pensáis diferente?" "Hay alguien que piense diferente? Su opinión será bienvenida para enriquecer el diálogo."
Efecto de arrastre Tendencia a dejarse influenciar por lo que dice la mayoría	<ul style="list-style-type: none"> Expresiones como: "todo el mundo sabe que ...", "la mayoría de gente piensa que ..." Utiliza un modo colectivo "nosotros" en vez de "yo" para otorgarse más razón. Simplifica los posicionamientos. 	<ul style="list-style-type: none"> Hablar en primera persona. "¿Quién es todo el mundo?", "Te agradeceremos que hables por ti, en primera persona (yo imagino, yo interpreto, yo observo ...)
Sesgo de falso consenso Tendencia a sobreestimar cuanto gente comparte nuestras propias opiniones, pensando que despierta un amplio consenso cuando en la realidad no es tal.		

Bibliografia

Albertí i Cortés, M.; Pedrol Llrinós, M. (2017) *El enfoque restaurativo en el ámbito educativo. Cuando innovar la escuela es humanizarla*. Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 67, 47-72

[file:///C:/Users/PERSONAL/Downloads/328397-481522-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PERSONAL/Downloads/328397-481522-1-PB%20(1).pdf)

Barbeito, Cécile; Caireta, Marina (2010). *Jocs de Pau. Caixa d'eines per educar per una cultura de pau*. Madrid: Catarata.

Bauman, Zigmunt; Donskis, Leonidas (2015) *Ceguera moral: la perdida de sensibilitat en la modernitat líquida*. Barcelona: Paidós.

Brandsma, Bart (2017) *Polarisation: Understanding the dynamics of us versus them*. Amsterdam: BB in Media.

Brenifier, Oscar, Bénaglia, Frédéric (2007) *¿Qué es la convivencia?*. Barcelona: edebé.

Bazzaco, Edoardo; García Juanatey, Ana; Lejardi, Jon; Palacios, Anna i Tarragona, Laia (2017) *¿Es odio? Manual práctico para reconocer y actuar frente discursos y delitos de odio*. Barcelona: SOS Racisme/Institut de Drets Humans de Catalunya. http://www.sosracisme.org/wp-content/uploads/2018/01/ES_ODIO_Manual_practico_v3_web.pdf

Cascón, Paco (2001) *Educar en y para el conflicto*. Bellaterra: Càtedra UNESCO de pau i drets humans. <http://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/publicacion005e.pdf>

Common Ground Institute (2016) *Community Dialogue Design Manual*. MENA CGI. https://www.sfcg.org/wp-content/uploads/2017/07/CGI-Anglais-manual_final.pdf

Consell d'Europa (2015) *Vivir con la controversia. Cómo enseñar temas controvertidos mediante la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos (EDC/HRE) Módulo de formación para el profesorado*. Estrasburg: Consell d'Europa <http://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168066b2ad>

Cornet, Jacques; Waaub, Pierre; Miguel Sierra, Adélie; Tenaerts, Marie-Noëlle; Denne, Hélène (2015) *L'Éducation à la Citoyenneté Mondiale dans les écoles de l'enseignement secondaire de la Fédération Wallonie Bruxelles. Rapport final*. Bruxelles: HELMo.

Departament d'Ensenyament (2015a) *Competències bàsiques de l'àmbit d'educació en valors. Educació en valors socials i cívics. Identificació i desplegament a l'educació primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/primaria/prim-educacio-valors.pdf>

Departament d'Ensenyament (2015b) *Competències bàsiques de l'àmbit de cultura i valors. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/eso-cultura-valors.pdf>

Departament d'Ensenyament (2015c) *Competències bàsiques de l'àmbit social. Ciències socials: geografia i història. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/eso-social.pdf>

Departament d'Ensenyament (2015d) *Competències bàsiques de l'àmbit de coneixement del medi. Medi natural. Medi social i cultural. Identificació i desplegament a l'educació primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/primaria/ambit-coneixement-medi/>

Departament d'Ensenyament (2015e) Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. DOGC, Núm. 6945, 28 d'agost de 2015.

Departament d'Ensenyament (2018) *Competències bàsiques de l'àmbit personal i social. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/eso-ambit-personal-social.pdf>

EduBaròmetre (2018). "Enquesta a famílies i docents sobre les acusacions d'adoctrinament a l'escola catalana". Nota de premsa, 10 d'octubre de 2018. Fundació Jaume Bofill. <https://edubarometre.cat/wp-content/uploads/2018/10/NotaPremsaAdoctrinament.pdf>

Espinosa, F (coord); Miranda T i altres (2007). *Ocho pensadores de hoy*. Oviedo: Septem Ediciones. <http://www.septemediciones.com/files/8%20PENSADORES-resumen.pdf>

Fiehn, J. (2005). *Agree to Disagree: Citizenship and controversial issues*. London: Learning and Skills Development Agency. http://www.activecitizensfe.org.uk/uploads/2/2/9/1/22910514/agree_to_disagree.pdf

Franquesa, T i altres (2011) *Hàbitat. Guia d'ACTIVIDADES per a l'educació ambiental*. Barcelona. <http://www.ersilia.org/Habitat/index.php>

Garcés, Marina (2016) "La societat no és crítica, sinó criticaire". Barcelona: *Revista Valors* nº 134 <http://www.valors.org/marina-garces-la-societat-no-es-critica-sino-criticaire>

Harwood, Angela M. - Hahn, Carole L. (1990) *Controversial Issues in the Classroom*. London: Eric. <https://www.procon.org/sourcefiles/ERIC.pdf>

Hopkins, Belinda. *Prácticas restaurativas en el aula* <http://carei.es/wp-content/uploads/Rosa-Lorente-C%C3%ADrculos-restaurativos.pdf>

Huddleston & Kerr (2017) *Managing controversy. Developing a strategy for handling controversy and teaching controversial issues in school*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16806ecd25>

Huddleston, T (2003) *Controversial issues: guidance for school*. <https://www.youngcitizens.org/controversial-issues-guidance-for-schools>

Lorenzo Vila, Ana Rosa; Martínez López, Miguel (2005) *Asambleas y reuniones. Metodologías de auto-organización*. Madrid: Traficantes de sueños..

Massip, Clara; Barbeito, Cécile; Egea, Alex, Flores, Mariano (2018). *Competències per transformar el món. Cap a una educació crítica i per a la justícia social*. Barcelona: Graó.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE Núm. 3, 1 de enero de 2015

Morin, Edgar (1999) *Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.

Nansen Dialogue Network (2011) "Dialogue: more than a tool, less than a magic fix" NDN Dialogue Papers. <http://www.nansen-dialogue.net/index.php/en/publications/667-ndn-dialogue-papers-dialogue-more-than-a-tool-less-than-a-magic-fix>

Nomen, Jordi (2018) *El niño filósofo. Cómo enseñar a los niños a pensar por sí mismos*. Barcelona: Arpa.

OCDE (2015). Skills for social progress. The power of social and emotional skills. Paris:OCDE. https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264226159-en#page1

OCDE (2018). *Preparing our Youth for an Inclusive and Sustainable World. The OECD PISA global competence framework*. Paris: OCDE. <http://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>

OXFAM (2018) *Teaching Controversial Issues*
<https://www.oxfam.org.uk/education/resources/teaching-controversial-issues>

OXFAM (2006) *Teaching Controversial Issues*. Global Citizenship Guides
<https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/180105eng.pdf>

Pagès, Joan; Santisteban, Antoni (coords.) 2012. *Les Qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2011/197111/quesocvivenciesoc_a2011.p

Philpott, Sarah; Clabough, Jeremiah; McConkey, Lance; N. Turne, Thomas (2011) "Controversial issues: To teach or not to teach? That is the question!" The University of Tennessee
. <https://coe.uga.edu/assets/downloads/misc/gssj/S-Philpott-et-al-2011.pdf>

Pujolàs, Pere; Lago, Josep Ramón (Coordinadores) (2011) *El programa CA/AC ("Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar") para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Vic: Universitat de Vic <https://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>

Rosenberg, Marshall (2000) *Comunicación no violenta*. Ediciones Urano.

Sanmartí, Neus (2010) *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Barcelona: Departament d'Educació.
http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf

Sempere, Maria Josep Cascant (2009). *Counting seeds for change. A framework for implementing, monitoring and evaluating Reflect*. Johannesburg: Reflect-action. <http://rhizome.coop/wp-content/uploads/2018/06/Reflect-Evaluation-Framework-English.pdf>

Sharp, Ann Margaret; Naji, Saeed (2004), "Entrevista a Ann Margaret Sharp" en el marc d'una conferència de filosofia per infants a San Cristobal de las Casas, Mexico, el 26 de Febrer de 2004. Editada en català pel grup IREF <https://www.grupiref.org/documents/entrevista-Ann-sharp.pdf>.

VVAA (2017) *The Deliberative classroom, General Guidance*. London: Association for Citizenship Teaching, Middlesex University and the English Speaking Union for the DFE. <https://www.teachingcitizenship.org.uk/sites/teachingcitizenship.org.uk/files/Deliberative%20Classroom%20General%20Guidance%20JUNE%202017%20pdf.pdf>

VVAA (2005) *Compass, manual de Educación en los Derechos Humanos con jóvenes*. Strasbourg: Consell d'Europa.