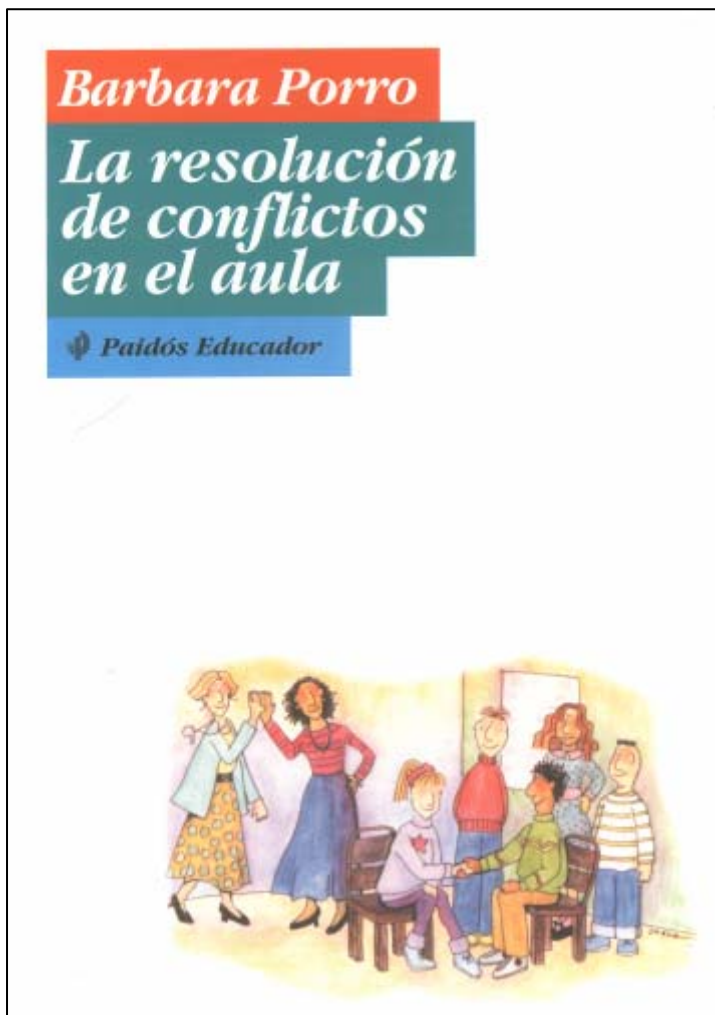


La resolución de conflictos en el aula

Por
Barbara Porro.



Editorial Paidós.

Buenos Aires.

Primera edición:
1999.

Este material
es de uso
exclusivamente
didáctico.

ÍNDICE

Agradecimientos.....	9
1. Cómo surgió el método "Hablar hasta entenderse".....	11
2. Cómo guiar a los niños a través del proceso.....	27
3. El Rincón de los Conflictos.....	49
4. Resolución de problemas en el acto.....	65
5. El camino hacia la resolución autónoma de los problemas.....	73
6. La Reunión de la Clase.....	77
7. Los pares como conciliadores.....	87
8. Cuando el maestro y el alumno hablan hasta entenderse.....	95
9. Cuando es hora de tomar las riendas.....	111
10. Cómo adecuarse al niño ya la ocasión.....	123
11. La resolución de problemas no es el único camino.....	133
12. Hablar hasta entenderse en toda la escuela.....	141
Conclusión. Siete buenas razones por las que usted podría no iniciar este programa y siete razones mejores por las que debería hacerlo.....	145
Selección de bibliografía para maestros.....	155
Apéndices	
A. Guía cronológica para poner en práctica el programa "Hablar hasta entenderse".....	159
B. El programa "Hablar hasta entenderse": planificación de cinco lecciones.....	163
C. Cómo ayudar a los chicos a hablar hasta entenderse. Guía del Facilitador.....	183
D. Registro de las soluciones propuestas.....	185
E. Carteles de "Hablar hasta entenderse".....	186
F. Cómo "hablar hasta entenderse": versión de cuatro pasos.....	188
G. Cómo enseñar a niños pequeños a hablar hasta entenderse. Guía del Facilitador.....	189
H. Signos de "hablar" y "escuchar".....	191
I. Guías breves para resolver problemas en el acto.....	192
J. Cómo fomentar la autonomía para resolver problemas.....	193
K. Cómo ayudar a otros chicos a hablar hasta entenderse. Guía del Conciliador.....	194
L. Cómo hablar hasta entenderse con un alumno. Guía para conflictos entre maestro y alumno.....	196
M. Cómo hablar hasta entenderse con un alumno que les crea un conflicto a usted y a otro alumno.....	198

Capítulo 7

LOS PARES COMO CONCILIADORES

Nunca hagas por un niño lo que él puede hacer por sí mismo.
RUDOLF DREIKURS

En el invierno debo faltar a clase tres tardes seguidas para asistir a las sesiones de un comité escolar. "¿Qué va a pasar con el tiempo destinado a "hablar hasta entenderse?", protestan los alumnos al enterarse de que vendrá una maestra suplente. No me imagino dejándole instrucciones por escrito a la suplente acerca de cómo resolvemos los conflictos.

"Ustedes pueden hacerlo solos durante el recreo", les contesto. "Si necesitan ayuda, tendremos el tiempo de costumbre el jueves."

"¿Pero por qué no podemos hablar de mañana, cuando está usted?", me pregunta Carla. A ella y a otros chicos les cuesta concebir las clases sin el Rincón de los Conflictos.

"Lo siento", respondo. "Hay muchas otras cosas importantes que hacer por la mañana. La maestra suplente no conoce el método 'Hablar hasta entenderse'. Tendrán que esperar hasta que yo vuelva, el jueves." Ésta es una decisión no negociable.

"¿No podemos ayudar nosotros a que otros chicos hablen hasta entenderse?", pregunta Helena.

"Ah. ¿Quieres decir que uno de ustedes tome mi papel? Pues, no lo sé. ¿Hay alguien que crea poder ayudar a dos chicos a hablar hasta entenderse?"

Quedo pasmada al ver cuántos levantan la mano. No se me había ocurrido entregarles el rol de facilitador a los chicos, y he aquí que ellos ya estaban listos y dispuestos. ¿Me había apegado yo tanto a mi propia importancia en el proceso que había perdido una oportunidad de hacer que los niños adquirieran aun más autonomía?

Los chicos meten papeles con sus nombres en un sombrero; extraigo tres y le digo a la maestra suplente que ponga a estos alumnos a cargo del Rincón de los Conflictos. El experimento realizado en esos tres días resulta ser todo un éxito. Los niños que hablaron hasta entenderse en mi ausencia me informan que los alumnos ayudantes hicieron una excelente labor al guiarlos a través de los pasos del proceso.

"¿Cómo lo hicieron?", les pregunto a los tres que desempeñaron el rol de facilitador. Carla y Antonio se habían parado al lado del cartel de los seis pasos e iban señalándolos uno por uno. Lisa tuvo un rol más activo. "Les hice preguntas, igual que usted", me explicó, aunque no recordaba lo que había preguntado. Los contrincantes, al parecer, no requerían mucho más que la ocasión de encontrarse en el lugar previsto con alguien que les indicara el procedimiento. Decidí oficializar este nuevo rol por la vía de crear el cargo rotativo de "conciliador" y capacitar a los chicos para desempeñarlo.

LA CAPACITACIÓN PARA DESEMPEÑAR EL ROL DE CONCILIADOR

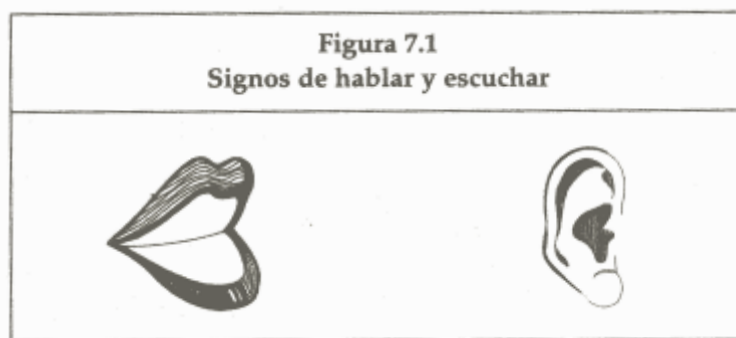
Comenzamos por analizar el rol de conciliador, que es más semejante al de un árbitro que al de un jefe o un juez. En lugar de decirle a la gente qué hacer, o decidir quién tiene razón y quién no la tiene, el conciliador debe ayudar a los chicos a seguir los pasos del método y atenerse a las reglas.

Preparo una guía sencilla (véase el apéndice K de la pág. 194) para ayudar al conciliador a guiar a sus compañeros en la prosecución de los pasos. (En la guía para los niños se le resta importancia al tercer paso, "Averiguar lo que ambos necesitan", pues a los chicos les resulta difícil determinar las necesidades reales que dan pie a las posiciones visibles. Para un análisis de

la diferencia entre "necesidades" y "posiciones", véase el capítulo o el capítulo 8.) Luego les pido a dos alumnos que hagan de contrincantes para demostrar cómo funciona la guía.

"Jaime, digamos que necesitas una goma de borrar. Miras a tu alrededor, encuentras una en el suelo y la usas. Ahora bien, Tania: tú estás buscando tu goma y adviertes que la tiene Jaime. Te enojas porque él no te pidió permiso para usarla".

"Ahora observen cómo ayudo a Jaime y Tania a 'hablar hasta entenderse' utilizando las preguntas que están en este papel. Vean también cómo uso estos dos signos en el paso de hablar y escuchar." Les muestro los dibujos de la boca y la oreja pegadas a un palo (como los de la figura 7.1; en el apéndice H se incluyen figuras ampliados para fotocopiar).



Leyendo la guía, comienzo:

"Jaime, ¿ya recobraste la calma?" "Sí", dice Jaime. "¿y tú, Tania?"

"Sí", responde Tania.

"Muy bien. Habla tú primero, Tania", le digo, dándole el signo de la boca. "Y tú escuchas, Jaime." Le doy el signo de la oreja.

Luego comienzo con el segundo paso. "Tania, ¿cuál es el problema?"

"Bueno, Jaime tomó mi goma y no me pidió permiso para usarla", contesta.

"Muy bien. Ahora cambien de signo", les indico.

Jaime toma el signo de hablar y dice: "Yo encontré la goma en el suelo. No sabía que era de ella".

Recojo los dos signos y avanzo al siguiente paso. "¿Qué pueden hacer para resolver el problema?" Miro a los dos chicos a los ojos.

"Que él me devuelva la goma", propone Tania. "¿Estás de acuerdo?", le pregunto a Jaime.

"Sí, pero ¿puedo terminar de borrar antes?", pregunta Jaime. "Bueno", contesta Tania.

"¿Quedó resuelto el problema?", pregunto.

Ambos asienten, y procedo a dar el último paso: "Entonces, ¿cuál es el plan?"

"Voy a darle la goma a Tania en cuanto yo termine de borrar", dice Jaime.

"Y", agrega Tania, "pídeme permiso la próxima vez que quieras usarla".

"Está bien", acepta Jaime.

"¡Felicitaciones por resolver el problema!", les sonrío. "Ahora van a practicar todos."

Divido a la clase en grupos de tres y les pido que saquen un número del uno al tres. "Los que tengan el número uno serán los primeros en hacer de conciliadores. Tendrán la guía y los signos. Los que tengan el número dos, harán el papel de Jaime. Necesitan una goma de borrar y encuentran una en el suelo. Los que tengan el número tres, hacen el papel de Tania. Perdieron la goma y ven que Jaime la está usando. No les gusta que otros tomen sus cosas sin permiso. -"Los conciliadores", continúo diciendo, "ayudarán a Tania y Jaime a hablar hasta entenderse leyendo las preguntas de la guía. Acuérdense de usar los signos de hablar y escuchar en el segundo paso. Los que hacen de Jaime y Tania pueden proponer cualquier solución que quieran, pero sigan las reglas y cooperen, como lo hicieron Jaime y Tania en la demostración."

La clase estalla en ruidosa actividad, y me da la sensación de que metí a los chicos en un verdadero embrollo. Circulo entre los grupos, ofreciendo ayuda a los conciliadores y recordando a los contrincantes que deben participar en forma respetuosa. Cuando termina la representación de roles, hablamos de lo que sucedió. Algunos conciliadores siguieron bien la guía. Otros se perdieron.

Algunos contrincantes encontraron una solución. Otros no pudieron resolver el problema. Hago que los chicos cambien de rol y repitan la actividad representando nuevos conflictos, hasta que todos han tenido ocasión de actuar como conciliadores. Al finalizar el ejercicio, unos pocos alumnos llegan a la conclusión de que es demasiado difícil y que no quieren el cargo de conciliador. Otros están ansiosos por seguir practicando.

"Ustedes pueden decidir si quieren o no el cargo de conciliador", les explico. "Pero vamos a necesitar que todos colaboren en la representación de roles que haremos mañana."

CUANDO NO SE CUMPLEN LAS REGLAS

Sostengo en alto el cartel de las reglas (véase el apéndice E de la página 186) y explico: "La segunda parte de la tarea es asegurarse de que los chicos? sigan estas reglas. Recuerden que el método 'Hablar hasta entenderse' sólo funciona cuando los participantes se muestran respetuosos y se esfuerzan por resolver su problema. Así es que, si alguien no cumple una regla, deberán decirle: 'No hay que interrumpir, ¿recuerdas?', o señalar la regla que no se cumplió. Si la persona vuelve a violar una regla, le dirán: 'Vamos a tener que parar aquí'. Tal vez los dos chicos precisen más tiempo para recobrar la calma, o quizá necesiten mi ayuda. Siempre podrán volver a intentarlo más tarde."

Los chicos practican nuevamente en tríos, representando situaciones simples. Esta vez les pido a los que hacen de contrincantes que violen una regla y les den a los conciliadores la oportunidad de practicar cómo poner fin a la sesión. Esta parte no presenta ningún problema. Violar las reglas posiblemente sea lo más divertido que han hecho en toda la semana.

Vuelvo a reunir a toda la clase y pregunto: "¿Quién está listo para ser conciliador en un conflicto real?". Alrededor de la mitad de los alumnos levanta la mano. "Muy bien. Anótese en esta lista si quieren un turno. Mañana les avisaré cuándo les toca. Si no quieren ser conciliador ahora, podrán anotarse más tarde, cuando les parezca que están listos."

EDUARDO HACE DE CONCILIADOR

Llevo al Rincón de los Conflictos los implementos del conciliador: la guía y los signos de hablar y de escuchar. Al día siguiente, pongo a Eduardo al frente de la tarea.

"¿Ya te calmaste?", pregunta Eduardo a Alicia. "Sí", responde la niña.

"Yo también", dice Claudio.

"Muy bien, tomen." Eduardo les da los signos. "Alicia, tú hablas. Claudio, tú escuchas."

"Bueno, Claudio se pasa persiguiéndome en el recreo, y le digo que no lo haga, pero sigue haciéndolo", explica Alicia.

"Bien. Cambien", dice Eduardo, y los chicos intercambian los signos.

"Es que", dice Claudio, "estamos jugando a perseguirnos, y los niños corren a las niñas. Y así es el juego, ¿no? Y si a Alicia no le gusta que la persigan, que no juegue."

"¿Puedo decir algo?", Alicia le pregunta a Eduardo, con impaciencia.

"¿Eh?" Eduardo parece un poco perdido.

"A veces no estoy jugando a las persecuciones, y tú igual me persigues", le dice Alicia directamente a Claudio. "Y entonces tratas de besarme, y eso no es parte del juego."

Claudio se ruboriza y disimula una sonrisa.

Eduardo piensa unos segundos y luego mira la guía. "Muy bien. ¿Quedó resuelto el problema?"

"¡No!", exclama Alicia. "¡Quiero que Claudio deje de besarme!"

"Sí, pero si ella está jugando a la persecución, yo voy a perseguirla", Claudio le explica a Eduardo.

"Está bien, pero nada de besos", insiste Alicia. "Bueno", acepta Claudio.

Los dos se levantan para irse.

"Esperen un poco", Eduardo les hace señas de que vuelvan. "Todavía no terminé."

Eduardo se sienta en su sitio y dice: "¡Los felicito por haber resuelto el problema!".

UN PROCESO DE RECONCILIACIÓN

Alicia y Claudio zanjaron la cuestión, aunque Eduardo olvidó algunos pasos. Esto era algo que solía suceder. Más allá de lo que hiciera el conciliador, los chicos a menudo encontraban el modo de reconciliarse. También sucedía lo contrario. Algunos niños no lograban llegar a un acuerdo por más cuidado que pusiera el conciliador en seguir la guía. El éxito del proceso parecía tener más que ver con la intención de los contrincantes de "hacer las paces" que con la habilidad del conciliador para guiarlos.

¿Podrían Alicia y Claudio haber resuelto su problema sin la intervención de Eduardo? Si la respuesta es sí, yo habría preferido que Eduardo no interviniera. Después del trabajo que me había tomado para alentar a los chicos a resolver problemas por su cuenta, no me gustaba la idea de que el conciliador le impidiera a nadie encontrar soluciones sin ayuda.

Decidí agregar una pregunta más al principio de la Guía del Conciliador: "¿Quieren que los ayude o prefieren hablar hasta entenderse ustedes dos solos?". Esta vez, la psicología estuvo de mi lado. Muchos chicos se apresuraron a aceptar la oportunidad de descartar al conciliador y declararon con suficiencia: "No podemos manejarlo solos." Aunque tal respuesta decepcionó a muchos conciliadores, a mí me resultó muy estimulante. La estructura sólida del proceso, junto con la perspectiva de recibir ayuda en caso de que fuera necesaria, alentó a varios chicos a intentarlo solos y contribuyó a que tuvieran éxito en su intento.

Nota: Para ampliar la información sobre cómo establecer un programa de mediación de los pares, véase la sección "Selección de bibliografía para maestros" de la página 155.

Capítulo 8

CUANDO EL MAESTRO y EL ALUMNO HABLAN HASTA ENTENDERSE

Maestro, tu presencia es tan fuerte que no oigo lo que dices.
HALLADO EN LA PARED DE UNA SALA DE DOCENTES

Los chicos no son los únicos que tienen problemas en mi clase. Cuando mis necesidades chocan con las de un alumno, el conflicto resultante altera mi tarea docente y, a menudo, interfiere en el aprendizaje de los demás. Por ejemplo, Lucas se rehúsa a quedarse en su pupitre. Se levanta de su asiento con la regularidad de un reloj. Tras hacerle varias advertencias, le propongo que hablemos hasta entendernos.

Lucas acepta de buen grado. Ha ido muchas veces al Rincón de los Conflictos y está familiarizado con el proceso. Un día, arreglo con su madre que lo pase a buscar después de hora. Hablar hasta entenderme con Lucas va a requerir toda mi atención.

Antes de empezar, me recuerdo a mí misma que debo usar un tono de voz afable y respetuoso. Esto implica que tendré que hacer un esfuerzo por controlarme. Estoy tan enojada, que querría darle un ultimátum a Lucas: o se queda sentado, ¡o ya va a ver! Sé que este procedimiento no sirve, sin embargo, porque ya lo he intentado en vano.

Me siento con Lucas en el Rincón de los Conflictos, y empiezo: "Voy a hablar primero. Me disgusta mucho que te levantes de tu asiento y camines por toda el aula. Me es difícil concentrarme en dar la clase, y a los otros chicos les cuesta concentrarse en aprender. Además, no haces tu tarea. Entonces, ésa es mi parte en el problema. ¿Qué te sucede a ti?"

"¿Eh?", me dice. "Cuando te levantas del asiento, ¿qué es lo que quieres?" "Bueno, a veces tengo que sacarle punta al lápiz."

"Está bien; ¿y qué más?" "Voy al baño."

Tomo una hoja de papel. "Ve diciendo todas las razones por las que caminas por el aula y yo las anotaré."

Un minuto más tarde, la lista incluye: tomar agua, ir a buscar materiales de dibujo, traer algo de su armario y hacerle una pregunta a alguien.

Realizo una síntesis de la lista: "Así que te levantas del asiento para ir a buscar cosas, para ir al baño y para preguntar algo. A mí se me ocurre una razón más. Creo que tal vez quieras llamarnos la atención. ¿Te parece que ésta es una de las razones por las que a veces deambulas por el salón de clase?"

"Sí, supongo que sí." Lucas sonrío.

"Ahora bien, ¿qué podemos hacer para que tengas las cosas que necesitas sin andar caminando y molestándonos? Propongamos todas las ideas que nos sea posible."

Como yo soy uno de los contrincantes, puedo intervenir en el torbellino de ideas. Para iniciarlo, propongo una solución absurda. "Veamos... podríamos no hacer más trabajos escritos en clase."

Los dos sonreímos mientras yo anoto la idea. Lucas se queda callado, así que propongo otra: que vaya al baño y tome agua durante el recreo. Lucas protesta, y yo le pregunto: "¿Qué otra idea te gusta más que ésa?"

"Que vaya al baño sólo si realmente tengo que ir", responde Lucas, y yo agrego su idea a la lista.

Vuelvo a plantear el problema: "¿Qué otra cosa podemos hacer para que tú consigas los objetos y la atención que necesitas sin andar caminando por el salón de clase?"

Dejo que se haga un silencio. A la larga, aparecen más ideas: que le saque punta al lápiz antes de la hora de hacer tareas escritas, que guarde los materiales en su pupitre, que levante la mano cuando quiera preguntar algo.

"¿De qué modo puedes llamar la atención sin caminar por el aula?", le pregunto.

"Ejem." Lucas piensa un rato y luego propone: "Podría hacer cosas para ayudarla a usted". "¿Qué cosas?"

"Podría ayudarla de mañana, antes de que suene el timbre", sugiere. Los alumnos siempre quieren entrar en el aula antes de que empiece la clase. Yo no se lo permito, porque utilizo ese tiempo para trabajar sola.

"¿Quieres decir, como sacarle punta a los lápices, por ejemplo?", le pregunto.

"¡Sí!" Eso es justamente lo que estaba pensando Lucas. Sacarle punta al lápiz es uno de sus pasatiempos preferidos.

"¿Alguna otra tarea?", pregunto. A Lucas se le ocurren dos: llevar recados míos y pasar por los pupitres para recoger los lápices. Anoto ambas ideas, aunque sé que no son viables. Llevar recados es responsabilidad del alumno que dirige la fila, y distribuir los lápices llevaría demasiado tiempo. Pero no me corresponde hacer ningún comentario al respecto, hasta el siguiente paso.

"Ya tenemos una buena lista. Ahora leamos las ideas y encontremos las que nos gustan a los dos."

Todas las ideas, excepto tres, obtienen dos "caras sonrientes". Rechazo las de llevar recados y distribuir los lápices. Pero me comprometo a estar atenta para buscar otras cosas en las que Lucas pueda ayudarme.

Le asigno una respuesta de "cara seria" a la idea de que Lucas vaya al baño o a su armario "cuando realmente tenga que hacerlo". Como él, en cambio, está muy entusiasmado con esta idea, continuamos hablando hasta llegar a una solución que nos resulta aceptable a ambos. Lucas podrá ir una vez por día al baño y a su armario. Después de eso, tendrá que quedarse en su asiento, aunque necesite algo realmente importante. Anoto estos detalles, ya que es muy probable que yo, más que Lucas, tienda a olvidarlos.

En el último paso, el relativo al plan de acción, consideramos todos los pormenores. Una cosa es tener buenas intenciones, y otra es cambiar efectivamente de conducta. Cuanto más concreto sea nuestro plan, más probabilidades de éxito tendrá. Repaso las ideas que adoptamos y pregunto: "¿Cómo podemos asegurarnos de que estas ideas den resultado?"

Las respuestas de Lucas son muy reflexivas. Decide hacer una lista de los materiales que necesita tener en su pupitre y una nota para recordarse a sí mismo que debe quedarse sentado. Yo decido venir al colegio unos minutos más temprano para poder atender a Lucas mientras esté sacándole punta a los lápices. También pensamos en la forma de llevar la cuenta de sus idas al baño y al armario. Escribo las palabras "armario" y "baño" en dos palitos de chupetines. Cuando Lucas tenga que salir, me entregará el palito correspondiente, y yo lo guardaré hasta la mañana siguiente.

Antes de terminar la conversación, Lucas se prepara para el próximo día. Pega la nota para recordarse a sí mismo no salir de su asiento y guarda los materiales que va a precisar. Decidimos controlar, al final del día, cómo funcionó nuestro plan.

Tengo la sensación de que aún no hemos terminado, sin embargo. Me queda una inquietud. ¿Qué pasa si Lucas no cumple con lo acordado? ¿Si se pone a caminar por el aula, tan sólo para ver qué hago yo? O tal vez tenga buenas intenciones, pero no logre cambiar sus hábitos tan rápidamente. Cualquiera sea el caso, necesito tener otro plan como respaldo, para que Lucas sepa que no le permitiré volver a molestar en clase.

"Otra cosa", agregó. "¿Qué te parece que deberá pasar si mañana te levantas de tu asiento a la hora de escribir?"

"Usted me dice que me siente", contesta Lucas. "No, Lucas. No estoy dispuesta a recordártelo porque eso volvería a interrumpir mi trabajo", le respondo. "Si te levantas mañana, eso significa que el plan que acabamos de hacer es demasiado difícil de seguir para ti, y yo tendré que resolver el problema de otro modo. Si nos molestan, tendrás que ir a hacer el trabajo escrito al aula de al lado."

“¿A la clase de la señora Miller?”, pregunta Lucas, desolado. No es, ni remotamente, tan divertido entretener a los alumnos de tercer grado como a sus pares de segundo.

“Así es. Podemos pedirle a la señora Miller que te busque un lugar tranquilo para que hagas la tarea escrita.”

“¿Por qué no puedo quedarme en el sitio de penitencias de nuestra aula?”, pregunta Lucas.

“Porque a veces, cuando te sientas allí, haces cosas para que los demás chicos te miren. Lo lamento, Lucas. A mí también me gustaría que te quedaras en el aula. Pero tengo el deber de mantener la clase en silencio para que todos puedan concentrarse. Si no sigues el plan que elaboramos y te quedas en tu pupitre, deberás ir a la clase de al lado.”

Mantengo un tono de voz amable y comprensivo, aun mientras pongo límites. Aunque a Lucas no le guste la posibilidad de tener que salir del aula, ésta es una consecuencia razonable.

A la mañana siguiente, llego diez minutos más temprano. Cuando Lucas golpea en la puerta, ya estoy lista para recibirlo. Lucas le saca punta a los lápices mientras conversamos. Le doy las gracias por hacerlo tan bien (hasta limpia la máquina sacapuntas). Suena el timbre, y empieza a entrar el resto de la clase.



“¡Señorita!”, exclama Vanesa, “¿cómo es que Lucas ya estaba adentro?”

“Me estaba ayudando”, digo. Lucas rebosa de satisfacción. Felizmente, ese día no tuve que mandar a Lucas al aula de al lado. Es cierto que fue al baño y al armario, y que me preguntó al menos cinco veces si había algo en que pudiera ayudarme. Su modo de quedarse sentado también era un poco molesto: se balanceaba y sacudía, revolvía papeles y dejaba caer el lápiz, que luego se esforzaba por alcanzar con el pie. Pero no se levantó del asiento. Me encontré haciéndole señas de “pulgares para arriba” varias veces, e intercambiando sonrisas con él. Esta atención secreta y positiva que estaba recibiendo le resultaba más satisfactoria que todas las cosas negativas que yo le había endilgado el día anterior. Sin duda, íbamos por el buen camino.

Lo que terminó de afianzar el trato fue algo que ocurrió por casualidad la semana siguiente. Como parte de nuestra gran campaña de limpieza de la escuela, la clase decidió recoger la basura del campo de juegos y hacer una montaña gigante con ella para exhibirla en el frente del edificio. Lucas fue el que más se entusiasmó con el proyecto. A la mañana siguiente, se apareció con un par de guantes de goma y con una enorme bolsa de residuos, lo que lo convirtió en el

jefe de la patrulla de limpieza. A los demás chicos les resultaba más fácil tirar la basura que recogían en la bolsa de Lucas que llevar sus propias bolsas de residuos.

Hacia el final de la semana, Lucas contaba con una diligente cuadrilla de basureros y con una respetable cantidad de admiradores. Hasta los niños de más edad se entretenían contemplándolo, mientras él andaba intrépidamente por entre los arbustos en busca de desperdicios ocultos. Fue la semana más maloliente de la historia en nuestra aula, y todos concordamos en que habíamos hecho la montaña de basura más grande del mundo.

Después de eso, Lucas no perdió el tiempo en pasatiempos menores, como deambular por el aula. Ya todos sabían quién era él: el Tom Sawyer de los años '90. No puedo decir que yo lo haya planeado, pero sí le di a Lucas mucho tiempo y espacio, esa semana, para emprender la actividad que le permitió establecer su nueva y emocionante identidad.

ALGUNOS DETALLES ACERCA DE CÓMO RESOLVER CONFLICTOS CON LOS ALUMNOS

Los pasos que seguí para "hablar hasta entendernos" con Lucas son, básicamente, los mismos seis pasos que se aplican en el Rincón de los Conflictos:

1. Hacer un alto. Recobrar la calma. Decidir cómo manejar la situación.
2. Hablar y escucharse uno al otro.
3. Plantear el problema en función de las necesidades.
4. Proponer soluciones (torbellino de ideas).
5. Elegir la idea (o las ideas) que le guste a ambos.
6. Hacer un plan. Establecer una consecuencia. Ponerlo en práctica.

La diferencia entre ayudar a dos niños a hablar hasta entenderse y negociar directamente con un alumno es que en el segundo caso el maestro tiene que desempeñar dos roles: el de facilitador y el de participante. No es una tarea sencilla. Además de escuchar respetuosamente a Lucas y contener mi enojo, también tuve que facilitar el proceso y encaminarlo en una dirección que fuera justa para los dos. Aunque el que está frente a mí es un niño, debo poner en juego todos mis conocimientos y toda mi destreza.

Me habría sido mucho más fácil limitarme a sacar a Lucas del aula la próxima vez que se levantara de su asiento. Pero yo debo dar el ejemplo de poner en práctica lo que tanto me esfuerzo en enseñar. Hablar directamente con la persona con la que estoy enojada es justamente lo que les pido a los alumnos que hagan. Cuando hablo hasta entendernos de los problemas que estoy teniendo con mis alumnos, mi mensaje es doblemente fuerte: haz lo que yo digo y haz lo que yo hago.

Primer paso: Recobrar la calma y decidir cómo manejar la situación

Cuando usted tenga un conflicto con algún alumno, decida primero cómo quiere manejar la situación. La estrategia de "hablar hasta entenderse" es una buena manera de resolver los problemas con los alumnos, pero no todos los problemas son negociables. Correr por los pasillos o arrojar piedras en el patio son conductas inaceptables. Que un niño no cumpla con sus tareas diarias no es un tema que pueda discutirse. Cuando los alumnos no observan una conducta apropiada, debemos intervenir y poner límites firmes. (En el capítulo 11 se ofrecen ideas sobre cómo impartir directivas cuando el tiempo es escaso y se requieren medidas inmediatas).

Si, en cambio, el problema es recurrente, vale la pena intentar el método de la resolución de conflictos. Aunque deambular por el aula a la hora de hacer tareas escritas no es un tema negociable, esta conducta puede modificarse tomando en cuenta las necesidades y los sentimientos de Lucas a efectos de acordar un nuevo plan. Cuando escuchamos con respeto a los niños y les brindamos una verdadera oportunidad de decidir qué hacer, tendrán menos tendencia a adoptar actitudes negativas.

No se olvide de recobrar la calma antes de dar inicio al proceso. Demostrar su enojo puede tener el efecto de aumentar la hostilidad del niño y reforzar su mala conducta. Desahogue sus sentimientos en privado. Deje pasar cierto tiempo. Fije una fecha para hablar hasta entenderse más adelante, cuando esté en condiciones de hablar con respeto y pensar en forma razonable.

Segundo paso: Hablar y escucharse uno al otro

En el segundo paso, usted y el alumno tienen la oportunidad de hablar francamente sobre el conflicto y de ser escuchados por el otro. Este intercambio de información sirve para definir el problema y aclararlo desde los dos puntos de vista. Para abrir los canales de comunicación, tenga presentes estas sugerencias:

- *Cree las condiciones necesarias para comunicarse con respeto.* Muchos alumnos dan por sentado que serán objeto de alguna sanción cuando hablan con un maestro enojado. Cierran los oídos y, automáticamente, levantan sus defensas. Comience por hacerlos sentirse cómodos. Hágalos saber que usted quiere resolver el problema de un modo satisfactorio para ambos, y que para ello necesita de su ayuda.

El tono de voz y el lenguaje corporal transmiten las intenciones del maestro aun más claramente que sus palabras. Una actitud relajada pero atenta, junto con un tono de voz firme y afable, les hace saber a los alumnos que, aunque el problema es serio, el maestro los aprecia y confía en que podrán encontrar una solución mutuamente satisfactoria. Cuando el maestro trata con respeto a los alumnos, es más probable que ellos lo traten respetuosamente a él.

- *No emita juicios.* Cuando uno está enojado, siente la tentación de dar sermones y atribuir culpas. Yo tenía ganas de decirle a Lucas que es una falta de respeto andar deambulando por el salón de clase y molestando a todo el mundo. Por cierto que esto sea, el empleo de un término negativo, como "falta de respeto", sólo habría servido para que Lucas se pusiera a la defensiva. Y si está ocupado en defenderse, no podrá escuchar atentamente.

El mensaje en primera persona, antes mencionado, es un medio más eficaz de describir el problema y expresar sentimientos intensos sin criticar ni culpar al niño:

"Yo me siento _____ cuando tú _____ porque _____."

(sentimiento) (conducta específica) (cómo le afecta a usted)

"Cuando tú _____, es un problema porque _____."

(conducta específica) (cómo le afecta a usted)

Un planteo como: "Cuando caminas por toda la clase nos resulta difícil concentrarnos" sirve para transmitirle a Lucas nuestro respeto y, al mismo tiempo, para definir con claridad el problema. Obsérvese el uso de términos específicos y objetivos. Lucas no puede discutir el hecho de que camina por la clase, pero podría ofenderse si lo acuso de "deambular constantemente y molestar a todo el mundo". Cuanto más neutral sea mi lenguaje, más probable será que Lucas capte el mensaje.

El mensaje en primera persona también está exento de cualquier juicio negativo en otro sentido importante. La conducta de Lucas no es buena ni mala en sí misma: simplemente interfiere con mi necesidad de mantener la concentración en la clase. Yo asumo la responsabilidad de tener el problema, en lugar de culpar a Lucas, quien camina por la clase para satisfacer sus propias necesidades. Dicho en otras palabras, no es que Lucas se esté portando mal, sino que sus necesidades chocan con las mías. Dejar de lado los juicios es más fácil cuando comprendemos que los niños, al igual que los adultos, adoptan diversas conductas para satisfacer necesidades humanas normales.

Seleccione con cuidado sus palabras antes de tomar su turno para hablar. Reflexione de antemano sobre la situación y piense en una forma de describir el problema que no implique una acusación ni una crítica. Demostrarle esta clase de respeto al niño, lo ayudará a entender el

mensaje y a entablar con usted una relación de mutua confianza. Si el chico siente que usted lo atiende y lo aprecia, sobre todo en momentos conflictivos, tenderá a ponerse de su lado en el futuro.

- *Escuche para comprender.* Escuche al niño con la firme intención de comprender el problema desde el punto de vista de él o de ella. Esto puede resultar difícil. Estamos tan acostumbrados a dar consejos y sermones, que normalmente sólo escuchamos a los chicos con el propósito de corregirlos. Tal vez nos parezca poco natural, y hasta erróneo, reconocer el punto de vista de un alumno cuando desaprobamos lo que dice. Recuerde que escuchar no implica estar de acuerdo ni aprobar. Asentir mientras el niño habla no significa decirle: "Tienes razón y yo estoy equivocado". Lo que quiere decir es que: "Entiendo tu punto de vista". La perspectiva del chico, aunque difiera de la del maestro, es igualmente válida.

Cuando usted tenga en claro lo que está diciendo el chico, hágale saber que lo entiende. Repita o parafrasee los principales pensamientos o sentimientos del niño. Esto le demostrará que usted lo acepta y que tiene la firme intención de comprenderlo cabalmente. También le da al niño la oportunidad de profundizar su comprensión y de corregir cualquier error de interpretación. Tome notas mientras lo escucha. Esto le permitirá tener un registro de las inquietudes del chico y mantenerse concentrado en escuchar. Si esta ocupado tomando notas, tendrá menos propensión a interrumpir al niño.

Tercer paso: Plantear el problema en función de las necesidades

En situaciones conflictivas, el maestro y el alumno parecen tener necesidades mutuamente excluyentes y diferencias irreconciliables. Lucas quiere deambular por el salón de clase. Yo quiero que Lucas se quede sentado. En este aspecto, tenemos posturas opuestas. O gano yo, o gana Lucas. O así es como parece.

Detrás de nuestras posiciones, sin embargo, tenemos necesidades o intereses más profundos que pueden ser satisfechos. ¿Por qué hemos asumido esas posiciones? En mi caso, quiero que a la hora de hacer trabajos escritos no haya distracciones. Lucas, por su parte, necesita ir a buscar cosas, tomar agua, ayudar, ir al baño y llamar la atención. Cuando exploramos los intereses más profundos, en lugar de quedarnos discutiendo sobre las posiciones, comprobamos que existen soluciones aceptables para ambos.

A menudo hay que hacer una investigación detectivesca para encontrar las necesidades que nos motivan (a nosotros ya los niños) a adoptar determinada posición. "¿Por qué hice/hiciste eso? ¿Qué quería/querías lograr?" Estas son preguntas útiles que debemos hacernos. Los niños, sin embargo, no suelen tener conciencia de las necesidades insatisfechas que motivan su conducta. A veces podemos adivinarlas. Para mí estaba claro que, además de las necesidades que planteó Lucas, su conducta también estaba dirigida a llamar la atención.

Según la psicóloga Jane Nelson, el objetivo último de todas las conductas infantiles es "encontrar un sentido de pertenencia y significación". Tal vez ésta sea la razón por la que el problema de conducta de Lucas se redujo tanto después de su experiencia como jefe en la tarea de limpiar la escuela. Al encontrar un puesto especial en nuestra clase que satisfacía su necesidad básica de pertenecer y sentirse importante, Lucas ya no se vio obligado a llamar la atención de un modo molesto. Este ejemplo indica que, además de ocuparse de las necesidades explícitas que se ponen de manifiesto en las situaciones conflictivas, los maestros debemos esforzarnos por ayudar a los niños a conectarse, unos con otros, de una manera significativa.

Cuarto paso: Proponer soluciones (torbellino de ideas)

En el cuarto paso, el maestro invita al niño a que piense, junto con él, en las posibles maneras de resolver el problema. Esta invitación a colaborar no esconde ningún resultado preestablecido. No se le pide al chico que adivine la respuesta "correcta" que ya conoce el maestro, ni éste intenta imponer subrepticamente la solución que quiere. El maestro le pide honestamente al alumno que proponga soluciones satisfactorias para ambos.

Las reglas del torbellino de ideas antes comentadas también se aplican en este caso. Hay que proponer la mayor cantidad de ideas, con la mayor rapidez posible y sin hacer comentarios.

Cuanto más ideas se propongan, más probabilidades habrá de encontrar una que satisfaga a las dos partes. El maestro debe anotar todas las ideas, por absurdas que parezcan. Las propuestas absurdas a veces conducen, más adelante, a una idea práctica. No hay que hacer críticas ni evaluaciones hasta el paso siguiente, para no interrumpir el flujo creativo de ideas.

Por ser uno de los contrincantes; usted puede proponer soluciones junto con el chico, pero debe tener cuidado de no dominar el torbellino de ideas. Comience por una idea absurda para distender las cosas. No apresure el proceso. Déle al niño tiempo para pensar. Si el chico objeta una idea que usted propuso, tome esa objeción como base de una nueva idea. Por ejemplo, Lucas protestó cuando yo sugerí que no fuera al baño en la hora de la tarea escrita. "¿Qué otra idea te gusta más que ésta?", le pregunté. Esto indujo a Lucas a proponer que podría ir al baño cuando "realmente tuviera que hacerlo".

Aun cuando el maestro se muestre alentador y comprensivo, algunos niños tienen pocas ideas que ofrecer. Proponer soluciones a los problemas sociales es una experiencia nueva para muchos. Afortunadamente, al igual que cualquier otra destreza, el torbellino de ideas va mejorando con la práctica.

Usted podría toparse con algún alumno que se niega a cooperar. Hágale saber que lo que usted quiere es encontrar una solución satisfactoria para ambos, pero que tendrá que atenerse a sus propias ideas si él no se presta a participar. (Esta situación se analiza en detalle en el capítulo 9, a través del caso de Daniel.)

Quinto paso: Elegir la idea (o las ideas) que les guste a ambos

Lea la lista de ideas y pregunte: "¿Qué nos parecen estas soluciones?" Anote las respuestas que se vayan dando. Las "caras expresivas" antes mencionadas sirven para evaluar las ideas de un modo concreto y para hacerle ver al niño que sus opiniones son tomadas en cuenta. Una cara sonriente significa: "Me gusta esta idea". Un ceño fruncido significa: "Esta idea no me gusta". Una cara seria significa: "Esta idea podría ser buena".

Si varias ideas reciben dos caras sonrientes por respuesta, decida cuál habrá de incorporar a su plan. Cuando ninguna idea cuenta con la aprobación de ambos, considere la siguiente mejor opción (que normalmente será una idea que haya recibido una cara sonriente y otra seria) y pregunte cómo podría modificarse esa solución para que resulte más aceptable. Lucas había puesto una cara sonriente junto a la idea de ir al baño y tomar agua cuando "realmente tuviera que hacerlo". Yo expresé mis dudas al respecto evaluando esa idea con una cara seria. Por último, llegamos a un acuerdo satisfactorio: iría sólo una vez por día al baño y al armario. Cuando todas las ideas se han evaluado y al menos una de ellas es aceptable para ambos, prosiga con el siguiente paso.

Sexto paso: Hacer un plan, establecer una consecuencia y ponerlo en práctica

Después de haber invertido tanto tiempo y esfuerzo en elaborar soluciones, usted querrá asegurarse de que sus ideas realmente sirvan para resolver el problema. Elegir una buena idea no basta para lograr un cambio positivo. Hay que ponerla en práctica; y eso requiere un plan. Cuanto más específico y concreto sea el plan, tanto mayores serán sus probabilidades de éxito.

Aunque Lucas y yo acordamos que él iría una vez por día al baño y al armario, yo podría fácilmente perder la cuenta en el transcurso de una jornada atareada. Era conveniente incluir un mecanismo de control en el plan. Este tipo de detalle y de previsión contribuye al logro del buen resultado que ambas partes buscan.

Las siguientes preguntas sirven para asegurar los detalles de un buen plan de acción:

- ¿Qué ideas incluiremos en nuestro plan?
- ¿Cómo se implementarán esas ideas?
- ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Quién?
- ¿Qué podría salir mal?
- ¿Cómo podemos asegurarnos de que la idea dé resultado?

Hasta el mejor de los planes puede fracasar por causa de circunstancias imprevistas. Fije una fecha para evaluar los resultados más adelante, así no tendrá que proseguir con un plan inservible, ni arriesgarse a que el problema reaparezca.

¿Qué pasa si el niño no se atiene al plan? Los alumnos que no cumplen lo que acuerdan nos hacen saber que no están listos para asumir esa responsabilidad. Tal vez sea necesario fijar un plan alternativo, o establecer alguna consecuencia que impida la conducta inapropiada y ayude al niño a hacer un cambio positivo.

Pregúntele de antemano al chico qué piensa que debería suceder si el acuerdo se rompe y el problema vuelve a aparecer. Los niños son quienes mejor saben qué medidas son útiles para ellos, y si contribuyen a determinar las consecuencias, estarán mejor predispuestos a cooperar. O bien, como en el caso de Lucas, límitese a decirle al chico lo que sucederá si el plan inicial fracasa. Yo le hice saber a Lucas que si seguía caminando por el aula tendría que ir a la clase de al lado. Este plan eventual le dio a Lucas la oportunidad de hacer una opción conociendo las consecuencias. Podía resolver el problema a nuestro modo, de acuerdo con el plan que acabábamos de elaborar, o a mi modo, lo que implicaba irse a otra clase. En cualquier caso, la conducta molesta de Lucas no sería permitida. El hecho de que hubiera un plan alternativo puede haber alentado a Lucas a acatar nuestro acuerdo inicial.

Al igual que toda solución ganadora, el plan eventual debe resolver el problema del maestro de una manera que también sea justa para el alumno. La medida de sacar a Lucas del aula a la hora de la tarea escrita sirve para eliminar el problema de su conducta molesta, sin ser demasiado estricta ni punitiva. Aunque a Lucas no le gusta la idea de irse a otra aula, esta opción es una consecuencia lógica. Si él no controla su conducta, pierde el derecho de quedarse en nuestra clase.

Recuerde, también, que el propósito de cualquier intervención es no sólo frenar la conducta problemática en el momento, sino también ayudar al niño a elegir otra conducta más apropiada en el futuro. Si quedarse en la clase de al lado resultara ser una experiencia gratificante para Lucas, habría que buscar otra consecuencia, que lo alentara a volver y quedarse tranquilo en su propio asiento.