

MEDIAM

Guia per facilitar la polarització a l'aula

Pensar junts sense imposar.

Escoltar sense renunciar.

ÍNDEX

1. Què és Mediam

2. Per què aquesta guia (i per què ara)

3. De la figura docent que sap a la figura docent que sosté

- No va de tenir la resposta correcta
- Autoritat que cuida, no que imposa
- L'escolta és una competència pedagògica
- La figura docent com a model (encara que no ho vulgui)

4. Pensar no és opinar

5. Quan una frase molesta: baixar del judici a la necessitat

- Dos camins possibles davant d'una frase que remou
- Una tercera via: expressar-se sense jutjar
- Una estructura que ajuda
- Per què això ajuda
- Exercici: Quan qui es remou sóc jo

6. L'art de preguntar (sense conduir)

- No totes les preguntes fan pensar
- De la idea a l'impacte
- Convèncer o despertar?
- Preguntar per baixar del cap al cos
- La figura docent com a artista de la pregunta
- Errors habituals (i humans)

7. Discursos d'odi a l'aula: què fer (i què no)

- Què no acostuma a funcionar
- Sostenir el moment incòmode
- Quan intervenir i quan deixar pensar
- El paper del límit

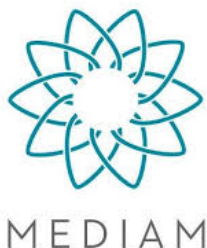
8. Dinàmiques que creen condicions (no conclusions)

- Dinàmiques corporals
- Jocs de posicions
- Teatre, imatge, art, debat curt
- Pràctiques restauratives
- La idea clau

9. Conclusions

10. Bibliografia

1. Què és Mediam?



MEDIAM és una entitat que, des de fa més de 15 anys, acompanya Centres Educatius en la cura de les relacions i la prevenció i gestió dels conflictes.

Creiem que allò que passa entre les persones és tan important com allò que s'ensenya.

Aquesta guia neix d'escoltar moltes aules.

I vol ser això:

Una eina per donar veu,
per posar paraules,
i per cuidar el que passa al grup.

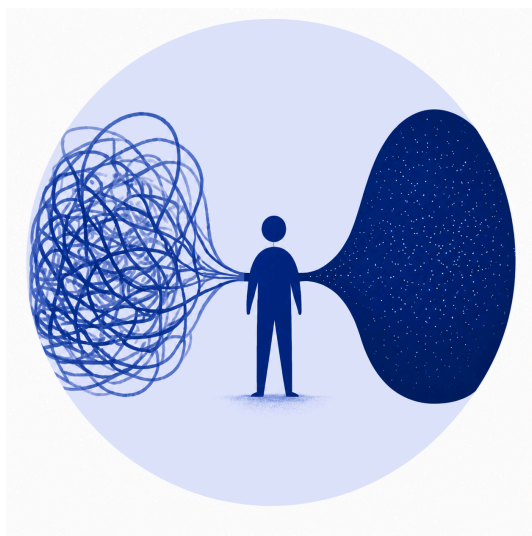
Amb el suport de:

Barcelona 

 **Generalitat
de Catalunya**

“L’educació és l’art de fer visibles les coses invisibles.”

— Jean-François Lyotard



2. Per què aquesta guia (i per què ara)

L'aula està tranquil·la fins que algú diu:

— “Jo respecto els gais, però em fa fàstic veure'ls fer-se petons.”

Algunes persones riuen.
Algunes es remouen a la cadira.
Un alumne mira a terra.

Durant uns segons ningú diu res.
I totes les mirades van cap a la persona docent.

Dins de l'aula es gesten realitats que sovint queden fora dels currículums i els projectes educatius.

Són dinàmiques que es respiren en el dia a dia: comentaris que tensen l'ambient, bromes que deixen pòsit, silencis incòmodes o opinions tan contundents que bloquegen qualsevol intent d'escolta.

Més enllà del conflicte evident, hi ha una mena de **fragilitat relacional**,
Una dificultat creixent per sostenir un desacord sense que el vincle se'n ressenteixi;
Una pressa per posicionar-se;
Una necessitat d'afirmar-se ràpid.

Aquesta reactivitat no és gratuïta. Vivim en un **ecosistema de sobreestímul constant**: xarxes socials, vídeos breus, titulars impactants, opinions categòriques que circulen sense context... El cervell adolescent, que encara està en construcció, rep més informació de la que pot integrar amb calma.

Davant d'aquest soroll constant, és natural **reaccionar abans de reflexionar**. La saturació no només accelera les respostes, també empobreix la mirada: sense espai, la creativitat i el pensament crític no apareixen.

En aquest escenari, **la polarització i els discursos d'odi** deixen de ser conceptes abstractes per convertir-se en formes de vincular-se. Formen part del llenguatge del grup i de la pròpia identitat, i acaben entrant a l'escola sense demanar permís.

El professorat se sent sol davant d'això:

“Què faig amb aquest comentari?”

“Intervenim o deixem passar?”

“Com obro un debat sense que se'm descontrol·li?”

Amb aquesta guia volem, precisament, adreçar aquests interrogants.

No per oferir respostes tancades, ni per dir als i les professionals de l'educació què han de pensar, sinó per ajudar a **sostenir espais on pensar sigui possible**. Espais on no calgui imposar, però tampoc callar. On es pugui escoltar sense renunciar al criteri propi.

L'aula és, en essència, un espai polític: és el lloc on aprenem a **conviuire amb la diferència** i a gestionar el desacord.

No és un lloc neutre, però tampoc té per què ser un camp de batalla.

Durant molt de temps hem pensat que “educar en valors” o “explicar bé les coses” seria suficient, però quan una opinió neix de la por o de la ràbia, la raó difícilment hi arriba. Si algú se sent jutjat, la seva resposta immediata és tancar-se.

Aquí hi ha una idea clau: **el pensament crític no pot créixer en un clima de reactivitat constant.**

Per això proposem un canvi de mirada: entendre el conflicte no com un problema a apagar, sinó com una **matèria primera educativa**. Un lloc des d'on aprendre a pensar millor, a escoltar més, a conviuire amb la complexitat.

La nostra proposta, més que de teoria, parla de **facilitació**; de com generar les condicions perquè el pensament aparegui a través de la pregunta, l'escolta i la capacitat de **no reaccionar immediatament**.

La nostra aportació és complementària:

no tant **què pensar**, sinó **com sostenir el pensar** quan hi ha tensió, desacord o emoció.

Com a mediadores i mediadors estem convençuts d'una premissa bàsica:

Es pot discrepar profundament i, tot i així, mantenir la relació. Es pot qüestionar l'altra persona sense humiliar-la i obrir preguntes sense que perdi autoritat.

Hi ha moltes guies i estudis que parlen de l'augment dels discursos radicals, de la polarització i d'una societat cada cop més fracturada. Des de la mediació, però, ho llegim d'una altra manera: **més que una crisi d'odi, el que hi ha és una crisi d'empatia.**

Per això, més que centrar-nos només en el contingut del que es diu, volem ressaltar que els aprenentatges no poden anar sols, sinó que necessiten **complementar-se amb el vincle**. Posem el focus en com ens escoltem, com ens deixem afectar i com convivim amb la diferència. Entendre aquest pla relacional és clau per poder intervenir amb sentit davant de la tensió.

Estem convençuts que, quan una persona desenvolupa aquesta capacitat de connexió, no només està més ben preparada per afrontar el món, sinó que té les **eines per transformar-lo** en un lloc millor.

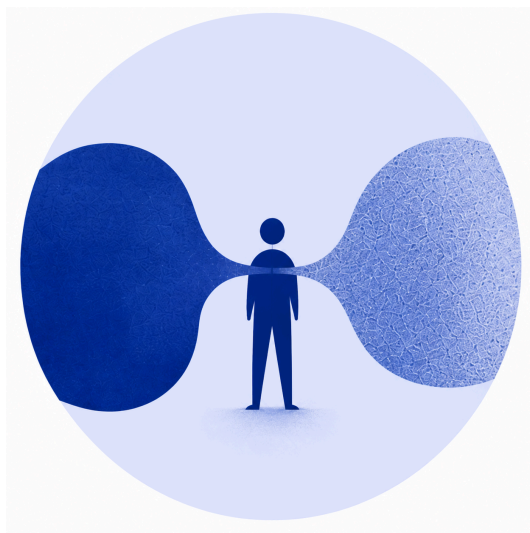
Per això, educar avui implica, necessàriament, recuperar i protegir aquesta facultat.

Aquesta guia vol ser una invitació a fer aquest trànsit: passar **de la necessitat de controlar les converses a la capacitat de facilitar processos**.

Es tracta de confiar que, quan som capaços de convertir l'aula en un espai de seguretat, **el pensament crític emergeix**. Probablement, en el context actual, aquesta sigui una de les tasques educatives més urgents i transformadores que tenim a les mans.

“Ensenyar no és transferir coneixement, sinó crear les possibilitats per a la seva pròpia producció.”

— Paulo Freire



3. De la figura docent que sap a la figura docent que sosté

La classe està parlant sobre xarxes socials.

Algú diu, gairebé rient:

— *“És que avui dia ja no es pot dir res.”*

Companys i companyes assenteixen.

Un alumne alça les celles.

Una altra diu: *“És veritat.”*

Durant uns segons, l'ambient es carrega.

I, un cop més, totes les mirades van cap al o la docent.

Hi ha un moment molt concret a l'aula que totes les persones docents reconeixem.

Una alumna diu alguna cosa.

No és una falta greu.

No és un insult directe.

Però **et remou**.

Pot ser una broma masclista.

Un comentari racista disfressat d'humor.

Una opinió molt polaritzada.

O una frase dita amb seguretat absoluta:

“És que això és així.”

En aquest instant, abans de parlar, passen moltes coses per dins.

Una part de tu pensa:

“Això no ho puc deixar passar.”

Una altra part diu:

“Si entro ara, s'encendrà el grup.”

I una tercera, més cansada, sospira:

“No tinc energia per obrir aquest meló.”

Aquest moment és el **cor d'aquesta guia**.

No perquè sigui còmode, sinó perquè aquí neix —o es bloqueja— el pensament crític.

No va de tenir la resposta correcta

Durant anys ens han preparat per ser el o la docent que sap, el o la que té l'argument brillant i la resposta justa, però quan treballem amb les emocions adolescents, aquest model sovint fracassa perquè el problema no és que l'alumnat “no sàpiga”, sinó que, segurament, algú **no se sent escoltat**, el grup **s'ha polaritzat**, o la conversa **ha perdut seguretat**. En aquests moments, una explicació, per brillant que sigui, pot tancar el debat i, en canvi, una pregunta sincera pot obrir-lo.

Autoritat que cuida, no que imposa

Facilitar no significa neutralitzar el conflicte ni buscar un consens ràpid i artificial que faci veure que totes les opinions valen el mateix. Ben al contrari, és una forma d'autoritat molt concreta que **cuida en lloc d'imposar**, aturant el ritme accelerat per preguntar què està passant enlloc de sentenciar qui s'equivoca. La figura docent que facilita eleva la conversa sense recórrer a la humiliació ni a la moralina, utilitzant l'escolta com una competència pedagògica per llegir què hi ha sota la provocació o el riure nerviós. En **sostenir una conversa quan no és fàcil**, canviem el “Això no es diu”, per “Aturem-nos un moment, què està passant aquí?”. Ja no és: “Estàs equivocat.”, sinó: “Què t'ha fet pensar això?”.

L'escolta és una competència pedagògica

Escoltar no és callar, ni assentir, ni deixar passar, sinó que és, en aquest context, **llegir què hi ha sota del que es diu**. Quan entre l'alumnat hi ha una persona que provoca, potser està buscant lloc. Quan una altra s'enganxa a una idea, potser està protegint-se. Quan el grup riu, potser està evitant la incomoditat. Aquí és on la mirada medidora entra a l'aula, per entendre quines necessitats, pors o inseguretats alimenten aquestes actituds. Només des d'aquí és possible qüestionar sense trencar el vincle.

La figura docent com a model (encara que no ho vulgui)

L'alumnat no només escolta el que diem, sinó que observa atentament com reaccionem quan estem en desacord. Si tenim capacitat de comunicar que desitgem entendre d'on surt una idea que no compartim, estem practicant el pensament crític, en lloc de limitar-nos a explicar-lo.

“El motor del pensament crític és el desig de saber, de comprendre com funciona la vida.”

— bell hooks



4. Pensar no és opinar

(o per què a l'aula no tot val el mateix)

Un alumne diu:
— “És la meva opinió.”
Ho diu amb seguretat.
Alguns companys i companyes assenteixen.
Una altra alumna aixeca la mà:
— “Doncs jo opino el contrari.”
En pocs segons, l'aula s'omple d'opinions.
I el debat sembla reduir-se a això:
qui en té més.
És una situació molt habitual a classe.

És molt habitual que, davant d'una confrontació d'idees, aparegui la frase

- “És la meva opinió”
- “Tothom té dret a pensar el que vulgui”
- “Jo ho veig així i punt.”.

Son recursos que s'utilitzen com a escuts d'invulnerabilitat i que semblen tancar qualsevol debat. Encara que tothom tingui dret a pensar el que vulgui, cal distingir l'opinió ràpida—fruit d'una emoció, d'una experiència situada o d'un vídeo de xarxes— del pensament crític, el qual exigeix temps, context i la valentia de revisar les pròpies creences.

Pensar no és guanyar un combat dialèctic ni portar la contrària per sistema, sinó fer-se preguntes sobre l'origen de les nostres idees i reconèixer què pot estar veient l'altre que a nosaltres se'ns escapa.

El repte rau en frenar l'impuls de respondre immediatament a l'afirmació contundent, i en canvi, apostar per obrir-la i fer-la circular perquè es converteixi en una oportunitat de reflexió col·lectiva. Aquí és on el **dubte** apareix com una **eina pedagògica** potent: com el gest transformador de qui admet que potser no ho sap tot i que **canviar d'opinió no és perdre, sinó aprendre**. En sentir que pot revisar el seu pensament sense por a ser ridiculitzat, l'alumnat ja no viu l'aula com un terreny de combat d'opinions enfrontades i mica en mica, es va convertint en un espai on l'autonomia intel·lectual es construeix a través de preguntes que conviden a mirar més enllà del primer impuls

Aquí el paper de la figura docent és clau. Encara que no tingui respostes absolutes, pot ser un **artesà de preguntes**. No preguntes que conduixin cap a una resposta concreta, sinó preguntes que ajudin a mirar més enllà del primer impuls.

Preguntes com:

“Com ho saps?”

“Què et fa pensar, això?”

“Què pot estar veient l'altra persona que tu no veus?”

D'aquesta manera, el pensament crític deixa de ser una idea abstracta i es converteix en una pràctica quotidiana.

Conèixer els altres és intel·ligència; conèixer-se a un mateix és saviesa. Dominar els altres és força; dominar-se a un mateix és veritable poder.

– Tao Te Ching



5. Quan una frase molesta: baixar del judici a la necessitat

L'aula segueix el ritme habitual de la classe fins que la persona docent explica:
— “Durant la Revolució Industrial, les dones cobraven menys pel simple fet de ser dones i sovint patien condicions d'exploació. De fet, això té relació amb desigualtats que encara avui es donen al món laboral.”

Alguns alumnes prenen apunts. Altres escolten en silenci.

Una mà s'aixeca al fons de la classe.

— “Això no és veritat. A la meua família les dones no viuen això. Això és ideologia de gènere.”

Una noia, unes files més endavant, assenteix amb el cap i deixa anar, amb un punt de cansament:

— “Sí, sempre el mateix discurs! Que pesats! A la meua família les dones han treballat en el que han volgut i s'han guanyat bé la vida.”

Després d'una pausa curta, un altre noi xiuxiuejava:

— “Cobraven menys perquè feien feina menys qualificada!”

Algú riu fluix.

Algunes mirades es creuen.

Una alumna abaixa la mirada.

El o la docent guarda silenci uns segons.

Hi ha frases que ens toquen fibres profundes perquè connecten amb les nostres pròpies ferides, pors o conviccions personals. Quan un comentari ens activa el judici immediat de pensar que l'altre és un ignorant o té mala intenció, el primer pas no és gestionar el grup, sinó ordenar-nos internament.

I això és important tenir-ho clar: **no partim mai de zero.**

Entrem a l'aula amb la nostra història, les nostres conviccions, els nostres límits i també les nostres fragilitats. Quan una frase ens molesta, el primer que apareix sovint no és el pensament crític, sinó el judici:

“Això no es pot dir.”

“Aquesta persona és ignorant.”

“Aquí hi ha mala intenció.”

Aquesta reacció és humana. El repte pedagògic és **saber què en fem**, més que no pas eliminar-la.

Dos camins possibles davant d'una frase que remou

Quan apareix una frase conflictiva a l'aula, el o la docent pot moure's per dos camins alhora. No són excloents. De fet, sovint es necessiten mútuament.

1. El camí cap endins: autoempatia

Abans de gestionar el grup, cal mirar-nos a nosaltres per tal de poder intervenir amb més consciència i claredat.

Davant d'una frase que ens remou, és habitual que apareguin emocions com la ràbia, la impotència, la frustració o la necessitat de protegir algú. També poden aparèixer judicis immediats sobre la persona o la situació. Tot això **és humà**.

La qüestió no és evitar aquestes reaccions, sinó adonar-nos que hi són.

Algunes preguntes ens poden ajudar a fer aquest exercici **d'autoempatia**. Algunes ens poden servir en el mateix moment; d'altres, potser les podrem respondre millor després de la sessió, amb una mica de distància.

- Què m'ha activat d'aquesta situació?
- Què estic sentint ara mateix?
- Què és el que em costa més escoltar?
- Què és important per a mi en relació amb aquest tema?
- Què estic intentant protegir?
- Des de quin lloc estic intervenint?

Sense aquest pas, el risc és reaccionar des de l'impuls, el judici o la necessitat de tenir raó.

Amb aquest pas, la figura docent pot sostenir el conflicte amb més consciència, posar límits quan calgui i continuar oberta a la comprensió.

No hem de deixar de sentir. Hem de **reconèixer allò que sentim** i **decidir com volem actuar** a partir d'aquí.

2. El camí cap enfora: empatia

Un cop ens hem ordenat mínimament, podem dirigir la mirada cap a l'altra persona.

No cal que renunciem als nostres límits ni que justifiquem el que diu, però hem d'intentar comprendre **què hi ha darrere de les seves paraules**.

Aquesta és una de les claus més importants d'aquest enfocament:

Contextualitzar no és excusar. Contextualitzar és fer possible el diàleg.

Quan ens quedem només amb la frase, és fàcil reaccionar al seu impacte. Quan sentim **curiositat per allò que hi ha al darrere**, apareixen noves possibilitats de comprensió.

Darrere d'una afirmació contundent hi pot haver moltes coses:

- por o inseguretat
- sensació d'injustícia
- necessitat de reconeixement o pertinença
- experiències viscudes
- confusió o desconeixement
- influència del grup o de l'entorn
- necessitat de ser escoltat

Encara que no puguem endevinar què li passa a l'altra persona o que no estiguem d'acord amb el que diu, podem provar d'acostar-nos-hi amb prou curiositat com per entendre què està intentant expressar i **què pot haver contribuït a construir aquella mirada.**

Només des d'aquí és possible obrir preguntes, generar reflexió i ajudar el grup a anar **més enllà de la reacció immediata.**

Una tercera via: expressar-se sense jutjar

Entre el silenci i la correcció directa, hi ha una altra possibilitat: que la persona docent pugui **expressar el que li passa sense jutjar** l'alumnat.

En lloc d'assenyalar què està bé o malament, cal posar paraules al que està passant, compartir l'impacte que té en nosaltres i ajudar el grup a continuar explorant allò que hi ha darrere de les paraules.

La **Comunicació No Violenta** ens ofereix una orientació útil per fer-ho: parlar des del que observem, del que sentim i del que és important per a nosaltres, sense atribuir intencions ni etiquetar l'altra persona.

No es tracta de memoritzar frases concretes, sinó de comprendre la intenció que hi ha al darrere i trobar paraules pròpies que ens permetin mantenir el límit, el vincle i la curiositat al mateix temps.

Per exemple:

"Entenc que això et cabreja o que et remou alguna cosa important. I alhora, quan ho escolto així, em preocupa que part del grup es quedi amb la frase i deixi d'escoltar el que realment vols dir. M'agradaria entendre millor què hi ha darrere d'això, perquè crec que és important."

"Ho podries tornar a dir d'una manera que ens ajudi a entendre millor què et preocupa? "

Aquesta manera de parlar implica un canvi de focus.

En lloc d'etiquetar la conducta de l'alumnat ("falta de respecte", "provocació"), la o el docent **posa l'atenció en el que està vivint i en el que necessita** per poder continuar facilitant l'espai.

Una estructura que ajuda

Sense necessitat de fer-ho perfecte, aquesta expressió es pot entendre a partir de quatre elements:

- **Observació**
Descriure què ha passat, **sense judicis ni interpretacions.**
No és el mateix dir "això és una falta de respecte" que "quan escolto aquest comentari..."
- **Sentiment**
Posar nom a què ens passa davant d'això.
No per justificar-nos, sinó per fer-nos responsables del que sentim.
- **Necessitat**
Connectar amb allò que és important per a nosaltres com a docents: el respecte, l'escolta, la possibilitat de pensar junts.
- **Petició**
Obrir una possibilitat perquè la conversa pugui continuar.
No és una ordre, sinó una invitació concreta. Una petició **concreta, clara i en positiu**

Per què això ajuda

Quan un alumne o una alumna desafia o qüestiona, sovint no és només una idea el que està en joc.

Hi ha alguna cosa més: necessitat de ser escoltat, de tenir lloc, de defensar una posició.

Si responem només des del judici, el debat es tanca.

Quan podem expressar què ens passa, què ens preocupa i què és important per a nosaltres, alhora que intentem comprendre què hi ha darrere del que està vivint l'altra persona, s'obre una altra possibilitat.

El focus deixa de ser:

"Tu estàs equivocat."

I passa a ser:

"Això que està passant té un impacte, i m'agradaria que ho poguéssim entendre millor junts."

Quan qui es remou sóc jo

Exercici de reflexió per a la persona facilitadora

Hi ha converses que no només remouen l'alumnat, sinó també a nosaltres.

Comentaris masclistes, racistes, LGTBI-fòbics, discursos discriminatoris o determinades opinions poden despertar ràbia, impotència, tristesa, preocupació o una forta necessitat de protegir algú.

Poder reconèixer aquestes emocions és important per tal d'evitar que dirigeixin completament la nostra intervenció.

Et proposem un exercici. Pensa en una situació real que t'hagi costat especialment sostenir. Pot ser una frase que hagi escoltat a l'aula, una conversa complicada o una situació que encara recordis.

Dedica uns minuts a respondre aquestes preguntes:

1. Quina frase o situació em continua removent quan la recordo?

2. Què és el que em costa més escoltar d'aquesta situació?

3. Què vaig sentir en aquell moment?

- Ràbia
- Impotència
- Por
- Tristesa
- Frustració
- Una altra emoció

4. Quina va ser la meva primera reacció interna?

- Corregir
- Convèncer
- Protegir
- Aturar la conversa
- Debatre
- Escoltar
- Una altra

5. Què estava intentant protegir?

Potser una persona.

Potser un valor.

Potser una idea de justícia.

Potser la seguretat del grup.

6. Si aquesta situació tornés a passar, què necessitaria per poder intervenir amb més serenitat i consciència?

No busquem eliminar la ràbia, la indignació o la necessitat de protegir.

Busquem reconèixer-les.

Perquè quan sabem què ens està passant, tenim més possibilitats d'escollir com volem respondre.

És així com la facilitació es diferencia de la reacció immediata.

“En lloc d’escoltar per respondre, escoltar per entendre.”

— Marshall Rosenberg



6. L'art de preguntar (sense conduir)

— “Va, no siguis així... si sembla que siguis *retrassat*.”

Un parell d'alumnes riuen.
Algú es gira cap al company que ha rebut el comentari.

— “Ei, això no fa gràcia.”

I llavors arriba la resposta, amb to defensiu:
— “És que sou uns delicats, de veritat.”

Un parell d'alumnes tornen a riure, més tímidament.
Algú diu “és veritat”.
Algú altre mou el cap amb desaprovació.

Un cop la figura docent ha aconseguit gestionar la seva pròpia reacció interna, s'obre l'oportunitat d'intervenir; una acció que, en aquest enfocament, no consisteix tant en oferir una explicació magistral com en saber preguntar amb més profunditat. En aquest instant de suspensió, cal llançar una pregunta que actui com a motor de reflexió, tot i que hem de ser conscients que no qualsevol interrogant serveix per a aquest propòsit.

No totes les preguntes fan pensar

Hi ha preguntes que tanquen, encara que sonin educades:

- “Creus que això està bé?”
- “No t'adones que això és ofensiu?”
- “T'agradaria que t'ho fessin a tu?”

Aquestes preguntes no obren reflexió. Només desplacen el judici de la persona docent cap a l'estudiant.

Altres preguntes, en canvi, no corregeixen: **amplien la mirada**.

- “Per què creus que hi ha gent a qui li molesta aquesta paraula?”
- “Què et fa dir que són uns delicats?”
- “Com sabem quan una broma connecta i quan fa mal?”

Aquestes preguntes no busquen una resposta correcta.

Busquen **consciència**.

De la idea a l'impacte

Una de les pedres angulars d'aquest mètode és realitzar un gir subtil i profund: **començar a explorar els impactes** reals, més enllà de les idees abstractes, a través de preguntes que conviden a la responsabilitat.

Exemple real d'aula

Una alumna diu:

— “És que avui dia ja no es pot dir res.”

Resposta habitual:

— “Això no és veritat, es pot dir tot amb respecte.”

Resposta facilitadora:

— “Quan dius que no es pot dir res... què és el que sents que estàs perdent?”

— “T'ha passat alguna cosa perquè ho vegis així?”

— “Creus que tothom escolta aquesta frase de la mateixa manera?”

Aquí no s'està imposant un discurs.

S'està convidant a **ampliar la mirada**.

Convèncer o despertar?

La o el docent es troba davant la tria d'intentar convèncer l'estudiant o, per contra, intentar **despertar la seva consciència**, entenent que mentre convèncer és un procés extern, la comprensió i la responsabilitat neixen d'un lloc intern i **relacional**.

Quan una persona és capaç de descobrir per si mateixa que les seves paraules tenen un impacte real en els altres, el canvi resultant és molt més sòlid i significatiu que qualsevol reprimenda imposada. L'horitzó final és que cadascú pugui visualitzar clarament **què és el que succeeix en el vincle col·lectiu quan ens comuniquem d'aquella manera**.

Preguntar per baixar del cap al cos

Moltes discussions a l'aula es queden en idees abstractes, però el pensament crític real comença quan connectem amb l'experiència.

Preguntar per comprendre l'experiència

- “Això et recorda a alguna experiència teva?”
- “Això t'ha passat alguna vegada?”
- “Què t'ha portat a veure-ho d'aquesta manera?”

Preguntar per entendre què hi ha darrere

- “Què és el que més et molesta d'això?”
- “Què és el que et fa veure-ho així?”
- “Què no voldries perdre en aquesta situació?”

Preguntar per cuidar la conversa

- “Què faria que aquesta conversa fos una mica més fàcil?”
- “Què et faria sentir més còmode en aquesta conversa?”
- “Què t'ajudaria a entendre millor el que està dient l'altra persona?”

Preguntar pel que encara no ha aparegut

- “Què creus que no s'està dient i potser és important?”
- “Hi ha alguna cosa que t'agradaria dir però no estàs dient?”

Demandar què necessitaria algú per sentir-se segur dins del grup ajuda a **humanitzar la conversa** i és precisament en aquesta humanització on la **responsabilitat individual** pot començar a aparèixer.

La figura docent com a artista de la pregunta

Facilitar consisteix a saber **on posar la pregunta** perquè el grup baixi un nivell més avall.

Del crític → a l'emoció.

De l'opinió → a la necessitat.

Del “jo tinc raó” → al “què ens està passant”.

La persona docent no ha d'empènyer el grup cap a una conclusió concreta, sinó que ha de crear les condicions perquè el grup arribi a una comprensió més àmplia.

Això és tot un art, i consisteix a saber quan fer **una sola pregunta**, amb calma... i esperar.

Errors habituals (i humans)

Aquesta guia no pretén que trobem docents perfectes, sinó professionals conscients que puguin reconèixer quan han alligonat o corregit amb massa pressa. La clau resideix en la capacitat d'adonar-se d'aquestes reaccions, oferint una nova pregunta que no s'imposi, sinó que quedi treballant silenciosament dins de l'estudiant.

La clau rau en adonar-se dels errors... i tornar a **preguntar millor**.

“El mal no necessita monstres, només persones que deixin de pensar.”

— Hannah Arendt



7. Discursos d'odi a l'aula: què fer (i què no)

El grup està treballant en silenci relatiu.
La professora s'acosta a una alumna i li parla en veu baixa.
Ella assenteix, sense aixecar gaire la mirada.

Al fons de l'aula, algú xiuxiueja:
— “De què deuen parlar?”

Una altra veu respon, també en veu baixa, però prou alta perquè s'escapi:
— “Segur que és algo de diners... la seva família segur que no paguen l'escola ni les excursions.”

Algú riu.
La noia es remou lleugerament a la cadira.
No diu res.

I llavors, una veu, ja sense dissimular:
— “Els immigrants reben més ajudes que nosaltres.”

Silenci.

Algú riu, més fluix.

Durant uns segons, l'aire sembla més pesat.

Els discursos d'odi no apareixen sempre de manera explícita.

Sovint arriben en forma de:

- bromes
- frases heretades
- idees repetides de xarxes socials
- comentaris dits amb aparent normalitat

El repte no és només **què es diu**, sinó **què passa al grup quan es diu**.

Hi ha incomoditat, silencis, mirades.

I el o la docent ha de decidir **com intervenir**.

Què no acostuma a funcionar

Davant d'un comentari ofensiu o polaritzador, hi ha tres reaccions molt habituals.

1. Censurar immediatament

"Això no es diu aquí."

Pot tallar la frase, però no ajuda a pensar-la.
Sovint només desplaça el conflicte.

2. Moralitzar

"Aquest comentari és racista i hauríeu de saber-ho."

La intenció és educativa, però sovint activa una actitud defensiva.

3. Callar per evitar el conflicte

Deixar passar la frase pot semblar una manera de protegir el clima, però també pot transmetre un missatge implícit: que algunes coses poden dir-se sense ser pensades.

Quan optem per tallar la frase de soca-rel o per llançar un sermó moralitzador des de la nostra posició d'autoritat, correm el risc real de tancar la porta al pensament. Tot i que la intenció sigui bona, sovint aquestes reaccions només ensenyen a l'estudiant a callar les seves idees davant nostre, sense que hagi hagut de fer l'esforç d'avaluar-les críticament, cosa que alimenta una victimització que els discursos d'odi saben aprofitar molt bé.

Sostenir el moment incòmode

En mediació sabem que **els moments incòmodes no sempre són un problema**. De vegades són **el punt exacte on pot començar el pensament**. La figura facilitadora no corre immediatament a resoldre la tensió, primer **la sosté**, respira, observa el grup i detecta què està passant. En lloc de fugir de la tensió que genera un comentari feridor, la persona facilitadora ha d'aprendre a **habitar-la** durant uns instants.

Quan intervenir i quan deixar pensar

No tots els moments demanen la mateixa resposta. Hi ha situacions en què el grup pot explorar una idea, contrastar punts de vista i construir pensament per si mateix. En d'altres, la figura docent necessita intervenir amb més claredat per protegir les persones o cuidar el marc de convivència.

La dificultat no és tant decidir si intervenim o no, sinó des de quin lloc ho fem i amb quina intenció.

Algunes preguntes que ens poden ajudar a orientar aquesta decisió són:

- Aquesta situació està obrint reflexió o està generant humiliació?
- Hi ha algú al grup que pot sentir-se atacat, exposat o exclòs?
- El grup està escoltant o només està reaccionant?
- Hi ha condicions perquè es pugui donar una conversa significativa?

- El que està passant necessita una pregunta o necessita primer un límit?

No existeixen respostes automàtiques: cada situació demana una lectura diferent del moment, del grup i de les persones implicades.

Facilitar no vol dir intervenir menys, sinó intervenir amb sentit, discernint quan és moment d'obrir espais de pensament i quan és moment de protegir, contenir o posar un límit clar.

Límits i diàleg: no sempre en aquest ordre

Una de les preguntes més habituals quan apareix una situació difícil a l'aula és si convé obrir una conversa o intervenir de manera més directa.

La realitat és que no totes les situacions requereixen la mateixa resposta.

Quan una afirmació genera desacord, incomoditat o opinions confrontades, sovint és possible obrir preguntes i ajudar el grup a pensar. En aquests casos, el diàleg pot convertir-se en una oportunitat educativa.

Però hi ha moments en què la prioritat no és comprendre una idea, sinó protegir les persones. Quan apareixen burles, humiliacions, insults, situacions d'exclusió o comentaris que fan mal directament a algú, el primer pas acostuma a ser posar un límit clar.

Això no significa renunciar al diàleg.

Significa entendre que el diàleg necessita unes condicions mínimes de seguretat per poder existir.

Per exemple, si un grup es riu d'una companya, probablement no és el moment d'obrir una conversa sobre les diferents opinions presents a l'aula. Primer cal aturar la situació, cuidar la persona afectada i recordar el marc de convivència. Més endavant, quan el grup estigui en disposició d'escoltar, serà possible explorar què ha passat, quin impacte ha tingut i què hi havia darrere d'aquella reacció.

Posar límits i generar pensament crític no són dues tasques oposades.

Sovint són parts complementàries d'una mateixa intervenció.

De vegades primer cal protegir per després poder comprendre. Altres vegades, és precisament la comprensió la que ajuda a evitar que el conflicte escali.

La clau és poder discernir què necessita cada situació.

El paper del límit

La facilitació no elimina els límits; els fa més conscients.

En el cas que una frase travessi una línia vermella perquè humilia, exclou, deshumanitza o fa mal a una persona o a un col·lectiu, la figura docent pot intervenir amb calma però amb fermesa per recordar el marc que fa possible la convivència.

Per exemple:

“En aquest espai podem expressar opinions diferents, però no atacar ni ridiculitzar persones.”

El límit no és el contrari del diàleg.

És la condició que el fa possible.

De vegades existeix la idea que facilitar significa donar el mateix valor a totes les opinions o mantenir-se sempre en una posició neutral. Però facilitar no vol dir renunciar als drets humans ni deixar sense resposta situacions que generen exclusió o vulneració.

Posar un límit clar i serè possibilita protegir el grup i garantir que l'aula continuï sent un espai segur on totes les persones puguin participar. En canvi, no busca guanyar una discussió ni imposar una visió concreta.

Els discursos d'odi no desapareixeran simplement corregint-los o prohibint-los.

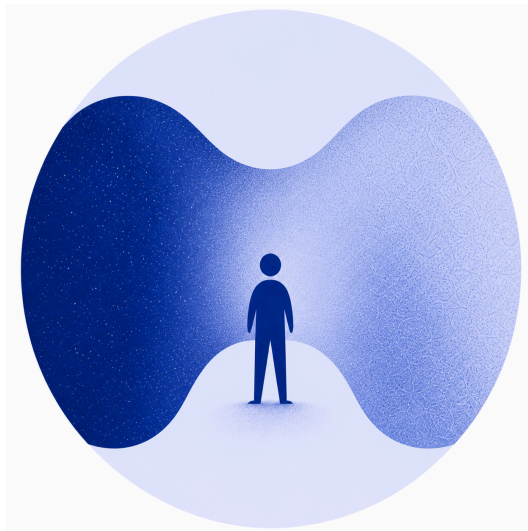
Però sí que poden convertir-se en una oportunitat educativa quan es treballen des de tres ingredients fonamentals: claredat, escolta i responsabilitat.

Potser la persona docent no pot controlar totes les opinions que apareixeran a l'aula, però sí que pot ajudar a construir les condicions perquè aquestes opinions puguin ser pensades, contrastades i expressades sense fer mal.

En una aula, això, ja és una forma poderosa d'educació democràtica.

“L’educació és allò que queda quan s’ha oblidat tot el que s’ha après a l’escola.”

— Albert Einstein



8. Dinàmiques que creen condicions (no conclusions)

El grup està assegut en files.
Algú parla. Algú altre interromp.
— “És que no m’has deixat acabar mai.”
— “Perquè sempre dius el mateix.”

Tres persones miren el mòbil sota la taula.
Algú riu per sota el nas.
Una alumna es queda en silenci.

La docent observa uns segons.
Para la classe.

— “Aixequeu-vos. Fem un cercle.”

Algunes cares d'estranyesa.
— “Ara?”
Algú sospira.
Algú somriu, com si intuís un canvi.

Les cadires es mouen.
El soroll omple l'aula durant uns segons.
A poc a poc, el grup es reconfigura.

— “Seiem a terra.”

Dubtes.
Alguns ho fan ràpid.
Altres s’ho pensen, però acaben baixant.

Ara es veuen les cares.
Ja no hi ha files, davant i darrere.

La docent mira el grup.
— “Què ha passat fa un moment?”

Silenci.

— “Qui vulgui, pot començar.”

Una mà tímida s'aixeca.
— “Jo... m'he sentit tallada.”

Algú abaixa la mirada.
Algú assenteix.

El cercle aguanta.
I la conversa comença d'una altra manera.

Més enllà de ser una simple activitat per trencar la monotonia, una dinàmica és una eina que ens ajuda a transformar la manera com el grup es relaciona, escolta i participa.

La seva funció no és entretenir ni omplir un espai de temps. Les dinàmiques creen condicions perquè passin coses que sovint són difícils d'aconseguir només parlant: generar confiança, reduir tensions, ampliar la participació o explorar idees des de llocs diferents.

Si volem educar en el pensament crític, no podem dependre exclusivament d'un format on l'alumnat es manté assegut argumentant. El pensament no és només racional. També és corporal, emocional i relacional.

Sovint, el cos arriba abans que l'argument.

El diàleg també s'aprèn

Sovint volem abordar directament temes que generen tensió, desacord o polarització. Tanmateix, dialogar sobre qüestions complexes no és una habilitat que aparegui de manera espontània.

Abans de poder sostenir converses difícils, els grups necessiten practicar habilitats més bàsiques: escoltar sense interrompre, expressar desacords amb respecte, conivir amb opinions diferents i sentir-se prou segurs per participar.

En aquest procés, **el vincle entre la figura docent i el grup té un paper fonamental**. És molt més fàcil sostenir una conversa difícil, posar un límit o convidar a la reflexió quan existeix una relació prèvia basada en la confiança, la coherència i el reconeixement mutu. El vincle permet crear les condicions perquè puguin ser abordats sense que es visquin automàticament com un atac o una confrontació.

Per això, sovint és útil començar per propostes que reforcin **la cohesió, la confiança i l'escolta mútua**. A mesura que el grup desenvolupa aquestes capacitats, es poden introduir progressivament temes que requereixen més profunditat, més reflexió i una major capacitat de sostenir el desacord.

En aquest sentit, el diàleg és una competència fonamental que també s'aprèn.

Dinàmiques corporals

Quan s'introdueix el moviment en el grup, es produeix un canvi immediat en la disposició interna de cadascú del grup classe. Accions aparentment senzilles com caminar per l'espai, crear estàtues humanes, canviar de lloc en funció d'una premissa o mirar-se en silenci, tenen la capacitat de trencar els automatismes del pensament i obrir espais nous de percepció.

Quan el grup es mou, canvia la disposició interna.

Caminar per l'espai.

Crear estàtues.

Canviar de lloc segons una frase.

Mirar-se en silenci.

El cos trenca automatismes, obre espais nous.

Ens permet experimentar el desacord sense la necessitat imperiosa de justificar-lo verbalment de forma immediata.

Així, una estàtua que representa la "justícia" o el "racisme" no busca una definició conceptual, sinó que el grup pugui **sentir el concepte, representar-lo i, només després, debatre'**.

Primer es mou el cos, després es mou la idea.

Jocs de posicions

L'impacte de posicionar-se físicament a l'aula davant d'una afirmació és radicalment diferent del que s'aconsegueix opinant des de la cadira, ja que quan algú és desplaça cap a un costat, no només està expressant una idea, sinó que manifesta **una identitat momentània** davant dels seus iguals.

Això permet treballar coses essencials dins del grup:

- la diversitat real d'opinions
- la incomoditat de quedar sol
- la pressió del grup
- la possibilitat de canviar de lloc

En aquest context, **canviar de costat** és el descobriment que el pensament pot ser flexible; per tant, el debat no s'utilitza per convèncer, sinó per **complexificar la mirada** de tothom.

Teatre, imatge, art, debat curt

Traslladar una opinió a una representació escènica, permet que perdi la seva càrrega abstracta i la converteix en una realitat tangible. El teatre breu ofereix la possibilitat de posar veu a posicions oposades sense que l'alumnat hagi de fer-les pròpies, mentre que

L'art i el debat de curta durada permeten analitzar el conflicte amb la distància necessària per no sentir-se atacat.

En una improvisació, el grup pot identificar coses que en una discussió directa passen desapercibudes:

- quins judicis apareixen
- quines emocions es mouen
- quines necessitats estan en joc

La **distància** que crea la representació és, precisament, la que ens permet **pensar amb més claredat**.

Pràctiques restauratives

Iniciatives com els **retrats en parella, els cercles de paraula o els exercicis de mirada** no busquen necessàriament la resolució d'un conflicte puntual, sinó que tenen com a objectiu construir el **teixit relacional** que permetrà sostenir tensions futures. El clima de l'aula es transforma quan un grup és capaç de compartir què necessita per sentir-se realment escoltat o quan dues persones es miren en silenci abans d'iniciar una discrepància.

La restauració no és un protocol buit, sinó la constatació que **sense un vincle no hi ha pensament profund**.

La idea clau

L'objectiu final de les dinàmiques és crear les condicions òptimes perquè passi quelcom transformador:

- que algú dubti
- que algú escolti per primera vegada
- que algú descobreixi que pot canviar d'opinió sense perdre dignitat
- que el grup entengui que el desacord no trenca, si està sostingut

Arribar a una resposta correcta o tancar el procés amb una conclusió compartida són resultats secundaris. Busquem entendre que el **desacord, si està ben sostingut, no té per què trencar el grup**.

També és important recordar que no tot passa en el grup. Els adolescents construeixen part de la seva identitat a través dels rols que ocupen davant dels seus iguals i, en ocasions, allò que expressen davant de la resta no coincideix necessàriament amb el que pensen o senten en espais més segurs i individualitzats. Per això, algunes converses poden necessitar continuar més enllà del cercle o de l'activitat grupal. Les tutories i les

converses individuals poden oferir oportunitats de comprensió que difícilment apareixeran davant de tot el grup.

Aquesta és l'essència d'una bona dinàmica: crear les condicions perquè les persones puguin pensar, escoltar-se, qüestionar-se i trobar noves maneres de relacionar-se amb la diferència. En una escola que aspira a educar per a la convivència, aquestes pràctiques han d'estar al cor mateix de l'aprenentatge.

“L’educació genera confiança. La confiança genera esperança.
L’esperança genera pau.”

— Confucio



9. Conclusions

En els darrers anys, a l'aula hi han entrat moltes més coses que continguts. Hi entren opinions contundents, frases escoltades a casa o a les xarxes, bromes que incomoden, silencis que pesen i debats que, a vegades, es tensen ràpidament. En aquest context, és comprensible que molts docents sentin que, a més d'ensenyar la seva matèria, han de gestionar converses complexes per a les quals ningú no els ha preparat gaire.

Aquesta guia neix d'aquí. No per oferir receptes perfectes, ni per demanar al professorat que ho faci tot bé sempre. Al contrari: vol reconèixer la dificultat real d'educar en un moment social en què el desacord s'ha tornat més visible i, sovint, més dur.

Davant d'aquest panorama, és fàcil caure en dues temptacions. Una és evitar aquests temes i deixar-los passar. L'altra és intentar corregir-los immediatament amb arguments o discursos. Però si convertim l'aula en un espai on la figura docent només corregeix opinions, correm el risc de convertir-nos en una mena de **predicadors del segle XXI**: persones que expliquen què està bé i què està malament, però que deixen poc espai perquè l'alumnat pensi per si mateix.

Educació, també, és una altra cosa.

És ajudar a crear les condicions perquè els i les alumnes aprenguin a pensar millor, a escoltar altres mirades i a fer-se responsables de l'impacte de les seves paraules. No sempre a través d'un discurs brillant, sinó sovint a través d'una pregunta ben posada, d'una pausa a temps o d'un límit dit amb respecte.

Això no vol dir que la persona docent hagi de ser neutral o que tot valgui. Vol dir que la seva autoritat no es basa només en tenir la resposta correcta, sinó també en saber sostenir converses difícils sense humiliació i sense simplificacions.

Però tot això demana una cosa prèvia: cuidar també la persona que facilita.

La mediació i la Comunicació No Violenta recorden sovint que no podem sostenir fora allò que no podem reconèixer dins. Quan una frase ens remou, quan un debat es tensen o quan el cansament pesa, el primer pas no sempre és intervenir immediatament. A vegades és simplement adonar-nos del que ens passa, posar-hi nom i recuperar una mica d'espai interior abans d'actuar.

Aquest gest —petit i sovint invisible— és el que permet que la intervenció del o la docent no sigui una reacció, sinó una decisió.

Educació en temps de polarització no significa eliminar el conflicte de l'aula. Significa aprendre a treballar-hi. El conflicte, quan és sostingut amb criteri i respecte, pot convertir-se en una oportunitat perquè l'alumnat descobreixi que les paraules tenen conseqüències, que les bromes poden incloure o excloure i que pensar també implica revisar allò que donàvem per fet.

No sempre veurem els resultats immediatament. No totes les converses acabaran bé. No totes les opinions canviaran.

Però si una persona del grup surt de l'aula havent experimentat que es pot discrepar sense destruir l'altre, que es pot preguntar sense ridiculitzar i que es pot posar límit sense excloure, alguna cosa important ja ha passat.

En un temps en què moltes veus competeixen per tenir raó, potser una de les aportacions més valuoses de l'escola és recordar que **pensar junts encara és possible**.

I que educar, en el fons, també és això.

10. Bibliografia

Aquesta guia neix de moltes converses, preguntes i experiències viscudes en aules, espais de mediació i processos d'acompanyament educatiu. També és fruit de la trobada entre la pràctica i la teoria, entre allò que hem observat en els grups i les aportacions de persones que, des de diferents disciplines, han dedicat la seva vida a comprendre millor el conflicte, el diàleg, l'aprenentatge i la convivència.

Les activitats, les reflexions i les propostes que recull aquest document beuen especialment de la mediació, la cultura de pau, la comunicació no violenta, les pràctiques restauratives, la filosofia per a infants, el pensament crític i l'educació democràtica.

- Boal, A. (2009). *Juegos para actores y no actores*. Alba Editorial.
- Boal, A. (2012). *Teatro del oprimido*. Alba Editorial.
- Boqué Torremorell, M. C. (2002). *Guía de mediación escolar*. Octaedro.
- Bohm, D. (2001). *Sobre el diálogo*. Kairós.
- Costello, B., Wachtel, J. i Wachtel, T. (2010). *Restorative Circles in Schools*. IIRP.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Catarata.
- Lederach, J. P. (2007). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bakeaz.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- Rosenberg, M. B. (2016). *Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida*. Acanto.
- Ruiz, J. C. (2018). *El arte de pensar*. Berenice.
- Ruiz, J. C. (2022). *El arte de pensar para niños*. Berenice.
- Wachtel, T. (2013). *Defining Restorative*. International Institute for Restorative Practices.
- UNESCO (2024). *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the Twenty-First Century*.
- Consell d'Europa (2023). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*.