

MÁS DE 1 MILLÓN
DE **EJEMPLARES VENDIDOS**



MAESTROS

Eficaz y Técnicamente
Preparados

El programa probado para ayudar
a los maestros a obtener
lo mejor de sus estudiantes
de cualquier edad.



DR. THOMAS GORDON

Autor de **P.E.T. Padres Eficaz y Técnicamente Preparados**
y 3 veces Nominado al Premio Nobel de la Paz,
con NOEL BURCH



Maestros Eficaz y
Técnicamente Preparados

Por el mismo autor

En Inglés:

*Group-Centered Leadership: A Way of Releasing
the Creative Power of Groups, 1995*

Parent Effectiveness Training: P.E.T., 1970, 2000

*P.E.T. in Action,
with Judy Gordon Sands, 1976*

Leader effectiveness Training: L.E.T. 1977,2001

Teaching Children Self-Discipline, 1989

*Salles Effectivenes Training,
with Carl Zaiss, 1993*

*Making the Patient Your Partner,
with Dr. Sterling Edwards, 1995*

*Good Relationships:
What Makes Them, What Breaks Them,
With Noel Burch (manuscript)*

En Español:

Padres Eficaz y Técnicamente Preparados P.E.T. 2012

Líderes Eficaz y Técnicamente Preparados L.E.T. 2012

Maestros
Eficaz y Técnicamente
Preparados

*El Programa Comprobado para Ayudar a los Maestros a
Obtener lo Mejor de sus Estudiantes de Todas las Edades*

Por Dr. Thomas Gordon
con Noel Burch

© 1974, 2003 por Gordon-Adams Trust
© 2012, 2014 Gordon Training International
© 2014 Gordon Training Mexico

Todos los derechos reservados. Este libro no puede ser reproducido ni retransmitido, total ni parcialmente, de ninguna forma o medio, electrónicos ni mecánicos, incluyendo fotocopiado, grabado, o por cualquier medio de almacenamiento y recuperación de información, sin permiso escrito por parte del editor.

Versión en Español editada y publicada por:
Gordon Training Mexico
Av. Don Bosco 35, El Pueblito. Corregidora, Querétaro. México 76900.
www.gordontrainingmexico.com

1ra Edición Electrónica en Español 2014
ISBN 978-607-00-8658-8

A toda la gente joven
cuyo dolor me envió
a buscar nuevos caminos
para la eficacia
de padres y maestros.

Contenido

Contenido

Cómo pueden los maestros obtener el mayor beneficio de este libro

Lo que hay tras este libro: la idea y las personas

Nota del Autor

1

Relaciones maestro-alumno:

el eslabón perdido

Lo crucial en la relación maestro-alumno

Habilidades comprobadas, no abstracciones vagas

Habilidades que ayudan a los alumnos a madurar

Una alternativa del juego de "brinca el aro"

Una sola filosofía para todas las edades y tipos de alumnos

Qué hacer sobre el eterno problema de la disciplina

Cómo resolver la controversia autoritario-tolerante

2

Un modelo para las relaciones eficaces maestro-alumno

Mitos, expectativas y representación de papeles

¿Qué es una buena relación maestro-alumno?

Una forma de ver la relación maestro-alumno

Maestros que aceptan y maestros que no aceptan: una diferencia crucial

La línea no fija en La Ventana de la Conducta siempre cambiante

Cómo entender los cambios en uno mismo (maestro)

Cómo entender los diferentes sentimientos hacia diferentes alumnos

Cómo entender la influencia del medio ambiente o de la situación

¿Es adecuado pretender siempre aceptación?

¿Quién posee el problema?

Por qué es tan importante "la propiedad del problema"

Por qué es importante el área en que no hay problemas

3

[Lo que los maestros pueden hacer cuando los alumnos tienen problemas](#)

[Por qué fallan los maestros al ayudar con problemas que son de los alumnos](#)

[El lenguaje de no aceptación: Las 12 Barreras de la Comunicación](#)

[Por qué son ineficaces Las 12 Barreras](#)

[Tres malentendidos comunes](#)

[Por qué es tan poderoso el lenguaje de aceptación](#)

[Formas más constructivas de ayudar a los alumnos que tienen problemas](#)

[Forma pasiva de escuchar \(silencio\)](#)

[Respuestas de reconocimiento que dan resultado](#)

[Lo que pueden hacer los abrepuertas](#)

[La necesidad de la Escucha Activa](#)

[Lo que realmente es la comunicación](#)

[Lo que se necesita para Escuchar Activamente con eficacia](#)

["¿Por qué asesorar a los alumnos? ¡Yo soy un maestro!"](#)

[Dos tipos de comunicación y sus efectos en los alumnos:](#)

[un catálogo](#)

[Las Doce Barreras de la comunicación](#)

[1. Ordenar, dirigir, mandar](#)

[2. Advertir, amenazar](#)

[3. Moralizar, sermonear, dar "deberías o tendrías que ..."](#)

[4. Aconsejar, ofrecer soluciones o sugerencias](#)

[5. Enseñar, sermonear, dar argumentos lógicos](#)

[6. Juzgar, criticar, estar en desacuerdo, culpar](#)

[7. Poner apodos, estereotipar, ridiculizar](#)

[8. Interpretar, analizar, diagnosticar](#)

[9. Elogiar, estar de acuerdo, dar evaluaciones positivas](#)

[10. Tranquilizar, compadecer, consolar, apoyar](#)

[11. Poner en duda, averiguar, interrogar, preguntar](#)

[12. Apartar, distraer, mostrarse sarcástico, condescender](#)

[Ayudas para la comunicación](#)

[1. Forma pasiva de escuchar \(silencio\)](#)

- [2. Respuestas de reconocimiento](#)
- [3. Abrepuertas, invitaciones a hablar](#)
- [4. Escucha Activa \(retroalimentación\)](#)

4

[Los muchos usos de la Escucha Activa](#)

- [Cómo propiciar las discusiones eficaces en la clase, centradas en el contenido](#)
- [Cómo emplear la Escucha Activa para manejar la resistencia](#)
- [Cómo emplear la Escucha Activa para ayudar a los alumnos dependientes](#)
- [Cómo obtener el mayor provecho de los grupos de discusión centrados en los alumnos](#)
- [Cómo ayuda la Escucha Activa en las conferencias maestros-padres](#)
- [Lo que pueden lograr las conferencias tripartitas](#)
- [Resumen](#)

5

[Lo que pueden hacer los maestros cuando los alumnos les causan problemas](#)

- [Qué hacer respecto a los problemas que son del maestro](#)
- [Lo que hacen las típicas confrontaciones ineficaces](#)
- [Por qué fallan los mensajes de solución](#)
- [Por qué fallan los mensajes que humillan](#)
- [Por qué fallan los mensajes indirectos](#)
- [Los Mensajes Tú versus los Mensajes Yo](#)
- [Qué hay de malo en los Mensajes Tú](#)
- [Cómo formular un Mensaje Yo](#)
- [Cómo Cambiar de Roles después de enviar un Mensaje Yo](#)
- [Cómo se enojan los maestros a sí mismos](#)
- [Enviar Mensajes Yo puede ser arriesgado](#)
- [Lo que pueden lograr los Mensajes Yo efectivos](#)

6

[Cómo modificar el ambiente del salón de clases para evitar problemas](#)

- [Lo que hay de inadecuado en el típico salón de clases](#)
- [Cómo pensar creativamente sobre el cambio](#)

[Cómo pensar sistemáticamente sobre el ambiente del salón de clases](#)

[Cómo enriquecer el ambiente](#)

[Cómo empobrecer el ambiente](#)

[Cómo restringir el ambiente](#)

[Cómo ampliar el ambiente](#)

[Cómo cambiar el ambiente](#)

[Cómo simplificar el ambiente](#)

[Cómo sistematizar el ambiente](#)

[Cómo planear por anticipado](#)

[Cómo mejorar la calidad del tiempo en el salón de clases](#)

[Por qué causa problemas el Tiempo de Actividad](#)

[Por qué es vital el Tiempo a Solas... y cómo conseguirlo](#)

[Por qué es vital el Tiempo uno a uno... y cómo crearlo](#)

[El gran potencial del área de enseñanza-aprendizaje](#)

7

[Conflicto en el salón de clases](#)

[Lo que es realmente un conflicto](#)

[¿Qué es lo que en realidad produce un conflicto?](#)

[Como resuelven típicamente los conflictos los maestros](#)

[Los dos enfoques ganar-perder: Método I y Método II](#)

[Lo que se sabe sobre el Método I](#)

[Lo que se sabe sobre el Método II](#)

[Cuando el juego se llama vacilación](#)

[Cómo dependen del poder los Métodos I y II](#)

[La autoridad en el salón de clases](#)

[Autoridad tipo C \(por Conocimiento\)](#)

[Autoridad tipo P \(por Poder\)](#)

[Serias limitaciones del poder en el salón de clases](#)

[Los maestros inevitablemente pierden el poder](#)

[El poder es destructivo para los alumnos](#)

[Los mecanismos de defensa que utilizan los alumnos](#)

[Rebeldía, resistencia, desafío](#)

[Represalias](#)

[Mentir, escabullirse, ocultar los sentimientos](#)

[Culpar a otros, chismear](#)

[Copiar, hacer trampa, plagiar](#)

[Dominar, intimidar, mangonear a los demás](#)

[Necesidad de ganar, odio a perder](#)

[Organizar, formar alianzas](#)

[Conformidad, obediencia, sumisión](#)

[Los "barberos"](#)

[Amoldarse, no arriesgarse, miedo a tratar de hacer algo nuevo](#)

[Retirada, escape, soñar despierto, regresión](#)

[¿Por qué no emplear el Método II?](#)

[Cómo afecta el poder al ganador](#)

[Cómo se racionalizan el poder y la autoridad](#)

[El mito de "la sabiduría de la edad y la experiencia"](#)

["Los alumnos en realidad quieren límites para su comportamiento"](#)

[El mito de "la responsabilidad de transmitir la cultura"](#)

["¿No es necesario el poder con ciertos niños?"](#)

[El mito de "firme pero justo"](#)

8

[El Método No Perder para resolver conflictos](#)

[Método III: el Método No Perder de resolución de conflictos](#)

[Cómo funciona el Método III en el salón de clases](#)

[Requisitos previos del Método III](#)

[Método III: el proceso de seis pasos para resolver los problemas](#)

[Paso 1: Definir el problema \(conflicto\)](#)

[Paso 2: Generar posibles soluciones](#)

[Paso 3: Evaluar las soluciones](#)

[Paso 4: Tomar la decisión](#)

[Paso 5: Determinar cómo implementar la decisión](#)

[Paso 6: Determinar el éxito de la solución](#)

[Trabajando con el Método III en el salón de clases](#)

[Una sesión grabada del Método III](#)

[Los beneficios y provechos del Método III en las escuelas](#)

[Sin resentimientos](#)

[Aumentar la motivación para implementar la solución](#)

["Dos cabezas piensan más que una"](#)

[No se necesita "vender" en el Método III](#)

[No son necesarios ni la autoridad ni el poder](#)

[A los niños les agradan los maestros y a los maestros les agradan los niños](#)

[El Método III ayuda a descubrir los problemas reales](#)

[Los alumnos se vuelven más responsables y más maduros](#)

9

[Poniendo a funcionar el Método No Perder: otros usos del Método III en las escuelas](#)

[Cómo resolver conflictos de enseñanza-aprendizaje con el Método III](#)

[Cómo resolver conflictos entre alumnos con el Método III](#)

[Cómo emplear el Método III para establecer reglas y políticas de la clase](#)

[Cómo funcionan las reuniones de clase para establecer reglas](#)

[Cómo superar las amenazas](#)

[Preparativos](#)

[Cómo dirigir la reunión](#)

[El papel del maestro](#)

[Los beneficios de la reunión para establecer reglas](#)

[¿Qué hay del tiempo involucrado?](#)

[Cómo manejar los problemas típicos a los que se enfrentan los maestros al utilizar el Método III](#)

["Soluciones" que compiten contra "necesidades" que compiten](#)

[Cuando los alumnos no se ciñen a lo acordado](#)

[¿Qué hay sobre los problemas fuera del área de libertad del maestro?](#)

["¿Qué sucede si no podemos ponernos de acuerdo respecto a una](#)

solución?"

Cuando los muchachos establecen el castigo en una solución

Cómo poner en vigor las reglas fuera del área de libertad del maestro

¿Existen ocasiones en las que es necesario el Método I?

El valor de los estudiantes de aprender ellos mismos estas habilidades

10

Cuando los valores chocan en la escuela

Cómo identificar un Choque de Valores

Por qué el Método III rara vez sirve para resolver el choque de valores

Por qué el Método I es ineficaz para resolver el choque de valores

Por qué el Método II es ineficaz para resolver el choque de valores

Cómo manejar los choques de valores

Conviértase en un consejero eficaz

Modele lo que usted valora

Modifíquese a usted mismo para aceptar más

Encuentre la "serenidad para aceptar"

11

Cómo convertir la escuela en un mejor lugar para enseñar

Características de las escuelas que causan problemas a los maestros

Los maestros son subordinados

Los maestros no participan en la toma de decisiones

Rigidez y resistencia al cambio

Imposición de valores uniformes

Echar la culpa a los demás

Lo que pueden hacer los maestros para aumentar su eficacia en la organización

Acepte la importancia de su papel

Mire siempre a través de su "ventana"

"¿Puedo emplear las habilidades de confrontación con mi jefe?"

La fuerza del número

Cómo ser más eficaz en reuniones de grupo

[Antes de la reunión](#)

[Durante la reunión](#)

[Después de la reunión](#)

[Cómo ser un consejero eficaz](#)

[Conviértase en abogado de sus alumnos](#)

[Notas de los capítulos](#)

[Capítulo 1](#)

[Capítulo 2](#)

[Capítulo 3](#)

[Capítulo 4](#)

[Capítulo 5](#)

[Capítulo 6](#)

[Capítulo 7](#)

[Capítulo 8](#)

[Capítulo 9](#)

[Capítulo 10](#)

[Lecturas Recomendadas](#)

[Cómo puede aprender estas habilidades](#)

[Cómo aprender las habilidades Padres Eficaz y](#)

[Técnicamente Preparados \(P.E.T.\)](#)

[Cómo llevar las habilidades del Modelo Gordon](#)

[a su empresa](#)

[Agradecimientos](#)

Cómo pueden los maestros obtener el mayor beneficio de este libro

1. Los maestros pueden emplear con más éxito en el colegio los métodos de Maestros Eficaz y Técnicamente Preparados, cuando están respaldados por un medio ambiente compatible de aprendizaje en el hogar. Por lo tanto, sugerimos que alienten a los padres de sus alumnos a familiarizarse con M.E.T.

2. Los maestros pueden aplicar más completamente el enfoque M.E.T. en sus salones de clase, si su director y sus colegas entienden y apoyan la filosofía M.E.T. Por lo tanto, es importante familiarizar a su administrador y a otros miembros de la docencia con M.E.T. (el capítulo 11 sugiere las formas específicas para compartir las experiencias M.E.T. dentro de su escuela o distrito escolar).

3. M.E.T. es un sistema completo e integrado. Sus habilidades específicas y principios dan mejor resultado una vez que *todos* ellos han sido entendidos.

4. Ponga en antecedentes de M.E.T. a sus alumnos: lo que es, cómo y por qué usted y ellos lo emplearán juntos en clase. Esto reducirá la resistencia hacia sus nuevos métodos y los convertirá en sus compañeros para que su aprendizaje sea más agradable.

5. M.E.T. le proporciona habilidades específicas para hacer que su trabajo sea más fácil y agradable, pero usted deberá practicar esas habilidades hasta que lleguen a ser parte de su forma de ser. Dependerá de usted el crear oportunidades, tanto dentro como fuera del salón de clases, en las que pueda obtener la práctica que necesitará.

Lo que hay tras este libro: la idea y las personas

Si no fuera por algunos niños y jóvenes muy especiales cuyas vidas se entrelazaron íntimamente con la mía, estoy seguro de que no hubiera escrito un libro sobre la enseñanza. Fueron los jovencitos que sus padres trajeron a mi consultorio con la esperanza de que los "compusiera", los "convenciera" o los hiciera "mejor adaptados". Aunque en muy raras ocasiones sentí haber producido resultados tan poco realistas, gracias a mi anterior entrenamiento como consejero profesional o psicoterapeuta, mis actitudes y habilidades me permitieron ser aceptado por la mayoría de estos jóvenes en un tipo único de relación con ellos, relación en la que había confianza, comunicación abierta y honesta, afecto e interés recíproco.

De estas relaciones, que ciertamente fueron tan enriquecedoras tanto para ellos como para mí, aprendí (o tal vez volví a aprender) cómo los padres, inadvertida pero inexorablemente lastiman a los chicos y a los jóvenes, dañan su dignidad, les arrebatan la confianza en sí mismos, sofocan su creatividad, quebrantan su espíritu y pierden su amor. Al escuchar hora tras hora a estos jóvenes, también empecé a comprender con mayor claridad la forma en que los adultos originan estos dañinos efectos en aquellos que son los últimos a los que desean dañar. Parece que lo hacen por la forma en que les hablan, por la forma en que tratan con ellos los conflictos cotidianos, por la forma en que tratan de disciplinarlos y por la forma en que les imponen sus valores mediante el uso del poder y la autoridad.

Sin embargo, a menudo las intenciones de estos padres eran buenas y en raras ocasiones percibí en ellos mucho de lo que los psicólogos profesionales generalmente etiquetan como "patológico" o "enfermo". Sencillamente, eran ignorantes. No quiero decir que *no estuvieran educados*, porque muchos de los padres eran buenos abogados, médicos, ingenieros, ministros y hombres de negocios; y la mayoría de las madres eran graduadas universitarias y profesionistas. Sin embargo, su educación universitaria no les había proporcionado ni siquiera el conocimiento más elemental sobre los principios y las habilidades de las relaciones humanas eficaces, la comunicación interpersonal sincera o la solución constructiva de los conflictos.

¿Se les podría enseñar tales habilidades y principios? Como pensé que sí, procedí a planear un programa de entrenamiento. Ahora, doce años después, ese curso, llamado *Padres eficaz y Técnicamente Preparados*, o simplemente P.E.T., proporciona entrenamiento a miles de padres cada semana en todos los estados y en varios países del extranjero. En 1970 fue publicado el libro de texto para el curso

y en cuatro años ha sido adquirido por más de medio millón de lectores. Es claro, los padres necesitan ayuda para educar a sus hijos y muchos aprovechan la oportunidad para estar mejor informados y capacitados como padres.

Fue inevitable que algunos padres, después de terminar el curso P.E.T. y de observar mejoras importantes en las relaciones con sus hijos en el hogar, quisieran influir en los administradores de las escuelas de sus hijos para que el curso estuviera a la disposición de los maestros ("los otros padres de sus hijos"). Me siento agradecido hacia esos padres, porque su interés (y aliento) influyó para que un gran número de distritos escolares empezara a ofrecer el entrenamiento eficaz a sus maestros.

Así pues, nació *Maestros Eficaz y Técnicamente Preparados*, un curso especial para maestros enfocado a la relación maestro- alumno. Su divulgación podría igualar pronto a la del curso P. E. T. en EUA. Este libro presenta los principios y habilidades que hemos estado enseñando con éxito en el curso M.E.T. durante más de ocho años.

Hubiera dudado de empezar el libro sin la seguridad de contar con un colega en "Effectiveness Training Associates" (Asociados de la Capacitación Eficaz) que tuviera una gran experiencia en la educación, como maestro, consejero, entrenador y director. Noel Burch, quien entonces era director de programas educativos en nuestra organización, tenía experiencia directa sobre cómo puede una escuela llegar a ser una institución más humanizada mediante el empleo de las habilidades y la aplicación de la filosofía del curso M.E.T. Como consejero y colaborador, Noel Burch participó conmigo en la elaboración de la organización general del libro, así como en el desarrollo de su estilo y gran parte de su contenido. Además, dio al proyecto sus valiosos conocimientos resultantes de estar absorbido en su intento de hacer que las escuelas sean sitios más apropiados tanto para los estudiantes como para los maestros.

DOCTOR THOMAS GORDON
Fundador
Gordon Training International
Solana Beach, CA

Nota del Autor

Para hacer el libro más neutral en cuestiones de género y evitar la poco manejable construcción “él o ella”, he alternado entre masculino y femenino a través de estos capítulos cuando me refiero tanto a maestros como estudiantes.

Maestros
Eficaz y Técnicamente
Preparados

1

Relaciones maestro-alumno: el eslabón perdido

La enseñanza es una profesión universal que todo el mundo ejerce: los padres enseñan a sus hijos, los patrones enseñan a sus empleados, los entrenadores enseñan a sus jugadores, las esposas enseñan a sus esposos (y viceversa), y por supuesto, los maestros profesionales enseñan a sus alumnos. Este libro trata sobre la forma en que la enseñanza puede ser mucho más eficaz de lo que es; la forma en que puede proporcionar más conocimientos y madurez a los escolares y al mismo tiempo terminar con los conflictos creando más tiempo de enseñanza para los maestros.

Aun cuando *Maestros Eficaz y Técnicamente Preparados* (M.E.T.) es un programa completo para profesionales, los métodos y habilidades que ofrecemos incrementarán la eficacia de todas las demás personas que instruyen, en especial de los padres.

Los adultos dedican una cantidad asombrosa de tiempo a enseñar a los jóvenes. Parte de ese tiempo es altamente remunerador, pues ayudar a los jóvenes (de cualquier edad) a aprender nuevas habilidades o a adquirir nuevos conocimientos es una experiencia fascinante. Lo hace a uno sentirse bien, como padre, maestro o dirigente juvenil contribuir al crecimiento de un joven, darse cuenta de que uno ha dado algo de sí mismo para enriquecer la vida de otro ser humano. Causa una gran alegría observar a un joven tomar de una relación de enseñanza algo nuevo que ampliará su comprensión del mundo o añadirá algo a su repertorio de habilidades.

Sin embargo, como todos saben, enseñar a los jóvenes también puede ser algo terriblemente frustrante y lleno de desilusiones. Con demasiada frecuencia padres, maestros y personas que trabajan con jóvenes descubren con tristeza que su deseo entusiasta de enseñar a los jóvenes algo que valga la pena por alguna causa no despierta en sus alumnos un deseo entusiasta por aprenderlo. Por el contrario, se encuentran con una resistencia obstinada, escasa motivación, periodos cortos de atención, un desinterés inexplicable y a menudo una abierta hostilidad.

Cuando la gente joven, aparentemente sin razón, se reusa a aprender lo que los adultos tratan de enseñar tan desinteresada y altruistamente, la enseñanza es cualquier cosa menos estimulante. De hecho, puede ser una experiencia miserable que deriva en sentimientos de inadecuación, desesperanza, exasperación y, muy frecuentemente, un profundo resentimiento hacia el aprendiz sin voluntad y

malagradecido.

¿Qué es lo que hace la diferencia entre la enseñanza que da resultado y la que falla, la que da recompensas y la que causa dolor? Ciertamente, muchos factores diferentes influyen en el resultado de los esfuerzos de una persona para enseñar a otra. Pero la tesis de este libro es que un factor es el que más contribuye, o sea, el grado de eficiencia del maestro para establecer un tipo especial de relación con los alumnos.

Es la calidad de la relación maestro-alumno lo que es crucial. De hecho, más importante que lo que enseña el maestro, es la forma en que lo hace o a quién está tratando de enseñar. Cómo lograr esta calidad eficaz es de lo que trata este libro.

Lo crucial en la relación maestro-alumno

Es esencial señalar con precisión el hecho de que la enseñanza y el aprendizaje son en realidad dos funciones diferentes, dos procesos distintos y separados. Una de las muchas diferencias entre la enseñanza y el aprendizaje es que el proceso de la enseñanza es llevado a cabo por una persona, mientras que el proceso de aprendizaje ocurre en el interior de otra. ¿Obvio?, por supuesto, pero vale la pena analizarlo. Porque si los procesos de enseñanza-aprendizaje han de funcionar eficazmente, debe existir una relación de tipo único entre estos dos organismos separados, un tipo de vínculo de "contacto" o puente entre el maestro y el alumno.

Por lo tanto, gran parte de este libro está relacionada con las *habilidades de comunicación* que necesitan los maestros para llegar a ser eficaces en hacer estos contactos, en crear esos vínculos y construir esos puentes. Estas habilidades esenciales de la comunicación no son en realidad muy complejas, y ciertamente no son difíciles de comprender para un maestro, aunque requieren de práctica al igual que cualquier otra habilidad, como coser, tejer, esquiar, cantar o tocar un instrumento musical. Y estas habilidades cruciales de la comunicación tampoco exigen que los maestros deban absorber grandes cantidades de conocimientos sobre la "filosofía de la educación", "metodologías de la instrucción" o "principios del desarrollo infantil".

Por el contrario, las habilidades que describiremos e ilustraremos involucran principalmente hablar, algo que la mayoría de nosotros hace con facilidad. Puesto que el hablar puede ser tanto destructivo como alentador para las relaciones humanas, también puede separar al maestro de los alumnos o puede unirlos. Una vez más, es obvio. Sin embargo, vale la pena pensarlo más. Porque el efecto que produce ese hablar depende de la *calidad* de la plática y de la selección que haga el maestro de la *clase de plática más apropiada* para los diferentes tipos de situación.

Entonces, nuestra instrucción para la eficacia del maestro se construye sobre operaciones elementales que los maestros ya llevan a cabo todos los días. Es una serie más de habilidades, una sensibilidad extra, un logro adicional.

Tomemos la alabanza, por ejemplo. Todo padre y maestro sabe cómo alabar a los jóvenes. El entrenamiento para maestros eficaces que ofrecemos se basa en ese punto. Demostraremos cómo un tipo de mensaje de alabanza tiene más posibilidades de ocasionar que los alumnos se sientan terriblemente incomprendidos y un poco manipulados, mientras que un tipo de mensaje ligeramente diferente tiene más posibilidades de hacer que los alumnos lo vean como una persona humana y auténtica y como alguien que se interesa y se preocupa por ellos.

La investigación, una gran cantidad de ella, ha demostrado cuán crítico es el *escuchar* para facilitar el aprendizaje¹. Aquí una vez más, cada padre y maestro, con

unas cuantas excepciones desafortunadas, está equipado biológicamente para escuchar y muy experimentado en el acto de escuchar lo que los jóvenes comunican. Lo hacen todos los días. Sin embargo, lo que creen que escuchan no es necesariamente lo que el alumno está tratando de comunicar. Nuestro tipo de entrenamiento eficaz para maestros le enseñará un método sencillo mediante el cual puede cerciorarse de la precisión con que escucha, para asegurarse de que lo que usted escuchó es realmente lo que el alumno quiso decir. Al mismo tiempo, le demostrará al estudiante que usted no sólo lo ha escuchado sino que también ha comprendido.

De modo parentético, también señalaremos cuándo es inadecuado escuchar a los niños. En determinadas ocasiones, cuando les está enseñando algo en el salón de clases o en el hogar y se percata de que su comportamiento es inaceptable o deja mucho que desear, el trillado consejo: "Sea un buen escucha" debe pasarse por alto. Le mostraremos por qué en tales ocasiones debe mandar en su lugar su propio mensaje, enfrentando a los jóvenes con la forma en que están interfiriendo con los *derechos de usted*, y demostraremos cómo puede enviar tal mensaje con poco riesgo de dañar sus sentimientos, humillarlos o hasta ponerlos a la defensiva.

Ahora parece necesario hacer una importante negación: *Este libro no trata sobre lo que los maestros y padres deberían enseñar a los niños y jóvenes*. Este asunto debe dejarse a otras personas con más experiencia en la planeación de estudios, en la formulación de objetivos y en hacer juicios de valores sobre lo que es importante que aprendan los jóvenes en el hogar y en la escuela. De hecho, las opiniones sobre tales materias variarán de hogar a hogar, de escuela a escuela y de un tipo de comunidad a otra.

Nuestro entrenamiento se fundamenta básicamente en la suposición de que la calidad de la relación maestro-alumno es crucial si los maestros han de ser eficaces en la enseñanza de *cualquier cosa*, de cualquier tipo de materia, de cualquier "contenido", de cualquier habilidad, de cualesquier valores o creencias. El latín, la historia griega, las matemáticas, la composición, la literatura, el dibujo constructivo o la química, todo puede hacerse interesante y excitante para los jóvenes si cuentan con un maestro que ha aprendido a crear una relación con los alumnos en la que las necesidades del maestro son respetadas por los alumnos y las necesidades de los alumnos son respetadas por los maestros.

Hay que afrontar el hecho, hasta el baloncesto, la economía doméstica, el tenis, la pintura, la gimnasia, la escultura o la educación sexual pueden enseñarse de tal manera que los alumnos se aburran, se cansen y se resistan obstinadamente a aprender... si el maestro propicia unas relaciones que hacen que los alumnos se sientan humillados, desconfiados, incomprensidos, presionados, deprimidos o evaluados críticamente.

En la mayoría de las escuelas, un alto porcentaje del tiempo que podría ser tiempo de enseñanza-aprendizaje se utiliza en problemas de los alumnos, que en pocas ocasiones los maestros están entrenados para ayudar a resolver, o problemas de los maestros creados por alumnos reactivos o rebeldes a quienes los maestros no pueden controlar. Las habilidades y métodos para la eficacia del maestro que ofrecemos en este libro darán a los maestros *más tiempo para enseñar*, sea cual sea la materia. También hacen accesible más tiempo en *el cual tiene lugar el verdadero aprendizaje*. En cada capítulo presentaremos un nuevo grupo de habilidades; cada uno tendrá el efecto de aumentar lo que nosotros llamamos "tiempo de enseñanza-aprendizaje", periodos en los que los alumnos permiten que los maestros enseñen ("hagan su trabajo") y los estudiantes son motivados a aprender por sus maestros.

Habilidades comprobadas, no abstracciones vagas

Las habilidades y metas ofrecidos en este libro han sido enseñados a cientos de miles de maestros en todo el Mundo, en un programa de 45 horas conocido como *Maestros Eficaz y Técnicamente Preparados* o simplemente M.E.T.

M.E.T. fue creado en 1966, y ha sido ampliamente aceptado para el entrenamiento de maestros en las escuelas públicas y privadas, maestros que enseñan en escuelas elementales, primarias, secundarias y preparatorias. El curso M.E.T. evolucionó naturalmente a partir del primer curso de entrenamiento llamado *Padres eficaz y técnicamente preparados* del doctor Thomas Gordon, que después se llamó P.E.T. y que actualmente es impartido por más de 5,000 instructores en todo Estados Unidos y varios países más. Los maestros y administradores empezaron a saber por los padres de lo que estos habían aprendido en P.E.T. y pidieron que el curso fuera impartido a los maestros de sus distritos para que pudieran aplicar las mismas habilidades de la comunicación y los métodos de resolución de conflictos a los alumnos en los salones de clases. En un año se creó un curso especial para maestros de escuela, diseñado para amoldarse a los problemas especiales y únicos de relaciones humanas a que se enfrentan los maestros en las clases con 30 ó 40 alumnos.

Este libro incluye los mismos principios, habilidades y métodos que desarrollamos, refinamos y probamos en nuestro trabajo con maestros en el curso M.E.T. Muchos de los ejemplos y casos que forman parte del libro fueron obtenidos de estos maestros.

Basada en esta experiencia, la eficacia del maestro que describimos paso por paso en este libro está orientada naturalmente hacia el desarrollo de habilidades muy específicas, o sea, enfocaremos las cosas prácticas que los maestros pueden decir y hacer todos los días en el salón de clases, y no conceptos educativos abstractos.

La experiencia con maestros en las clases M.E.T. nos ha hecho criticar en cierta forma la educación formal de la mayoría de los maestros; parece familiarizarlos con términos, ideas y conceptos sin proporcionarles formas prácticas de poner a funcionar estas abstracciones en el salón de clases. Hablamos de conceptos tales como el "respeto por las necesidades de los alumnos", "educación afectuosa", "ambiente de salón de clases", "libertad para aprender", "educación humanística", "el maestro como persona de recursos", "comunicación recíproca", y otros parecidos.

En el curso M.E.T. a tales ideas y conceptos se les da lo que los científicos llaman "definiciones operativas", se definen en términos de operaciones eficaces, cosas que los maestros pueden hacer realmente, mensajes específicos que pueden comunicar.

Tome por ejemplo un concepto que la mayoría de los maestros han escuchado una y otra vez durante su entrenamiento: "el respeto por las necesidades de los alumnos". Pocos de los maestros que se inscriben en M.E.T. tienen una idea de las operaciones específicas que pueden llevar a cabo que demuestren respeto por las necesidades de los alumnos. Sin embargo, es eminentemente clara la forma en que pueden hacer real ese concepto cuando aprenden en M.E.T. sobre el Método III, el Método No Perder para resolver conflictos entre maestros y alumnos. El Método III es un proceso de seis pasos: El maestro y los alumnos resuelven el problema hasta que encuentran una solución que permite que se satisfagan las necesidades del maestro (se respeten) y se satisfagan también (se respeten) las necesidades de los alumnos.

El Método III ofrece a los maestros una herramienta específica que pueden emplear todos los días para asegurar que las necesidades de sus alumnos sean respetadas sin que los maestros paguen el precio de que sus propias necesidades se vean frustradas. En M.E.T. el respeto hacia las necesidades de los alumnos se convierte en algo más que un concepto abstracto para los maestros... en realidad aprenden a ponerlo en la práctica regularmente.

Lo mismo es cierto respecto al concepto de "democracia en el salón de clases". M.E.T. muestra a los maestros las habilidades y procedimientos necesarios para crear una democracia viva a través de la reunión para establecimiento de reglas en el salón de clases, en la cual todos los miembros de la clase, incluyendo al maestro, participan en determinar las reglas que todos deben seguir. M.E.T. también ofrece a los maestros alternativas prácticas a su empleo tradicional del poder y la autoridad (que es, claro está, la antítesis directa de las relaciones democráticas).

Muchos maestros han descrito el curso M.E.T. como una experiencia en el aprendizaje de la forma de llevar a la práctica lo que anteriormente habían sido sólo conceptos abstractos que se les había enseñado a valorar muy alto.

Habilidades que ayudan a los alumnos a madurar

El "desarrollo y madurez" del estudiante son metas a las que se suscriben todas las escuelas y maestros. Sin embargo, los métodos de enseñanza empleados por la mayoría de los maestros y aprobados por la mayoría de los administradores escolares sólo aseguran que los alumnos seguirán siendo sin remedio dependientes, inmaduros e infantiles. En lugar de propiciar el aumento de *la responsabilidad*, los maestros y administradores ordenan y dominan a los alumnos de todas las edades como si no se pudiera confiar en ellos y nunca pudieran ser responsables. En lugar de alentar la independencia, en realidad las escuelas refuerzan la dependencia de los alumnos de sus maestros, para determinar lo que deben aprender, cómo deben aprenderlo, cuándo deben aprenderlo y, por supuesto, qué tan bien lo aprenden.

No es que los maestros quieran en realidad alumnos que sean irresponsables y dependientes... la mayoría no lo quieren así. Es más bien que no se les han enseñado las habilidades y métodos mediante los cuales una persona, en sus relaciones con los demás, puede propiciar la autodirección, la autorresponsabilidad, la autodeterminación, el autocontrol y la autoevaluación. Tales cualidades no se desarrollan accidentalmente, deben ser alimentadas y propiciadas deliberadamente por los padres y maestros.

En M.E.T. mostramos lo que se puede hacer para que tenga lugar la madurez y el desarrollo y que no quede como un ideal vacío. En los capítulos 3 y 4, por ejemplo, los maestros pueden aprender a emplear una nueva habilidad llamada "Escucha Activa" que aumentará en gran medida su eficacia para ayudar a los alumnos con problemas que interfieren con el aprendizaje. Pero esta ayuda se proporciona de tal manera que permite que *el alumno encuentre su propia solución*, en lugar de que se le den soluciones o sugerencias, que es la forma típica en la que la mayoría de los maestros responde a los problemas de los alumnos. Cuando se permite a los alumnos tener la responsabilidad de resolver sus problemas, el resultado es un aumento de la madurez hacia la autorresponsabilidad y la confianza en sí mismos.

En el siguiente encuentro entre una alumna y su maestra, nótese cómo la maestra hábilmente le deja la responsabilidad a la joven mediante el empleo de la Escucha Activa, una forma de respuesta en la que el que escucha retroalimenta o "refleja" los mensajes del que los envía. La clase había estado estudiando la Guerra Revolucionaria, y a la alumna se le había dado una tarea para escribir un tema sobre algún aspecto de la misma.

A.: He venido para que me dé sus ideas acerca de lo que debería escribir sobre mi tema.

M.: No sabes que tema escoger, ¿no es cierto?

A.: Así es. Lo he estado pensando durante días, pero

- siguiera sin decidirme. Sabía que usted tendría alguna idea.
- M.: Lo has estado pensando sin llegar a nada.
- A.: ¿Qué han escrito otros estudiantes que esté bien?
- M.: Quieres un tópico que sea un tema excepcionalmente bueno ¿verdad?
- A.: Ajá. Tengo que sacarme 10 para pasar el curso con 10.
- M.: Parece que te sientes terriblemente presionada para sacar 10 en el curso.
- A.: ¡Pues sí! Mis padres se molestarían realmente si no fuera así. Siempre quieren que haga las cosas tan bien como mi hermana mayor. Es un cerebritito.
- M.: Sientes que esperan que seas tan aplicada en la escuela como tu hermana.
- A.: Ajá. Pero yo no soy como ella. Tengo otros intereses. Quisiera que mis padres me aceptaran por lo que soy... Soy diferente a Victoria. Todo lo que ella hace es estudiar.
- M.: Crees que eres un tipo diferente de persona que tu hermana y te gustaría que tus padres reconocieran eso.
- A.: Bueno, es que nunca les he dicho lo que pienso. Creo que ahora lo haré. Posiblemente dejen de presionarme tanto para que sea una alumna de puros dieces.
- M.: Crees que quizá debes decirles lo que piensas.
- A.: No tengo nada que perder. Y a lo mejor eso me ayuda.
- M.: Todo por ganar, nada que perder.
- A.: Cierto. Si dejan de presionarme, no tendría que preocuparme tanto por mis calificaciones. Y hasta podría aprender más.
- M.: Hasta puedes sacar más provecho de la escuela.
- A.: Ajá, Entonces podría escribir sobre un tema que me interesara y aprender algo. Gracias por ayudarme con mi problema.
- M.: Cuando quieras.

Al abstenerse de darle una solución a su problema a esta estudiante confundida (sugiriéndole un tema o dándole un consejo), esta maestra empleó una de las habilidades M.E.T. con mucha eficacia, y el resultado fue que la alumna llegó al

problema más profundo (la presión paterna) y finalmente desarrolló su propia estrategia para tratar de resolverlo. En esta breve interacción, la maestra contribuyó en mayor medida a la madurez de esta alumna que si no hubiera empleado la habilidad de la Escucha Activa.

En el capítulo 5 le mostramos a los maestros cómo pueden aprender a manejar "Mensajes Yo" cuando los estudiantes se están comportando de manera que interfiere con la función de enseñar. Estos Mensajes Yo *dejan la responsabilidad directamente en el alumno* para que modifique su comportamiento, le dan una oportunidad para iniciar un cambio en su comportamiento al considerar las necesidades del maestro. Como resultado, el alumno es más apto para responder con un comportamiento escogido por él mismo y auto-determinado, y así madura un poco en cuanto a responsabilidad y madurez.

Estos son sólo dos ejemplos de las habilidades que los maestros y otros adultos pueden adquirir para que puedan contribuir al crecimiento y desarrollo de los jóvenes hacia una madurez responsable e independiente. Es hora de que los adultos dejen de *desear* que nuestros jóvenes actúen más responsablemente, y en lugar de eso aprendan a alentar y propiciar una mayor responsabilidad en los jóvenes a los que enseñan. Ya sabemos qué habilidades y métodos lo lograrán, solo es cuestión de darle a los padres, maestros y administradores una oportunidad de aprender estas alternativas del poder y la autoridad. Mientras la vida de los niños sean dirigidas y controladas mediante el castigo y las amenazas de castigo o mediante recompensas y promesas de recompensarlos, permanecerán encerrados en la primera infancia, con muy pocas oportunidades de aprender a hacerse responsables de su propio comportamiento sencillamente no crecerán.

Una alternativa del juego de "brinca el aro"

De la forma en que los estudiantes lo ven, las escuelas exigen de ellos que jueguen un juego, que John Holt llamó, en su provocativo libro *Freedom and Beyond*, el juego del "brinca el aro"². Los maestros sostienen un aro y dicen "brinca". Los estudiantes brincan y si lo hacen bien, ganan una galleta para perro. Entonces los maestros sostienen el aro a un nivel superior y dicen "brinca". Una vez más, ganan otra galleta si logran saltar. Levantan aún más el aro y el premio es otra galleta, y así siguen.

Esta no es sólo la manera en la que la mayoría de las escuelas trata de que los estudiantes hagan las cosas, sino que además está comúnmente aceptado en nuestra sociedad como "la forma en que deben ser las cosas". Las escuelas simplemente reflejan las maneras tradicionales de pensamiento de nuestra sociedad. El ejemplo de las recompensas para motivar a los estudiantes a aprender lo que algún maestro o director o junta escolar o estado ha decidido qué es lo mejor para que aprendan está muy arraigado, tanto en los maestros como en otros adultos de nuestra sociedad. Después de todo, es el mismo juego que tuvieron que jugar cuando estaban en la escuela y el juego que sus padres tuvieron que jugar, y los padres de sus padres. ¿Qué otra forma hay? ¿Por qué cambiar?

De hecho, en años recientes los maestros de muchos distritos escolares en todo el país han estado expuestos a programas de entrenamiento que prometen proporcionarles una mayor eficacia en el establecimiento y en las condiciones de operación para que los estudiantes estén todavía más motivados a realizar ciertas tareas educativas o a modificar su comportamiento considerado por su maestro como inaceptable o improductivo. Los científicos sociales han desarrollado una ciencia bastante avanzada y complicada de "ingeniería del comportamiento" o "modificación del comportamiento" que puede, de hecho, hacer que los maestros sean más eficaces para hacer lo que han hecho durante cientos de años: tratar de conseguir que los chiquillos lleven a cabo sus tareas de aprendizaje o que se porten bien en el salón de clases, prometiendo y dándoles diversos tipos de recompensas.

Aunque las reglas del juego "brinca el aro" son bastante directas, las reacciones de los alumnos al juego son muy variadas y algunas veces inesperadas. Un estudiante puede decidir repentinamente que es demasiado difícil brincar tanto, así es que se niega a brincar, aun cuando sabe que obtendrá un galleta si lo hace. Otro estudiante se queja de que está saltando tan alto como puede y sólo hace como si brincara. Otro estudiante se enoja y acusa al maestro de subir el aro demasiado alto. Otro estudiante se retira desalentado del juego porque sus amigos han aprendido a saltar más alto y ahora se burlan de él por ser tonto y un mal saltador.

Para aquellos padres, maestros y administradores que pueden haberse sentido desilusionados con ese enfoque de la educación, o cuyos problemas escolares no

han sido resueltos por la tecnología del brinco al aro, nuestro concepto de eficacia del maestro podría ser una prometedora alternativa. Ya que es un enfoque que ofrece a los alumnos más libertad, pero no libertinaje; más responsabilidad; más derecho a opinar en su vida escolar, y relaciones más democráticas con sus maestros y compañeros.

Una sola filosofía para todas las edades y tipos de alumnos

La mayoría de los libros sobre enseñanza implican que se necesitan diferentes habilidades, estrategias y métodos para las diversas edades de los chicos, como si los maestros necesitaran una pedagogía diferente según su edad. Dicen que enseñar a niños de edad preescolar es muy diferente a la enseñanza de estudiantes de preparatoria o secundaria, etcétera. Aunque es cierto que deben tomarse en cuenta las diferentes etapas del desarrollo de los niños para determinar las materias y experiencias educativas, la relación humana básica entre el maestro y el alumno sigue siendo la misma.

Las habilidades y métodos que presentamos en este libro y en el curso M.E.T. son igualmente útiles y aplicables para la enseñanza efectiva de estudiantes de todas las edades, incluyendo a los de nivel universitario. Los maestros no necesitan aprender una serie de habilidades para los preescolares, otra para los estudiantes de primaria, otra para los de secundaria y preparatoria, etcétera. Nuestra filosofía es que los alumnos de cualquier edad son seres humanos y que desarrollarán con sus maestros relaciones humanas buenas o malas, dependiendo de cómo los traten sus maestros.

De igual manera pensamos que se ha puesto demasiado énfasis en otras diferencias entre los estudiantes: su color, su origen étnico, su IQ, sus habilidades y la posición social y económica de sus familias. Esta práctica universal de clasificar, probar, evaluar, calificar y estereotipar a los estudiantes parece ser no sólo innecesaria sino dañina. Ha traído a las escuelas una manera de pensar respecto a los estudiantes que se asemeja a la manera en la que muchos médicos ven a sus pacientes: por ejemplo, mi paciente de alergia, mi problema del corazón, mi paciente de úlcera, mi caso de colon hiperactivo. Con demasiada frecuencia las escuelas ven a sus estudiantes no como personas sino como casos sin rostro: los que no logran hacer gran cosa, los atrasados educativamente, los que no tienen cultura, los que tienen problema económico, los de alto o bajo IQ, los hipercinéticos, los desequilibrados emocionalmente, los de alto o bajo potencial, los retardados, etcétera. Los dañinos efectos de tal diagnóstico y el subsiguiente agrupamiento de los estudiantes están empezando a descubrirse por las investigaciones³. Estas demuestran claramente que tales agrupamientos no solamente disminuyen el auto-concepto de los alumnos sino que también desvían las expectativas de los maestros y por lo tanto disminuyen la calidad de la instrucción.

Creemos que existen muchas más similitudes que diferencias entre los alumnos. En primer lugar, todos son seres humanos. Todos tienen características humanas, sentimientos humanos y respuestas humanas. La eficacia del maestro puede, por tanto, basarse en una teoría general de relaciones humanas, suponiendo, como suponemos, que los maestros también son humanos. Todos los chicos se interesan

cuando realmente están aprendiendo, y se aburren cuando no aprenden. Todos los jovencitos se sienten desalentados cuando se les humilla si han hecho un trabajo pobre o han fallado. Todos los chiquillos desarrollan mecanismos para defenderse del uso de la autoridad por parte del maestro. Todos los niños tienden a querer ser independientes y luchan desesperadamente por la autonomía; todos los chicos se enojan y tratan de vengarse; todos desarrollan amor propio cuando logran algo y lo pierden cuando se les dice que no han logrado lo suficiente; todos valoran sus necesidades y protegen sus derechos civiles.

Nuestras habilidades y métodos están diseñados para esta homogeneidad de los alumnos. Es por esto que los maestros encuentran M.E.T. tan útil para un niño considerado "retardado" como para uno considerado "dotado", para un muchacho negro, como para uno blanco, para uno proveniente de una familia de ingresos bajos, como para uno de una familia acomodada. La habilidad de la Escucha Activa que se presenta en los capítulos 3 y 4, por ejemplo, hará maravillas con toda clase de niños porque todos necesitan ser escuchados, comprendidos y aceptados. La técnica del Mensaje Yo para enfrentarse a alumnos que están interfiriendo con el maestro (o con otros alumnos) reducirá en gran medida la actitud defensiva de todos los tipos de alumnos, porque todos se defienden cuando se les ataca y humilla. Y especialmente útiles con alumnos con diferentes antecedentes culturales, con sus sistemas únicos de valores, los métodos descritos en el capítulo 10 para manejar eficazmente los inevitables choques de valores entre maestros y alumnos.

Qué hacer sobre el eterno problema de la disciplina

No hay duda de que los alumnos se comportan inaceptablemente y crean problemas para sus maestros y para los demás alumnos. A la mayoría de los maestros esto les ocasiona los problemas más difíciles. Sencillamente no pueden ignorar el asunto de la disciplina en la escuela y en el salón de clases.

Este libro tampoco pasa por alto el problema de la disciplina. Pero enfocamos la disciplina de una manera que será nueva para la mayoría de los profesores. Ha sido una revelación para nosotros descubrir en nuestro curso M.E.T. que sólo un puñado de maestros ha recibido una preparación adecuada en su entrenamiento para lo que tienen que enfrentar cuando llegan a un salón de clases lleno de muchachos bulliciosos y llenos de energías.

Cuando finalmente los maestros llegan a sus salones de clases, como es natural desean *enseñar*, no disciplinar. La mayoría de los nuevos maestros esperan nunca tener que disciplinar, porque están seguros de que como maestros van a ser tan competentes y estimulantes que la necesidad de disciplinar surgirá en contadas ocasiones. La mayoría de los maestros experimentados han aprendido que, aunque tienen que disciplinar, en realidad le parece algo odioso e inapropiado. Además, desean enseñar, no disciplinar. Como maestros, desean la satisfacción suprema de ver que sus alumnos aprenden.

¿Qué sale mal? ¿Por qué tantos maestros pasan la mayor parte de su tiempo de enseñanza tratando de mantener la disciplina en el salón de clases? Nuestra respuesta es que los maestros, en su gran mayoría, dependen demasiado en lograr la disciplina por medio de amenazas de castigo, castigo real o humillación verbal, y estos métodos sencillamente no dan buen resultado. Los métodos de represión, basados en el poder, por lo general provocan resistencia, rebelión y represalias. Aun cuando consiguen un cambio en el comportamiento de un alumno, con frecuencia el antiguo comportamiento regresa al minuto de que el maestro abandona el salón o va al pizarrón.

En las clases M.E.T. se les enseña a los maestros algunos sustitutos del poder y la autoridad, métodos que realmente les confieren *más* influencia. Aprenden a dirigir la reunión de establecimiento de normas en la cual involucran a todos los alumnos para establecer las normas y reglamentos de clase. Un resultado de dichas reuniones es que los alumnos están mucho más motivados a seguir las reglas porque las consideran *suyas* y no sólo del maestro. Otro beneficio de estas reuniones es que los maestros pasan menos tiempo haciendo cumplir las reglas.

Cuando los maestros se vuelven hábiles en el empleo de los métodos no autoritarios para lograr disciplina y el orden, se dan cuenta de que están utilizando un lenguaje totalmente nuevo para hablar sobre la disciplina. El lenguaje tradicional de poder es sustituido por el lenguaje no autoritario. Los maestros informan sobre

una reducción gradual en su empleo de términos como "control", "dirigir", "castigo", "amenaza", "establecimiento de límites", "señalar políticas", "hacer cumplir", "establecimiento de leyes", "ser duro", "reprimenda", "regañar", "ordenar", "exigir", etcétera. Aun hasta el término "disciplina" tiende a desaparecer de su vocabulario.

En lugar de esos términos, los maestros empiezan a utilizar un nuevo vocabulario. Por ejemplo: solución del problema, resolución del conflicto, influir, confrontar, colaboración, cooperación, toma conjunta de decisiones, creación de contratos con los alumnos, obtención de acuerdos recíprocos, negociaciones, satisfacción de las necesidades, solución de asuntos.

Cuando los maestros prescinden de utilizar el poder y la autoridad, dejan de emplear el lenguaje necesario para administrar el antiguo e ineficaz tipo de disciplina. Empiezan a usar las palabras y términos de sus otras relaciones, en las cuales los métodos de no autoridad son absolutamente necesarios para hacer esas relaciones satisfactorias, por ejemplo: relaciones esposo-esposa, amigo-amigo, colega-colega. ¿Qué maestros hablarían alguna vez de "disciplinar" a sus cónyuges o amigos? En sus matrimonios o amistades, en raras ocasiones los maestros siquiera pensarían en términos tales como dar órdenes, mandar, reprender, castigar, establecer límites, establecer reglas. La razón es obvia: los maestros saben que el poder y la autoridad destruyen inevitablemente esas relaciones. En el capítulo 7 trataremos de demostrar que el poder y la autoridad destruirán de igual manera las relaciones de los maestros con sus alumnos.

Cómo resolver la controversia autoritario-tolerante

Como saben la mayoría de los padres y maestros, ha habido una fuerte controversia durante años en los distritos escolares en todas partes del país sobre si las escuelas deben ser estrictas o indulgentes, "libres" o reglamentadas, tradicionales o progresistas, centradas en los alumnos o centradas en los maestros, conservadoras o liberales, autoritarias o tolerantes. Esta persistente controversia parece no resolverse nunca; constantemente emerge como tema fundamental que polariza a padres, maestros, administradores y a los medios publicitarios. Los miembros de la junta escolar proclaman su postura "conservadora" o bien "liberal" hacia las escuelas. Los candidatos para superintendentes estatales a menudo son estereotipados como de "derecha" o "liberales". Los padres luchan en las juntas de la asociación de padres y maestros sobre si las escuelas son demasiado tolerantes o demasiado estrictas. Los administradores admiten que son acosados por los padres que piensan que son demasiado progresistas así como por padres que están igualmente convencidos de que son demasiado conservadores. Se ganan o pierden bonos por la cuestión de si el sistema escolar se inclina demasiado hacia la "derecha" o demasiado hacia la "izquierda" de los valores mayoritarios de la comunidad, en especial cuando se trata de "autoridad contra libertad" para tratos a los jóvenes.

Nuestra eficacia de los maestros está en medio de esta controversia. Expone las dos posiciones extremas y las considera filosofías destructivas no sólo en el trato con los jóvenes en las escuelas sino también en todas las relaciones humanas. En el capítulo 7 mostraremos con toda claridad cómo ambas posturas, bajo el nombre que sea, son enfoques "ganar-perder" y filosofías basadas en el poder. Aquellos que abogan por la rigidez, la autoridad, la reglamentación, etcétera, quieren que los adultos dirijan y controlen a los jóvenes mediante el empleo del poder y la autoridad que poseen los adultos. Aquellos que abogan por la tolerancia y la libertad para los muchachos de las escuelas están optando inconscientemente por condiciones en las que se permite a los alumnos que empleen su poder y hagan desgraciada la vida de sus maestros y administradores. Cualquiera de estas escuelas de pensamiento que prevalezca, alguien está destinado a perder.

Este libro, al igual que el curso de P.E.T., presenta una alternativa de las dos filosofías de ganar-perder. Los maestros aprenderán a establecer y mantener las reglas y el orden en el salón de clases *sin emplear su poder*. Los maestros también se percatarán del precio que inevitablemente tienen que pagar por ser tolerantes o estrictos, centrados en los alumnos o centrados en los maestros. Esperamos que este Método No Perder, que reemplaza a los conflictos en el salón de clase con cooperación y respeto mutuo, finalmente ayudará a terminar esta improductiva controversia que ha mantenido en plan de ataque tanto a los padres como a las

escuelas durante más de medio siglo.

2

Un modelo para las relaciones eficaces maestro-alumno

Si la enseñanza puede y debe ser una de las profesiones más provechosas, agradables y estimulantes y, sin embargo, desafortunadamente para muchos maestros no lo es, ¿qué puede hacerse al respecto?

Recientemente un maestro dijo:

“Cuando empecé a enseñar me veía como dirigente de una alegre banda de estudiantes, ansiosos por aprender, explorar, descubrir. No resultó así. No tengo deseos de enseñar, temo cada nueva clase, cada nuevo día. Lo mismo les sucede a los alumnos. Me siento como capataz de esclavos chasqueando el látigo sobre las cabezas de un montón de patanes flojos y buenos para nada cuyo único interés es salir del trabajo. Mienten, hacen trampa, se humillan unos a otros, y parecen estar interesados sólo en ver qué tan poco pueden hacer y todavía pasar el curso. Lo peor de todo es que ¡ahora me dicen que me van a juzgar *a mí* según qué tan buenos exámenes hagan *ellos!*”

Un alarmante número de maestros hace eco a la frustración de este profesor. Al parecer, la mayoría de los maestros empiezan su vida profesional con la idea de que experimentarán sentimientos de alegría y realización, pero en vez de eso encuentran la vida escolar llena de rivalidad, un mundo en el cual se sienten empujados en contra de sus alumnos en lo que a menudo parece ser una lucha por sobrevivir.

Cuando los maestros sienten esta desilusión, tratan de descubrir lo que pasó. Saben que algo salió mal y creen que debe haber alguna explicación de por qué la enseñanza no es el trabajo satisfactorio que ellos creían. ¿Qué pudo ser?

Algunas veces culpan a sus profesores y consejeros universitarios por no haberles dicho "cómo es el verdadero mundo exterior". Algunos dicen "los chicos son realmente diferentes a como eran cuando yo estaba en la escuela", o "la escuela donde trabajo no es ciertamente tan buena como la escuela a la que yo fui". Con frecuencia los culpables terminan siendo los administradores, porque las clases son muy numerosas, porque las condiciones de trabajo son malas o porque la paga es poca. Los administradores son también el blanco de la crítica cuando existe un problema de moral, falta de espíritu escolar o actitudes inapropiadas de los alumnos.

Lo peor de todo es que algunos maestros llegan a la conclusión de que la culpa

es suya, que no "habían nacido para ser maestros". Cada año dejan la profesión desalentados, frustrados y con profundos sentimientos de fracaso personal.

Aun cuando todas estas explicaciones tienen alguna validez, no son la solución. Por ejemplo, los profesores de educación, con todo su conocimiento y práctica, no pueden transmitirles su experiencia a los maestros. Cada persona debe experimentar la vida en una escuela por sí misma, a su manera individual, y *esa* experiencia no se puede transmitir. Algunos profesores sí advierten a sus alumnos que la enseñanza es un trabajo difícil que exige mucho, pero hasta que el estudiante lo intenta por sí mismo no puede saber exactamente de qué manera es exigente y difícil su trabajo.

En cuanto a culpar a la diferencia entre estudiantes, es muy poco probable que haya habido grandes cambios en los jóvenes durante los cuatro o cinco años que pasaron desde que el maestro salió de preparatoria como estudiante hasta que regresó como miembro de la facultad. El cambio que las personas sienten al regresar como maestros no es un cambio en la naturaleza humana, es un cambio en los papeles. Una de las características de la institución que llamamos "escuela" es la separación de los papeles de "maestro" y "alumno".

Creemos que los administradores escolares son más las víctimas que la causa del problema. Esto no es defender a los administradores incompetentes. Más bien reconoce que el problema de la desilusión y desencanto del maestro está tan extendido que prácticamente todos los administradores tendrían que ser incompetentes, para explicarlo.

Las condiciones de trabajo y la paga tampoco parecen dar la respuesta. Creemos que los maestros pueden sentirse igualmente frustrados en escuelas con condiciones de trabajo "ideales" y salones de clase con un número reducido de alumnos. Y, como es obvio, recibir más dinero por un trabajo insatisfactorio no lo hará más satisfactorio. Es en gran parte por esto que los sindicatos de maestros rara vez han logrado aliviar los problemas. Se han concentrado en el mejoramiento de las condiciones de trabajo, de beneficios suplementarios y salarios (no significa que esto no garantice una mejora), pero han dejado a los maestros aún frustrados, desencantados y sintiéndose ineficaces e indefensos.

La experiencia con miles de maestros nos dice que, lejos de ser fracasados, la mayoría de ellos sabe mucho sobre la enseñanza. Lo que sucede es que no tienen muchas oportunidades para ejercerla.

Si las causas de sus "inviernos de descontento" no son las que los maestros piensan, entonces ¿cuáles son?

Mitos, expectativas y representación de papeles

Para empezar a comprender el problema debemos analizar la definición del maestro ideal que la mayoría de los maestros parecen adoptar. Esta definición, creemos, se basa en mitos aceptados comúnmente sobre los maestros y la enseñanza.

Examínese usted mismo. ¿Está usted de acuerdo con estas ideas sobre la naturaleza de los buenos maestros?

- MITO 1. Los buenos maestros son calmados, imperturbables, siempre serenos. Nunca pierden la compostura, nunca demuestran emociones fuertes.
- MITO 2. Los buenos maestros no tienen preferencias ni prejuicios. Negros, blancos, chicanos, tontos, listos, niños, niñas, todos son iguales a los ojos de un buen maestro. Los buenos maestros no son ni racistas ni sexistas.
- MITO 3. Los buenos maestros pueden y deben esconder sus sentimientos verdaderos de los alumnos.
- MITO 4. Los buenos maestros tienen el mismo grado de aceptación para todos los alumnos. Nunca tienen "favoritos".
- MITO 5. Los buenos maestros proveen un ambiente de enseñanza que es excitante, estimulante y libre y, sin embargo, es tranquilo y ordenado siempre.
- MITO 6. Los buenos maestros, por sobre todas las cosas, son constantes. Nunca varían, ni demuestran parcialidad, ni olvidan, ni se sienten bien o mal, ni cometen errores.
- MITO 7. Los buenos maestros conocen las respuestas. Son más sabios que los estudiantes.
- MITO 8. Los buenos maestros se apoyan unos a otros, presentan un "frente unido" a los estudiantes, sin importar los sentimientos personales, valores o convicciones.

En pocas palabras, los buenos maestros deben ser mejores, más comprensivos, más sabios, más perfectos que las personas promedio. Para aquellos que aceptan estos mitos, la enseñanza significa que debe alzarse por encima de la fragilidad humana, exhibir cualidades uniformes de justicia, organización, consistencia, interés y empatía. En una palabra, deben ser virtuosos.

La falacia esencial aquí es básica: estos mitos exigen de los maestros que nieguen su humanidad. Esto es algo que no pueden hacer sino a través de un desempeño elaborado de su papel y de la auto-decepción. Aun así, un sorprendente número de maestros apoya, en algún rincón de su cabeza, un modelo idealizado del "buen maestro" que incluye alguno si no es que todos estos mitos (y algunas veces

muchos más). Se miden de acuerdo con este modelo y se quedan cortos. En este libro nos gustaría reemplazar la definición del "buen maestro" con un modelo que no sólo es más humano, asequible y real, sino que además permitirá que los maestros abandonen su papel y sean lo que son: personas.

Un maestro con 25 años de experiencia recordó los sentimientos de frustración que experimentó cuando luchaba contra el problema de abandonar el papel de buen maestro:

“Durante la mayor parte de mi carrera de enseñanza me eché encima el papel de súper maestro. Mis intenciones eran aparentemente razonables. Quería ser el mejor maestro que pudiera. De cuando en cuando, a causa de la frustración o la debilidad, abandonaba mi papel y era yo mismo, una persona. Cuando esto sucedía, las relaciones entre yo y los alumnos cambiaban, se hacían más estrechas, más íntimas, más sinceras. Esto me asustaba porque se me había enseñado a guardar la "distancia" entre mis alumnos y yo, se me había advertido que la "familiaridad alimenta el desdén" y que perdería el "control" de la situación si los alumnos llegaban a conocerme.

Sin embargo, tan asustado como estaba cuando me salía de mi papel, reconocía que era en estas ocasiones cuando realmente podía enseñar y los alumnos realmente aprendían.”

Algunas veces, durante estos periodos de realidad los alumnos decían o hacían cosas que no me gustaban. Y entonces, regresaba a mi papel de maestro para mantener el control, restablecer el orden o expresar mi desagrado.

Pasé años vacilando entre el verdadero yo, cuando podía enseñar, y el papel de maestro, cuando podía mantener el orden.

Este maestro saca a relucir otro punto. Habla sobre el problema de querer tener una relación más estrecha, más íntima con sus alumnos, pero temía hacerlo porque sentía que los alumnos ya no lo respetarían, que perdería el control. Su solución a este dilema era hacer dos papeles, algo así como la personalidad del Dr. Jekyll y Mr. Hide, una para enseñar, la otra para controlar. Esto parece suceder con frecuencia. Maestros de todo el país nos dicen que se sienten atrapados en una situación muy parecida a la de este maestro, en la cual el papel desempeñado para enseñar parece ser incompatible con el desempeñado para mantener el orden. Universalmente detestan "engañarse ellos mismos" así, pero no saben qué hacer al respecto.

Presentaremos un modelo y una serie de habilidades que lo sacaría de esta trampa, permitiéndole que se comporte como una persona real, la persona auténtica que es, sin importar en qué situación se encuentre. Podrá aprender las habilidades necesarias para mantener una buena disciplina en el salón de clases y poder enseñar, sin tener que representar un papel, fingir o ser deshonesto con

usted mismo ni con los alumnos.

Los alumnos pueden aprender sólo cuando la *relación maestro- alumno es buena*. No necesitan pasar su tiempo ideando estrategias para defenderse o tratando de burlar al que da las tareas e impone la disciplina. Si los maestros establecen buenas relaciones, no necesitan estar cambiando de papel, ser sargentos duros, fingir ser virtuosos e inhumanos. Los maestros encontrarán que hasta las técnicas más relevantes de la enseñanza son inútiles, a menos de que sus relaciones sean buenas.

¿Qué es una buena relación maestro-alumno?

La relación entre un maestro y un alumno es buena cuando tiene 1. *sinceridad o transparencia*, para que cada uno sea capaz de arriesgarse a ser directo y sincero con el otro; 2. *interés*, cuando cada uno sabe que es valorado por el otro; 3. *interdependencia* (opuesta a la dependencia) entre uno y otro; 4. *individualidad*, para permitirle al otro que madure y desarrolle su originalidad, su creatividad, su individualidad; 5. *satisfacción recíproca de las necesidades*, para que las necesidades de uno no se satisfagan a expensas de las necesidades del otro.

Muchos maestros responden a esta lista de características diciendo: "Bueno, eso suena muy bonito, pero ¿puedo tener esa clase de relación en *mi* salón de clase?" La respuesta es un sí rotundo. Aun cuando los humanos nunca logran la perfección en ninguna cosa que hacen, todo maestro puede mejorar las relaciones con los jóvenes para que se vuelvan más abiertos, más interesados, más interdependientes, más individuales y más satisfactorios. Es a través de tales mejoras que la institución social que llamamos "escuela", con todas sus características de limitación, puede ser convertida en una organización vital y humana en donde la "educación" pueda tener lugar.

Para que los maestros mejoren, necesitan aprender y practicar una serie de habilidades. Estas habilidades, nuevas para la mayoría de los maestros, se explican en este libro, que ha sido escrito para los maestros que desean que sus clases sean experiencias verdaderamente educativas y no "tanques de contención" para mantener a los jóvenes fuera del mercado de empleos, de las calles, o de encima de sus padres, mientras estos "hacen lo suyo" en el hogar o en el trabajo.

Una forma de ver la relación maestro-alumno

En contadas ocasiones se ayuda a los maestros diciéndoles simplemente que serán más eficaces con sólo mejorar sus relaciones con los jóvenes a los que enseñan. Esto es demasiado abstracto. Ellos quieren saber cómo hacerlo.

Perfecto. Sin embargo, la mayoría de los maestros con los que hemos trabajado en el curso *Maestros Eficaz y Técnicamente Preparados* demostraron una sorprendente falta de comprensión de la relación maestro-alumno, y con frecuencia de las relaciones humanas en general. Parece ser que en su educación formal los maestros adquieren una opinión demasiado simplificada de lo que sucede entre las personas o tienen como resultado una revoltura teórica compleja que consiste de partes de Freud, Rogers, Adler o Erickson, a la que se han añadido pequeñas porciones de todos aquellos a los que han leído, todos rociados generosamente con B. J. Skinner.

En su formación, la mayoría de los maestros adquieren un conocimiento general de Freud, Rogers, Adler, Erickson y Skinner. Pero pocos maestros entran al salón con una visión funcional de las relaciones interpersonales, un modelo que puedan usar para guiar su propia conducta. ¡Evidentemente tienen dificultades creando y manteniendo relaciones humanas eficaces con sus estudiantes!

M.E.T. es un modelo que los maestros pueden entender fácilmente y utilizar diariamente para ayudar a encontrar conductas para los problemas que inevitablemente surgen en el salón. Llamamos a esta modelo La Ventana de la Conducta¹.

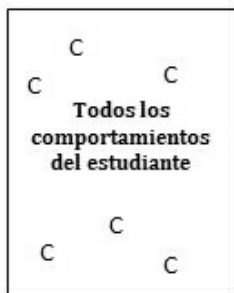


Figura 1

Primero, observe la figura 1, un simple rectángulo, y después piense en el área que hay dentro del rectángulo como representativa de todos los comportamientos de un alumno con el que lleve una relación, todo lo que un alumno puede hacer o decir en su presencia. Puede pensar en miles de pequeños puntos que llenan el rectángulo, cada uno representando un tipo de comportamiento.

Todo lo que el alumno puede hacer o decir está contenido dentro de La Ventana, nada se excluye. Otra forma de pensar en el rectángulo es imaginar que es

una ventana a través de la cual usted observa al alumno. Todo lo que es posible que haga o diga es visible para usted, pero sólo a través de esta ventana.

Ahora dividimos el rectángulo en dos partes, un área representa los comportamientos aceptables y la otra los comportamientos inaceptables. La figura 2 muestra el rectángulo dividido con algunos comportamientos típicos del alumno que pueden ser aceptables para usted en el área superior y comportamientos que pueden ser inaceptables para usted en el área inferior.

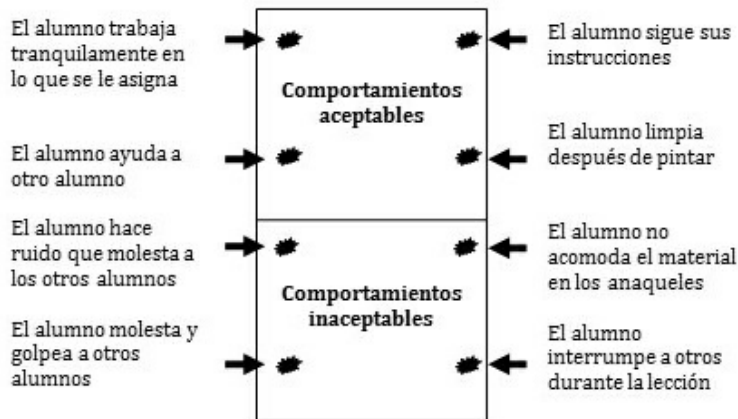


Figura 2

Como todo mundo sabe, los maestros tienen sentimientos sobre lo que los alumnos dicen o hacen, que varían de muy aceptable (positivo) hasta muy inaceptable (negativo), con todos los niveles intermedios. Aunque sería útil para los alumnos que los maestros los aceptaran incondicionalmente, no puede ser, excepto durante periodos cortos. Por lo general no tenemos que convencer a los maestros que asisten a nuestro curso M.E.T. para que acepten que no importa cuán tenazmente traten de aceptarlos, los alumnos se comportan en formas que son desagradables (y algunas veces claramente hirientes) para ellos.

Para poder explicar mejor La Ventana, hemos situado en el centro la línea que separa los comportamientos aceptables de los inaceptables. Esto parecería indicar que exactamente la mitad de los comportamientos de los alumnos son aceptables y la otra mitad son inaceptables. Si esto sucede en la realidad, es meramente accidental. Una de las razones por las que la línea de demarcación entre los comportamientos aceptables y los inaceptables se encuentra rara vez en el centro del rectángulo es que la aceptación de una persona hacia los demás varía. Lo mismo sucede con los maestros. Algunos maestros encuentran inaceptables muchos comportamientos de los estudiantes. Otros consideran aceptable un gran porcentaje. La diferencia entre estos dos tipos de maestros se analiza a continuación.

Maestros que aceptan y maestros que no aceptan: una diferencia crucial

Es indudable que en sus propias experiencias escolares ha encontrado usted por lo menos un maestro que dijo que muchos de sus comportamientos le parecían inaceptables. Estos maestros tienden a criticar. Establecen "normas elevadas" para sus alumnos (y por lo general también para otras personas), en raras ocasiones disfrutan realmente un comportamiento no convencional o situaciones poco usuales en su salón de clases, y tienen un sentido inflexible del "bien y el mal". Los alumnos los llaman "severos", mandones o exageradamente estrictos, y tienden a evitarlos hasta donde es posible. La Ventana a través de la cual dichos maestros observan a sus alumnos se parece mucho a la figura 3.

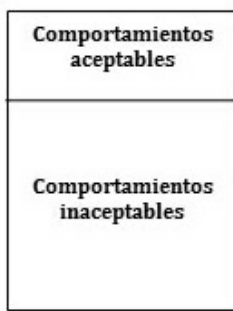


Figura 3

La figura 4 muestra la Ventana de un maestro que tiene mayor grado de aceptación. Este maestro encuentra muchos más comportamientos de sus alumnos en el área de comportamientos aceptables y tiende a ser mucho menos prejuicioso, más flexible. Dicho maestro es más tolerante y tiene menos necesidad de imponer sus versiones de lo que está "bien" o "mal". Por lo general tales personas aceptan con mayor facilidad en todas sus relaciones humanas.



Figura 4

Las personas tienden a buscar la compañía de personas que aceptan mucho y

evitar a aquellos que son muy críticos y severos. La evaluación constante origina incomodidad y ansiedad. Un estudiante de preparatoria de California dice:

“Detesto una de mis clases. Me siento como un microbio bajo un microscopio. Tengo tanto miedo de hacer algo mal, que me pongo tenso y cometo errores en las cosas más sencillas. Entonces me gritan. No creo que haya ninguna forma de tener contenta a la maestra. No se le puede dar gusto.”

Los maestros que son muy dados a criticar y a juzgar, por lo general creen que ayuda a los alumnos tener un cero cuando su comportamiento es inaceptable o tienen faltas y debilidades.

Piensen que los alumnos no están lo suficientemente motivados para complacer o que sencillamente son incapaces de corregirse ellos mismos. Por lo tanto, consideran que si se desea un cambio en un alumno, este cambio debe llegar de fuera.

Por lo general lo contrario es lo cierto. La crítica, la evaluación negativa y otras formas de señalar las debilidades tienden a inhibir en lugar de propiciar un cambio. ¿Recuerda la forma en que pensaba y cómo reaccionaba con los maestros que criticaban mucho su comportamiento y su trabajo? ¿No respondía de la misma manera que el alumno que acabamos de mencionar? ¿Sentía que esta actitud de crítica lo liberaba, o lo hizo pelear o ser especialmente cauteloso?

Muchos alumnos reaccionan hacia tales maestros haciendo sólo lo indispensable, arriesgándose lo menos posible. Otros se rebelan y se vengán continuando con el comportamiento que saben que molesta al maestro, sólo para averiguar qué tan lejos pueden llegar antes de provocar una reacción. Las respuestas de crítica y de evaluación obviamente detienen el proceso de aprendizaje. Sin quererlo, los maestros que no aceptan en realidad interfieren con la actividad enseñanza-aprendizaje en el salón de clases y por consiguiente reducen la cantidad de tiempo en la que el maestro puede enseñar y el alumno puede aprender.

La línea no fija en La Ventana de la Conducta siempre cambiante

Hasta el maestro que más acepta se dará cuenta de que algunas veces no acepta, que el mismo comportamiento que estaba bien en una ocasión no está bien en otra. Todos cambian de cuando en cuando en su capacidad para aceptar a otros. Esto sucede por muchísimas razones. La figura 5 muestra al mismo maestro en dos situaciones diferentes durante el día: en la mañana cuando está fresco y contento y en la tarde cuando está cansado y malhumorado.

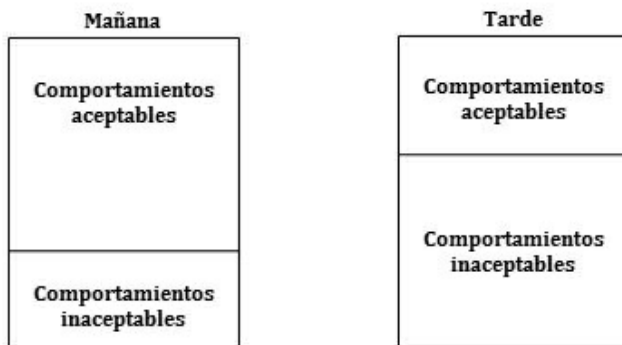


Figura 5

Para indicar tales cambios en La Ventana, nos referimos a la línea divisoria que sube y baja. Para discutirla y explicarla es conveniente hacer referencia a una "línea alta" o "línea baja", que significará una condición de relativa aceptación y una condición de relativa no aceptación. Una causa de la línea alta es el carácter o personalidad de un maestro específico, pero también necesitamos recordar que hasta la línea del maestro que menos acepta bajará en algunas situaciones y subirá en otras. De igual manera, un maestro que es relativamente dado a aceptar en alguna ocasión verá a través de su Ventana y observará que la mayor parte de los comportamientos le parecen inaceptables.

Existen tres factores que hacen que la línea suba y baje: *a)* cambios en la personalidad (maestro), *b)* cambios en la otra persona (alumno) y *c)* cambios en la situación o en el medio ambiente. Los tres deben analizarse cuidadosa y detenidamente.

Cómo entender los cambios en uno mismo (maestro)

Como hemos indicado, las personas cambian algunas veces en su capacidad para aceptar a otros debido a lo que está sucediendo *dentro* de ellos, cosas *sin ninguna relación con la otra persona* o lo que la otra persona está haciendo. La Ventana de la izquierda de la figura 5 muestra la forma en la que el maestro ve a un alumno durante la mañana, cuando el maestro estaba fresco y animoso para llevar a cabo las actividades escolares del día. La Ventana de la derecha muestra la forma en que el mismo maestro ve al estudiante 30 minutos antes de cerrarse la escuela ese día, cuando el maestro estaba cansado, tenía hambre o posiblemente estaba preocupado por tener que asistir a una larga reunión antes de irse a casa ese día. Como resultado, esa Ventana muestra mucho más comportamientos del alumno como inaceptables. Estos cambios *internos* pueden ser físicos o psicológicos. Un maestro de un área metropolitana muy poblada decía:

Quando voy hacia la escuela a través de los embotellamientos de tránsito de la mañana, preocupándome por si llegaré tarde o si tendré un accidente, no sirvo para nada durante los primeros minutos del día. Necesito aproximadamente media hora para reponerme del nerviosismo del tránsito.

La línea de este maestro es alta principalmente debido a lo que experimenta antes de llegar a la escuela.

Una maestra de jardín de niños, preocupada por problemas con su hijo, admitió:

Mi hijo está abandonando la escuela y ha tenido algunos problemas con la ley. Algunas veces estoy tan preocupada que les grito a los niños de mi clase. Por lo general, después de un rato puedo olvidar mis problemas y enseñar, pero algunas veces vuelven a preocuparme y empiezo otra vez a gritarles a los chiquillos. ¡Pobrecitos! Por lo general no han hecho nada malo

Por supuesto, el problema es que los maestros no son máquinas que funcionan sin errores y sin sentimientos, sin problemas o emociones. Y como son humanos, los maestros actúan y reaccionan de diferente manera de un momento a otro, de una hora a otra, de un día a otro. Inevitablemente ser humano es ser inconstante, variable, cambiante e impredecible.

Cómo entender los diferentes sentimientos hacia diferentes alumnos

La figura 6 muestra la vista desde la ventana de un maestro del comportamiento de dos diferentes alumnos.

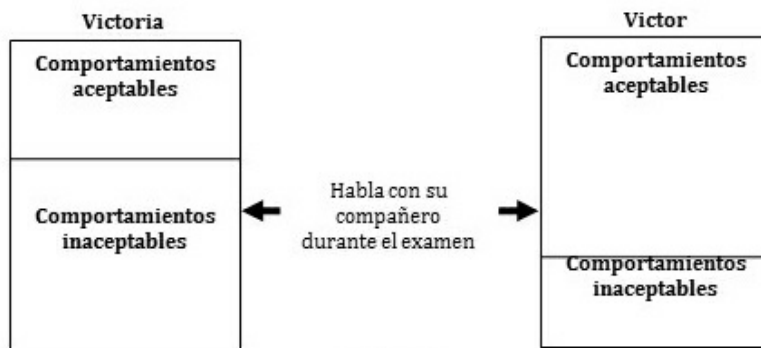


Figura 6

En esta ilustración, el comportamiento podría ser estar hablando con un compañero durante el examen. En el caso de Victoria, este comportamiento es inaceptable para el maestro. Sin embargo, en el caso de Víctor el mismo comportamiento se encuentra en el área de comportamiento aceptable. El maestro puede ver el mismo comportamiento de maneras totalmente diferentes cuando proviene de dos alumnas diferentes, sencillamente porque a Victoria se le acaba de decir que no hable (y ahora lo ha hecho), mientras que a Víctor no se le ha dicho nada.

Pueden existir muchas otras razones que originan la diferencia en la actitud del maestro. Por ejemplo, los maestros llegan a tener simpatías o antipatías. Aun cuando "diferencias individuales" es un término empleado equivocadamente en la educación, existe en la vida real. Existen diferencias importantes en las personas, tanto en los maestros como en los alumnos.

Cuando usted era un adolescente, ¿por qué escogía a una personalidad para salir en lugar de escoger a otra? ¿Por qué determina hacerse amigo de una persona que conoce y deja de ser amiga de otra? Obviamente, nadie acepta de igual manera a todas las personas. En el caso anterior de Víctor y Victoria, el maestro puede sentir mayor simpatía por los chicos que por las chicas, o puede considerar que Víctor es sincero y confiable, mientras que Victoria no lo es. Victoria puede ser una estudiante brillante pero que siempre crea problemas, mientras que Víctor es "machetero" e inofensivo.

Sea cual sea la causa, el punto crucial es: *siempre existirán diferencias individuales*. Los maestros *siempre aceptarán más* a unos alumnos que a otros.

Cómo entender la influencia del medio ambiente o de la situación

La tercera influencia en su aceptación de un alumno es el medio ambiente o la situación en que tiene lugar un comportamiento. Como dice el viejo proverbio: "Hay un momento y un lugar para cada cosa". Cuando un comportamiento tiene lugar en el sitio o en el momento inapropiado, tiende a ser inaceptable sin importar cuán aceptable pueda ser bajo circunstancias diferentes. Los gritos y retozos por lo general son aceptables para la mayoría de los maestros cuando tienen lugar en el patio durante el recreo; en la clase son por lo general inaceptables.

Analice nuevamente los mitos que enumeramos anteriormente sobre el buen maestro. ¿Se da cuenta de que muchos de ellos, a la luz de nuestro concepto de aceptación y no aceptación, requieren una negación de las realidades de su condición humana? Si usted cree que un buen maestro debe ser siempre constante, tranquilo, controlado, aceptante y consistente, está provocando frecuentes sentimientos de fracaso, en pocas palabras, jamás sentirá que es un maestro eficaz.

¿Es adecuado pretender siempre aceptación?

Algunas veces los maestros se sienten presionados (ya sea en su interior o por alguien más) a pretender que aceptan un comportamiento de los alumnos que en realidad no les gusta (o al revés: pretender que no aceptan algo que realmente piensan que está bien). La figura 7 muestra el área de aceptación falsa, en la que ponemos los comportamientos del alumno que son realmente inaceptables y que, sin embargo, el maestro actúa como si los aceptara.



Figura 7

Como los maestros aceptan muchos "podría" o "debería" como guías para gobernar su propio comportamiento, algunas veces caen en la pretensión. Piensan: "Los niños son niños", "no frustres las necesidades de los niños, porque puedes dañar permanentemente su personalidad", "debería dársele libertad absoluta a los niños en los salones de clase", "nunca debe regañarse a un niño enfrente de otros". Estas y otras normas que los maestros aprenden durante su entrenamiento, crean una tolerancia falsa. Sonríen y hacen señales de afirmación, actúan con afecto y aceptan, pero en su interior sólo hay tensión. Además, muchos maestros se sienten incómodos con los sentimientos negativos (no aceptación) y por consiguiente tratan de forzarse para sentir como piensan que *deberían* sentir.

Lo contrario también es cierto: los maestros pueden forzarse, y se fuerzan a pretender *que desaprueban* los comportamientos de los alumnos, cuando en realidad no sienten que desaprueban. Algunos maestros hasta presionan a sus colegas para que piensen de la misma manera que ellos sobre determinados comportamientos, para que los maestros puedan presentar un "frente común" hacia los alumnos.

Sea cual sea la causa, si usted pretende sentir que acepta cuando en realidad está molesto por un comportamiento, o pretende no aceptar porque "debería" no aceptar, el mensaje llegará hasta los alumnos, en el mejor de los casos como

confusión, en el peor, como falsedad.

Los alumnos son notablemente sensibles a los mensajes no verbales que mandan sus maestros. Aprenden a leer la tensión muscular, la rigidez alrededor de la boca, la expresiones faciales y los movimientos corporales. Si estos "mensajes corporales" están en conflicto con los mensajes verbales, se puede confundir a los alumnos, O creen en el mensaje no verbal y ven el mensaje verbal contrastante como falso. Un estudiante de preparatoria habló sobre este problema con su consejero:

“Algunos maestros son realmente extraños. Hay aquí uno o dos que gustan de hacerte pensar que son realmente fríos y calculadores. Hablan tranquilamente, pero todo mundo puede ver su tensión. ¿A quién creen que engañan?”

Es prácticamente imposible llevar a cabo la tarea de ser falso con los propios sentimientos. Recuerde, los alumnos ven a los maestros día tras día, en momentos buenos y malos. Los sentimientos reales finalmente prevalecerán.

Cuando se pregunta: "¿Qué hay de malo en los adultos?", los jóvenes de todo el mundo mencionan dos características del comportamiento adulto como lo más criticable:

1. “Los adultos no nos escuchan.”
2. “Los adultos son falsos.”

Un ex maestro y entrenador, ahora consejero en una preparatoria de importancia, recuerda sus experiencias y sentimientos cuando era estudiante de preparatoria:

“Cuando estaba en la escuela, la mayoría de los profesores parecían irreales. ¿Entiende lo que quiero decir? Aparecían al comienzo del día, hacían lo que tenían que hacer y desaparecían cuando sonaba la última campana. Acostumbrábamos sentarnos en círculo para especular sobre quiénes eran en realidad. ¿Tenían familia? ¿Comían? ¿Amaban? Era una conmoción si alguno de los muchachos vivía cerca de la casa de algún maestro y nos podía referir de primera mano que el maestro hacía exactamente lo mismo que cualquiera de nosotros. Parte del problema de entonces era que se esperaba que las maestras fueran como la esposa del César, fuera de toda sospecha. No podían fumar o tener niños o, Dios libre, decir malas palabras.

Las cosas han cambiado. Lo único que ahora evita que los maestros sean "personas reales" son sus propios problemas emocionales. A mis colegas esto puede parecerles una herejía, pero no creo que necesitemos "consejeros" en

nuestras preparatorias si los maestros dejaran de esconderse detrás de sus escritorios, mapas, libro y exámenes y empezaran a relacionarse con los chicos. Los chicos realmente lo desean, pero dan por perdidos a la mayoría de los maestros debido a que estos juegan “juegos de distancia”.

El uso de una duplicidad de normas es otra causa de la falsedad de los maestros. Hay pocas escuelas que no tengan dos series de reglas, expectativas y normas de comportamiento aceptables: una serie para los adultos y otra para los jóvenes. En muchas escuelas, el derecho de los maestros a fumar en su salón de descanso hace que algunos maestros se sientan falsos cuando se les pide que hagan cumplir la regla para los alumnos de no fumar. En la medida que la duplicidad de normas garantiza libertades, privilegios y derechos para los maestros, que les son negados a los estudiantes, la escuela está planteando un problema de ética extremadamente delicado y difícil. El capítulo 10 analizará más a fondo este problema de valores (y los problemas relacionados).

Sin leer más adelante, puede ahora enfocar una de las causas principales de confusión en el salón de clases: los mensajes falsos. Recuerde, el comportamiento de alumno se encuentra ya sea arriba de la línea dentro del área de aceptables del rectángulo, o debajo de la línea dentro del área de inaceptables. Sólo tiene que ponerse en contacto con la forma en que está sintiendo, para saber en qué parte del rectángulo colocar el comportamiento, arriba o debajo de la línea. Entonces puede enviar un solo mensaje que diga a los alumnos clara y directamente en dónde está usted.

¿De qué manera? He aquí la forma en que una maestra de primaria expresó durante la segunda sesión de M.E.T. sus sentimientos sobre su necesidad de siempre aparecer ante sus alumnos de cuarto año, agradable, tranquila y dispuesta a aceptar, y cómo trató primero de "ser auténtica".

“La semana pasada, una tarde hacía calor. Estaba cansada y tenía dolor de cabeza. Me di cuenta de que me dolía la cara de estar sonriendo y que el ruido que estaban haciendo los niños estaban realmente "debajo de mi línea". Decidí dejar de sonreír y decirles cómo me sentía. Les dije: ‘Estoy cansada, me duele la cabeza y estoy aburrida de sonreír y pretender que todo el ruido que están haciendo no me molesta. Sí me molesta. No creo poder seguir soportándolo’. ¡Me sorprendió! Los niños se calmaron de inmediato. ¡Uno de ellos hasta me trajo un vaso de agua! Supongo que no debería haberme sorprendido tanto. No sabían cómo me sentía hasta que se los dije. Después de todo, había estado sonriendo y actuando como si me sintiera bien. Al entrar al salón de clases, al día siguiente, uno de los chicos se me acercó para preguntarme si me sentía mejor.”

Aunque su mente puede recordar el pasado y hasta puede crear un futuro fantasioso, su cuerpo vive aquí y ahora. Sus mensajes reflejan lo que está sucediendo en el presente. Aunque lo domine en gran medida, comunicará los sentimientos del presente. Así pues, cuando se encuentra en el salón de clases haga un esfuerzo por poner de acuerdo sus mensajes verbales con sus mensajes no verbales. Si se percata de que no acepta el comportamiento de algún alumno, trate de decirle: "No me gusta lo que está haciendo ahora". Así por lo menos será sincero con el alumno y le dará la oportunidad de interactuar con el *verdadero* usted, y no con la imagen de lo que usted piensa que debería ser.

Como descubrió la maestra de cuarto año cuando confesó su dolor de cabeza, a menudo los alumnos se mostrarán considerados con las necesidades de sus maestros. Pero primero se necesita un acto de humanidad por parte de los maestros que revele sinceramente lo que están sintiendo.

¿Quién posee el problema?

La Ventana que empleamos para diferenciar entre los comportamientos aceptables y los inaceptables de los alumnos también puede emplearse para ayudar a los maestros a reconocer mejor y enfrentarse a los problemas que inevitablemente surgen en las relaciones maestro-alumno².

Primero tome en cuenta la parte inferior de La Ventana, el área de comportamientos inaceptables, comportamientos que interfieren con la satisfacción de las necesidades de los maestros, o que hagan que el maestro se sienta frustrado, desilusionado, irritado, enojado, etcétera. Obviamente, tales comportamientos causan un *problema* al maestro. Para que la enseñanza y el aprendizaje se reanuden, es necesario que el maestro resuelva el problema cuando este ocurra.

Cuando el comportamiento de un alumno está "debajo de la línea" (en el área de comportamientos inaceptables), el maestro está teniendo un problema. Es *su* problema, él lo tiene, le pertenece, él lo *posee*. Este concepto de propiedad es crucial para mantener relaciones eficaces maestro-alumno. En la figura 8, la C que representa el comportamiento de un alumno que graba iniciales en el escritorio está en el área de comportamientos inaceptables, porque esto le causa un problema al maestro. El maestro *posee* este problema.

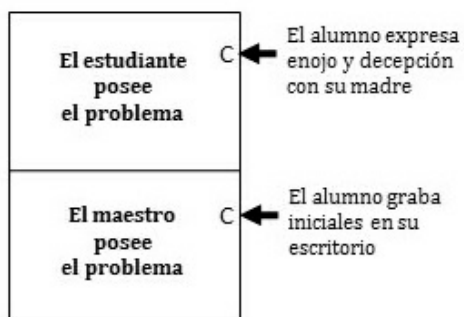


Figura 8

Ahora, he aquí una clase de problema completamente diferente. Una alumna le dice a su maestra que está enojada y desilusionada porque su madre no le permitirá salir de vacaciones con un grupo de amigos. Esta alumna está teniendo un problema en su vida, muy aparte de la vida de la maestra. El enojo y la desilusión de la alumna no afectan de ninguna manera *tangible* y *concreta* a la maestra. De hecho, a menos de que la alumna le platique el problema, la maestra probablemente ni se enterará. *Afecta a la* alumna: ella tiene un problema, le pertenece, es suyo. En consecuencia, colocamos el comportamiento de la alumna en la parte superior de La Ventana: Problemas poseídos por el alumno.

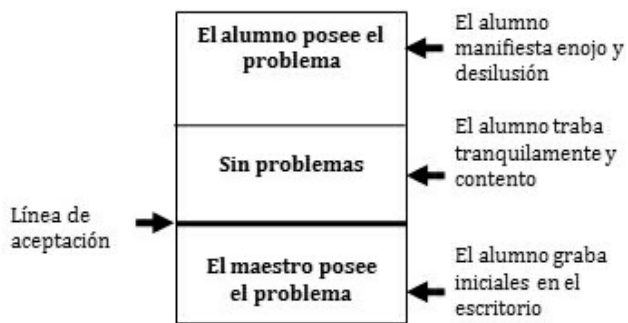


Figura 9

¿Qué se puede decir sobre los comportamientos del alumno que no le causan problema al maestro ni crean problemas para el alumno? Cuando tiene lugar un comportamiento de este tipo, no existen problemas en la relación. La porción central de la figura 9 representa las situaciones en las que no hay problemas.

Un ejemplo de un comportamiento que estaría en el área en que no hay problemas es el de un alumno que trabaja tranquilamente en su área de matemáticas en un rincón del salón de clases. Está satisfaciendo sus necesidades. Su comportamiento no interfiere de ninguna manera con que el maestro satisfaga sus necesidades. Nadie tiene problema.

Por qué es tan importante "la propiedad del problema"

Uno de los obstáculos principales que existen en el camino hacia las buenas relaciones es el no comprender el concepto de "propiedad de los problemas". Es absolutamente *imperativo* que los maestros sean capaces de distinguir entre aquellos problemas que los alumnos tienen en sus vidas que les causan un problema a *ellos* y no al maestro, y aquellos que tienen un efecto tangible y concreto en el maestro debido a que interfieren con sus necesidades.

Como demostraremos en capítulos posteriores, los maestros deberían comportarse de maneras diferentes cuando los alumnos poseen los problemas y cuando los maestros son los que los poseen. Esta es la razón por la que tiene importancia crucial la *definición de propiedad*.

La diferencia entre los problemas poseídos por los alumnos y los problemas poseídos por los maestros es en esencia de efecto tangible y concreto (o real). Los maestros pueden separar sus propios problemas de los de sus alumnos preguntándose: "¿Tiene este comportamiento algún efecto real, tangible o concreto sobre mí? ¿No me siento dispuesto a aceptar debido a que están interfiriendo conmigo, me están dañando, lastimando o molestando de alguna manera?, ¿O no estoy dispuesto a aceptar simplemente porque me gustaría que el alumno actuara de diferente manera, que no tenga problemas, que se sienta como creo que debería sentirse?"

Si la respuesta a la última pregunta es "sí", el problema le pertenece al alumno. Si la respuesta a la anterior es "sí", ciertamente el maestro tiene participación real en el problema. El capítulo 3 analiza a fondo los problemas poseídos por los alumnos y muestra la forma en que los maestros pueden ayudarlos mejor con dichos problemas. Por el momento, sólo es necesario que identifique las dos clases de problemas y las coloque en el área apropiada de La Ventana.

Por qué es importante el área en que no hay problemas

Aun cuando los alumnos nunca están completamente libres de problemas vivenciales (algunos relacionados con la escuela, otros no relacionados con ella), *son* capaces de resolver muchos de ellos y suspender temporalmente otros para poder pensar y realizar tareas de aprendizaje. Esta habilidad es vital porque es sólo en el *área en que no hay problemas de la relación en donde pueden ser eficaces la enseñanza y el aprendizaje.*

Si un alumno está teniendo dificultades y problemas en su vida (teme que sus compañeros piensen que es tonto) le costará trabajo concentrarse en el curso. Si el comportamiento del alumno se encuentra "debajo de la línea" y está causándole un problema al maestro (el alumno está a punto de echar a perder un valioso mapa), al maestro le costará trabajo concentrarse en la enseñanza.

Llamaremos al área en que no hay problemas *área de enseñanza y aprendizaje.* Recuerde: la meta general del entrenamiento eficaz para maestros es ayudar a los maestros a aumentar el tamaño del área de enseñanza-aprendizaje para que se utilice productivamente una mayor cantidad de su tiempo a la enseñanza y se emplee menos tiempo en arreglar comportamientos situados en las dos áreas de problemas. La figura 10 muestra cómo sería la vista desde La Ventana de un maestro eficaz después de haber asistido al curso M.E.T.

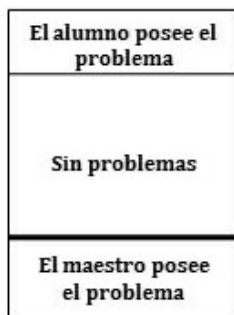


Figura 10

Nótese que aun en esta situación óptima sigue habiendo problemas en ambos extremos. No importa cuán hábil se vuelva un maestro, los alumnos continuarán teniendo sus problemas que no están solucionados, y que posiblemente no tengan solución. Y los alumnos siempre se comportarán en formas que interferirán con las necesidades y deseos de los maestros, así es que algunos problemas permanecerán en el área de problemas poseídos por los maestros. Pero las relaciones de un maestro eficaz con sus alumnos reservarán una porción muy grande de La Ventana para el área en que no hay problemas o áreas de enseñanza-aprendizaje.

¿Cómo se compara la figura 10 con la distribución del tiempo en su salón de

clases? ¿Puede usted pasar un gran porcentaje de su tiempo enseñando? ¿O es usted uno de esos maestros que sólo pueden ocasionalmente dar informes de raros "momentos de enseñanza"?

En los capítulos restantes explicaremos y demostraremos las habilidades específicas que le permitirán contar con *horas* y *días* de enseñanza, y no sólo con *momentos* de enseñanza.

Maestros Eficaz y Técnicamente Preparados ofrece un modelo para las relaciones eficaces en los salones de clases para que el tiempo tanto de los maestros como de los alumnos se emplee más provechosamente y con un mayor sentido de satisfacción y logro para ambos.

3

Lo que los maestros pueden hacer cuando los alumnos tienen problemas

Rafael, quien cursa el último año de preparatoria, falta a clases frecuentemente. Mónica, una chica de doce años, mira por la ventana en lugar de leer. Carlos, quien está en el kinder, llora cuando escucha voces estrepitosas. Juana, quien está en cuarto año, nunca juega durante el recreo y prefiere sentarse a la sombra de un árbol viendo jugar a los demás chiquillos. Guillermo se pasea inquietamente por la habitación y a veces empuja o molesta a sus compañeros. Lorenza hace berrinche por el más mínimo reproche que le hacen. Ricardo es muy ruidoso y dado a discutir y poner apodos a sus compañeros. La preciosa Fernanda de pronto empieza a venir a la escuela con la ropa sucia, sin maquillaje y con el cabello, antes siempre impecable, sin lavar y sin peinar. Teresa renuncia inesperadamente a la presidencia del consejo estudiantil.

Estos e incontables comportamientos más son claves, indicaciones y señales, mensajes que los alumnos envían para indicar que algo anda mal, que tienen problemas.

¿Qué deben hacer los maestros cuando reciben tales mensajes? ¿Ignorarlos y esperar que los problemas desaparezcan? ¿Decirle a los alumnos que sus problemas no son de su salón de clases? ¿Enviar a los alumnos con el consejero escolar (si es que hay uno en la escuela)? ¿Suprimir el comportamiento con amenazas de castigo? ¿Pedir su traslado a otra escuela que con suerte tenga jóvenes con menos problemas?

En realidad muchos maestros no saben qué hacer cuando sus alumnos se acercan a ellos para hablar de sus sentimientos o problemas. Algunos se sienten renuentes a intervenir como asistentes o consejeros. O están confundidos sobre si dar consejos corresponde al trabajo que ellos definen como "maestro". O piensan que el manejo de los problemas de los alumnos es ajeno a los propósitos de la escuela, que ellos definen como trabajar con las mentes de los alumnos. Muchos maestros piensan sobre los problemas de los alumnos de la misma manera que los gerentes y supervisores piensan acerca de los problemas de sus empleados, o sea que deberían dejarse en casa que es donde deben estar.

Ese tipo de ilusiones contradicen el hecho de que los problemas de los alumnos *no pueden* dejarse en casa. Inevitablemente terminan por ser llevados a la escuela y, una vez allí, interfieren seriamente con el proceso de aprendizaje y algunas veces hacen virtualmente imposible el aprendizaje. Cuando los alumnos experimentan

fuertes sentimientos o angustia emocional debido a que su seguridad se ve amenazada, cuando sus necesidades psicológicas no son satisfechas o cuando piensan que están aislados, despreciados o que no reciben su justo valor, disminuye su habilidad para hacer sus tareas. En estas ocasiones los intentos de enseñar del maestro están más o menos condenados a ser frustrantes, posiblemente hasta inútiles.

Una maestra experimentada recuerda lo que pasó cuando fue trasladada a una escuela en la que los alumnos tenían muchos problemas:

“Cuando fui asignada a lo que llamaban una ‘escuela con desventajas’, mis años de experiencia habían sido siempre en escuelas suburbanas de vecindarios de clase media. La primera vez que trabajé con chicos de la ciudad me di cuenta de por qué nunca había sentido que era una buena maestra, aun cuando los niños de mis clases siempre habían obtenido buenas calificaciones. Los niños de estos *ghettos* pronto me hicieron comprender que sus miedos, frustraciones y enojos debían ser tomados en cuenta en primer lugar. Entonces, y sólo entonces, podrían trabajar con el ‘material’ que yo les presentaba. Me vi forzada a hacer a un lado mi programa previo para ayudarlos a sentirse bien consigo mismos. Me enseñaron que la escuela no es atiborrar grandes cantidades de conocimientos en las cabezas de los alumnos. Es ayudarlos para que estén preparados para asimilar ideas y conceptos cuando pueden y como pueden.”

Esta maestra descubrió una importante idea: los alumnos necesitan ayuda de sus maestros además de la mera "teoría".

La mayoría de los maestros con que hemos trabajado en M.E.T. ayudarían a los alumnos con los problemas de la vida, pero muy pocos han tenido un entrenamiento útil además de sus propias experiencias en la vida. Muy pocos maestros han tenido la oportunidad de relacionarse con (y aprender de) profesionales entrenados para dar consejos. Sus propios modelos de la vida carecían de entrenamiento y a menudo eran ineficaces como agentes de ayuda. En nuestras clases de *Maestros Eficaz y Técnicamente Preparados*, los instructores preguntan a los maestros si pueden recordar ocasiones en sus vidas como estudiantes en las que se sintieron tan confundidos que no les importaban las tareas escolares. La mayoría pueden recordarlos. Cuando se les pregunta si recuerdan si algunos de sus maestros fueron realmente útiles en estas ocasiones, la mayoría dicen que sus maestros, aunque trataban, rara vez pudieron ayudarles.

¿Puede usted recordar esas ocasiones? ¿Le ayudaron sus maestros?

Así, aunque los maestros realmente desean ayudar, al parecer los alumnos rara vez sienten que están recibiendo ayuda y los maestros pocas veces sienten que han

ayudado. El intento es bueno, los resultados pobres.

La frustración de no ser capaz de ayudar a los alumnos confundidos fue expresada por un maestro de preparatoria:

“Veo chicos con toda clase de problemas. Desde enamoramientos juveniles hasta drogas. Los consejeros de la escuela están empantanados. Me gustaría ayudar, pero no me siento capaz. No sé qué hacer, así que no hago nada excepto esperar que todo salga bien.”

Otro maestro habla sobre esta misma frustración, pero en forma diferente:

“Los chicos de hoy en día no aprecian lo que tienen. Siempre se están quejando, pero ¿me escucharán cuando trato de advertirles que van derecho hacia el precipicio? Ah no, dan la media vuelta y después se quejan más cuando se meten en problemas.”

Estos maestros formulan las dos quejas más comunes: su sentimiento de falta de adecuación para ser agentes de ayuda y su sentimiento de rechazo por parte de los alumnos cuando intentan ser útiles.

Por qué fallan los maestros al ayudar con problemas que son de los alumnos

La mayoría de los maestros son más que convenientemente sensibles para captar las señales y claves que los alumnos envían en sus mensajes cuando experimentan problemas. Ciertamente escuchan gran cantidad de tales mensajes. Sin embargo, no es suficiente *reconocer* cuando los problemas ocurren. Los maestros fracasan al tratar de ser útiles porque no saben cómo *responder eficazmente*. Es lo que le dicen a un alumno que tiene un problema lo que les hace a menudo ineficaces como agentes de ayuda.

En este capítulo enfocaremos primero la forma en que los maestros hablan típicamente a los alumnos que tienen problemas, y sugeriremos algunas nuevas formas para hablarles, formas de respuesta que son empleadas con éxito por consejeros profesionales que trabajan con jóvenes.

Para demostrar la forma típica en que los maestros responden cuando los jóvenes tienen problemas, regresaremos a nuestra familiar Ventana de la Conducta. En nuestras clases M.E.T., los instructores presentan a los maestros problemas tipo de alumnos y después preguntan: "¿Quién posee el problema?" Si un alumno, por ejemplo, ha estado soñando despierto con frecuencia ¿quién posee el problema? Invariablemente algunos maestros dicen: "El maestro posee el problema", pero la mayoría reconocen que es el alumno quien posee el problema. Para aquellos que alegan que es problema del maestro, debemos recordarles que el comportamiento de soñar despierto de uno de los chicos no interfiere ni tangible ni concretamente con las actividades de enseñanza, así es que no es problema del maestro. A menudo a los maestros les cuesta trabajo aceptarlo, porque de alguna manera desean asumir la propiedad de todos los comportamientos de los alumnos de su clase.

Aun aquellos maestros que asisten al curso M.E.T. y que identifican el comportamiento de soñar despierto como una clave o señal de que el alumno tiene un problema, y que colocan correctamente ese comportamiento en la parte superior de La Ventana, invariablemente responden incorrectamente al soñador.

La mayoría de los maestros envían mensajes que comunican al alumno que sus fantasías son inaceptables, esto es, el maestro desea que cambie, quiere que actúe como si no tuviera un problema, quiere que sea diferente, quiere que *deje de tener cualquier problema que tenga* El lenguaje del maestro es lo que en M.E.T. llamamos el "lenguaje de no aceptación".

Aun cuando a menudo es adecuado emplear el lenguaje de no aceptación cuando el comportamiento del alumno está causándole un problema al maestro, no es apropiado ni útil emplear tal lenguaje cuando *el estudiante posee un problema*.

En las páginas siguientes en primer lugar enumeraremos y describiremos las

diferentes categorías del lenguaje de no aceptación y después señalaremos con detalles por qué no son útiles para los alumnos; por qué generalmente obstaculizan la comunicación posterior con los alumnos; por qué no facilitan la solución del problema, y por qué con tanta frecuencia originan un deterioro en la relación maestro-alumno. Luego presentaremos cuatro categorías del lenguaje de aceptación, que para la mayoría de los maestros son nuevas forma de respuesta.

El lenguaje de no aceptación: Las 12 Barreras de la Comunicación

Los miles de posibles mensajes de no aceptación que un maestro puede enviar puede ser clasificados en 12 categorías¹. Estas 12 clases de mensajes tienden a obstaculizar comunicaciones futuras; reducen, inhiben o detienen por completo el proceso de dos sentidos de la comunicación que es tan necesario para ayudar a los alumnos a resolver los problemas que interfieren en el aprendizaje.

Suponga que un alumno tiene gran dificultad para terminar con una de sus materias. De una u otra manera comunica que tiene un problema, verdaderamente le está molestando. A continuación presentamos cinco respuestas típicas de los maestros, que comunican no aceptación. Hemos reunido estos cinco tipos de respuestas debido a que de una u otra manera todas ofrecen una solución o soluciones al problema del alumno.

1. *Orden, dirección, mandato*. Ejemplo: "Deja de quejarte y termina tu trabajo".
2. *Advertencia, amenaza*. Ejemplo: "Si esperas obtener una buena calificación en esta clase, lo mejor es que participes".
3. *Exhortación, sermón, dar "deberías" y "tendrías"*. Ejemplo: "Sabes que es tu deber estudiar cuando vienes a la escuela. Deberías dejar tus problemas personales en la casa, que es donde deben estar".
4. *Aconsejar, proporcionar soluciones o sugerencias*. Ejemplo: "Lo que debes hacer es planear un mejor horario. Así podrás hacer todo el trabajo".
5. *Dar lecciones, enseñar, dar argumentos lógicos*. Ejemplo: "Observemos los hechos. Lo mejor es que recuerdes que sólo quedan 35 días de escuela para terminar esta materia".

Ahora examine las siguientes tres categorías. Todas comunican un juicio, evaluación o humillación. Muchos maestros creen firmemente que para un alumno es útil señalarle sus faltas, errores y comportamientos tontos. Para esto se emplean tres clases de mensajes:

6. *Juzgar, criticar, estar en desacuerdo, culpar*. Ejemplo: "O eres simplemente un flojo o tardón de nacimiento".
7. *Poner apodos, ridiculizar, avergonzar*. Ejemplo: "Estás actuando como un chiquillo de diez años y no como alguien que está a punto de entrar a preparatoria".
8. *Interpretar, analizar, diagnosticar*. Ejemplo: "Sólo estás tratando de zafarte de la tarea".

Otras dos clases de mensajes son intentos de los maestros para hacer que los alumnos se sientan mejor, para que el problema desaparezca o para negar que verdaderamente tiene un problema:

9. Alabanza, estar de acuerdo, dar evaluaciones positivas. Ejemplo: "Realmente eres un jovencito muy competente. Estoy seguro de que idearás una manera para hacerlo".
10. Tranquilizar, compadecer, consolar, apoyar. Ejemplo: "No eres el único que piensa así, yo también he pensado eso de las materias difíciles. Además, no te parecerá tan mal cuando te pongas a hacerlo".

La Barrera que se emplea con más frecuencia es probablemente el de la categoría 11, aun cuando los maestros se dan cuenta de que las preguntas a menudo hacen que las personas se pongan a la defensiva. Además, las preguntas se usan más frecuentemente cuando el maestro piensa que necesita más hechos porque *intenta resolver el problema del alumno encontrando su mejor solución*, en lugar de ayudar al alumno a resolver el problema por sí mismo.

11. Probar, preguntar, interrogar. Ejemplo: "¿Crees que la materia era demasiado difícil?" "¿Cuánto tiempo te llevó hacerlo?" "¿Por qué esperaste tanto tiempo antes de pedir ayuda? ¿Cuántas horas le dedicaste?"

La categoría doce consiste en mensajes que los maestros emplean para cambiar de tema, distraer al alumno o evitar tener que vérselas con el alumno.

12. Retirarse, distraer, ser sarcástico, entretener. Ejemplo: "Vamos, hablemos de algo más agradable". "No es este el momento". "Volvamos a la lección". "Parece ser que alguien se levantó hoy con el pie izquierdo".

De los muchos miles de maestros con los que hemos trabajado en el curso M.E.T. un porcentaje sorprendentemente elevado (del 90 al 95% en la mayoría de las clases), responden con una de estas Doce Barreras cuando escucha mensajes típicos de los alumnos que tienen problemas.

Los padres que asisten a nuestro curso *Padres Eficaz y Técnicamente preparados* (P.E.T.) también dependen en gran medida de Las Doce Barreras en lo que se refiere a sus hijos, y la explicación de estos hábitos en la forma de hablar de los maestros y padres no es un misterio: muy pocos han sido entrenados para responder de otra manera y también les hablaron así sus propios padres y maestros.

[Por qué son ineficaces Las 12 Barreras](#)

Para entender los efectos de Las 12 Barreras, se debe enseñar a los maestros que sus respuestas verbales a los alumnos por lo general llevan más de un

significado o mensaje. Supongamos que un estudiante de preparatoria ha expresado el sentimiento de ser rechazado por su novia. Decirle: "Creo que esto no hubiera pasado si la hubieras tratado mejor, así que ¿por qué no vas y te disculpas por lo que hiciste?", le trasmite mucho más al joven que las palabras o el contenido de la respuesta. Sin duda el alumno escucha uno o todos los mensajes ocultos:

"Tú tienes la culpa".

"Hiciste algo malo".

"No estás viendo las cosas como son".

"No eres muy buen amigo".

"No se puede confiar en ti para encontrar tu propia solución a este problema".

"No eres tan listo como yo".

O suponga que un adolescente dice enojado: "No soporto ni la escuela ni nada que se relacione con la escuela". Si le responde: "Ah, todo el mundo ha pensado eso de la escuela alguna vez en la vida, ya se te pasará cuando crezcas", el alumno tiene derecho a inferir estos mensajes ocultos:

"No crees que mis sentimientos son verdaderos o válidos".

"No me aceptas o no aceptas mi opinión sobre la escuela".

"Has de pensar que estoy loco o algo así".

"Obviamente piensas que no es la escuela la que necesita los cambios, sino yo".

"Ni siquiera me tomas muy en serio".

"Crees que no soy lo suficientemente maduro como para evaluar la escuela".

Cuando los maestros le dicen algo *al* jovencito, dicen algo *sobre* él. Cada mensaje añade otro "ladrillo" a la relación que está construyendo con el alumno. Cada mensaje revela lo que piensa de él y define lo que él pensará finalmente de sí mismo. *Sus mensajes de hoy como maestro, mañana serán el concepto que él tendrá de sí mismo.* Es por esto que la plática puede ser *constructiva* o *destruktiva* para la dignidad del alumno y para con la relación que lleva con él.

Una de las formas que utilizamos para ayudar a los maestros a entender cómo pueden ser destructivas las Barreras, es pedirles en la clase que recuerden sus propias reacciones cuando compartían sus sentimientos con un amigo que respondía con barreras. Invariablemente informan que la mayor parte del tiempo las barreras tenían un efecto destructivo sobre ellos o en su relación con la persona, a la que le habían platicado sus problemas. He aquí algunos de los efectos que nuestros maestros informan por lo general:

“Hacen que deje de hablar, me callan.”

“Hacen que me resista, que me ponga a la defensiva.”

“Hacen que discuta, que contraataque. Hacen que me sienta inapropiado, inferior.”

“Hacen que me sienta resentido o enojado.”

“Hacen que me sienta culpable o malo.”

“Hacen que sienta que se me está presionando para que cambie, que no se me acepta como soy.”

“Hacen que sienta que la otra persona no confía en mí para resolver mi problema.”

“Hacen que sienta que me están tratando paternalmente, como si fuera un niño.”

“Hacen que sienta que no me están comprendiendo.”

“Hacen que sienta que mis sentimientos no son justificados.” “Hacen que sienta que me están interrumpiendo.”

“Hacen que me sienta frustrado.”

“Hacen que me sienta como en el banquillo de los acusados durante el interrogatorio.”

“Hacen que sienta que la persona que me escucha no está interesada.”

Los maestros de nuestras clases reconocen de inmediato que si Las Barreras tienen estos efectos en ellos en sus relaciones con otros, tendrán los mismos efectos en sus alumnos.

Y tienen razón. Estas doce clases de respuestas verbales son exactamente las que los terapeutas y consejeros profesionales han aprendido a evitar cuando trabajan con niños. Estas formas de respuesta son potencialmente destructivas y no terapéuticas. Los profesionales aprenden a depender de otras formas de responder a los mensajes de los niños, formas que conllevan menos riesgo de ocasionar que el jovencito deje de hablar, haciéndole sentirse culpable e inadecuado, reduciendo su amor propio, causando que se ponga a la defensiva, produciendo resentimiento, haciendo que se sienta no aceptado, etcétera.

(Al final de este capítulo encontrará una clasificación mucho más detallada de Las 12 Barreras y los diversos efectos destructivos o inútiles que cada uno puede tener en los alumnos de su grupo).

Los maestros de nuestras clases M.E.T. han considerado de gran utilidad revisar o subrayar esos efectos que experimentaron con más frecuencia cuando eran jóvenes, de los mensajes de sus maestros y de los padres. Usted podría desear intentarlo cuando lea esta sección al final del capítulo.

Tres malentendidos comunes

Aun cuando la mayoría de los maestros que asisten al curso M.E.T. consideran que el lenguaje de no aceptación (Las 12 Barreras) es un instrumento muy útil para analizar y modificar sus propios hábitos de comunicación con los alumnos, en casi todas las clases de discusión se centra en tres preguntas fundamentales:

1. ¿Qué tiene de malo presentar los hechos, sermonear y proporcionar información? ("¿No es esta la función principal del maestro?")
2. ¿Por qué se clasifican la alabanza y la evaluación positiva como una Barrera? ("Se nos ha enseñado a emplear la alabanza y a alentar el buen comportamiento").
3. ¿Por qué se considera que el hacer preguntas es ineficaz? ("Hacer preguntas es una de las herramientas más valiosas que empleamos en la enseñanza, usted sabe, «el método socrático» o «el método de preguntas»").

Por lo general, cuando los maestros sacan a relucir estas preguntas, están olvidando momentáneamente que usamos Las 12 Barreras para ilustrar las respuestas ineficaces o mensajes que indican que un alumno *tiene un problema* en su vida, dentro o fuera de la escuela. Las 12 Barreras por lo general son inútiles cuando el comportamiento del alumno ha sido ubicado en la parte superior de la Ventana de la Conducta, el área del *problema del alumno*.

Cuando el comportamiento del alumno se encuentra en el *área en que no hay problema*, el área de enseñanza-aprendizaje, Las Barreras son mucho menos inadecuadas, simplemente porque no existe ningún problema en la relación maestro-alumno.

Tomemos como ejemplo "Presentación de los hechos e información". Cuando un alumno se encuentra dentro del marco intelectual de aprendizaje (no tiene problema) y el maestro se encuentra dentro de un marco intelectual de enseñanza (no tiene problema), el maestro ofrecerá ciertamente hechos de información y el alumno los aceptará. Esto no sucede cuando el alumno está preocupado o afligido por un problema. Entonces, los hechos y la información serán rechazados o no se les dará una buena acogida o interferirán drásticamente con el proceso de solución del problema del alumno. Posteriormente en este capítulo y en el próximo demostraremos por qué los hechos, cuando se le dan a un estudiante inmerso en sentimientos y emociones, por lo general actúan como un poderoso obstáculo para la superación del problema.

¿Qué se puede decir sobre el elogio? Los maestros se resisten casi universalmente a la idea de que el elogio pudiera ser una de Las Barreras. Después de todo, el elogio es tan comúnmente aceptado en nuestras escuelas, hogares y lugares de trabajo como un motivador potente ("dales un elogio y trabajarán al

máximo"). En años recientes esta idea ha recibido un poderoso apoyo científico por parte de los psicólogos de la escuela de la modificación del comportamiento que entrena a los maestros para que apliquen el "buen comportamiento" (generalmente determinado por el maestro) mediante la repartición sistemática de recompensas, y entre estas está el elogio, la evaluación positiva o las palabras de apoyo.

A partir de nuestra propia teoría de las relaciones maestro-alumno efectivas, llegamos a las siguientes conclusiones sobre el elogio:

1. Cuando un estudiante tiene un problema consigo mismo, lo cual por lo general significa descontento o insatisfacción consigo mismo o su comportamiento, el elogio le entra por un oído y le sale por el otro, le hace sentir que su maestro simplemente no comprende, o provoca en él una defensa aún mayor de su pobre evaluación.
2. Cuando la relación estudiante-maestro se encuentra en el área en que no hay problema, el elogio puede no ser una barrera, *siempre y cuando surja del maestro como una respuesta verbal espontánea, circunstancial (no planeada de antemano) y genuina (no fingida) hacia el desempeño del alumno.*
3. Cuando los maestros emplean el elogio consciente y deliberadamente como una *técnica* que lleva el propósito de influir en los alumnos para que elijan algún comportamiento "deseable" por el maestro en lugar del comportamiento de debajo de la línea, existe la posibilidad de que los estudiantes perciban dicho elogio como manipulante, y no sincero, intentado primariamente para satisfacer las necesidades del maestro ("Sólo me está elogiando porque quiere que actúe de esta manera todo el tiempo").
4. En el salón de clases, el elogio concedido a un alumno (o a unos cuantos) con frecuencia será considerado como una evaluación negativa del resto. Aun un solo estudiante que ha estado acostumbrado a recibir frecuentes elogios (u otra clase de recompensa) puede sentirse evaluado negativamente cuando no se le elogia ("No ha dicho nada agradable de mi pintura, así que debe pensar que no es buena").

¿Qué se puede decir de la tercera pregunta que hacen los maestros que asisten a M.E.T.? ¿Qué hay de malo en hacer preguntas?

Los agentes profesionales de ayuda (consejeros y terapeutas) han descubierto que los interrogatorios y cuestionarios, *cuando la otra persona posee el problema*, a menudo actúan como una barrera o retén de la comunicación. La razón por lo que esto sucede puede ser comprendida, primero, debido a que las personas se sienten amenazadas cuando piensan que alguien está profundizando demasiado en los

sentimientos que no están preparados para compartir con otro. A menudo las personas se cierran como autodefensa cuando su mundo interno privado es invadido.

En segundo lugar, las preguntas pueden desviar la comunicación si son irrelevantes y no están bien enfocadas, como a menudo sucede. ¿Con cuánta frecuencia ha compartido usted sus sentimientos con otro que insiste en hacer preguntas que parecen ser "expediciones de pesca", hundiéndose en el agua sin saber dónde están los peces? El interrogador a menudo está adivinando, así es que un elevado porcentaje de sus preguntas estarán fuera del objetivo, lo cual significa que la persona que tiene el problema tiene que desviarse y responder de alguna manera o combatir la irrelevancia ("No, no es por eso que me siento mal", o "No tiene nada que ver con mis padres").

Finalmente, la mayor parte de las preguntas limita seriamente el rango de la materia o sentimientos o temas que puede comunicar la persona que tiene el problema. "Hágale a una persona una pregunta y probablemente obtendrá una respuesta, pero posiblemente eso será todo lo que obtenga", dijo en una ocasión un entrevistador. Quiso decir que las preguntas generalmente no abren a las personas o les dan la oportunidad de llevar la conversación hacia donde desean llegar. En vez de eso, las preguntas dirigen literalmente al que habla a confinar la conversación lo más cerca posible de la respuesta pedida por la pregunta específica del que escucha, y esa pregunta bien puede estar fuera de contexto.

Un alumno le dice a su maestro: "Estoy realmente confundido, no puedo decidirme entre ir a la universidad o conseguir un empleo, no sé qué sea mejor". El maestro pregunta: "¿Se trata de un problema financiero?" Mediante esa pregunta el maestro controla o "programa" al alumno para que hable de dinero. Los asuntos críticos en el dilema del alumno pueden ser bastante diferentes, por ejemplo, incertidumbre sobre si es lo suficientemente inteligente como para entrar a la universidad, renuencia a dejar atrás a una novia, incapacidad para elegir un campo de estudio, aburrimiento del colegio, el deseo de salir de una relación poco afortunada con los padres, etcétera.

Una vez más, el punto es que las personas no dejan libertad al que responde para explorar y/o comunicar los puntos esenciales. Limitan y restringen. En efecto, el que pregunta dirige la discusión; no permite que el propietario del problema asuma la responsabilidad de la solución del problema.

Por qué es tan poderoso el lenguaje de aceptación

Las 12 Barreras constituyen el lenguaje de no aceptación porque a menudo le comunican a la persona con problemas que *debe* cambiar, que lo *mejor* sería que cambiara o que *debería* cambiar. También pueden comunicar que el simple hecho de tener un problema es inaceptable y que algo debe andar mal dentro del propietario del problema. Algunas de Las Barreras hasta hacen que la persona del problema sienta que a usted no le importa para nada su problema. Debido a estos efectos, Las 12 Barreras son respuestas muy eficaces para ayudar a la relación.

Pero, ¿por qué es más eficaz el *lenguaje de aceptación*? ¿Cómo se comunica la aceptación y el deseo de ayudar a otra persona? ¿Qué se le puede decir a una persona confundida que le sea útil? Si evita emplear Las 12 Barreras ¿qué alternativas existen para responder?

Cuando una persona es capaz de sentir y comunicar aceptación auténtica por otro, posee la capacidad de ser un agente eficaz de ayuda. La aceptación de otro, tal como es, es un factor importante para propiciar una relación en la cual la otra persona pueda crecer, desarrollarse, llevar a cabo cambios constructivos, aprender a resolver problemas, moverse en dirección de la salud psicológica, volverse más productiva y creativa y desarrollar al máximo su potencia. Es una de esas paradojas simples pero hermosas de la vida: cuando una persona siente que es verdaderamente aceptada por otra tal como es, entonces se siente libre para empezar a pensar sobre cómo quiere cambiar, cómo quiere madurar, cómo puede ser diferente, cómo puede ser más de lo que es capaz de ser.

La aceptación es como la tierra fértil que permite que una delicada semilla se convierta en la flor que es capaz de ser. La tierra sólo permite que la semilla se convierta en flor. *Libera* la capacidad de crecimiento de la semilla, pero toda la capacidad se encuentra dentro de la semilla. Al igual que la semilla, una persona joven contiene dentro de su organismo toda la capacidad de desarrollarse. La aceptación es como la tierra, simplemente permite que el joven ponga a funcionar su potencial.

¿Por qué es la aceptación de un adulto una influencia positiva tan importante para los niños y los jóvenes? Esto por lo general no se comprende. La mayoría de los padres y maestros creen que si aceptan a un joven, este seguirá siendo como es; y que la mejor manera para ayudarlo a convertirse en algo mejor en el futuro es decirle lo que usted *no* acepta de él ahora.

Por lo tanto, la mayoría de los adultos dependen en gran medida del lenguaje de no aceptación. Creen que esta es la mejor manera de ayudar a los jóvenes. La tierra que la mayoría de los profesores proporcionan a los alumnos está llena de evaluaciones, juicios, críticas, sermones, consejos, amonestaciones y órdenes, mensajes que transmiten no aceptación del joven tal como es. Esto puede

ejemplificarse con las palabras de una niña de trece años que apenas empezaba a rebelarse contra los valores y normas de los adultos:

“Me dicen tan a menudo lo mala que soy, lo tontas que son mis ideas y que no se puede confiar en mí, que hago más cosas que no les gusten. Si ya piensan que soy mala y tonta, lo que debo hacer es seguir adelante y hacer las cosas de todas maneras.”

Esta brillante chica era lo suficientemente inteligente como para entender el viejo adagio: "Dígale con frecuencia a un niño lo malo que es y con toda seguridad se volverá malo". A menudo los jóvenes se convierten en lo que los adultos les dicen que son, día tras día.

El lenguaje de aceptación abre a los niños. Les hace compartir sus sentimientos y problemas. Los terapeutas y consejeros profesionales han demostrado cuán poderosa puede ser la aceptación. Aquellos terapeutas y consejeros que son más eficaces, son los que le pueden transmitir a las personas que acuden a ellos, que son verdaderamente aceptados. Es por eso que a menudo se escucha a las personas decir que en las consultas o terapias se sienten completamente libres del juicio del consejero. Informan que sienten libertad para decirle lo peor sobre sus personas; sentían que el consejero los *aceptaría* sin importar lo que dijeran o pensarán. Dicha aceptación es uno de los elementos más importantes que contribuyen a la madurez y al cambio que se realiza en las personas mediante los consejos y la terapia.

A la inversa, también hemos aprendido de estos "agentes de cambio profesionales", que la no aceptación hace que las personas se cierren, hacen que se pongan a la defensiva, produce incomodidad, hace que sientan miedo de hablar o de mirarse ellas mismas. Parte del secreto del éxito de la habilidad del terapeuta profesional para propiciar el cambio y madurez en las personas con problemas es la ausencia de la no aceptación en su relación y su habilidad para hablar el lenguaje de aceptación de tal manera que la otra persona perciba su autenticidad.

Al trabajar con maestros en nuestro curso *Maestros Eficaz y Técnicamente Preparados*, hemos demostrado que también a ellos se les pueden enseñar las habilidades empleadas por los consejeros y terapeutas profesionales para así reducir drásticamente la frecuencia de mensajes que transmiten no aceptación en el salón de clases.

Cuando los maestros aprenden cómo demostrar a través de sus palabras un sentimiento interno de aceptación hacia un alumno, adquieren una herramienta que puede producir efectos asombrosos. Los maestros pueden ayudar a un alumno el aprender a aceptarse a sí mismo y a adquirir un sentido de su propio valor. Pueden facilitar en gran medida que el alumno desarrolle y realice el potencial de que está dotado genéticamente. Pueden acelerar que cambie de la dependencia a la

independencia y la auto-dirección. Aceptar a otro "como es" es en verdad un acto de amor; sentirse aceptado es sentirse amado. Y en la psicología, apenas empezamos a darnos cuenta del tremendo poder del sentirse amado: puede propiciar la madurez de la mente y del cuerpo, y es posiblemente la fuerza terapéutica más eficaz que conocemos para reparar el daño psicológico y físico.

Para hacer esto se necesitan habilidades específicas. Sin embargo, la mayoría de las personas piensan en la aceptación como algo pasivo, un estado mental estático, una actitud o sentimiento interior. Es cierto, la aceptación surge de adentro. Pero para ser una fuerza eficaz para influir en otro debe ser comunicada o demostrada activamente. Una persona no puede estar segura de que es aceptada por otra hasta que se le demuestra en alguna forma activa.

El consejero profesional o psicoterapeuta, cuya eficacia como agente de ayuda depende en gran medida de su habilidad para demostrar aceptación hacia su cliente, dedica años al aprendizaje de formas para sobreponer esta actitud ante sus propios hábitos de comunicación. Sólo a través de la capacitación formal y la experiencia los profesionales adquieren habilidades específicas para comunicar aceptación. Pero primero aprenden que *lo que dicen constituye la diferencia* entre si serán o no útiles.

Nos gustaría enfatizar una vez más que la plática puede curar y la plática puede propiciar el cambio positivo. Pero tiene que ser el tipo apropiado de plática. La forma en que los maestros les hablan a los alumnos determinará si serán útiles o destructivos. El maestro eficaz, al igual que el consejero eficaz, debe aprender a comunicar aceptación, debe adquirir algunas habilidades específicas de comunicación.

En nuestras clases M.E.T. los maestros preguntan con escepticismo: "¿Es posible que una persona sin práctica como yo, aprenda las habilidades de un consejero profesional?" Hace diez años hubiéramos dicho: "No". Pero durante ese lapso hemos demostrado en nuestras clases que es posible para la mayoría de los maestros aprender a ser un agente de ayuda eficaz para sus alumnos. Ahora sabemos que no son los conocimientos sobre psicología o una comprensión intelectual sobre las personas lo que hace a un buen consejero. Se trata principalmente la cuestión de aprender la forma de hablar constructivamente con las personas.

Los psicólogos llaman a esto "comunicación terapéutica" porque ciertos tipos de mensajes tienen un efecto saludable o terapéutico en las personas. Hacen que las personas se sientan mejor, las alientan a que hablen, les ayudan a expresar sus sentimientos, propician un sentimiento de valor o amor propio, reducen la amenaza o el miedo, facilitan la madurez y el cambio constructivo.

Otros tipos de plática son no terapéuticos o destructivos. Estos mensajes tienden a hacer que las personas se sientan juzgadas o culpables, restringen la

expresión de los sentimientos sinceros, amenazan a la persona, propician sentimientos de falta de méritos, obstaculizan la madurez y el cambio constructivo haciendo que la persona defienda con mayor fuerza su forma de ser.

Aun cuando un reducido número de maestros posee esta habilidad terapeuta intuitivamente y por lo tanto es "natural", la mayoría de los maestros debe desaprender sus formas destructivas de comunicación para después aprender formas más constructivas.

Formas más constructivas de ayudar a los alumnos que tienen problemas

Una de las ideas más difíciles de comprender y aceptar para los maestros (o para cualquiera) es que una persona puede ayudar a otra simplemente escuchándola. El silencio es oro, según el antiguo dicho. Además, es potente. Los consejeros profesionales eficaces pasan gran parte de su tiempo sólo escuchando. Han aprendido por experiencia que escuchar es una de sus herramientas más eficaces, *invita* a la persona con problemas a hablar sobre lo que le preocupa; *facilita la catarsis* y *libera* sus sentimientos y emociones; la persona que tiene el problema *sigue teniendo la pelota*, propicia su exploración de sentimientos más profundos y básicos; le habla del *deseo que usted tiene de ayudarlo*, y le *comunica aceptación de él tal como es*, con todo y sus problemas.

¿Es sorprendente que el escuchar sea considerado como la herramienta más valiosa de los consejeros eficaces? Sin embargo, la mayoría de los maestros, al igual que la mayoría de los padres, o la mayoría de las personas, piensan que el trabajo del consejero consiste principalmente en *decirle algo a la persona con problemas*, hablarle, enviarle mensajes, aconsejarlo, proporcionarle hechos, advertencias, compasión, darle opiniones y soluciones; hacerle preguntas; ofrecerle juicios y evaluaciones.

Los maestros se sorprenden y se muestran incrédulos cuando aprenden en las clases M.E.T. que una de las mejores formas de ayudar a la persona que tiene un problema, consiste en *sólo estar allí*. Algunas veces los consejeros expertos dicen que su éxito depende primordialmente de hacer que la persona empiece y luego "hacerse a un lado" escuchando.

En lo que queda de este capítulo se le mostrarán *cuatro formas diferentes de escuchar a los alumnos* y por consiguiente llegar a ser más eficiente para ayudarlos cuando tienen problemas.

Forma pasiva de escuchar (silencio)

En realidad, el no decir nada comunica aceptación. El silencio, "forma pasiva de escuchar", es un poderoso mensaje no verbal que puede hacer que un alumno se sienta auténticamente aceptado y lo alienta a compartir más y más con usted. Un alumno no puede hablar con usted sobre lo que le molesta, si es usted el que habla.

Respuestas de reconocimiento que dan resultado

Aun cuando es cierto que el silencio evita los obstáculos de la comunicación que con tanta frecuencia le dicen a los alumnos que sus mensajes son inaceptables, no demuestra con toda certeza que usted *realmente* está poniendo atención. Así pues,

ayuda, especialmente en las pausas, que usted emplee claves verbales y no verbales para indicar que está sintonizado. A estas claves las llamamos "respuestas de reconocimiento". Hacer una señal de asentimiento con la cabeza, inclinarse hacia adelante, sonreír, fruncir el ceño y otros movimientos corporales, empleados adecuadamente, permiten que el alumno sepa que realmente lo está escuchando. Las claves verbales como "Mm mmm", "Ajá", "Así es"... lo que los consejeros llaman humorísticamente "gruñidos empáticos". . . también le dicen al alumno que usted sigue atento, que está interesado, y que es aceptable que él continúe.

Lo que pueden hacer los abrepuertas

Ocasionalmente los alumnos necesitan un estímulo adicional para hablar más, para profundizar más y hasta para empezar. Tales mensajes son llamados "abrepuertas".

"¿Te gustaría hablar más sobre eso?"
"Eso es interesante, ¿quieres continuar?"
"Por lo visto, eso te interesa mucho"
"Me interesa lo que estás diciendo"
"¿Te gustaría hablar de ello?"

Nótese que estos mensajes son preguntas y afirmaciones de final abierto. No contienen ninguna evaluación sobre lo que se está diciendo.

Una maestra en una clase M.E.T. describe su primer intento de usar estas técnicas:

"Una alumna de mi clase de quinto año se quedaba esperando cuando terminaba la clase, como si quisiera hablar y no supiera cómo empezar. Ayer decidí intentar un abrepuertas y ver lo que sucedía, así es que le dije: '¿Hay algo de lo que quieras hablar?' Al principio se cohibió un poco no sabiendo por dónde empezar, me mordí la lengua y me limité a murmurar unos cuantos 'Mm mmm' y 'Adelante'. Finalmente, se abrió de capa y durante aproximadamente diez minutos habló sin parar. No me imaginaba que llevara una carga tan pesada sobre los hombros. Me costó un trabajo inmenso no hacerle preguntas, pero no lo hice. Esa pequeña plática de diez minutos pareció hacerle mucho bien y me sentí muy cerca de ella. Al final apretó fuertemente mi mano. No puedo creer lo útil que fue para ella que yo solamente la escuchara."

La experiencia de esta maestra no es única, ni tampoco sus sentimientos sobre lo que pasó durante el proceso. Casi universalmente, los maestros experimentan: 1. dificultad para abstenerse de emplear los obstáculos, 2. sorpresa ante los problemas

que tienen los alumnos, 3. un sentimiento de alivio cuando el alumno empieza a hablar sin las trabas de la dirección externa, y 4. un sentimiento de intimidad con el alumno.

Uno nunca sabe hacia dónde irá un diálogo si, en lugar de emplear Barreras, se emplean técnicas expeditivas de silencio y reconocimiento, como sucede en el siguiente ejemplo:

Alumno: Jamás terminaré el periódico. Me doy por vencido.
Maestro: (Silencio, afirma con la cabeza).
Alumno: He estado aquí desde las tres de la tarde. Todo mundo desapareció. Parece ser que piensan que como soy el editor tengo que hacer todo el trabajo. Es de lo más desagradable.
Maestro: Uh uhuh.
Alumno: Carolina no lo capturó y Victoria todavía tiene que hacer su parte, y vea ese desorden que Fernando llama la página de deportes.
Maestro: (Afirma con la cabeza).
Alumno: (Pausa). El problema es que todos esperan que alguien más haga las cosas. Necesitamos una lista de las cosas que se tienen que hacer y el orden en el que se tienen que hacer. Así todos podrán ver cuál es la siguiente tarea y quién tiene que hacerla.
Maestro: Ya veo.
Alumno: Puedo hacer la lista hoy en la noche en mi casa. Nos vemos mañana.
Maestro: De acuerdo

La necesidad de la Escucha Activa

El silencio, las respuestas de reconocimiento y los abrepuertas tienen limitaciones: no proporcionan mucha interacción, el que habla es el que realiza todo el trabajo. Además, el que habla no tiene manera de saber si el maestro *comprende*; sólo sabe que está escuchando. Tales respuestas a menudo no propician el "ir más lejos", el apartarse del problema superficial o de la superficie hacia las causas y sentimientos más profundos. Además, el alumno puede no saber si el maestro está *aceptándolo* a él y a su mensaje. Lo único que sabe es que el maestro está "sintonizado".

En pocas palabras, estas tres formas de escuchar son relativamente pasivas y no demuestran que el que escucha ha comprendido. Un papel tan inactivo es más bien el de un espectador que observa el drama que se desarrolla en un escenario, los

actores saben que usted está allí y que desea escuchar sus palabras, pero es de lo único que pueden estar seguros.

La forma eficaz de escuchar requiere de una mucho mayor interacción y de muchas más pruebas de que el consejero no sólo ha escuchado sino que además ha comprendido con exactitud. El consejero competente, por lo tanto, emplea en gran medida una cuarta forma de escuchar, que nosotros llamamos "Escucha Activa"².

Para apreciar en su totalidad la importancia de la Escucha Activa, la mayoría de los maestros necesitan una breve introducción a la teoría de la comunicación humana, lo que realmente sucede cuando la persona *A* habla con la persona *B*. En el curso M.E.T. la forma más práctica de que los maestros entiendan el proceso de la comunicación es mediante un modelo o diagrama desarrollado y explicado en la siguiente sección. Una vez que usted haya comprendido este modelo, introduciremos la cuarta forma de escuchar: la Escucha Activa.

Lo que realmente es la comunicación

¿Por qué hablan las personas? ¿Qué hace que una persona desee comunicarse? El proceso de comunicación comienza cuando una persona le habla a otra porque tiene una necesidad, algo sucede en su interior. Una persona vive su vida, de cierta manera, "atrapada" dentro de su yo físico, dentro de su piel. El hablar es un intento por comunicarle al mundo exterior lo que está sucediendo en el interior. En la figura 11 empleamos un círculo para representar a una persona, a la que llamaremos Luis. Su piel es la circunferencia o límite del círculo.



Figura 11

En el diagrama de la izquierda Luis está trabajando tranquilamente en una tarea que le gusta, en un estado de relativo equilibrio: no hay necesidades insatisfechas, no hay problemas. A medida que avanza la mañana, Luis empieza a sentir hambre, la cual está representada en el diagrama de la derecha. Como está disfrutando su trabajo, ignora su hambre o puede ni siquiera darse cuenta de ella. Pero su cuerpo puede empezar a enviar mensajes no verbales en forma de intranquilidad, mirando alrededor de la habitación.

Ahora, en la figura 12 tendremos que Luis tiene *mucha* hambre, por lo que se encuentra en un estado más grave de desequilibrio, ese estado motiva a Luis a librarse de él, por ejemplo, satisfacer su hambre de alguna manera. Es entonces cuando puede hacer uso consciente de su comunicación verbal.

En el diagrama de la izquierda Luis está trabajando tranquilamente en una tarea que le gusta, en un estado de relativo equilibrio: no hay necesidades insatisfechas, no hay problemas. A medida que avanza la mañana, Luis empieza a sentir hambre, la cual está representada en el diagrama de la derecha. Como está disfrutando su trabajo, ignora su hambre o puede ni siquiera darse cuenta de ella. Pero su cuerpo puede empezar a enviar mensajes no verbales en forma de intranquilidad, mirando alrededor de la habitación.

Ahora, en la figura 12 tendremos que Luis tiene *mucha* hambre, por lo que se encuentra en un estado más grave de desequilibrio, ese estado motiva a Luis a librarse de él, por ejemplo, satisfacer su hambre de alguna manera. Es entonces

cuando puede hacer uso consciente de su comunicación verbal.



Figura 12

¿Pero, cómo? Es imposible comunicar lo que realmente está sucediendo en nuestro interior. Por ejemplo, el hambre, la frustración, el cansancio y otros sentimientos por el estilo. Estos son procesos psicológicos o condiciones corporales que no pueden ser comunicados, hablando literalmente, deben permanecer dentro de nuestra piel. Para comunicar cómo nos sentimos interiormente o lo que nos molesta, tenemos que escoger un código (a lo que los expertos en la comunicación se refieren como el proceso de la codificación). Todos los mensajes verbales son códigos (equivalentes lingüísticos de nuestros sentimientos, y no los sentimientos en sí mismos).

Ahora Luis, muy hambriento, es un círculo con una línea ondulada mucho más intensa (su desequilibrio grave). El proceso de codificación se muestra como un compartimento, y el código o mensaje que Luis podría enviar ("tengo hambre") se muestra como una flecha dirigida directamente hacia el receptor (o escucha).

Algunas veces los mensajes codificados son bastante claros. "Tengo hambre" es fácil de entender. Desafortunadamente, los mensajes claros y fáciles de entender son relativamente raros. La mayoría de los mensajes que las personas envían se codifican de una manera única. Esto significa que el contenido del mensaje puede estar *relacionado* con el sentimiento, pero el sentimiento en sí no se expresa con claridad. En lugar de decir: "tengo hambre", Luis posiblemente dirá algo así como: "¿a qué hora vamos a comer?", o "¿qué hora es?" Si estos mensajes son tomados literalmente, pueden ser entendidos equivocadamente. Por ejemplo, el que escucha puede interpretar el "¿qué hora es?" simplemente como que quiere saber la hora. El maestro que responde diciendo: "Ya sabes ver el reloj", no comprende el mensaje en lo absoluto.

A continuación presentamos algunos ejemplos de mensajes enviados por alumnos, que no son comprendidos fácilmente por el maestro porque fueron codificados de una manera única, por ejemplo, el código no identifica con claridad lo que está sucediendo dentro del alumno, lo que le molesta o lo que está sintiendo.

<i>El alumno se está sintiendo:</i>	<i>Su mensaje codificado:</i>
1. Ansioso por la proximidad de los exámenes.	1. "¿Por qué tenemos que aprender todas estas tonterías sobre la Constitución y la Carta de Derechos?"
2. Temeroso de no ser elegido para el equipo de béisbol.	2. "¿Tengo que ir hoy al entrenamiento?"
3. Abrumado por la cantidad de tarea asignada.	3. "Esto es demasiado complicado, simplemente no lo puedo entender".
4. Rechazado	4. "Carolina es una excéntrica".
5. Decepcionado a causa de los resultados de un proyecto artístico.	5. "Me choca el arte, es para afeminados"

Tabla 1

¿Pero, cómo? Es imposible comunicar lo que realmente está sucediendo en nuestro interior. Por ejemplo, el hambre, la frustración, el cansancio y otros sentimientos por el estilo. Estos son procesos psicológicos o condiciones corporales que no pueden ser comunicados, hablando literalmente, deben permanecer dentro de nuestra piel. Para comunicar cómo nos sentimos interiormente o lo que nos molesta, tenemos que escoger un código (a lo que los expertos en la comunicación se refieren como el proceso de la codificación). Todos los mensajes verbales son códigos (equivalentes lingüísticos de nuestros sentimientos, y no los sentimientos en sí mismos).

Ahora Luis, muy hambriento, es un círculo con una línea ondulada mucho más intensa (su desequilibrio grave). El proceso de codificación se muestra como un compartimento, y el código o mensaje que Luis podría enviar ("tengo hambre") se muestra como una flecha dirigida directamente hacia el receptor (o escucha).

Algunas veces los mensajes codificados son bastante claros. "Tengo hambre" es fácil de entender. Desafortunadamente, los mensajes claros y fáciles de entender son relativamente raros. La mayoría de los mensajes que las personas envían se codifican de una manera única. Esto significa que el contenido del mensaje puede estar *relacionado* con el sentimiento, pero el sentimiento en sí no se expresa con claridad. En lugar de decir: "tengo hambre", Luis posiblemente dirá algo así como: "¿a qué hora vamos a comer?", o "¿qué hora es?" Si estos mensajes son tomados literalmente, pueden ser entendidos equivocadamente. Por ejemplo, el que escucha puede interpretar el "¿qué hora es?" simplemente como que quiere saber la hora. El maestro que responde diciendo: "Ya sabes ver el reloj", no comprende el mensaje en lo absoluto.

A continuación presentamos algunos ejemplos de mensajes enviados por alumnos, que no son comprendidos fácilmente por el maestro porque fueron codificados de una manera única, por ejemplo, el código no identifica con claridad lo

que está sucediendo dentro del alumno, lo que le molesta o lo que está sintiendo.



Figura 13

Ahora bien, cuando usted recibe ese mensaje su mente debe pasar por un *proceso de decodificación* (ilustrado en la figura 14) para permitirle que comprenda el significado del mensaje del alumno (lo que está sucediendo en su interior). El proceso de decodificación puede ser una suposición o una deducción, porque usted como receptor no puede ver dentro de la piel del alumno. Si su suposición es correcta, su proceso de descodificación producirá (en su interior) "está preocupado". Una descodificación incorrecta sería: "Quiere tener un examen pronto", o "ha olvidado que tendremos un examen la semana que viene".

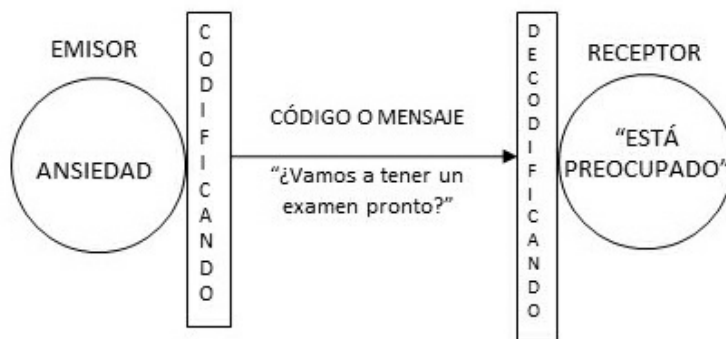


Figura 14

Aun cuando el proceso de decodificación es crítico en el proceso de la comunicación, *usted no sabe si está en lo correcto o si está equivocado*. Es igualmente importante que *el estudiante no puede saber si usted ha decodificado correcta o incorrectamente su mensaje*. No puede leer su pensamiento como usted no puede leer el de él.

Suponga, por lo tanto, que decide revisar la precisión de su esfuerzo de decodificación antes de responder a su mensaje. Todo lo que necesita hacer es *retroalimentar* (o reflejar) los resultados de su decodificación (véase la figura 15). Empleando sus propias palabras, refleja lo que escuchó: "Te preocupa tener un

examen pronto". Al escuchar su retroalimentación, es probable que el alumno diga: "Así es". Sabe que le escuchó y le entendió, y usted sabe lo mismo.

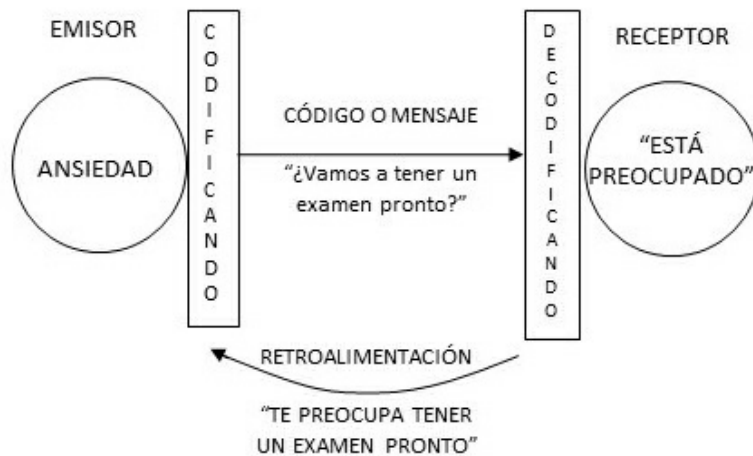


Figura 15

Este proceso de "retroalimentación" es lo que llamamos "Escucha Activa". Es el último paso para completar un *proceso eficaz de comunicación*.

Sin embargo, supongamos que el alumno sentía ansiedad porque tenía miedo de que el examen consistiera de una composición y que por lo general sale mal en ese tipo de exámenes.

En este caso su decodificación estuvo mal dirigida. Su retroalimentación consecuente le dijo al alumno que su suposición es incorrecta. Lo más probable es que lo corrija y la conversación puede desarrollarse más o menos de la siguiente manera.

- ALUMNO: No, es sólo que no sé qué tipo de examen nos va a hacer y tengo miedo de que se trate de una composición.
- MAESTRO: Ah, estás preocupado por el *tipo* de examen que vas a tener.
- ALUMNO: Sí. No hago bien las composiciones.
- MAESTRO: Ya veo, piensas que te va mejor en los exámenes objetivos.
- ALUMNO: Ajá, siempre repruebo los de composición.
- MAESTRO: Será un examen de varios puntos a escoger.
- ALUMNO: ¡Qué descanso! Ahora ya no estoy tan preocupado.

En este caso, la primera retroalimentación del maestro fue incorrecta, así es que el alumno se dio cuenta de que tenía que reestructurar o recodificar su mensaje hasta que por fin lo comprendió.

He aquí algunos ejemplos adicionales de una Escucha Activa eficazmente con

alumnos que envían mensajes que son claves que revelan que están teniendo problemas.

1.

Alumna: Adriana rompió mi dibujo (*solloza*).

Maestro: Estás triste por haber perdido tu dibujo y enojada con Adriana por habértelo roto

Alumno: Ajá. ¡Ahora voy a tener que volver a hacerlo!

2.

Alumno: No sé qué materia voy a tomar el próximo semestre. Me gustaría tomar taller de carpintería, pero mi mamá quiere que tome álgebra.

Maestro: Estás indeciso entre lo que tú quieres y lo que tu mamá quiere para ti

Alumno: Ajá.

3.

Alumno: Ricardo siempre hace trampa. Ya no vuelvo a jugar con él.

Maestro: Te molesta tanto la forma en que Ricardo te trata que ya no vas a volver a jugar con él

Alumno: Sí, ahora voy a jugar con Tomás y Enrique.

4.

Alumna: Esta escuela no es tan buena como mi escuela anterior. Los chicos en la otra eran amigables.

Maestro: Aquí te sientes un poco fuera de lugar

Alumna: Así es.

5.

Alumno: ¿Por qué tiene que llover todo el tiempo? Nunca podemos hacer nada divertido como mecernos en los columpios o subirnos a las barras.

Maestro: Te aburre tener que permanecer en la clase

Alumno: Sí, quisiera poder salir.

En cada una de estas ilustraciones el maestro decodificó el mensaje con precisión y supo lo que sucedía dentro del alumno. En cada caso, el maestro revisó la precisión de su descodificación e hizo una verificación: la respuesta positiva del alumno con un "sí" o un "ajá". Nótese también que en cada caso el maestro centró su atención en cómo se *sentía* el alumno a causa de la situación externa y no sólo en la situación externa por sí misma, dejando que el alumno tuviera la responsabilidad, y no el mundo exterior. Por ejemplo, en la situación en la que el alumno dice:

"Ricardo siempre hace trampa. Ya no vuelvo a jugar con él", el maestro centra su atención en la forma en la que el emisor se *siente a causa de la situación*. No dirige su atención a Ricardo diciendo: "Ricardo es un mal tipo, ¿verdad?"

Aquí tenemos el diálogo con un chiquillo de sexto grado y el director de la escuela primaria. Nótese como la Escucha Activa del director ayudó a que el alumno se alejara de la "presentación del problema" superficial: la dificultad con su maestro; para llegar al problema real relacionado con su hermano mayor.

ALUMNO: *(Titubeando)*. Yo... pensé que quería hablar con usted sobre el señor Reyes.

DIRECTOR: Parece como si ahora no estuvieras muy seguro, como si ya hubieras cambiado de parecer y no quisieras hablar conmigo.

ALUMNO: Bueno, si se entera que hablé con usted se va a molestar.

DIRECTOR: Ya veo, te preocupa lo que haría el señor Reyes si le cuento de nuestra entrevista.

ALUMNO: Ajá.

DIRECTOR: No le diré a nadie lo que digas, a menos que tú lo autorices.

ALUMNO: *(Aliviado)*. Es maravilloso, porque ya tengo suficientes problemas con él. ¿Sabe lo que hizo? Vea mi camisa *(señala el frente en donde falta un botón y hay un agujero)*. Me agarró y la rasgó. ¡La que se va a armar cuando mi mamá lo vea!

DIRECTOR: Tienes miedo de que ella se vaya a enojar

ALUMNO: Ajá, siempre me grita por romper mi ropa o por ensuciarme. Nunca creerá que Reyes, ¡ay ay ay!, el señor Reyes la desgarró. Dirá: "¿Y por qué iba a hacer eso un maestro?", y le voy a tener que decir sobre el pleito con Santiago y me contestará: "Eso es lo único que sabes hacer, pelear y discutir". Nunca deja de decir eso. Una y otra vez: "Sólo peleas y discutes".

DIRECTOR: Ya estás cansado de oír eso.

ALUMNO: *(Afirma con la cabeza)*. La cosa no estaba tan mal hasta que Alejandro regresó de Vietnam. ¿Conoce a Alejandro? Antes venía aquí, pero supongo que fue antes de que usted llegara. Bueno, de cualquier forma, regresó y se instaló en mi recámara y cogió todas mis cosas y las metió en una caja y la colocó en un rincón del closet. De

verdad piensa que es el jefe, se la pasa dándonos órdenes a mi hermana y a mí y mi mamá no hace nada al respecto. Mamá dice: "Alguien tiene que meterlos en cintura a ustedes dos y su padre no está para hacerlo". No es culpa mía que papá se haya largado.

DIRECTOR: En realidad piensas que las cosas han cambiado para mal desde que Alex regresó. Perdiste tu intimidad y ahora te dan más órdenes.

ALUMNO: Así es, y no es tanto por la habitación. Alejandro necesita algún lugar para quedarse mientras consigue trabajo o hasta que regrese a la universidad o lo que sea, pero las cosas ya no son como antes.

DIRECTOR: Son diferentes desde que Alejandro regresó.

ALUMNO: NO, quiero decir cuando papá vivía aquí y Alex estaba bien (*pausa*). Creo que Alex toma algo.

DIRECTOR: Quieres decir que se droga.

ALUMNO: Sí. Algunas veces anda muy arreglado, ¿sabe?, como era antes, pero otras veces se pone como loco y entonces sale y está fuera durante mucho tiempo y cuando llega está hecho un desastre.

DIRECTOR: Tienes alguna evidencia que te hace sospechar.

ALUMNO: Ajá, como que ha desaparecido el dinero que estaba ahorrando para comprarme una nueva manopla para la liguilla.

DIRECTOR: Crees que Alex lo tomó para comprar drogas.

ALUMNO: En realidad no me importa el dinero. Mi manopla vieja está buena.

DIRECTOR: Estás más preocupado por Alex.

ALUMNO: ¿Qué puedo hacer? (*empieza a llorar*). Se va a volver loco o tomará una sobredosis, o algo.

DIRECTOR: Te da miedo lo que le pueda pasar a Alex.

ALUMNO: Sí, y no se lo puedo decir a mamá. Se aterrorará y llamará a la policía o algo, y eso empeoraría las cosas.

DIRECTOR: Estás casi seguro que tu mamá no sabría cómo manejar el asunto.

ALUMNO: NO podría. Estaba yo pensando en si tendría usted el teléfono de la persona del centro contra drogas que vino a darnos una plática.

DIRECTOR: Piensas que podría ayudarte o decirte cómo puedes

ayudar a Alex.

ALUMNO: Ajá, pero perdí el papel que nos dio con la dirección y los datos.

DIRECTOR: *Te daré otro (lo saca del expediente).*

ALUMNO: Gracias, ¿tiene un pañuelo desechable? (*se suena, se limpia las lágrimas*). Creo que debo irme (*se levanta para salir*). Ah, a propósito de la camisa, el señor Reyes no la desgarró, por lo menos no a propósito. Sólo nos estaba sosteniendo a Santiago y a mí para terminar la pelea y la camisa se desgarró.

DIRECTOR: En realidad no estás enojado con el señor Reyes, crees que no fue su culpa.

ALUMNO: No, es buena gente. Me tengo que ir. No va a decir nada, ¿verdad?

DIRECTOR: No, a menos que estés de acuerdo.

ALUMNO: Está bien. Hasta mañana.

El director informó que toda la conversación tuvo lugar en menos de diez minutos. Aun cuando no es raro que la Escucha Activa permita que una sesión sea fluida de principio a fin como lo fue esta, los maestros deben darse cuenta de que algunas entrevistas pueden terminar ambiguamente y en aparente confusión como en la situación con un estudiante de preparatoria.

ALUMNA: La próxima primavera me voy a graduar y me gustaría que no fuera así. Me encantaría poder pasar otro año aquí.

MAESTRO: No te gusta que se termine.

ALUMNA: Ajá. No es que me guste tanto la escuela, es que no sé qué hacer el año que viene. Me gustaría ir a la universidad, pero es muy cara y mi papá no me la puede pagar. Podría conseguir un trabajo, pero en el tipo de trabajo que puedo conseguir no pagan mucho. Es una lata.

MAESTRO: Estás un poco desilusionada de las opciones que se te presentan para después de graduarte.

ALUMNA: Así es, a menos de que fuera a State. Mi novio va allí y podría vivir con él y compartir los gastos del departamento y las comidas (*pausa*). El único problema es que mi padre me mataría si se enterara.

MAESTRO: Temes cómo reaccionaría al hecho de que vivieras con tu novio.

ALUMNA: Ah, sé cómo reaccionaría. Vendría y me llevaría por

los cabellos a casa y llamaría a la policía. Ese es otro problema. A mi padre no le gusta Javier, mi novio. No le gusta sobre todo porque tiene el cabello largo y porque está muy metido en la música y el arte. Mi papá es más bien un tipo rudo.

MAESTRO: Son muy diferentes uno del otro.

ALUMNA: Bueno, no tanto. Mi papá es un encanto debajo de todo ese asunto del machismo, como Javier... Creo que se parecen mucho en varios aspectos. Es sólo que mi padre tiene ideas fijas sobre lo que un chico debe hacer para ser hombre... como jugar fútbol, tomar cerveza y alistarse en el ejército. Supongo que es un chauvinista, porque piensa que una chica no puede hacer nada y dice que Javier es como una mujer porque pinta, hace música y cosas así.

MAESTRO: Considera que eso no son cosas para chicos.

ALUMNA: Así es (*pausa*). Creo que hubiera querido tener un hijo.

MAESTRO: Piensas que le desilusionó que no fueras hombre.

ALUMNA: Ajá, hubiera preferido que fuera hombre. Mi madre murió cuando nací, y mi abuela vivió con nosotros cuando yo era pequeña. Recuerdo que mi padre le decía que seguramente sería más sencillo criarme si fuera hombre, que él sabría qué hacer. Creo que es por eso que no le gusta Javier. Si yo hubiera sido hombre, me hubiera enseñado a jugar fútbol y a ser rudo como él. Supongo que cuando empecé salir con chicos pensó que saldría con muchachos de ese tipo, y nunca lo he hecho. Bueno, en realidad con el único que he salido más en serio ha sido con Javier. Una vez salí con un chico del equipo de fútbol porque pensé que eso haría feliz a mi padre, pero era un bruto.

MAESTRO: Fue una mala experiencia para ti .

ALUMNA: ¡Desde luego que sí! Me di cuenta de que no puedo salir con chicos para darle gusto a mi papá. Tengo que salir con los que me gustan a mí, aunque tengan el pelo largo y colmillos de Drácula. Hay un chico en mi clase que es guapísimo. Yo saldría con él desde luego, pero no creo que me tire un lazo.

MAESTRO: NO crees que tienes oportunidad con él, ¿eh?

ALUMNA: NO desde que subí de peso. Usted sabe, desde que Javier se fue, lo único que hago es quedarme en casa y comer hasta que me pongo como un globo. Estoy molesta conmigo misma, pero parece que no soy capaz de hacer nada al respecto. Me veo en el espejo y me siento tan mal que voy a comer algo. Es tonto, ¿no es cierto?

MAESTRO: En realidad sientes que te estás dejando vencer por tu propio comportamiento

ALUMNA: Sí. No me entiendo.

Esta interacción con digresiones e inconclusa demuestra que el asesorar no puede asegurar resultados claros y dramáticos. Pero la Escucha Activa, por lo menos, empezó el proceso de resolver el problema, proporcionó un alivio catártico emocional y reforzó la opinión de la alumna sobre que su maestro es alguien con quien puede hablar.

Lo que se necesita para Escuchar Activamente con eficacia

Para que la Escucha Activa sea eficaz, los maestros deben tener ciertas actitudes o "normas". Sin ellas, los maestros pasarán por deshonestos, autoritarios o manipulantes y hasta su Escucha Activa precisa parecerá mecánica, no natural y acartonada.

1. El maestro debe tener un sentido profundo de confianza en la capacidad de los alumnos para resolver sus propios problemas. Cuando los alumnos no encuentran rápidamente las soluciones y divagan y parecen quedar inconclusos, como sucedió en el ejemplo anterior, los maestros necesitan tener fe en el *proceso*, y recordar que el propósito de la Escucha Activa es facilitar el encuentro de la solución, un proceso que puede llevar días, semanas y hasta meses.
2. El maestro debe ser capaz de *aceptar auténticamente* los sentimientos expresados por los alumnos, por más diferentes que sean de los sentimientos que los maestros piensan que los alumnos "deberían" tener. Los alumnos se libran de los sentimientos fastidiosos cuando estos sentimientos pueden ser expresados, examinados y explorados abiertamente.
3. El maestro debe entender que los sentimientos a menudo son bastante transitorios. Existen *en el momento*. La Escucha Activa ayuda a los alumnos a pasar de los sentimientos momentáneos al sentimiento momentáneo; los sentimientos se "desvanecen", desaparecen, son liberados. "Esto también pasará" puede aplicarse a la mayoría de los sentimientos humanos.
4. El maestro debe *querer* ayudar a los alumnos con sus problemas y tener el *tiempo* para esto. En un capítulo posterior sugeriremos algunas formas de organizar el tiempo para que los maestros que *quieran* ayudar a los alumnos con sus problemas *puedan* hacerlo sin tener que sacrificar sus propias necesidades.
5. Los maestros deben estar "con" cada alumno que esté teniendo problemas y sin embargo debe tener una identidad propia y no dejarse atrapar por los sentimientos del alumno al punto de que se pierda la individualidad. Esto es, los maestros deben experimentar los sentimientos *como* si fueran suyos, sin permitir que se *conviertan* en suyos (y los inquieten).
6. Los maestros necesitan entender que los alumnos raras veces pueden empezar por compartir el verdadero problema. La Escucha Activa ayuda a los alumnos a aclarar, profundizar y alejarse del problema inicial de presentación. Los maestros que se sienten incómodos con los "duros" problemas de la vida real demostrarán su incomodidad. Cuando esto

sucede, lo justo es decir: "Estoy incómodo", y ofrecerse a ayudar al estudiante a encontrar otra persona que se sienta más tranquila y acepte la clase de problemas de la vida real que tan a menudo experimentan los alumnos.

7. Los maestros deben respetar la naturaleza privada y confidencial de lo que revele el alumno sobre él y su vida. Con demasiada frecuencia, los maestros chismorrear sobre los jóvenes y discuten abiertamente con otros maestros los problemas de sus alumnos. No hay nada que destruya con mayor rapidez la relación de apoyo.

La Escucha Activa no es un truco que los maestros puedan sacar de la caja mágica para arreglar a los alumnos cuando estos tienen problemas. Es un método específico para poner a funcionar una serie de actitudes hacia los alumnos respecto a sus problemas y sobre el papel del maestro como agente de ayuda.

"¿Por qué asesorar a los alumnos? ¡Yo soy un maestro!"

La primera vez que se enteran de la Escucha Activa en el curso M.E.T., algunos maestros hacen preguntas como:

"¿Por qué escuchar a los chicos? ¿Me ayudará a enseñar?" "Tenemos consejeros para que los asesoren. ¿Por qué tengo que hacer su trabajo?"

"Tengo suficientes cosas que hacer sin tener que asesorar" "¿Cómo voy a encontrar tiempo para enseñar y también aconsejar?"

"Todo eso está muy bien, pero tengo 35 alumnos. ¿Cómo podré escucharlos a todos?"

"¿Ayudará la Escucha Activa a que mis alumnos aprendan más?"

"La Escucha Activa no es mi estilo. ¿No creerán los chicos que me estoy volviendo loco si los empiezo a retroalimentar?"

Estas reacciones son comprensibles. Después de todo, la Escucha Activa pone a los maestros en una posición que es nueva y extraña para ellos. La mayoría de los maestros están acostumbrados a sermonear, indagar, decir, juzgar y evaluar. Aceptan sólo la tarea específica de "enseñar" que se les asigna, y esa tarea parece requerir grandes dosis de conferencias, indagaciones, dichos y evaluaciones. Así pues, es natural que los maestros pongan en tela de juicio si valdrá la pena el tiempo y el trabajo de aprender y emplear la Escucha Activa.

En una discusión de estas preguntas en una clase de M.E.T., un maestro relató su propio éxito en el salón de clases con la Escucha Activa:

"Creo que una de las cosas que nos está molestando emocionalmente es que no estamos considerando la Escucha Activa como una herramienta de la enseñanza. En mi departamento se nos ha instado a emplear todo tipo de métodos de indagación y a sostener discusiones de grupo. Se nos ha estado dando entrenamiento especial sobre estas técnicas durante dos años. Sin embargo, hasta hace unos dos últimos días, después que supe de la Escucha Activa, es cuando ha funcionado uno de estos enfoques. Ahora me doy cuenta de por qué mis sesiones de grupo siempre terminan en batallas campales o yo acabo sermoneando, la única diferencia es que mis alumnos están sentados en círculo en lugar de en filas. En otros cursos nos dijeron que no deberíamos emitir una evaluación, pero no nos enseñaron la forma de hacerlo. Desde que he puesto a funcionar la Escucha Activa, las discusiones son verdaderas *discusiones*. Lo estoy disfrutando y mis alumnos están animados."

La Escucha Activa es una herramienta poderosa, como señaló este maestro, para facilitar el aprendizaje, para aclarar, promover la investigación, crear un clima

en el que los alumnos se sientan libres para pensar, discutir, hacer preguntas y explorar. Los maestros que ya están entrenados en estrategias de enseñanza para promover los procesos mentales aprecian la importancia de la "retroalimentación evaluativa mínima" de la Escucha Activa y la emplean regularmente para mejorar su enseñanza.

Otro maestro informó en su clase M.E.T., sobre otro suceso diferente que tuvo lugar en su clase de quinto grado.

“Decidí probar en mi clase la Escucha Activa. Todavía no soy muy ducho en el asunto, pero la clase es verdaderamente diferente a pesar de mis metidas de pata. Y no sólo es diferente, es mejor. Empecé tomando a cinco de los peores chicos durante unos minutos en un rincón del salón, uno por uno. Comencé con un abrepuestas como: ‘Parece que últimamente has tenido muchos pleitos. ¿Te gustaría que habláramos de ello?’ Eso fue lo único que hizo falta para que se pusieran a hablar como locos, especialmente cuando se dieron cuenta de que no les iba a decir que hacían mal o que iba a echarles un sermón para que se comportaran. Es extraña la forma en que unos cuantos minutos a solas con cada uno de ellos han cambiado su actitud. Ya no se están dando tanto la lata entre ellos, y no hemos tenido un pleito en el salón de clase por varios días. Ahora todos los demás chicos quieren tener una ‘sesión de charla’, como la llaman.”

Los maestros que intentan la Escucha Activa descubren que en lugar de ser una pérdida de tiempo, esta actúa de muchas maneras *para dejar más tiempo libre para la enseñanza y el aprendizaje provechosos*. He aquí la forma en que esta actúa:

1. La Escucha Activa *ayuda a los alumnos a manejar y "desvanecer" los sentimientos violentos*. El expresar sentimientos violentos o molestos ayuda a los alumnos a liberarse de ellos de manera que puedan dedicarse a la tarea de aprender. La Escucha Activa invariablemente propicia este tipo de liberación catártica.
2. La Escucha Activa ayuda a los alumnos a comprender que no necesitan temer a sus propias emociones y les ayuda a entender que los sentimientos no son "malos". Con la Escucha Activa, los maestros pueden *ayudar a los alumnos a comprender que los "sentimientos son sus amigos"*.
3. La Escucha Activa *facilita la solución del problema* por el alumno. Como la Escucha Activa es tan eficaz para ayudar a hablar a los alumnos, promueve que "echen fuera", que "piensen en voz alta", que "superen" el problema.
4. La Escucha Activa *facilita la solución del problema* por el estudiante. Debido a que la Escucha Activa es tan eficaz en ayudar a los estudiantes a hablar,

promueve “sacar el problema”, “pensar en voz alta”, “ir a través de él”.

5. La Escucha Activa *le deja al alumno la responsabilidad* de analizar y resolver sus problemas. Los maestros que emplean la Escucha Activa, con frecuencia se asombran de la creatividad y energía de los alumnos para atacar los problemas y encontrar sus propias soluciones.
6. La Escucha Activa *hace que los alumnos estén más dispuestos a escuchar a sus maestros*. Cuando un maestro los escucha, los alumnos saben que sus puntos de vista, opiniones, sentimientos e ideas han sido comprendidos, por lo que es mucho más fácil que abran su mente a las ideas, opiniones y puntos de vista de los maestros. Cuando los maestros dicen que sus alumnos nunca los escuchan, puede apostarse que estos maestros no están escuchando eficazmente a los alumnos.
7. La Escucha Activa *promueve una relación más íntima y de mayor significado entre el maestro y un alumno*. Los alumnos que son escuchados por sus maestros invariablemente experimentan un sentido de más valía e importancia. La satisfacción de ser comprendido, aunado a este sentimiento de la propia valía, hace que los alumnos sientan cariño hacia el maestro que les escucha. El maestro siente el mismo cariño e intimidad, ya que los maestros que escuchan empáticamente obtienen una mayor comprensión de los alumnos y empiezan a saber lo que significa estar en su pellejo por un rato. El escuchar empáticamente, caminar unos cuantos pasos con un alumno por el camino de la vida, es un acto de interés, respeto y amor. Es por eso que decimos que enseñar puede ser una forma de amar. Más aún, cuando las relaciones entre el maestro y los alumnos producen interés, respeto y amor mutuos, los problemas de "disciplina" disminuyen de una manera importante. Los chicos no alborotan ni ocasionan problemas a los maestros a quienes respetan y aman. Así pues, el tiempo que antes se empleaba para resolver los casos de disciplina puede ser utilizado en la enseñanza y el aprendizaje.

Dos tipos de comunicación y sus efectos en los alumnos: un catálogo

Los maestros pueden considerar útil este catálogo como resumen de este capítulo. Algunos pueden verlo como un repaso; otros pueden desear compartirlo con otros maestros o con sus directores. Su propósito principal es analizar más a fondo los riesgos involucrados (y sus posibles efectos en los alumnos) en cada categoría de las respuestas verbales.

Las Doce Barreras de la comunicación

1. Ordenar, dirigir, mandar

Estos mensajes le dicen al alumno que *sus* sentimientos, necesidades o problemas no son importantes; debe coincidir con lo que el *maestro* siente o necesita.

"No me importa si tienes sed; siéntate y quédate hasta que te dé permiso de salir".

Estos mensajes pueden:

- Decirle al alumno que es inaceptable como es en ese momento.
"Deja de gimotear, no eres un bebé".
- Producir miedo hacia el poder del maestro. Los alumnos oyen una amenaza de ser castigados por alguien más grande y fuerte que ellos.
"Salgan de los pasillos" (el "o si no" va implícito).
- Hacer que los alumnos se sientan enojados o resentidos y por lo tanto que expresen sentimientos hostiles, que se defiendan, se resistan, pongan a prueba la voluntad del maestro o hagan un berrinche.
"¡Le voy a mostrar!"
- Pueden comunicar que el maestro no confía en la competencia o buen juicio del estudiante.
"Haz un horario de estudios hoy en la noche y me lo traes mañana".

2. Advertir, amenazar

Estos mensajes se parecen mucho a dar órdenes, mandar y dirigir, pero se agregan las consecuencias de la negación a cumplirlos.

"Deja de gimotear o te daré alguna razón para que lo hagas".

Estos mensajes pueden:

- Decirle al alumno que el maestro siente muy poco respeto hacia sus necesidades o deseos.
"Si no terminas ese examen te quedarás aquí".
- Hacer que un alumno se sienta temeroso y sometido.
"Si no te comportas, voy a llamar a tus padres".

Al igual que las órdenes y los mandatos, tales advertencias y amenazas evocan

hostilidad.

Algunas veces los alumnos responden a las advertencias o amenazas diciendo: "No me importa lo que pase, sigo pensando de la misma manera". Además, algunas veces se sienten tentados a hacer lo que se les ha dicho que no hagan, sólo para ver si materializan las consecuencias prometidas por el maestro.

3. Moralizar, sermonear, dar "deberías o tendrías que..."

Estos mensajes hacen sentir a los alumnos el poder de la autoridad, la obligación o el deber externos. Por lo general, los alumnos responden a los "deberías y tendrías" resistiéndose o defendiendo su postura con mayor fuerza.

Los mensajes moralizadores transmiten a los alumnos que el maestro no confía en su juicio, que lo mejor sería que aceptaran lo que los demás consideran correcto.

"Deberías hacer lo correcto y decirle al director lo que sabes".

Pueden también:

- Producir sentimientos de culpa, convencen a los alumnos de que son "malos".
"No deberías hacer cosas que te avergüencen y avergüencen a la escuela".
- Implicar que el maestro no tiene fe en la capacidad del estudiante para formarse opiniones, hacer críticas o sostener valores propios.
"Debes respetar a tus mayores".

4. Aconsejar, ofrecer soluciones o sugerencias

Los alumnos escuchan tales mensajes como una evidencia de que los maestros no tienen confianza en la habilidad de los alumnos para resolver sus propios problemas. Algunas veces influyen para que los alumnos se vuelvan dependientes en los maestros, dejen de pensar por sí mismos, para volver la mirada hacia "autoridades" externas para encontrar las respuestas en todas las situaciones tensas.

Los consejos comunican una actitud de superioridad (sé lo que te conviene más), lo cual es particularmente irritante para los adolescentes que luchan por hacer valer su independencia. Como los consejos implican superioridad por parte del que aconseja, algunas veces los alumnos dedican demasiado tiempo a reaccionar contra esta actitud en lugar de desarrollar sus propias ideas.

A menudo esos mensajes dejan en los alumnos el sentimiento de haber sido entendidos erróneamente; de que si el maestro hubiera comprendido, no hubiera sugerido la solución que dio.

"Si realmente hubiera usted comprendido lo que siento, no se le hubiera

ocurrido una solución tan tonta".

5. Enseñar, sermonear, dar argumentos lógicos

Aun cuando enseñar, sermonear y dar argumentos lógicos son funciones legítimas dentro del área en que no hay problemas de la relación maestro-alumno, los alumnos las consideran ilegítimas en otras ocasiones. Los alumnos que tienen problemas pueden reaccionar hacia la "enseñanza" sintiéndose inferiores, subordinados e inadecuados.

Con frecuencia, la lógica y los "hechos" provocan resentimiento y defensa, ya que implican que el alumno es ilógico e ignorante.

A los alumnos, al igual que a los adultos, raras veces les gusta que se les muestre que están "equivocados". En consecuencia, tienden a defender su posición hasta el fin:

"Yo tengo razón, usted está equivocado, y lo demostraré aunque me muera".

Sermonear siempre ha sido un Método Ineficaz de enseñanza. Cuando se emplea inadecuadamente, no sólo es ineficaz sino odioso. Los alumnos se sienten "atacados" y dejan de escuchar.

Algunas veces los alumnos recurren a métodos desesperados para desestimar los "hechos" del maestro. Hacen a un lado los puntos de vista de los maestros no sólo en temas extraescolares, sino también en materia de enseñanza.

"Es usted un intransigente, es demasiado viejo para saber lo que está pasando en la actualidad".

A menudo los alumnos tienen más hechos e información más relevante sobre sus problemas, que sus maestros, por lo que los argumentos del maestro a menudo son interpretados por los alumnos como "juegos de poder" para hacer que hagan las cosas "a mi manera".

6. Juzgar, criticar, estar en desacuerdo, culpar

Estos mensajes, más que los demás, hacen que los alumnos se sientan tontos, inadecuados, inferiores, malos, indignos. Las evaluaciones y juicios de los padres y maestros, quienes son los adultos más importantes en la vida de los alumnos, dan forma en gran medida a los conceptos que estos tienen de sí mismos. Estas evaluaciones negativas deterioran la dignidad del alumno.

Una crítica negativa provoca otra crítica. Con frecuencia los alumnos reaccionan pensando (y algunas veces diciendo):

"¡Tú no eres tan bueno!"

A menudo los maestros más prolíficos en el empleo de frases de evaluación negativa son los que más se quejan de la falta de respeto por parte de los alumnos.

La evaluación influye grandemente en que los alumnos oculten sus sentimientos, vayan a lo seguro y busquen ayuda en otra parte.

Los alumnos responden a estos mensajes defendiéndose y enojándose, porque necesitan defender la imagen que tienen de sí mismos. Decirle a un alumno que es flojo, por lo general hará que se enoje y casi nunca lo hará ambicioso.

Casi lo único que es peor que la evaluación negativa es la evaluación negativa *frecuente*. Los alumnos sujetos a gran cantidad de evaluaciones negativas llegan a pensar que no son buenos, que no merecen nada y que nadie los quiere. Existe una amplísima evidencia de que es exactamente este tipo de autoimagen lo que promueve que se tomen muchos riesgos, lo que es auto- destructivo e injurioso.

7. Poner apodos, estereotipar, ridiculizar

El poner apodos, uniformar y ridiculizar son formas de evaluación negativa y crítica y, como tales, tienen el mismo efecto devastador en la imagen que los alumnos tienen de sí mismos.

La respuesta más frecuente de los alumnos a estos mensajes es devolverle la pelota al maestro.

"Bueno, usted es demasiado mandón", o "miren quién se porta ahora como un bebé".

Los maestros que emplean tales mensajes para tratar de influir en los alumnos se sienten invariablemente desilusionados. En lugar de verse a sí mismos racionalmente, los alumnos pueden emplear el mensaje injusto del maestro para disculparse ("no soy un bebé, los bebés no actúan así. Yo actúo así").

8. Interpretar, analizar, diagnosticar

Tales mensajes les dicen a los alumnos que el maestro los tiene "bien conocidos", sabe cuáles son sus motivos o por qué se comportan de determinada manera:

"Estás haciendo eso para llamar la atención."

Este psicoanálisis de aficionado puede ser amenazante y frustrante para los alumnos. Si el análisis del maestro es correcto, los alumnos se sienten expuestos, desnudos y avergonzados. Si el análisis es equivocado, como generalmente sucede, los alumnos se molestan por haber sido acusados sin razón.

A menudo los alumnos ven estos mensajes como una evidencia de que el

maestro piensa que es más inteligente, que desde su posición de superioridad puede ver a través de los alumnos y, al igual que Dios, conoce los sentimientos y pensamientos más íntimos. Estos mensajes "sé por qué" y "puedo ver a través de ti" a menudo anulan el deseo de los alumnos de seguir hablando. Enseñan a los alumnos a dejar de compartir información con el maestro. Es demasiado peligroso.

9. Elogiar, estar de acuerdo, dar evaluaciones positivas

Aun cuando los maestros entienden fácilmente el terrible poder dañino de la evaluación *negativa*, se sienten impresionados cuando se enteran de que, contrario a lo que se piensa, el elogio no siempre es benéfico para los alumnos y a menudo tiene efectos negativos. Una evaluación positiva que no se adapte a la imagen que un estudiante tiene de sí mismo puede producir enojo:

"No soy un buen estudiante."

Los alumnos interpretan estos mensajes positivos como intentos de manipularlos, una forma útil de influenciarlos para que hagan lo que el maestro quiere:

"Lo dice para que trabaje más."

Los alumnos deducen de manera correcta que si el maestro emite un juicio positivo, también puede hacerlo negativamente en otra ocasión. Además, también deducen que juzgar implica superioridad.

La ausencia de elogios en un salón de clases en el que los elogios son empleados con frecuencia puede ser interpretada por los alumnos como una crítica ("no hizo ningún comentario sobre mi dibujo, así es que no le debe haber gustado").

Además, a menudo los elogios son embarazosos para los alumnos cuando se hacen en público. A la mayoría de los alumnos por lo común les disgusta tanto ser "el buen ejemplo" como ser el "mal ejemplo".

Los alumnos que son elogiados con frecuencia pueden llegar a depender de ello, y hasta llegar a exigirlo ("¡mire, maestro, vea *mi* examen!" o "¿no es magnífico mi dibujo?" o "mire, maestro, estoy compartiéndolo con Tomás").

Por último, algunas veces los alumnos deducen que los maestros que les hacen elogios en realidad no los comprenden, que la evaluación positiva se emplea para salvar al maestro de tener que tomarse tiempo para comprender lo que los estudiantes sienten.

10. Tranquilizar, compadecer, consolar, apoyar

En la superficie, estos mensajes parecen ser útiles para los alumnos que luchan

con los problemas. De hecho, no son tan útiles como parece. Tranquilizar a un alumno cuando se siente inquieto por algo, puede simplemente convencerlo de que usted no lo comprende.

Los maestros tranquilizan y consuelan porque no están a gusto con los fuertes sentimientos negativos que los alumnos pueden tener (y expresar) cuando están inquietos. Los mensajes tranquilizadores y de apoyo, en estos momentos, les dicen a los alumnos que el maestro quiere que dejen de sentir de esa manera:

“No te sientas mal, las cosas mejorarán, mañana te sentirás mejor.”

Los alumnos ven más allá de los intentos de los maestros de hacerlos cambiar, y desconfían de ellos.

La compasión y otros medios empleados a menudo para desvanecer los sentimientos del alumno evitan la comunicación posterior porque los alumnos sienten que los maestros quieren que dejen de sentir de determinada manera.

A nadie le gusta que le digan que no está viviendo en la realidad. Todas las formas de tranquilizar implican que la persona inquieta está exagerando, que no entiende cómo son las cosas en *realidad*, que en cierto modo está "loca". Es por eso que algunas veces los alumnos reaccionan con hostilidad hacia los intentos de los maestros por hacerlos sentir mejor mediante su apoyo y compasión.

11. Poner en duda, averiguar, interrogar, preguntar

El hacer preguntas cuando los alumnos tienen problemas puede transmitir falta de confianza, algo de sospecha y duda.

"¿Hiciste anoche tu tarea como te dije?"

Los alumnos interpretan algunas preguntas como intentos para atraparlos, para tenderles una trampa, sólo para que el maestro la achique.

"¿Cuánto tiempo estudiante? ¿Solamente una hora? Bueno, no mereces una buena calificación".

Con frecuencia los alumnos se sienten amenazados por las preguntas, en especial cuando no entienden por qué el maestro los está interrogando. Nótese con cuanta frecuencia los alumnos responden a una pregunta con otra pregunta:

"¿Para qué quiere saberlo?"

Cuando los maestros interrogan a un alumno que está compartiendo un problema, el alumno puede deducir que el maestro está tratando de obtener información para resolverle el problema en lugar de permitirle que lo resuelva él

mismo:

“¿Tu tía Aurora se vino a vivir a tu casa? ¿Qué opinas de eso?”

Cuando se le hace una pregunta a un alumno que comparte un problema, cada pregunta limita la libertad del alumno para hablar de lo que quiere hablar. En cierto sentido, cada pregunta determina el siguiente mensaje del alumno. Si usted le pregunta: "¿Cuándo fue la primera vez que experimentaste este sentimiento?", el estudiante tiene que hablar del comienzo de ese sentimiento, de nada más. Los abogados aprenden las técnicas de repreguntar para extraer la verdad de testigos hostiles. El abogado dirige. El testigo recalcitrante dice lo menos posible. Por lo tanto, el interrogatorio es un método inadecuado para facilitar una comunicación abierta y constructiva.

Las preguntas son más frecuentes cuando el deseo del profesor de saber más (su curiosidad natural) se atraviesa en el camino de su capacidad para ser útil.

12. Apartar, distraer, mostrarse sarcástico, condescender

Tales mensajes pueden comunicarle a un alumno que el maestro no se interesa en él, no respeta sus sentimientos y hasta puede estar rechazándolo.

Por lo general los alumnos son bastante serios y empeñosos cuando necesitan hablar de algún problema. El responder con chistes, bromas, sarcasmo o agudeza puede hacer que se sientan lastimados, rechazados y deprimidos.

Desconcertar a los alumnos, distraerlos de los sentimientos del momento podría parecer útil en un principio. Pero los sentimientos de las personas tienden a aparecer nuevamente hasta que son tratados. Los problemas que se hacen a un lado no son problemas resueltos.

Los alumnos quieren ser escuchados y comprendidos con respeto. Los maestros que emplean el sarcasmo, la agudeza y los desvíos, enseñan a los alumnos a irse con sus problemas a otra parte. Los alumnos se olvidan de estos maestros como agentes de ayuda y, desafortunadamente, también como personas en las que pueden confiar y con las que pueden llevar una relación.

Ayudas para la comunicación

1. Forma pasiva de escuchar (silencio)

Alienta a los alumnos a hablar una vez que han empezado, pero no satisface sus necesidades de una comunicación recíproca.

El silencio no "interrumpe a los alumnos", pero los alumnos nunca saben si el maestro está poniendo atención. Ni tampoco les tienen ninguna prueba de que el maestro ha comprendido.

Puede comunicar cierto grado de aceptación, pero los alumnos podrían suponer que el maestro los está evaluando mientras está en silencio. El silencio no comunica ni empatía ni afecto.

2. Respuestas de reconocimiento

Son mejores que el silencio para demostrar a los alumnos que el maestro está poniendo atención. Dichas respuestas sí comunican algo de empatía. Indican que el maestro por lo menos está despierto y poniendo atención.

Facilitan una comunicación por parte de los alumnos, pero de una manera débil.

Comunican aceptación hasta cierto grado, pero no prueban la aceptación del maestro.

No le demuestran a los alumnos que el maestro ha comprendido realmente.

3. Abrepuertas, invitaciones a hablar

Son muy eficaces para demostrarles a los alumnos que el maestro quiere escuchar y dedicar parte de su tiempo para asesorarlos.

Son especialmente útiles al principio, justo después de que el alumno envía una clave o código de que existe un problema. Pueden ayudar a un alumno que se empantana o se atora mientras está compartiendo el problema.

No son eficaces para demostrar aceptación, comprensión o afecto. Las invitaciones abren la puerta, pero no mantienen abierta la puerta. Si se usan con demasiada frecuencia, pueden parecer repetitivas.

4. Escucha Activa (retroalimentación)

Hace que los alumnos sientan que sus ideas y sentimientos son respetados, comprendidos y aceptados. Propicia la comunicación subsecuente. Desvanece los sentimientos y proporciona una liberación catártica. Ayuda a los alumnos a aceptar sus sentimientos como naturales y humanos, les enseña que los sentimientos son amigos.

Facilita la identificación de los problemas reales o más profundos. Da comienzo al proceso de la resolución del problema, pero deja la responsabilidad en los alumnos para que sean ellos quienes resuelvan sus propios problemas.

Pone a los alumnos en la disposición de escuchar al maestro. Pone al maestro y al alumno en una relación en la que habrá mayor comprensión mutua, respeto mutuo e interés recíproco.

Lleva el riesgo de ser mecánica y parecer falsa o de manipuleo si se emplea como un truco sin las actitudes más profundas de valor, empatía, confianza y aceptación.

4

Los muchos usos de la Escucha Activa

Siempre que sea necesaria una comunicación más abierta y sincera, la Escucha Activa ayudará. Propicia las discusiones eficaces en el salón de clases sobre temas específicos. Reduce la resistencia de los alumnos a aprender cosas nuevas. Ayuda a los alumnos muy dependientes y sumisos. Ayuda a la clase a ventilar sus sentimientos generados por los sucesos escolares destructivos o los acontecimientos del mundo ajeno a la escuela. Facilita las conferencias con los padres o las conferencias maestro-padre- alumno.

Al progresar los maestros en la Escucha Activa, harán experimentos con ella en muchos otros tipos de situaciones dentro de la escuela, en su propia vida familiar y en todas sus relaciones humanas.

Cómo propiciar las discusiones eficaces en la clase, centradas en el contenido

Los maestros que quieren romper con el "modelo de conferencia" en la enseñanza, a menudo se sienten tan frustrados como el maestro que citamos anteriormente y que dijo que sus discusiones en clase degeneraban en "sesiones de parloteo". Algunos maestros dejan de emplear las discusiones en clase porque no consiguen que los alumnos se abran y hablen. La Escucha Activa ayudará a estos maestros a convertirse en facilitadores expertos de las discusiones de grupos sobre el tema académico que se estudia en la clase. He aquí la muestra de una discusión de grupo en la que el maestro depende totalmente de la Escucha Activa para aclarar:

MAESTRO: Han estado leyendo sobre la guerra hispano-norteamericana. Me gustaría saber cuánto han aprendido y cuáles son sus reacciones sobre lo que han leído.

DIEGO: Pensé que iba a ser aburrido, pero no fue así. Ayer en el autobús, Enrique y yo hablamos de lo sorprendidos que estábamos de que el libro dijera la verdad. La mayor parte de los libros de historia que había leído antes, ponían a Estados Unidos como bueno, usted sabe, como los chicos buenos...

ENRIQUE: *(Interrumpiendo)*. Como los que leímos sobre la guerra civil que decían que Lincoln había liberado a los esclavos y todo ese cotorreo.

MAESTRO: Estos libros les parecieron diferentes. No sienten que estos autores les hayan mentado.

M Ó N I C A : No pienso que los otros libros mintieran precisamente. Sólo cuentan un lado de la historia y no mencionan ciertas cosas que sucedieron...

ENRIQUE: Si eso no es mentir ¿qué es? Si digo que nuestro equipo de fútbol tuvo a su favor dos *touchdowns*, hizo 185 yardas, interceptó un pase y bloqueó una patada el viernes pasado contra el Central, no sabrán todo lo que pasó, ¿cierto? [el Central ganó el juego 45-15].

GRUPO: *(Risas)*.

MAESTRO: Enrique, sostienes que retener información es lo mismo que mentir, y que algunos libros de referencias hacen eso.

ENRIQUE: Sí. ¡Es *cierto!* Cuando comparamos algunos de los

libros parecía como si estuvieran hablando de guerras diferentes.

SOFÍA: Bueno, de todas maneras. ¿Cómo se puede llegar a ser historiador? Después de todo, solamente son personas que escriben libros sobre cosas que pasaron hace mucho tiempo. Seguramente serán prejuiciosos.

VICTORIA: Tienes razón. Mi hermana dice que los historiadores son unos cochinos chauvinistas que escriben tonterías, tales como "*hombres* valientes que viajaron al oeste y algunos hasta llevaron a sus familias". Nadie escribió nunca sobre las valientes *mujeres*, o si lo hicieron, era como si estuvieran sorprendidos de que las mujeres pudieran disparar un rifle o afrontar las dificultades.

MAESTRO: Sí entiendo, todos están poniendo en duda la habilidad de *cualquier persona* para escribir una historia imparcial, están diciendo que las opiniones de los escritores influirán en la forma en que ven la historia.

SOFÍA: Ese es el problema, así es que, ¿para qué molestarse en leer todas esos disparates?

DIEGO: Se están yendo por otro lado, Sofía. El punto es no creer algo sólo porque está escrito en un libro. Creo que deberíamos leer más libros, no más pocos.

SOFÍA: "Menos". Se dice menos libros, no "más pocos".

DIEGO: Un punto a tu favor. De cualquier forma, leer más.

ENRIQUE: Ajá. Me pregunto qué dicen los libros españoles sobre la guerra hispano-norteamericana.

VICTORIA: Si los escribieron escritores del sexo masculino, posiblemente sean tan chauvinistas como los nuestros.

TERESA: ¿Quién ha oído hablar de una mujer historiadora?

SOFÍA: Nadie. Es por eso que todos los libros hablan de la historia como si las únicas cosas importantes que sucedieron fueron hechas por los hombres y que las únicas personas importantes hubieran sido hombres. Un libro que tuve, creo que en octavo grado, tenía unas tres páginas llamadas "Grandes mujeres en la historia norteamericana". Me dio asco.

MAESTRO: Te has dado cuenta de que las mujeres han sido tratadas muy superficialmente por los historiadores.

SOFÍA: Sí.

ENRIQUE: Bueno, ¿qué hicieron las mujeres en la guerra hispano-norteamericana? No veo lo que este tema sobre las mujeres tiene que ver con lo que estamos hablando.

MÓNICA: Yo creo que tiene mucho que ver. Tú eres el que se quejaba de que no contaran toda la historia. Bueno, no decir lo que las mujeres hicieron es lo mismo que no contar parte de la historia.

ENRIQUE: Ajá, pero las mujeres nunca *hicieron* nada. Nunca escribieron tratados, ni formaron gobiernos, ni fueron capitanes de barcos, o exploradores, o algo.

VICTORIA: Esa es la actitud de la que estaba hablando. Uno lee los libros que han escrito los *hombres* y tiene la idea de que los *hombres* lo hacen todo. No alego que las mujeres fueran generales, ni nada. Es sólo que no se les toma en cuenta en los libros. Las cosas que *han* hecho no son consideradas relevantes.

MAESTRO: Parecen estar muy interesados en cómo se escribe la historia, en especial en cuán desvirtuada está, como lo que Victoria ve referente a las mujeres, lo que se muestra en lo que leemos. Esto parece ser un cambio del sentir general que expresaron antes sobre que les gustaba leer los libros que estaban leyendo sobre la guerra hispano-norteamericana.

VICTORIA: Fueron Diego y Enrique los que dijeron eso.

DIEGO: ¿Qué dijimos?

VICTORIA: Que les gustaban los libros. Estaban hablando sobre la forma en que daban una descripción justa de la guerra y que no trataban de hacer que Estados Unidos pareciera bueno cuando no lo merecía. Bueno, estos mismos libros no son tan justos con las mujeres. Mi hermana está tomando, en la universidad, un curso sobre los estudios de las mujeres y le han dado algunos papeles que muestran la forma en que se debe evaluar el lenguaje de los libros para ver cuán inclinados están contra las mujeres. Le pediré que me ayude a analizar estos libros y la semana que viene se los enseño.

DIEGO: Está bien, pero, ¿qué hay sobre otro tipo de tendencias?

MAESTRO: Estás interesado en aprender a leer entre líneas y

saber la verdad cuando lees sobre la historia, no sólo sobre las mujeres, sino sobre cualquier desviación que tenga lugar. ¿Cierto?

ENRIQUE: Sí. ¿Cómo evaluamos lo que leemos?

MAESTRO: Victoria ha prometido hablarnos sobre las diferentes formas de evaluación. Diego, tú sugeriste la lectura de una serie de libros y, Enrique, creo que fuiste tú quien sugirió conseguir libros extranjeros para que podamos hacer una comparación. ¿Alguna otra idea?

TERESA: Creo que necesitamos un experto. Podríamos conseguir que viniera un historiador que nos dijera qué hacer y que nos respondiera varias preguntas. Mi vecino enseña historia en la universidad y posiblemente pueda venir.

VICTORIA: Otro historiador masculino (*se encoge de hombros*).

TERESA: Creo que es justo. De hecho, le podríamos preguntar sobre el sexismo en los libros de historia.

SOFÍA: Usted podría conseguirnos algunas de las referencias citadas en la bibliografía.

MAESTRO: ¿Quieres decir del libro de texto que estamos usando?

SOFÍA : Sí.

MÓNICA: Creo que deberíamos dejar de hablar de la guerra hispano-norteamericana hasta que hagamos esto otro. Me parece que todo lo que hemos leído puede no ser cierto. Cuando Victoria estaba hablando me puse a pensar, y tiene razón, ninguno de los libros que he leído ha tomado en cuenta a las mujeres como seres importantes, ni aun cuando lo eran, así es que, ¿qué puedo pensar de las demás cosas que han escrito?

MAESTRO: Encuentras algunas ventajas en el estudio de lo que se ha escrito y en la evaluación de los libros de historia antes de seguir leyendo.

MÓNICA : Sí

GRUPO: (*Está de acuerdo*).

MAESTRO: De acuerdo. Hagamos un programa sobre quién hará qué. El próximo martes traeré de la biblioteca los libros que necesitamos. Victoria, ¿cuándo podrás entregar tu informe? (*se hacen arreglos para definir las tareas de*

los miembros del grupo de estudio).

En menos de diez minutos la discusión cambió radicalmente la dirección de la clase hacia la investigación de las fuentes históricas y el desarrollo de criterios para la evaluación de los textos y otros libros que se emplean en los cursos de historia en la escuela.

¿Se dio usted cuenta de que el maestro no empleó ninguna de Las 12 Barreras y dependió casi enteramente de la Escucha Activa? Esta es la clave de las discusiones eficaces.

Los maestros que emplean la Escucha Activa para propiciar la discusión, por lo general descubren intereses, talentos, esfuerzos, fuerzas y debilidades especiales en los miembros del grupo. Las fuerzas y los talentos especiales pueden entonces ser empleados para ayudar a que toda la clase (o grupo) aprenda. Las fallas y debilidades pueden anotarse para más tarde enriquecer el currículo.

Una nota especial: nada inhibe más la discusión que la evaluación o la amenaza de una evaluación. Los maestros deben aclarar que los grupos de discusión tienen como propósito la ampliación y el enriquecimiento del aprendizaje y no la calificación o evaluación. El que el maestro tome notas, a menos que lo comparta abiertamente o lo escriba en un pizarrón para que todos puedan leerlo, puede significar una amenaza.

El miedo a ser evaluado también puede ser un obstáculo para la participación. A continuación presentamos un breve extracto de una discusión de clase en la que un maestro empleó la Escucha Activa para manejar los comentarios negativos de un miembro de la clase:

ADRIANA: ...por lo que considero que debe terminar la perforación en el mar para extraer petróleo.

MIGUEL: Eso es una estupidez. ¿Qué sabes de eso?

ADRIANA: (*Defendiéndose*): Bueno, si escucharas de cuando en cuando te enterarías. Acabo de terminar mi explicación.

MAESTRO: Acabas de hacer una exposición de tu punto de vista, Adriana, y te molesta que Miguel no esté de acuerdo contigo, ¿verdad?

ADRIANA: ¡Así es! Él es el que no sabe de qué está hablando.

MAESTRO: Pones en duda los hechos presentados por Miguel.

ADRIANA: (*Hace una señal de afirmación*).

MAESTRO: Sin embargo, Miguel, te escuché dar decididamente en contra de los que ha dicho Adriana. ¿Estás realmente en desacuerdo?

MIGUEL: Cierto (*proporciona información sobre la necesidad*

de una mayor producción de petróleo).

MAESTRO: Ves el problema desde un ángulo diferente al expuesto por Adriana.

ADRIANA: Bueno, estoy de acuerdo con Miguel en que necesitamos más petróleo, pero no podemos poner en peligro el océano con derrames como los de Texas y California.

MIGUEL: No tenían que derramarse.

MAESTRO: No están de acuerdo con la perforación en el océano pero sí con la extracción de petróleo.

AMBOS: *(Están de acuerdo).*

Evitando las Barreras de evaluación, el maestro ayudó a estos alumnos a aclarar sus posiciones y a llegar a una nueva definición del problema. Compare esto con una reconstrucción de la misma discusión, pero en esta ocasión el maestro emplea el mismo desacuerdo para darles una lección sobre los buenos modales mediante la lógica y los sermones. He aquí cómo podría desarrollarse la discusión¹:

A D R I A N A : ...por lo que considero que debe terminar la perforación en el mar para extraer petróleo.

MIGUEL: Eso es una tontería. ¿Qué sabes de eso?

ADRIANA: *(Defendiéndose).* Bueno, si escucharas de cuando en cuando, te enterarías. Acabo de terminar mi explicación.

M A E S T R O : Esperen un minuto. No es muy útil discutir y decirnos cosas. Miguel, si no estás de acuerdo di: "no estoy de acuerdo". No tienes que decir que Adriana es tonta sólo porque no estás de acuerdo con ella. Y, Adriana, a lo mejor Miguel sí escuchó. El simple hecho de que no esté de acuerdo contigo no quiere decir que no te escuchó. Está bien, continúen.

ADRIANA: Ya terminé.

MIGUEL: *(Silencio).*

Desafortunadamente, a menudo se supone que las discusiones en clase sobre algún tema sólo pueden ser empleadas por los muchachos de los años superiores. Esto no puede estar más alejado de la verdad. Los alumnos de cualquier nivel escolar tienen una capacidad ilimitada para tener discusiones productivas, casi sin

preguntas, dirección o guía del maestro.

Una maestra que trabaja en un suburbio de Chicago nos proporcionó una cinta grabada en un salón de clases, de una discusión entre nueve muchachos de tercer año que habían sido colocados en un grupo especial debido a su retraso en la lectura. Siete de ellos habían reprobado el primer o segundo año y uno había estado en una clase D.E. (desequilibrados emocionalmente) durante dos años. Todos tenían dificultades para expresarse oralmente y en forma escrita. A continuación presentamos la transcripción de la sesión grabada en este grupo inmediatamente después de haber visto un programa de televisión en el salón de clase. Nótese la manera en la que la maestra emplea casi exclusivamente la Escucha Activa y algunos abrepuertas.

- MAESTRA: Pensemos en el programa de televisión que vimos. ¿Alguno de ustedes nos puede contar lo que pasó?
- MARCOS: Era una chica que quería ser una buena patinadora en hielo, y cuando iba a la pista se caía y todos se reían de ella.
- GERARDO: Ajá, la maestra también se cayó una vez y la gente se rio de ella.
- JUAN: Después, la maestra mintió porque no quería que se volvieran a reír de ella.
- MARCOS: Se rieron tanto de la chica que la siguiente vez que fueron a patinar se puso un enorme vendaje en la rodilla y dijo que no podía patinar porque estaba lastimada.
- MAESTRA: Mintió para que no se rieran de ella
- JUAN: Ajá, y recuerden que también la maestra mintió. Les dijo a los chicos que no podía ir a patinar porque tenía una junta y los chicos se la encontraron después de la escuela y no estaba en una junta.
- MAESTRA: Les sorprendió que la maestra hiciera eso
- OTROS: Claro que sí.
- GERARDO: Pero no fue bonito que se rieran.
- MARCOS: Se volvieron a reír de la chica cuando pasó al pizarrón y no supo escribir una palabra.
- GERARDO: Eso fue triste.
- MAESTRA: Aurora preguntó: "¿Cómo puedes hacer algo cuando los demás se ríen de ti?"
- MARCOS: Debe haberse sentido muy mal.
- ALEJANDRO: Como si tuviera miedo de hacer algo porque los demás podían reírse de ella.

MAESTRA: Tenía miedo de hacer las cosas.
MARCOS: Y se pone tan nerviosa que tiene que fingir.
MAESTRA: Parece que algunos de ustedes han estado en situaciones en que alguien se rió de ustedes
OTROS: Claro que sí
ALEJANDRO: Recuerdo una vez que hice algo y los chicos se rieron y yo me sentí muy mal.
GERARDO: También me pasó a mí.
MARCOS: Duele.
MAESTRA: Es muy doloroso
ALEJANDRO: Duele tanto que se te encoge el estómago.
MARCOS: O el corazón.
GERARDO: Duele tanto que te dan ganas de golpearlos.
MARCOS: O medio matarlos.
JOSÉ: Una vez estaba jugando a la pelota en la casa de un amigo y unos chicos más grandes vinieron y cuando eche la pelota la recogieron y empezaron a reír. ¿Cómo quieren que golpee a muchachos más grandes que yo?
MAESTRA: Es todavía más temible y doloroso cuando las personas son más grandes.
JOSÉ: Lo único que hice fue correr a casa.
MAESTRA: Las personas hacen muchas cosas para evitar que se rían de ellas.
GERARDO: Algunos pelean y pegan.
MAESTRA: Sí, y algunos mienten.
ALEJANDRO: ¿Y qué tal los que fingen?
MARCOS: Supongo que se tiene que ser un experto en todo lo que se hace para que nadie se ría.
JOSÉ: Pero no se puede ser experto en todo.
MAESTRA: Es prácticamente imposible ser así de buenos todo el tiempo.
JOSÉ: Claro que sí.
MARCOS: Patino lo suficiente como para ser bueno. No me importa que se rían, lo único que hago es seguir adelante y practicar.
JOSÉ: Posiblemente se ríen de ti cuando haces otra cosa que patinar. Como cuando tratas de hacer algo en la escuela y no entiendes.
ALEJANDRO: Entonces tienes que mentir o fingir.

MAESTRA: Me pregunto si hay alguna diferencia entre una mentira grande y una pequeña.

MARCOS: Seguro que hay una diferencia. Una mentira pequeña se puede volver una mentira grande, y si lo haces con frecuencia te vuelves un gran mentiroso.

MAESTRA: Se puede volver hábito.

OTROS: Ajá.

JOSÉ: Una mentira pequeña no te mete en tantos problemas como una mentira grande.

JUAN: Una vez le mentí a mi madre. Llegué tarde y le dije que me había tenido que quedar en la escuela y no era cierto.

MAESTRA: Sentías que tenías que salir de una situación y mentiste

JUAN: Nunca antes había mentido y quería saber lo que se sentía.

MAESTRA: Era un sentimiento nuevo para ti y querías descubrir algo.

JUAN: Fue muy malo porque mamá se dio cuenta y no pude jugar durante una semana.

GERARDO: Yo me siento culpable cuando miento.

MARCOS: A mí me da vergüenza.

GERARDO: Es mejor decir la verdad.

MAESTRA: Algunas veces las personas dicen mentiras pequeñas para salvar las apariencias. ¿Sabe alguien lo que eso significa?

ALEJANDRO: Tal vez algunas veces no les gustarás a las personas si dices la verdad.

MAESTRA: Entonces, para ustedes es importante agradarle a los demás y tienen miedo de que si dicen la verdad puede no gustarles, y terminan por decir una mentirita.

ALEJANDRO: ASÍ es, más o menos.

MAESTRA: Me pregunto: Qué es más importante para ustedes, lo que sus amigos piensan de ustedes, lo que ustedes piensan de ustedes mismos o lo que los adultos piensan de ustedes.

GERARDO: LO que los adultos piensan de ti, porque si no les agradas te pueden regalar o vender. Ellos piensan: "No es bueno, lo tiro y consigo otro".

JOSÉ: No puedes vender a una persona.
GERARDO: Pero te pueden dar una zurra.
MAESTRA: ASÍ que para ustedes es importante lo que los adultos piensan de ustedes para que no los dejen o los lastimen
GERARDO: Claro.
MARCOS: Creo que es más importante lo que uno piensa de sí mismo porque si no te gustas sería una lástima, porque puedes agradarle a los demás y te sentirás desdichado si no te gustas tú mismo.
ALEJANDRO: Creo que son las tres cosas. Como quieres amigos y quieres gustarte a ti mismo o puedes hacer cosas atrevidas y casi matarte. Y tienes que tener padres porque si no no vas a poder comer.
GERARDO: Ajá, yo también pienso eso.
MAESTRA: Ahora estás de acuerdo con Alejandro.
GERARDO: Ajá.
MARCOS: Supongo que si se tienen las tres cosas las personas no se reirán de ti.
ALEJANDRO: Entonces todos se pueden reír.
GERARDO: Ajá, ya no me molesto. No hago caso cuando se ríen de mí o nos reímos juntos.
MAESTRA: Ahora te sientes mejor.
GERARDO: Seguro.
MAESTRA: Bueno, chicos, se terminó. Ha sido una discusión muy interesante.
GERARDO: Me gusta hablar así.
MAESTRA: Te agrada el tiempo que pasamos juntos así.
OTROS: Sí, a nosotros también.

La maestra informó sobre el siguiente incidente que tuvo lugar después de esta fascinante discusión:

“Cuando terminamos, Gerardo preguntó si podía escuchar la grabación de la discusión. Estuve de acuerdo y Gerardo se fue al centro de arte, sacó una enorme hoja de papel y algunas crayolas y regresó. Puso a funcionar la grabadora y, mientras escuchaba, con el volumen al máximo, empezó a garrapatear con grandes rasgos, empleando tonos brillantes de amarillo y naranja, verde y morado.

“Cuando estaba a punto de terminar le dije: ‘tienes muchos

sentimientos brillantes y felices.’

‘Ajá’, contestó. ‘El amarillo y el anaranjado son los sentimientos alegres que tuvimos hoy y el verde y el morado son los sentimientos variables.’

“Luego tomó una crayola negra y cubrió una porción grande de la hoja, dejando que se vieran algunos colores brillantes.

‘Encima de esos sentimientos cálidos hay otros sentimientos malos,’ dije.

‘Este es nuestro grupo de lectura’, dijo. ‘Todavía hay muchos sentimientos negativos, pero algunos de esos sentimientos positivos están empezando a surgir’”.

En la discusión en la clase de esta maestra, observamos a chicos de ocho y nueve años penetrando en dos problemas de importancia vital para los chicos: la crítica de otros y la mentira. La Escucha Activa les permitió abrirse y ser sinceros. Al evitar las evaluaciones la maestra les dejó la responsabilidad de la dirección de su propia discusión. *Esta es la educación por excelencia.*

En la transcripción no es aparente el efecto que tiene en los chicos este tipo de "discusión no dirigida". Según la maestra, Gerardo, que habló mucho, nunca antes había participado en el trabajo del grupo en el salón de clases; y Juan, quien por lo general tartamudeaba tanto que no hablaba mucho, no sólo se abrió y habló a menudo, sino que además lo hizo *sin tartamudear*.

Cómo emplear la Escucha Activa para manejar la resistencia

Todos los maestros algunas veces encuentran resistencia: los alumnos no siempre quieren aprender lo que el maestro quiere enseñar. Esta resistencia puede tomar muchas formas, desde la inactividad pasiva hasta la negativa abierta a cooperar. Desgraciadamente, la mayoría de los maestros no descodifican esta resistencia como una clave de que los alumnos tienen una dificultad. En lugar de escuchar la resistencia, intervienen con obstáculos. He aquí algunos ejemplos reales:

Situación: La maestra de la escuela elemental les pide a sus alumnos que dibujen seis pelotas.

RODOLFO: No puedo hacer bien las pelotas.

MAESTRA: Ah, las pelotas son fáciles de hacer. Las que tú hiciste están bien [TRANQUILIZANDO, APOYANDO].

RODOLFO: No, para mí no son fáciles.

Situación: La clase de primer año está dibujando.

MARÍA: Maestra, mi dibujo quedó horrible, así es que no lo voy a entregar. Usted no quiere verlo.

MAESTRA: Estoy segura de que está bien, y sí lo quiero ver, así es que por favor, entrégalo. [TRANQUILIZANDO]

MARÍA: *(Sigue con el papel volteado hacia abajo sobre el escritorio).*

MAESTRA: ¡De inmediato, María! ¡Entrégamelo! [ORDENANDO, MANDANDO]

Situación: Primer día de clase. Ana ve por la ventana a su salón de segundo grado.

MAESTRA: ¿Qué haces Ana?

ANA: Nada. (Pausa). ¿Tenemos que estar en la escuela todo el día?

MAESTRA: Claro que todo el día. Así estuviste todo el año pasado. ¿Qué te hace pensar que no tenemos que ir todo el día? [USANDO LÓGICA, PROBANDO, CUESTIONANDO]

Situación: La clase de inglés está leyendo el material. Carlos tiene su cabeza sobre el escritorio con sus ojos cerrados.

MAESTRA: ¿Qué pasa Carlos, aburrido?

CARLOS: No, tengo sueño.

MAESTRA: *(Se ríe).* ¿Te gustaría que te trajéramos una cama y te arrulláramos? *(Todos se ríen menos Carlos).*

[SARCASMO]

Situación: Jesica se ha pasado toda la mañana haciendo un trabajo que los demás alumnos de cuarto año terminaron en unos cuantos minutos. Es casi la hora de recreo y no ha terminado.

JESICA: No puedo terminar esto.

MAESTRA: Jesica, vas a hacerlo aunque te quedes sin recreo, así es que te sugiero que te pongas a trabajar. [AMENAZAR, SUGERIR]

La resistencia contra el aprendizaje es casi invariablemente una indicación de que el alumno ha encontrado algún tipo de problema en su vida que está interfiriendo en ese momento con su capacidad para funcionar en el área de enseñanza-aprendizaje de nuestro rectángulo. En estas ocasiones, el trabajo del maestro, más que castigarlo por tener un problema, consiste en ayudar al alumno a regresar a la función de aprendizaje lo más rápidamente posible.

He aquí la forma en que se hubiera desarrollado una de las situaciones anteriores si la maestra hubiera escuchado al alumno aceptándolo en lugar de emplear la lógica y el interrogatorio:

Situación: Primer día de clases: Ana mira por la ventana de su clase de segundo grado.

MAESTRA: ¿Qué estás haciendo, Ana?

ANA: Nada (*pausa*). ¿Tenemos que estar en la escuela todo el día?

MAESTRA: Quisieras estar fuera en lugar de estar sentada aquí en la clase

ANA: Ajá. No hay nada que hacer aquí. Sólo nos tenemos que sentar en una silla todo el día y leer y escribir.

MAESTRA: Echas de menos poder jugar como hiciste todo el verano

ANA: Sí. Jugar, nadar y subir a los árboles.

MAESTRA: Eso era divertido, así es que cuesta trabajo dejar eso a un lado y regresar a la escuela.

ANA: Sí. Espero que pronto sea verano otra vez.

MAESTRA: Esperas con ansia el próximo verano.

EDUARDO: Sí, cuando venga el verano puedo hacer lo que yo quiero hacer.

Ahora la maestra escucha la pregunta de Ana sobre tener que ir a la escuela

como un *código de que tiene un problema*. En lugar de contestar rápidamente, la maestra escucha los sentimientos que hay detrás de la pregunta. Las preguntas "codificadas singularmente" son claves excelentes de que los alumnos están teniendo problemas. Llamamos preguntas codificadas singularmente a aquellas en las que se pregunta lo obvio; las que parecen fuera de lugar; no están de acuerdo con lo que usted sabe del alumno, o le chocan por su incongruencia.

He aquí algunas preguntas que no piden una respuesta. Son mensajes altamente codificados y debajo de los cuales hay problemas:

"¿Vamos a tener un examen sobre esto?"

"¿Por qué nos tenemos que arreglar para venir a la conferencia?"

"¿Las matemáticas son más importantes que las ciencias?"

"¿Por qué en esta escuela tenemos que llevar cuatro años de inglés?"

"¿Todavía no es hora de recreo?"

"¿Por qué los chicos siempre tratan de lucirse?"

"¿Se necesita aprender muchas matemáticas para ser ingeniero?"

"¿Alguna vez tuviste acné?"

"¿Para qué aprender todo esto?"

"¿Qué se siente morir?"

Estas y otras miles de preguntas transmiten muchas claves y códigos, incluyendo la clave de que se necesita emplear la Escucha Activa. Algunas veces estas preguntas serán hechas en forma de frases, por ejemplo: "apuesto que cuando tenías mi edad tenías acné", o "debe sentirse horrible morir". Ya sea que emerjan como preguntas o como frases, tales mensajes requieren de una respuesta en la Escucha Activa para llegar al verdadero problema.

Algunas veces la resistencia puede ser menos sutil, como en el siguiente diálogo:

MAESTRO: ...así es que las Naciones Unidas fueron creadas para darle a las naciones un foro para resolver sus problemas mediante la negociación en lugar de la guerra.

A L U M N O : Eso es mentira. ¡No tiene idea de lo que está diciendo!

MAESTRO: Te molesta oír eso.

ALUMNO: ¡Claro que sí! Es más propaganda del "establecimiento" para mantener a los peones en la línea mientras los poderosos los acaban.

MAESTRO: No confías en las Naciones Unidas. Los ves como un instrumento para oprimir a los pueblos, no para ayudarlos.

- ALUMNO: *(Tranquilizándose)*. Sí. Comenzó durante la Segunda Guerra Mundial, ¿cierto? Bueno, pues vea al mundo actual: guerras, hambre, crisis de energéticos, contaminación, sobrepoblación. Los mismos problemas que teníamos sin las Naciones Unidas. No son mejor de lo que los gobiernos de las grandes potencias las dejan ser, además todos están corruptos.
- MAESTRO: Estás desalentado a causa de la ineficacia de las Naciones Unidas.
- ALUMNO: Ajá. Sin embargo, no es culpa de las Naciones Unidas, si no de los gobiernos que permiten que la industria arruine al planeta y ellos son los que empiezan las guerras... y todo lo que hacen es hablar y hablar en las Naciones Unidas.
- MAESTRO: Te sientes molesto a causa de la contaminación y las guerras y desilusionado de que las Naciones Unidas no hayan sido más eficaces para detenerlos.
- ALUMNO: Correcto. Lo primero que tenemos que hacer es limpiar nuestro propio gobierno. Entonces posiblemente las Naciones Unidas reciban una lección y empiecen a ayudar en todo el mundo.
- MAESTRO: Así pues, consideras que primero tenemos que mejorar nuestro gobierno y *después* dedicarnos a problemas más generales.
- ALUMNO: Así es.

La resistencia abierta y hostil es, en muchas formas, más fácil de manejar que la resistencia más disimulada. Muchas veces los maestros dirán o harán cosas que desencadenarán las acciones de los alumnos. Entonces los alumnos sienten la necesidad de descargarse, de deshacerse de sus ansiedades internas. Cuando lo hacen, como el alumno que despotricó contra las Naciones Unidas, pueden estar listos para regresar al aprendizaje y a escuchar. A los maestros que asisten a nuestro curso *Maestros Eficaz y Técnicamente Preparados* se les alienta para que vean estas situaciones como *oportunidades* para sacar a luz los sentimientos, las actitudes, ideas, opiniones y conceptos de los alumnos.

Los instructores de M.E.T. dicen: *Considere como su mejor amigo al alumno que se le enfrenta. Posiblemente esté hablando por otros que sostienen opiniones similares pero que no lo han dicho.*

El que los alumnos no estén abiertamente en desacuerdo no quiere decir que estén de acuerdo. Un maestro relató lo siguiente durante una sesión de M.E.T.:

“La administración en mi distrito contrató a algunos consejeros para que nos ayudaran a impartir la educación sobre drogas. Uno de los seminarios estuvo a cargo de una persona del Departamento Estatal de Educación quien dio a los chicos gran cantidad de hechos y datos que para mí no tenían ningún sentido. Nadie dijo nada en el seminario, ¡pero debería haber escuchado a los chicos en el estacionamiento!”

Saber escuchar las claves sutiles, verbales y no verbales, que los alumnos envían cuando se resisten a su enseñanza ayudará a mejorar el ambiente de la clase, aumentar la productividad y enriquecer el aprendizaje; y disminuirá las sesiones en "los estacionamientos", o sea cual fuere la forma que tomen.

Cómo emplear la Escucha Activa para ayudar a los alumnos dependientes

El empleo prácticamente universal de las Barreras por parte de los padres y maestros originan que los alumnos adopten ciertas medidas para salir adelante. Posiblemente, la forma más común en la que los alumnos tratan de manejar la corriente de mensajes de los adultos que advierten, ordenan, amenazan, mandan, moralizan, enseñan, instruyen, evalúan, diagnostican, compadecen, protegen, tranquilizan, elogian, interrogan, humorizan, uniformizan y culpan es volverse sumisos, dependientes e incommunicativos.

Una maestra con más de dos décadas dedicadas a la enseñanza habló sobre el problema del niño sumiso:

“Mientras más tiempo paso dedicado a la enseñanza, más me preocupo por el niño tranquilo. Ah, he conocido algunos que desearían que fueran más tranquilos, pero estoy hablando del chiquillo que no puede hacer nada sin mi atención constante, aquel que, cuando se le deja solo, se adentra en un mundo de sueños o que no se arriesga a equivocarse o que llora si comete un error. Los que en verdad me asustan son los que siempre son corteses, dicen ‘sí, señora’, y hacen todo lo que les digo, pero que en su interior están agitados. Llevo el tiempo suficiente en el oficio como para ver crecer a algunos de estos chicos y, créanme, los más tranquilos son a veces los que más problemas tienen.”

Para ayudar a los alumnos a aumentar su habilidad para depender más de sus propios recursos y menos de los demás, es necesario que los maestros definan claramente la propiedad de los problemas. Una vez más, el primer paso es ubicar correctamente el comportamiento del alumno en La Ventana.

Supóngase que un alumno de segundo grado le dice a su maestra: "No sé cómo dibujar el techo de tejas del convento".

Muchos maestros identifican incorrectamente el problema como suyo ("tengo que resolver este problema"). En efecto, colocan el comportamiento en la parte inferior de la ventana rectangular (véase la figura 16).

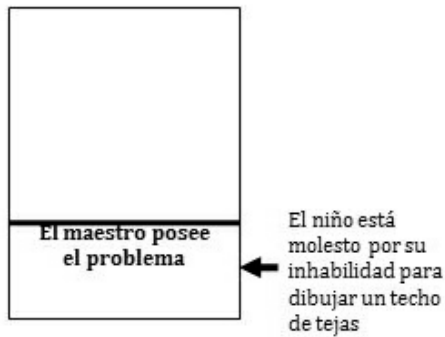


Figura 16

Al colocar ese comportamiento en el área de problemas poseídos por el maestro, este siembra la semilla de la dependencia. Una vez que el maestro asume la propiedad, por lo general el siguiente paso consiste en emplear uno de los obstáculos en un intento de lograr que el alumno cambie sus sentimientos o "trate, trate una vez más"; o, lo que es aún peor, mostrarle al alumno cómo debe dibujar los techos de tejas. Resultado: dependencia ulterior.

El instinto hacia la independencia y la autorresponsabilidad es fuerte dentro de cada uno de nosotros. Es como un bloque de granito. El recurso de independencia finalmente la reducirá. Cada vez que un maestro hace que el alumno se someta a la dirección externa de su vida en aquellas áreas que le afectan a él y sólo a él, cada vez que el alumno cede a las presiones para ajustarse al programa del maestro sobre el comportamiento que debe seguir cuando su comportamiento no afecta a nadie más, un poco más de su bloque de independencia es cincelada y se le hace un poco más fácil someterse la siguiente vez.

He aquí algunos ejemplos de cómo los maestros, al definir incorrectamente la propiedad del problema y después emplear las barreras, destruyen la independencia del alumno:

1.

MAESTRO: Carlos, eres demasiado callado. Tienes que participar más en las discusiones de la clase.

(En este caso el maestro colocó el silencio de Carlos en el área de problemas poseídos por el maestro, aun cuando sólo en contadas ocasiones el maestro se verá afectado de manera tangible por el silencio. Entonces el maestro envió una *evaluación negativa* seguida de una *solución*).

2.

ALUMNO: Las matemáticas son muy difíciles para mí.

MAESTRO: Las matemáticas no son difíciles, Rodrigo; tu problema es que te das por vencido en cuanto se te presenta algo difícil. Anda, haz un intento.

(En esta ocasión, el maestro no descodificó el mensaje de Rodrigo y *estuvo en desacuerdo* y, luego, *analizó* por qué Rodrigo se sentía de esa manera. Por último, el maestro le *proporcionó una solución* al chiquillo).

3.

ALUMNA: (*Cuarto viaje al escritorio de la maestra en diez minutos*). ¿Está bien esta respuesta?

MAESTRA: Sabes que la respuesta está bien, Cecilia. ¿Para qué vienes a preguntarme?

(Esta maestra colocó la inseguridad y necesidad de aprobación de Cecilia dentro del área de problemas poseídos por el maestro, *analizó* a la alumna y después le hizo una *pregunta indagatoria* sobre las razones que tenía para actuar de esa manera).

4.

MAESTRO: (Ve al tímido Alfredo hacer dibujos en un papel en lugar de hacer el trabajo asignado). ¿Qué estás haciendo, Alfredo?

ALFREDO: Nada. (Esconde el papel en un cuaderno).

MAESTRO: ¿No te interesa lo que estamos haciendo en clase?

ALFREDO: (Susurro) No.

MAESTRO: ¡Habla! ¿Te aburre la clase?

ALFREDO: No.

MAESTRO: Bueno, ¿por qué estás nomás perdiendo el tiempo? Si sabes lo que te conviene, ponte a trabajar y entrega esta tarea.

ALFREDO: (Vuelve a dibujar en el momento en que el maestro se va).

(Este maestro definió incorrectamente el desinterés y aburrimiento de

Alfredo como un problema poseído por el maestro y luego le hizo *preguntas indagatorias* seguidas de una amenaza).

5.

MAESTRA: (Observa a Luisa que llora en el escritorio con la cabeza entre los brazos). ¿Qué te pasa Luisa?

LUISA: (Apagada). No sé.

MAESTRA: Estás llorando por algo. ¿Qué te hizo llorar?

LUISA: (Entre sollozos). Nadie me quiere.

MAESTRA: (Acerca la silla junto a Luisa y le pasa el brazo por los hombros). Sólo parece ser así. ¡Todos te quieren! Eres dulce y bonita cuando no lloras como ahora. Vamos, alégrate (le da palmadas en la mejilla). ¿Ya te sientes mejor?

(Esta maestra se negó a permitir que Luisa se sintiera mal y empleó *las preguntas indagatorias, el análisis, la evaluación positiva* seguida de la *evaluación negativa* y finalmente le ordenó que se sintiera bien).

Es la repetición de este tipo de interacciones, día tras día, semana tras semana, lo que finalmente ocasiona que los alumnos desconfíen de sus propios sentimientos, desarrollen una dependencia en el curso "más seguro" de los sentimientos y se comporten en la forma en que los otros les dicen que deben comportarse o sentir.

Si los maestros en los ejemplos anteriores hubieran permitido a los estudiantes "tener" sus propios problemas, habrían dado respuestas empáticas como las siguientes:

A Carlos: "Veo que hay algo que te preocupa. ¿Te gustaría hablar al respecto?"

A Rodrigo: "Realmente estás teniendo problemas con eso"

A Cecilia: "No estás segura de eso"

A Alfredo: "Parece que no estás interesado por la clase, pláticame al respecto".

A Luisa: "Hay algo que realmente te preocupa"

Luisa: (Sollozando) "Sí, nadie me quiere"

Maestra: "Te sientes sola".

Todos los alumnos tendrán sentimientos que los inquieten, y de cuando en cuando se comportarán de manera que les ocasione problemas. Es entonces cuando los maestros pueden ser más útiles negándose a adoptar la propiedad de estos sentimientos y problemas. En lugar de ello, si emplean la habilidad de la Escucha Activa para promover la resolución *interna* del alumno de estos conflictos *internos*,

aumentarán la independencia y la autorresponsabilidad de estos jóvenes, y no la reducirán.

Aquí hay un ejemplo de un participante M.E.T. de Idaho²:

“Era consejero en un programa de apoyo a nuevos estudiantes. Una alumna del programa era extremadamente tímida y le era difícil estar en un grupo de estudiantes o hablar con adultos. Podía ver que estaba angustiada. Cuando trataba de decirle cualquier cosa, corría y se escondía en los arbustos o salía del salón. Por ello empecé a usar algunas habilidades de apoyo. ‘Sé que te estás escondiendo en los arbustos ahí, María, está bien. Espero verte en el receso’. El primer paso que tomó para hablarme fue con una acuarela de una niña joven con tanto dolor y depresión en su rostro que casi me hacen llorar. Entonces empezó a escribirme sobre sus sentimientos. Escribí mis respuestas de Escucha Activa. Entonces pudo hablar conmigo. Después del verano podía hablar abiertamente. La usamos como niñera varias veces y era excelente con los niños”.

He aquí algunos problemas comunes poseídos por los alumnos, a los cuales a menudo los maestros reaccionan como si fueran suyos:

Parece ser que Carlos no puede terminar su tarea.

Cristina piensa que es fea.

Guillermo no puede decidir su vocación.

Teresa odia a sus padres.

A José le asustan los chicos mayores.

Adriana cree que está embarazada.

Rafael está decepcionado por no haber sido aceptado en el equipo.

Patricia no tiene amigos.

A Emilia le choca tomar clases de piano.

Antonio está enojado porque perdió un importante partido de tenis.

Javier tiene miedo de que la gente se ría de él si se equivoca.

A Daniel le da miedo la oscuridad.

Mónica piensa que es tonta.

A Claudia le molesta el comportamiento de otros alumnos.

A Felipe le confunden los problemas de divisiones complicadas.

A Manuel le asusta el fuego.

Aurora tiene miedo de ir al jardín de niños.

Como es natural, los alumnos encuentran tales problemas en su vida cotidiana. Estos problemas *les pertenecen*. Al encontrar y resolver estos problemas aprenden a

manejar los sentimientos negativos y a encontrarles soluciones. En la medida que aprenden a depender de sus propios recursos, a confiar en sus propios sentimientos, y a vivir con las consecuencias de sus propias decisiones, desarrollarán confianza en sí mismos, autonomía e independencia.

El mayor daño que los maestros hacen a los alumnos es apresurarse a protegerlos contra sus problemas, negándoles así una experiencia crucial: el enfrentarse a las consecuencias de sus propias soluciones.

He aquí lo que sucedió entre una maestra y una alumna que olvidó llevar a la escuela la tarea de matemáticas³. Nótese cómo la maestra, dependiendo hábilmente de la Escucha Activa, le permitió a la alumna *poseer su problema*. ¡Y la rapidez con la que encontró su solución!

ALUMNA: Olvidé en casa mis cosas de matemáticas.
MAESTRA: Hmm, tienes un problema.
A L U M N A : Ajá, necesito la hoja de la tarea, mi libro de matemáticas y el cuaderno en el que estaba trabajando.
MAESTRA: Me pregunto qué solución podríamos darle a esto.
A L U M N A : Podría llamar a mi madre y pedirle que me los trajera... pero algunas veces no oye el teléfono.
MAESTRA: Entonces, eso tal vez no dé resultado.
ALUMNA: Puedo pedir un libro en el centro de matemáticas y trabajar en una hoja limpia, porque recuerdo de qué se trataba la hoja 1.
MAESTRA: Parece que has resuelto el problema.
ALUMNA: Ajá.

En una situación similar, la mayoría de los maestros hubieran sermoneado o tal vez regañado al alumno, terminando por darle una solución: "Ve inmediatamente a tu casa a recoger tu trabajo".

Cómo obtener el mayor provecho de los grupos de discusión centrados en los alumnos

Durante el curso de un año escolar tienen lugar muchos sucesos que atemorizan, estimulan o capturan los pensamientos de los estudiantes de tal manera que es imposible que se concentren en el trabajo escolar. En el nivel de primaria podría ser un nuevo alumno, un clima desusado, una pelea en el patio de recreo, los carros de bomberos que pasan frente a la escuela, un día festivo que se aproxima. Todo esto puede romper temporalmente la rutina de aprendizaje. En la secundaria esto puede deberse a los torneos de baloncesto, el "gran juego", a un arresto a causa de las drogas, a amenazas de violencia, a un evento social importante, a una tragedia nacional. La estabilidad emocional de los alumnos sufre una alteración. Les es difícil trabajar. El pretender que estos problemas de los alumnos no existen, o ignorarlos, es propiciar frustraciones en todos.

Los maestros que aprenden a descifrar las claves que les dicen que los alumnos están distraídos o preocupados pueden ayudar a los alumnos a manejar sus sentimientos, haciendo primero a un lado temporalmente todos los planes para las actividades de aprendizaje. Luego podrán dirigir una discusión de clase para permitir a los alumnos que hablen de sus sentimientos. Una vez más, la habilidad que se necesita es la Escucha Activa.

Cuando los maestros prueban estas discusiones centradas en los alumnos, informan siempre que los sentimientos "pierden intensidad". Otro resultado de estas discusiones es que los alumnos exploran los sentimientos y actitudes y por lo tanto es inevitable que aborden el tema de los valores. Esto propicia la verdadera madurez intelectual.

Muchos maestros programan discusiones centradas en los alumnos como una parte integral de sus cursos y permiten a los alumnos hablar sobre lo que estos quieren discutir. Por lo general, estas sesiones empiezan con una pregunta de fin abierto planteada por el maestro. La pregunta puede ser bastante generalizada: "¿De qué quieren que hablemos hoy?" O más específica: "Últimamente ha habido algunas peleas dentro de la escuela. ¿Qué piensan de estos incidentes?" Después de estos abrepuestas, el maestro emplea exclusivamente la Escucha Activa. La idea es aclarar, exponer una vez más y comunicar a los alumnos que sus ideas y sentimientos han sido comprendidos y aceptados.

Un maestro de primaria nos habló de sus experiencias con las discusiones centradas en los alumnos:

"Fueron realmente útiles. Había olvidado lo difícil que es para los chicos de 11 y 12 años entender el mundo. Me sorprendió la cantidad de tonterías en las que creían y, al mismo tiempo, de cuanta percepción tenían. Algunas de las cosas de

las que hablaban eran cosas sin importancia como la forma en que podría mejorarse la comida de la cafetería. Pero también hablaron de algunos temas importantes. Tales como: '¿Qué es la honestidad?', y '¿Tienen derecho las personas a dominar a otros para su propio bien?' Problemas serios que yo no traté sino hasta que estuve en la universidad o después. No conozco una mejor manera de permitir a los alumnos adentrarse en toda la información conflictiva y los sentimientos, que estas reuniones de clase."

Un incidente más bien dramático e inquietante tuvo lugar en el salón de clases de un maestro inscrito al curso M.E.T. en un suburbio de Boston⁴:

"La clase había empezado una lección de caligrafía y varios padres estaban de visita. Mientras escribía en el pizarrón, me volví hacia la clase y vi que Diego se dirigía hacia Pedro y le pegaba varias veces. Cuando traté de separarlos, Diego estaba realmente enojado y había perdido todo dominio sobre su persona. Después de sacarlo del salón de clases para que se tranquilizara, proseguí con mi clase. Al poco rato el director trajo a Diego, quien se sentó en su sitio con los puños cerrados. Le pregunté si estaba listo para empezar a trabajar, y me contestó que no, así es que lo dejé solo. Al principio decidí esperar hasta que los padres se fueran, pero después decidí que la necesidad de ayudar a Diego era mayor que la necesidad de los padres de ver cómo se desarrollaba un día normal de clases. Les pedí a los chicos que colocaran las sillas en forma de círculo. Diego no hizo caso. Sugerí que dejaran un sitio libre para que pudiera unírseles cuando estuviera listo. Alguien sugirió que yo empezara, así es que les dije que me había sentido confusa cuando Diego había golpeado a Pedro y avergonzada porque los padres estaban ahí. También les dije que estaba triste de que Diego estuviera tan enojado y me preguntaba cómo se sentía Pedro. Varios chicos dijeron que compartían mis sentimientos., solamente seis niños de los veintitrés no hablaron cuando preguntamos sobre los sentimientos. Pedro no dijo nada, pero sonrió. Entonces Santiago dijo que no había que culpar sólo a Diego, porque Pedro lo había estado molestando a la hora del recreo, o sea, antes de la clase de caligrafía."

MAESTRA: (A Santiago). ¿Hizo Pedro algo que molestó a Diego?

SANTIAGO: Sí. Fue al escritorio de Diego y se llevó sus galletas.
(En ese momento Diego se unió al círculo).

PEDRO: No, no me las llevé.

Varios

Chicos: ¡Sí lo hiciste!

D I E G O : Lo hizo. Pablo me regaló unas galletas y Pedro se

las comió.

MAESTRA: Pedro fue a tu escritorio y tomó las galletas sin preguntar si podía comérselas.

Diego: Sí

MAESTRA: Pedro, Diego dice que tomaste las galletas que Pablo le había dado.

PEDRO: Pensé que Pablo me había dicho que me las podía comer.

PABLO: Le di a Diego unas galletas y Pedro se las comió, así es que le di a Diego más galletas. Pedro se las comió también.

JAVIER: Siempre hace lo mismo. Nos molesta. Nos pega o nos engaña y después se hace el inocente.

RODRIGO: También nos dice cosas.

MAESTRA: Lo que Pedro hizo hoy no es raro.

CLASE: ¡Sí!

MAESTRA: Pedro hace cosas que los irritan.

JAVIER: ASÍ es, y cuando hacemos algo para remediarlo, nos cachan.

MAESTRA: Pedro, los chicos piensan que a menudo haces cosas que les molestan.

PEDRO: *(No hay respuesta).*

MAESTRA: Parece ser que a menudo otros chicos se meten en problemas cuando se enojan debido a las cosas que haces para molestarlos.

P E D R O : No los meto en problemas, lo que pasa es que no les caigo bien.

MAESTRA: Sientes que no les caes bien a nadie.

PEDRO: A algunos les caigo bien.

MAESTRA: A algunos chicos les caes bien y a otros mal.

PEDRO: Ajá. Y no me dejan jugar en el recreo.

MAESTRA: Te gustaría jugar con ellos durante el recreo.

PEDRO: Me gustaría jugar fútbol y béisbol, pero Javier y Diego dicen que no puedo jugar.

MAESTRA: Cuando preguntas si puedes jugar Javier y Diego te dicen que no.

PEDRO: Dicen que no soy lo suficientemente bueno.

JAVIER: No decimos que no puede jugar. Es sólo que somos suficientes.

MAESTRA: Algunos de ustedes deciden cuántos chicos pueden participar en los juegos del recreo

RICARDO: Dicen: "Nada de chicos nuevos".

FERNANDO: Tomás y Guillermo hacen trampas.

LUIS: Ajá. Inventan reglas que les agradan y las que no les gustan no las siguen. Dicen que jamás oyeron hablar de ellas.

MAESTRA: Tomás y Guillermo están en el salón nueve, ¿cierto?

VARIOS: Cierto.

MAESTRA: Parece ser que tenemos varios problemas aquí. Me gustaría regresar al problema que tuvieron primero Diego y Pedro. Dentro de unos minutos será la hora de la comida. Después de comer podemos hablar sobre lo que podríamos hacer para que todos tengan la oportunidad de jugar. ¿Hay algo más que Pedro y Diego quieran decir sobre lo que pasó en el recreo?

DIEGO: Lo mejor es que no vuelva a comerse mis cosas.

MAESTRA: Si Pedro toma algo tuyo sin preguntarte, te vas a molestar

DIEGO: ¡Le daré una bofetada!

MAESTRA: Estás tan molesto que te gustaría darle una bofetada.

DIEGO: Ajá.

MAESTRA: Es correcto que te sientas enojado, pero como tenemos una regla en la escuela que dice que no están permitidas las peleas, vas a tener que encontrar otra manera de descargar tu enojo. ¿Se te ocurre algo que podrías haber hecho en lugar de pegarle a Pedro?

DIEGO: Supongo que tengo un problema. Mis padres dicen que debo pelear y la escuela dice que no puedo pelear.

MAESTRA: Parece ser que te cuesta trabajo saber qué es lo que debes hacer.

DIEGO: Supongo que en la escuela no puedo pelear, ya que me meto en problemas si peleo.

MAGDA: Le podía haber dicho a la maestra.

MÓNICA: Le podía haber dado a Pedro algunas galletas para que no las tuviera que tomar.

JORGE: Le podía haber dicho amablemente que lo dejara en paz.

- DIEGO: Le convidaré de mis cosas si me deja de molestar y primero me las pide.
- MAESTRA: Pedro, Diego dice que compartirá sus galletas contigo si se lo pides. Le gustaría que lo dejaras de molestar.
- PEDRO: En realidad la comida no me importa. A lo mejor puedo jugar fútbol en el próximo recreo.
- MAESTRA: Crees que estarías más contento si pudieras jugar con Diego y los otros. No los molestaría si fueran tus amigos.
- PEDRO: Ajá. Me gustaría ser parte del equipo.

En esta sola discusión sucedieron cosas de suma importancia: la disminución del enojo de Diego; lo que Pedro supo de sus compañeros de clase; los beneficios para toda la clase de la solución del problema; lo que los chicos aprendieron gracias al enfoque no evaluativo de la maestra; los alumnos comprendieron mejor los sentimientos de Pedro; etcétera.

Obviamente, este incidente perturbó a toda la clase. La enseñanza y el aprendizaje habían sido interrumpidos. La atención de todos estaba dirigida hacia el violento incidente. La maestra inteligente (y valientemente, en vista de la presencia de los padres) convocó a una reunión de clase, obviamente con mucha fe en la habilidad de los alumnos para manejar el problema. Su confianza se vio recompensada.

Una vez más, la Escucha Activa demostró ser la herramienta más importante del maestro; y el resultado impredecible para todos, fue muy notable.

Cómo ayuda la Escucha Activa en las conferencias maestros-padres

La mayoría de los distritos escolares reconocen el valor de las conferencias entre maestros y padres y toman providencias para que estas tengan lugar. Por lo general, el propósito establecido de estas reuniones es la discusión del progreso académico de los alumnos. Pero cualquier maestro que haya participado en estas conferencias sabe cuánto tiempo puede durar la discusión sobre los temas académicos y cuán molesto y frustrante puede ser.

En raras ocasiones suministran los distritos escolares una capacitación adecuada para manejar los problemas no académicos que a menudo surgen durante las conferencias padres-maestros. He aquí sólo unos cuantos temas y sentimientos que los padres sacan a relucir:

Objeciones a otros maestros.

Chismorreos del vecindario.

Problemas íntimos matrimoniales y familiares. Amenazas de castigos severos a sus hijos por un progreso académico deficiente.

Enojo dirigido hacia el maestro por falta de logros de sus hijos.

Acciones dudosas y hasta ilegales.

Condena de la escuela, distrito escolar o el sistema educativo.

Opiniones sobre alguna metodología de la enseñanza que quieren que la escuela adopte o elimine.

Amenazas de represalia contra el maestro por insultos o descuidos reales o imaginarios.

"Sobreprotección" e interés excesivo para con sus hijos.

Falta de interés paterno.

Expresión de emociones fuertes: llanto, gritos, decir obscenidades.

Estos y cientos de otros problemas que pueden surgir durante una conferencia padre-maestro toman desprevenidos a muchos maestros y los dejan aturridos e impotentes, hacen que se pongan a la defensiva y hostiles.

Los maestros entrenados en M.E.T. saben cómo no reaccionar ni demasiado poco ni mucho en estas situaciones. Saben cómo actuar más apropiadamente.

En primer lugar, determinan quién posee el problema. Se preguntan: "El problema de este padre, la expresión de sentimientos o su comportamiento, ¿me afectan de una manera tangible o concreta? ¿Es este padre el que se siente mal, o soy yo el que se siente mal?"

Si el maestro encuentra que es el padre el que posee el problema, como tan a menudo sucede, debe hacerse otras preguntas: "¿Tengo tiempo para ayudar a este

padre en problemas?, ¿Tengo deseos de ayudarlo?, ¿Le puedo permitir que encuentre sus propias soluciones, que resuelva su propio problema?, ¿Puedo aceptar auténticamente los sentimientos del padre?"

Cuando el maestro construye mentalmente una Ventana de la Conducta, localiza el comportamiento en el área de propiedad del padre, y decide tratar de ser una ayuda, entonces su herramienta principal es la Escucha Activa. Si el comportamiento del padre le afecta concreta y tangiblemente, la Escucha Activa no será apropiada.

La figura 17 puede ser útil para visualizar este proceso de clasificación. Cada frase representa una pregunta, afirmación o problema paterno, y hemos colocado cada una en la parte apropiada de la ventana rectangular del maestro a través de la cual éste observa al padre.

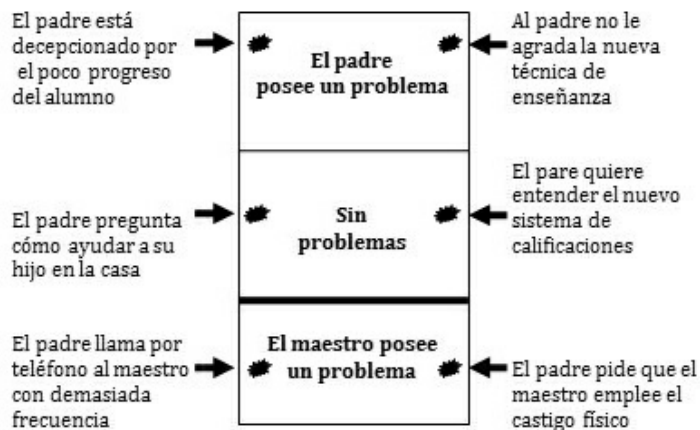


Figura 17

La mayoría de los problemas de una conferencia padre-maestro serán propiedad del padre. Si el maestro tiene tiempo se siente dispuesto a aceptar y desea ayudar, la Escucha Activa es apropiada. Si no hay tiempo porque el problema parece ser complejo o prolongado, el maestro puede sugerir una cita en la que podrán contar con más tiempo. Si no se llenan las condiciones para la Escucha Activa efectiva, por cualquier razón, y el maestro siente que no acepta, así debe decirlo en lugar de cometer el error de comunicar aceptación verbalmente cuando en realidad siente que no acepta (en el siguiente capítulo explicaremos cómo manejar las situaciones en que el maestro siente que no acepta, cuando *sus* necesidades no están siendo satisfechas, cuando *sus* derechos se ven amenazados, o cuando siente que alguna interferencia le está impidiendo cumplir con su trabajo).

Nótese que en el área media (área sin problema) el maestro puede responder

apropiadamente a las solicitudes de información o ayudar suministrando datos, sugerencias y alternativas. Si el padre pregunta: "¿Cómo puedo ayudar a mi hijo a aprender en la casa?", esta *puede* ser una clara solicitud de información. El padre *podría* simplemente estar preguntando las técnicas que puede usar para ayudar a su hijo en sus intentos de hacer la tarea, o los medios para reforzar en el hogar las habilidades que el chico aprende en la escuela. Entonces, el maestro debería sentirse libre para compartir con el padre todo conocimiento que posea que pueda ayudar a este.

Pero algunas veces es conveniente revisar este mensaje para saber si es realmente una clara solicitud de información y no un código de otro mensaje que el padre está tratando de enviar. El maestro podría, en primer lugar, emplear la Escucha Activa para ayudar al padre a decir lo que quiere decir. Ejemplo: "Se pregunta usted cómo puede ser más útil a Juan". Si el padre sólo dice "sí", el maestro puede proporcionarle cualquier información útil que tenga. Si el padre responde con más mensajes sobre el problema ("bueno, no simplemente siente que tiene que aprender más y no parece estarlo haciendo aquí"), está indicado emplear un poco más de Escucha Activa.

He aquí un diálogo entre un padre y una maestra que nos fue suministrada por una maestra inscrita en el M.E.T., en Boston. Tuvo lugar después de una reunión para padres y maestros en la que se discutía sobre un tipo relativamente nuevo de tarjetas de reporte⁵. Nótese la manera en la que la Escucha Activa ayudó a canalizar la hostilidad inicial del padre:

- PADRE: *(Con la tarjeta de reporte en la mano, al entrar al salón de clases). ¡No me importa decirle que estoy a punto de explotar gracias a esta cosa!*
- MAESTRA: Está usted molesto debido a la tarjeta de reporte
- PADRE: ¡Sí! No me gusta, y no conozco a nadie, que le agrade.
- MAESTRA: Prefiere el antiguo sistema de calificaciones.
- PADRE: Sí, y cuando el año pasado se nos pidió que hiciéramos una evaluación de estas cosas, pasé mucho tiempo escribiendo lo que pensaba de ellas. Otros padres con los que he platicado dijeron haber escrito evaluaciones criticándolas también.
- MAESTRA: Usted expresó sus sentimientos y no cree que haya servido de nada.
- PADRE: Absolutamente de nada. Este otoño leí en el periódico que las tarjetas habían sido evaluadas y que la

respuesta había sido tan buena que continuarían con este sistema. No sé a quién le gustan tanto, pero a mí no me agradan. De todas maneras, ¿quién hizo esta evaluación?

MAESTRA: Bueno, las formas de evaluación fueron enviadas a los hogares de todos los alumnos de primaria de la ciudad.

PADRE: Bueno, estuve en una junta anoche, y oí a *algunos* padres decir que les gustaban. Supongo que están bien para *algunos* chicos, pero yo quiero saber más sobre los progresos de mi hija.

MAESTRA: No siente que los cambios hechos en las tarjetas este año sean suficientes para darle a conocer lo que le interesa sobre su hija.

PADRE: Bueno, estas son mucho mejores que las del año pasado, tengo que reconocerlo. Hay mucho más espacio para los comentarios y estos son mucho más específicos. Por lo menos creo tener una idea de lo que está haciendo en clase. Pero todavía no puedo decir si hay un área por la que demuestre un interés o aptitud especial. Todos los comentarios son buenos. Sé que es una buena estudiante, pero me pregunto qué tan buena.

MAESTRA: Usted quiere saber cómo trabaja en determinadas materias.

PADRE: Sí, y si existe alguna materia en la que sea especialmente buena.

(Siguió una explicación bastante larga y detallada sobre el programa escolar, la forma en que está subdividido, lo que cubre cada área y cómo progresa esta chica).

PADRE: Me siento mejor. Siento que ahora sí sé lo que está haciendo. Espero que usted sepa que no la estaba culpando personalmente por esta situación. Sé que a ustedes les dieron esto para trabajar y que lo único que pueden hacer es tratar de lograr lo más posible.

MAESTRA: No estaba ofendida en lo más mínimo. Creo que es importante decir lo que uno piensa. Es la única manera de llegar a un entendimiento.

Lo que pueden lograr las conferencias tripartitas

Cada vez más maestros están empezando a apreciar el valor de incluir al alumno como un tercer miembro de la conferencia padre-maestro. Después de todo, razonan, el progreso del alumno es el tema de discusión y, ¿quién sabe más del tema que el alumno? Esto es especialmente cierto si el maestro y el alumno están planeando, acordando y asesorando el progreso del estudiante en el aprendizaje.

Las conferencias padre-maestro pueden constituir una amenaza para los alumnos si se les excluye de estas sesiones. A menudo piensan que los padres y maestros se reúnen en secreto para conspirar contra ellos, revelar información que puede ser embarazosa, o tomar importantes decisiones sobre sus personas sin su participación.

Por lo general, los maestros que han llevado a la práctica las conferencias tripartitas han informado sobre resultados positivos. Los beneficios parecen ser:

- Sentimientos más profundos de seguridad por parte de los alumnos.

- Mejor empleo del tiempo; menos divagaciones fuera del tema.

- Información más completa para el padre.

- Oportunidad para facilitar la resolución de los desacuerdos padres-maestros.

- Menos oportunidad de malentendidos; todos escuchan los puntos de vista de los otros.

- Mejores sentimientos de unidad entre padres e hijos. Incremento del deseo del estudiante de poner en práctica las decisiones, puesto que participó en su toma. Incremento del sentimiento de cooperación en todos los miembros.

La primera vez que ponen en práctica la conferencia tripartita, los maestros algunas veces encuentran cierta resistencia paterna, aunque la mayoría de los maestros informan de un apoyo extraordinario a la idea. A cualquier tipo de resistencia paterna debe responderse con la Escucha Activa y al sentirse comprendido el padre, pueden arreglarse y tratarse individualmente sus esperanzas, desalientos, ansiedades y otros sentimientos (los maestros informan que una causa común de la resistencia paterna para incluir al alumno en estas reuniones es la necesidad del padre de hablar en privado sobre sus propios problemas. Tal resistencia desaparece si se hacen arreglos para tener otra reunión con el padre solo).

Resumen

La Escucha Activa es una habilidad inapreciable para ayudar a otras personas a resolver los problemas a que se enfrentan durante su vida. Promueve la madurez, la independencia, la seguridad y la confianza en sí mismo. Libera a los maestros de la tarea imposible de asumir toda la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos. La libertad de enseñar sustituye a esta tarea imposible, en el más loable de los sentidos de esta noble empresa. La Escucha Activa es un elemento esencial en el movimiento cada vez más importante de convertir los salones de clases en sitios de cordialidad, comprensión, seguridad y madurez, una forma de hacer una realidad de la máxima: "Enseñar es una forma de amar “.

5

Lo que pueden hacer los maestros cuando los alumnos les causan problemas

Muchos maestros se sienten abrumados y frustrados por la tarea de mantener un ambiente de aprendizaje en el salón de clases. Cuando un gran número de jóvenes intentan simultáneamente que se satisfagan sus necesidades, algunos se vuelven pesados, bulliciosos, testarudos, ruidosos, agresivos, olvidadizos, egoístas, desconsiderados, distraídos o capaces de comportarse de una manera destructiva.

Cuando los maestros oyen a los padres quejarse sobre lo difícil que es manejar a sus hijos en el hogar, comprensiblemente se ven tentados a preguntar: "¿Qué haría usted si tuviera a 30 al mismo tiempo en una habitación, y con la responsabilidad de tratar de enseñarles algo?"

Sin duda, el trabajo de los maestros es difícil, y la mayoría de ellos experimentan muchas horas de irritación, frustración y exasperación, como lo expresó con tanta sinceridad el maestro de secundaria que dijo:

Como a la mitad del día empiezo a pensar en el final del último periodo. Para cuando llega, estoy emocionalmente acabado. Difícilmente llego a rastras a mi casa. Cuando llego, sólo quiero que me dejen solo. Está arruinando mi matrimonio. Realmente no creo que la enseñanza valga tanto como para permitirlo. Los chicos me exprimen.

Aun cuando la enseñanza es difícil y emocionalmente agotadora, el cansancio de este maestro no se debe tanto al trabajo pesado sino a la frustración. El trabajar duro en algo que satisface por lo general es estimulante. En este capítulo examinaremos la razón por la cual los maestros terminan el día como en el caso anterior: agotados, desanimados, vencidos.

Qué hacer respecto a los problemas que son del maestro

Los capítulos 3 y 4 se enfocaron a situaciones en las que los alumnos experimentaron problemas en sus propias vidas; la responsabilidad del cambio descansaba en ellos. Para tales problemas, la Escucha Activa es la habilidad a escoger para mantener la responsabilidad donde debe estar y para ayudar a los alumnos a resolver sus propios problemas. Enfatizamos entonces que es importante que el maestro reconozca que *el estudiante posee estos problemas*.

Igualmente importante es que los maestros aprendan a localizar los problemas que *ellos poseen*. Las claves que les dirían que poseen estos problemas son los sentimientos propios de los maestros: incomodidad, frustración, resentimiento, enojo, distracción, irritación. Otra serie diferente de claves son las manifestaciones físicas de sus sentimientos internos: tensión, incomodidad, el estómago revuelto, dolor de cabeza, nerviosismo. Los maestros deben poseer (y tomar la responsabilidad de) estos sentimientos y reacciones. El castigo por no hacerlo es la frustración y la fatiga descritas líneas atrás por el maestro desanimado.

He aquí algunas situaciones comunes en las que el maestro posee el problema:

Un alumno está maltratando la cubierta de un escritorio nuevo.

Varios alumnos interrumpen su conferencia con otro alumno.

Un alumno deja fuera de lugar los libros de consulta que usó.

Un alumno llega continuamente tarde y distrae a la clase.

Un alumno desperdicia el papel de dibujo.

Un alumno no registra como entregado el material de laboratorio que registró como salido.

Varios alumnos fuman en el cuarto oscuro de su laboratorio de fotografía.

Un alumno le quita mucho tiempo chismeándole de otros estudiantes.

Un alumno emplea material del escritorio de usted sin pedir su permiso.

Un alumno come dulces y tira los papeles al suelo.

Varios maestros discuten en voz tan alta que interrumpen la clase.

Un alumno está a punto de tirar la pintura sobre el escritorio.

Varios alumnos murmuran mientras usted está dando instrucciones.

Estos y cientos de otros comportamientos de los alumnos interfieren real o potencialmente con las necesidades legítimas de los maestros. Evitan (o amenazan con evitar) de alguna manera tangible y concreta que los maestros satisfagan sus necesidades. Ningún maestro quiere que raspen los escritorios, ni quiere que se le interrumpa, ni que se pierdan los libros de consulta, ni tener que estar limpiando lo que los alumnos ensucian, etcétera. Los maestros son humanos; los maestros tienen sus necesidades legítimas; y los maestros encontrarán cientos de comportamientos

de los alumnos que no pueden aceptar. Tales comportamientos pertenecen a la sección inferior de la Ventana de la Conducta del maestro, debajo de la "línea de aceptación".

Los comportamientos inaceptables que tienen un efecto negativo tangible o concreto sobre los maestros no pueden ser resueltos eficazmente mediante el empleo de la Escucha Activa; ni los maestros pueden ignorarlos y continuar funcionando en el área sin problemas. Algo tiene que hacerse con respecto a estos comportamientos, por el bienestar de los maestros.

Quando el alumno posee el problema	Quando el maestro posee el problema
El alumno inicia la comunicación.	El maestro inicia la comunicación.
El maestro escucha.	El maestro es el remitente.
El maestro es el que aconseja.	El maestro es una influencia.
El maestro desea ayudar al alumno.	El maestro quiere ayuda para sí mismo.
El maestro acepta la solución del alumno.	El maestro tiene que estar satisfecho con la solución.
El maestro se interesa principalmente por las necesidades del alumno.	El maestro se interesa principalmente por sus propias necesidades.
El maestro es más pasivo en la solución del problema.	El maestro es más activo en la solución del problema.

Tabla 2

Las diferencias entre la postura del maestro cuando el alumno posee el problema y cuando el maestro posee el problema se muestran en la tabla 2. En las clases de M.E.T., esta tabla convence a la mayoría de los maestros de que ayudar a resolver problemas de los alumnos es una tarea completamente diferente, un tipo de interacción o proceso diferente a ayudarse ellos mismos cuando los alumnos les causan problemas. Como lo muestra la tabla 2, las dos tareas exigen posturas completamente opuestas.

Las lecciones de esta tabla son obvias para la mayoría de los maestros:

1. Primero tiene usted que ubicar el comportamiento del alumno en la sección apropiada de la Ventana de la Conducta.
2. Si este se encuentra en el área de problemas poseídos por el estudiante, es conveniente hacer el papel de consejero, y el lenguaje de aceptación será eficaz.
3. Si se localiza en el área de problemas poseídos por el maestro, la postura de consejero es inadecuada y el lenguaje de aceptación será ineficaz y falso.

¿Qué pueden hacer los maestros cuando identifican correctamente un comportamiento del alumno como inaceptable para ellos y lo localizan en el área de

problemas poseídos por el maestro?

Veámoslo de esta manera: tiene usted tres variables con las cuales trabajar cuando trata de modificar un comportamiento inaceptable para satisfacer sus propias necesidades: el *alumno*, el *medio ambiente* y *usted mismo*. Esto es, puede dirigir su influencia hacia:

1. Intentar modificar el comportamiento del alumno.
2. Intentar modificar el medio ambiente.
3. Intentar modificarse a sí mismo.

Analice el siguiente ejemplo: la señorita Ortega es interrumpida constantemente por uno de los alumnos de su clase que parece ser incapaz de cumplir con una asignatura si no se le revisa y refuerza constantemente. Esto es inaceptable para la señorita Ortega, por lo tanto, *ella posee el problema*. ¿Qué puede hacer?

1. La señorita Ortega puede enfrentarse al alumno, enviándole algún mensaje que ocasionará que este deje de interrumpirla (*modificar al alumno*).
2. Puede proporcionarle al alumno material programado que puede revisar él mismo (*modificar el medio ambiente*).
3. Puede decirse a sí misma: "Sólo es un alumno dependiente y lo dejará de ser pronto", o "es obvio que necesita más mi atención que los otros" (*modificarse a sí mismo*).

Este capítulo tratará sólo de la primera de estas tres alternativas: la modificación del alumno. Las otras dos serán tratadas en capítulos posteriores.

Lo que hacen las típicas confrontaciones ineficaces

En el curso M.E.T., la palabra "confrontar" ha sido escogida conscientemente para describir el acto de enfrentarse a otro para decirle que su comportamiento está interfiriendo con los derechos de usted. Es una postura activa, un acto de valentía, de asumir la responsabilidad de ver que sus necesidades sean satisfechas. La confrontación es un comportamiento motivado por la necesidad de auto-conservación, un acto de egoísmo necesario, en el sentido más puro de la palabra.

En nuestras clases M.E.T., los instructores les presentan a los maestros comportamientos inaceptables típicos de los alumnos y les dicen cómo deben confrontar a cada alumno. Con consistencia asombrosa, un 90 a 95 por ciento de los maestros envían mensajes de confrontación que se ha demostrado que tienen una gran posibilidad de producir como resultado uno o más de estos efectos:

1. Hacer que el alumno se resista al cambio.
2. Hacer que el alumno crea que el maestro piensa que es estúpido o por lo menos un incapaz irremediable.
3. Hacer que el alumno crea que el maestro tiene muy poca consideración para él como persona con sentimientos o necesidades.
4. Hacer que el alumno se sienta culpable, avergonzado o embarazado.
5. Hacer que la dignidad del estudiante desaparezca.
6. Hacer que el alumno piense que tiene que defenderse.
7. Provocar enojo y sentimientos tales como: "¡Es cierto, tengo derecho a vengarme!"
8. Hacer que el alumno se retire, renuncie, deje de intentar.

No es que los maestros deseen tales resultados. Por lo general sienten: "¡Sólo deseo que se satisfagan también *mis* necesidades!" La mayoría de los maestros sencillamente nunca han pensado sobre el impacto total que sus mensajes tienen en los alumnos. Sólo dicen lo que siempre se les ha dicho a ellos, poniendo en su boca las palabras de sus padres y sus ex maestros. Un maestro expresó así sus sentimientos sobre los hábitos de confrontación de su salón de clase:

"Lo que me mata es que desde que empecé a escucharme cuando hablo a los alumnos, escucho las mismas palabras que detestaba escuchar en boca de mis maestros. ¿Por qué pasa esto? ¿Por qué tengo que decir las mismas cosas, casi palabra por palabra, que fiarían que detestara a la escuela y odiara a mis maestros?"

Al igual que todos, este maestro, es especial cuando se siente presionado, responde como ha sido condicionado o "programado" a responder. No puede

valerse fácilmente de otro medio.

Los mensajes típicos que los maestros envían cuando confrontan a los alumnos pueden clasificarse en tres categorías generales:

1. Mensajes de solución.
2. Mensajes que humillan.
3. Mensajes indirectos.

Por qué fallan los mensajes de solución

Los mensajes de solución le dicen al alumno exactamente cómo modificar su comportamiento, lo que *tiene que hacer*, lo que *sería mejor que hiciera*, lo que *debería hacer* o lo que *podría hacer*. En estos mensajes el maestro proporciona soluciones para sus propios problemas y espera que el alumno las acepte.

Cuando se les pide a los participantes del curso M.E.T. que recuerden cómo los confrontaban sus maestros, informan que sus maestros a menudo "forzaban las soluciones". Recuerdan el impacto negativo de estos "mensajes de solución". Un maestro lo expresó de la siguiente manera:

"Mis maestros siempre estaban dándome órdenes o amenazándome con enviarme con el director o llamar a mis padres. Odiaba esto. Algunas veces yo era "malo" sólo para ponerme a mano con ellos. Acostumbraba introducirme a hurtadillas en la habitación y pegar una con otra las hojas de su libreta de calificaciones, o alguna tontería por el estilo. *Sigo* pensando que algunos de ellos se lo merecían."

Otro maestro recordó:

"Siempre me sentí tonto o malo cuando mis maestros me gritaban. Lo único que podía hacer era darme por vencido y hacer lo que querían que hiciera... o ser malo."

Si reaccionaban así hacia sus ex maestros, no es sorprendente que los maestros que asisten a M.E.T. se sientan mal cuando descubren la frecuencia con que ellos mismos emplean mensajes de solución. ¿Por qué razón deberían sus alumnos responder de diferente manera?

Existen cinco tipos diferentes de mensajes de solución:

- a) *Ordenar, dirigir, mandar.*
"Escupe el chicle".
"Siéntate en este instante".
- b) *Advertir, amenazar.*
"Si no te formas, te dejaré parado allí todo el día". "Una vez más, jovencito, y te quedarás después de clases".
- c) *Moralizar, sermonear.*
"Ya deberías saber que no debes hacer eso".
"Los chicos de cuarto grado deberían saber lo que está bien".

d) *Enseñar, usar la lógica, dar argumentos.*

"Las tareas no se terminan cuando andas vagando". "Los libros son para leerlos, no para escribir en ellos".

e) *Aconsejar, ofrecer soluciones.*

"Si yo fuera tú, me pondría a trabajar".

"Las pláticas son durante el recreo, no en la clase".

Tales mensajes suenan conocidos porque los salones de clases de todo el mundo están llenos de ellos, como si cada maestro estuviera modelado de alguna manera por una máquina perpetua emisora de mensajes de solución. La analogía de una máquina emisora de mensajes no está muy alejada de la realidad. Los maestros están programados por sus padres y ex maestros para responder con este tipo de "patrón" cuando una situación requiere confrontación. Así pues, los alumnos están casi obligados a considerarlos máquinas emisoras que envían soluciones día tras día.

Para la mayoría de los maestros, los mensajes de solución parecen constituir la forma más rápida y eficaz de satisfacer sus propias necesidades. Si el alumno está haciendo algo que "molesta" al maestro, ¿qué hay de malo en decírselo o presionarlo para que deje de hacerlo?

Lo que hay de malo es que a menudo no da resultado. Aun cuando dé resultado, el precio puede ser muy alto, porque todos los mensajes de solución contienen un mensaje secreto y oculto: *Eres demasiado tonto para averiguar cómo me puedes ayudar*. Los alumnos oyen y resienten este mensaje oculto.

Los mensajes de solución también contienen otros mensajes ocultos: "Yo soy el jefe, la autoridad" y "cambias porque yo lo digo". No es de sorprender que los alumnos se resistan y tomen represalias.

Los mensajes de solución inevitablemente tienen un elevado riesgo de contraataque hacia los maestros, porque lo mejor que puede esperarse es un cumplimiento sumiso y, a menudo, un cambio positivo de comportamiento acompañado de un cambio negativo de actitud. El alumno puede escupir el chicle como se le ordenó, pero resentirá la orden del maestro y decidirá que en el futuro tendrá más cuidado de mascar chicle a escondidas.

Al igual que otras formas de confrontación ineficaz que examinaremos, los mensajes de solución contienen información sólo sobre el alumno, *nunca sobre el maestro*. El alumno no tiene manera de saber cómo afecta al maestro su comportamiento. Solamente sabe que el maestro ha decidido que él, el alumno, debe cambiar de una manera específica. En estas ocasiones los alumnos suelen hacer comentarios incorrectos sobre el maestro, como por ejemplo: "El maestro está loco, es desleal, no le interesa, es malo, es intransigente, insensible, mandón, tiene criterio de hormiga, es caprichoso, etcétera". Al haber hecho estas

apreciaciones, no es posible que los alumnos sean motivados para interesarse por el bienestar del maestro. Al contrario, por lo general se sienten motivados a luchar, rebelarse o desarrollar otras estrategias para vencer los intentos del maestro de imponer sus soluciones.

Por qué fallan los mensajes que humillan

Los mensajes que humillan son todavía peores, ya que denigran a los alumnos, impugnan su personalidad o acaban con su dignidad. Los mensajes que humillan llevan evaluaciones, críticas, ridículo, juicio. Los hemos clasificado en seis categorías diferentes:

a) *Juzgar, criticar, estar en desacuerdo, culpar.*

"Siempre eres tú el que empieza aquí los problemas".

"Te estás comportando muy mal".

"Eres un desastre".

b) -- *Poner apodos, uniformizar, ridiculizar.*

"Te estás comportando como un animal salvaje".

"Son un montón de «hippies»".

c) -- *Interpretar, analizar, diagnosticar.*

"Tienes problemas de autoridad".

"Lo haces para llamar la atención".

d) -- *Elogiar, estar de acuerdo, dar evaluaciones positivas.*

"Tienes cerebro suficiente como para ser un buen estudiante".

"Cuando te lo propones, trabajas maravillosamente".

f) --- *Tranquilizar, compadecer, apoyar.*

"Es difícil permanecer tranquilo en un día caluroso como hoy, ¿no es cierto?"

"Sé que el juego es hoy en la noche, pero no olvidemos que están en la escuela hasta las tres de la tarde".

g) -- *Cuestionar, poner en duda, interrogar.*

----- "¿Por qué no estás en tu lugar?"

"¿Cómo esperas pasar el curso si te la pasas hablando en clase?"

"¿Por qué no guardaste el material en la cómoda?"

Estos seis tipos de mensajes de los maestros están muy cargados de juicios negativos que el maestro ha hecho sobre el alumno, mensajes que humillan. ¿Le parecieron conocidos?

Tales mensajes, y los miles de variaciones que los alumnos oyen a diario, tienen el efecto de culpar y responsabilizar al alumno por causarle un problema al maestro. Claramente señalan que el alumno es un alumno problema. Al igual que los mensajes de solución, los alumnos no reciben información sobre el maestro ni el problema, al alumno se le impide saber que el maestro es humano, con necesidades

humanas y sentimientos humanos.

Los pocos estudiantes que todavía tienen un concepto positivo sobre sí mismos, por lo general descartarán los mensajes que humillan, deducirán que el maestro está fuera de la realidad, y actuarán sin experimentar ningún cambio. Desafortunadamente, la mayoría de los alumnos luchan por encontrar hasta un pequeño grado de valía en sus personas. Su autoevaluación ya es: "No estoy bien". La evaluación negativa de los alumnos refuerza su pobre concepto de sí mismos.

Así pues, los mensajes que humillan pueden ser: 1. descartados (no ocurre ningún cambio positivo en el comportamiento, y el alumno hace deducciones sobre la personalidad del maestro), o 2. se introduce en el alumno como una prueba adicional de su propia falta de méritos. De cualquier forma, el alumno oye a los maestros enviar el mensaje oculto: *¡Existe algo en ti que no está bien, porque de otro modo no me estarías causando este problema!* El alumno se ve forzado a defenderse de lo que parece ser un ataque. Puede resistirse, discutir, tratar de demostrar que lo que el maestro dice es falso, o puede discurrir estrategias para echarle la culpa al otro. Muchos alumnos crean un escudo diciendo: "¡No me importa, siga adelante, haga lo peor!" Una respuesta verdaderamente sana por parte de los alumnos hacia los mensajes que humillan sería encontrarlos absurdos y reírse. Desafortunadamente, muy pocos alumnos tienen la fuerza para confrontar a sus maestros de esta manera.

Por qué fallan los mensajes indirectos

En la categoría de los *mensajes indirectos* se encuentran el hacer bromas, engañar, el sarcasmo, buscar la digresión y los comentarios que distraen.

"Creí que apagarías tu teléfono hasta que la clase terminara".

"¿Podríamos esperar a que nuestro payasito deje de lucirse?"

"¿Cuándo te nombraron director de nuestra escuela?"

"Espero que cuando seas grande seas maestro y tengas cien alumnos como tú".

Algunas veces los maestros dependen de estos mensajes porque saben que los riesgos de las soluciones y las humillaciones son demasiado grandes. Parecen esperar que los alumnos entenderán el mensaje indirecto aun cuando esté bien oculto. Debido a la relativa suavidad de la indirecta (comparada con las soluciones o humillaciones), es tentador para los maestros enviar estos mensajes.

Pocas veces dan resultado. Los mensajes indirectos con frecuencia no son comprendidos. Aun cuando sean comprendidos, los alumnos se percatan de que el maestro no es directo y abierto, sino indirecto y solapado. El mensaje oculto es: "Si te confronto directamente puede no gustarte" o "es demasiado arriesgado ser abierto y sincero contigo". Entonces, los alumnos sienten que el maestro es manipulante e indigno de confianza. Con la excepción del sarcasmo, que puede ser dañino, los alumnos consideran los mensajes indirectos como intentos de los maestros de conducirlos "suavemente" hacia un cambio de actitud. Con demasiada frecuencia, el mensaje es tan suave o humorístico que no tiene ningún impacto.

Para este momento sin duda usted ha reconocido que la lista de mensajes ineficaces de confrontación resulta ser idéntica a nuestra lista de mensajes ineficaces de consejos descrita en el capítulo 3 (Las 12 Barreras de la comunicación) porque estos obstáculos son tan ineficaces para ayudar a los alumnos con los problemas que poseen como para resolver los problemas que *usted* posee.

¡Es una paradoja sorprendente! Como de hecho Las 12 Barreras típicas son el "lenguaje de aceptación", pueden parecer apropiados para usarlos cuando los comportamientos de los alumnos son inaceptables para usted. En realidad, en muy pocas ocasiones logran lo que usted desea, un cambio en el comportamiento de los alumnos, y llevan un alto riesgo de dañar el amor propio de los alumnos así como su relación.

Ahora demostraremos cómo confrontar a los alumnos con una mayor posibilidad de influir en ellos para que modifiquen su comportamiento y una menor probabilidad de dañar su imagen de sí mismos o la relación que tiene usted con ellos.

Los Mensajes Tú versus los Mensajes Yo

Al enseñar el curso M.E.T. durante años, hemos descubierto otra manera de pensar y clasificar los mensajes de confrontación. La mayoría de los maestros encuentran sencillo comprenderlos y extremadamente útiles cuando tratan de cambiar sus propios hábitos de confrontación en el salón de clases.

Nótese que Las 12 Barreras contienen el pronombre "tú", o está implícito como en "vacía el basurero", mensaje que significa "vacía tú el basurero". Por lo general, los maestros se sorprenden al saber que sus mensajes de confrontación son "Mensajes Yo".

¡(Tú) detente! (*orden*).

¡Es mejor que (tú) te calles! (*advertencia*).

¡(Tú) deberías saber que no debes hacer eso! (*sermonear*).

(Tú) puedes hacerlo si lo intentas (*lógica*).

(Tú) hazlo como te enseñé (dar soluciones, orden).

(Tú) no estás pensando maduramente (*critica*).

(Tú) estás actuando como un bebé (poner apodos).

(Tú) estás tratando de ponerte a mano (analizar).

(Tú) eres por lo general un buen estudiante (evaluación positiva).

(Tú) te sentirás mejor mañana (tranquilizar).

¿Por qué hiciste (tú) eso? (interrogar).

(Tú) eres otro Albert Einstein (sarcasmo).

Ninguno de estos Mensajes Tú revela nada sobre el maestro, todo el enfoque está en el estudiante. Si el maestro dijera algo sobre cómo se siente a causa del comportamiento o la forma tangible en que lo *afecta*, el mensaje debería tener la forma de un Mensaje Yo y no la de un Mensaje Tú.

“(Yo) no puedo trabajar cuando primero tengo que limpiar todos los materiales que dejaron en desorden.”

“(Yo) me siento frustrado por este ruido.”

“(Yo) me siento verdaderamente abrumado cuando hay tanto movimiento en el salón.”

Nótese cómo los Mensajes Yo dejan la responsabilidad de lo que está pasando en donde debe estar: en el maestro, dentro de la persona que está teniendo el problema. Otro nombre de los Mensajes Yo podría ser "mensajes de responsabilidad".

Qué hay de malo en los Mensajes Tú

Para apreciar totalmente la diferencia entre los Mensajes Tú y los Mensajes Yo, los maestros necesitan relacionar ambos tipos de mensajes con la figura 15 del capítulo 3 como modelo para la comunicación cuando una persona le habla a otra.

Suponga que se está sintiendo frustrado porque uno de sus alumnos brillantes interrumpe constantemente mientras usted está trabajando individualmente con alumnos que tienen dificultad con los quebrados. Su comportamiento (*interrumpir*) le está ocasionando un problema... usted *posee* el problema. Está sintiendo frustración (*por dentro*).

Para codificar este sentimiento para el alumno, existe la posibilidad de que escoja un código que se convertirá en un Mensaje Tú, como en la figura 18.

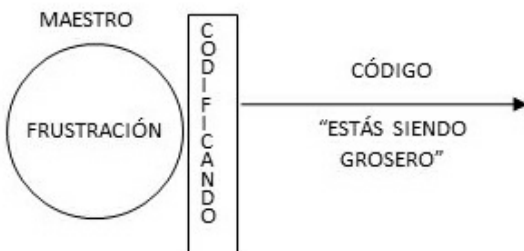


Figura 18

Si ha escogido un código que representa con precisión lo que estaba sucediendo dentro de usted, inevitablemente sería un Mensaje Yo (o un "mensaje-estoy-sintiendo"), como "estoy frustrado".

Cuando usted envía un Mensaje Tú, en realidad está culpando al alumno por tener cualquier necesidad que lo haya impulsado a comunicarse con usted. Por lo tanto, usted evita la responsabilidad de su propio sentimiento de frustración, aun cuando un Mensaje Tú es (en un sentido oscuro) un código de lo que está sucediendo dentro de usted.

Un código claro sobre su propia condición interna siempre será un Mensaje Yo: "Estoy frustrado tratando de trabajar con este grupo cuando se me interrumpe con tanta frecuencia". Un mensaje tal comunica algo que el maestro está experimentando; el Mensaje Tú es un juicio negativo sobre el alumno.

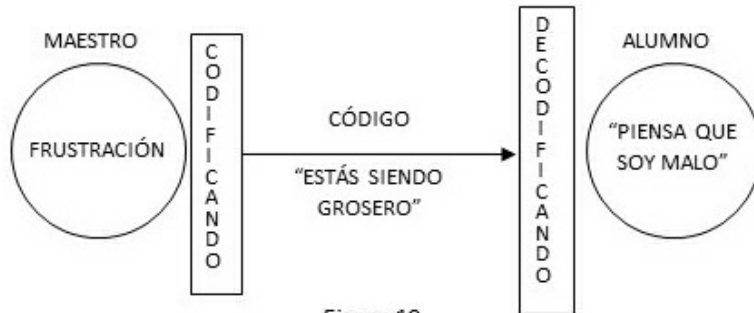


Figura 19

Observe ahora las figuras 19 y 20, las cuales contienen mensajes de contraste, y trate de determinar cómo los van a recibir los alumnos.

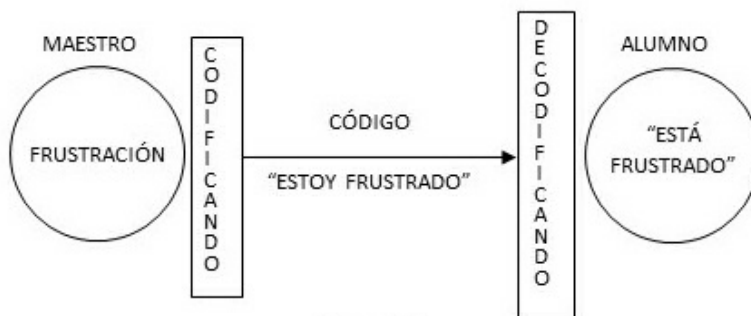


Figura 20

En el primer ejemplo el alumno oye una evaluación de sí mismo. Tales Mensajes Tú son casi siempre oídos por los alumnos como evaluaciones de los malos que son (humillaciones). El segundo mensaje se descodifica como una declaración de un hecho sobre el maestro.

Por qué son más eficaces los Mensajes Yo

Los Mensajes Yo pueden ser llamados "mensajes de responsabilidad" en dos casos: Un maestro que envía un Mensaje Yo toma la responsabilidad de su propia condición interna (escuchándose a sí mismo) y asume la responsabilidad de mostrarse suficientemente franco como para compartir su opinión de sí mismo con un alumno; en segundo lugar, los Mensajes Yo dejan la responsabilidad del comportamiento del alumno en él mismo. Al mismo tiempo, los Mensajes Yo evitan el impacto negativo que acompaña a los Mensajes Tú, liberando al alumno para que sea considerado y útil y no resentido, enojado y falso.

Los Mensajes Yo contienen tres criterios importantes para una confrontación eficaz: 1. Tienen una gran posibilidad de promover la disposición a cambiar; 2. contienen una evaluación del alumno que no culpa, y 3. no dañan la relación.

Un director de preparatoria reportó la siguiente experiencia al usar un Mensaje-Yo con un estudiante¹:

“Habíamos puesto nuevos muros para hacer salones adicionales en nuestro edificio de preparatoria. Me sorprendí al encontrar un pequeño agujero en el nuevo muro del pasillo. En ese momento, los estudiantes empezaron a salir al descanso. Un estudiante salió con una patineta en la mano. “Rodrigo”, dije, “¿puedo ver tu patineta un minuto?”. Revisé si encajaban el agujero y el frente de la patineta. Así fue. “Yo no fui”, dijo Rodrigo. En lugar de tratar de encontrar quién “lo hizo”, pensé en usar las habilidades que había aprendido en MET. Usando el mejor Mensaje Yo que me fue posible, dije, “Me molesta ver agujeros en nuestros muros nuevos”. “Alguien más estaba usando mi tabla”, dijo Rodrigo. “¿Alguien más?”, “Sí”, dijo, “y ni siquiera preguntaron si podían usar mi tabla, ¡y ahora estoy en problemas!”. “Sigo molesto con el daño”, dije. “¿Cómo podemos hacer que esto deje de suceder?”. Rodrigo dijo algunas buenas sugerencias. Reunimos a los estudiantes con patineta para solucionar el problema. Rodrigo tomó el liderazgo en la discusión. Estaba impresionado de lo motivados que parecían los alumnos. Y, justo como al establecer reglas participativamente, los estudiantes se adueñaron de la solución que acordamos. Durante la reunión, el estudiante que había hecho el agujero se ofreció a reparar el daño. Esto fue mucho mejor que interrogar a los estudiantes para encontrar a quién culpar”.

Casi sin excepción, una vez que se ha tomado el riesgo, los maestros (y directores) encuentran que los estudiantes responden con más consideración de lo esperado.

Otro maestro señaló lo difícil que era para él cambiar de los Mensajes Tú que avergüenzan y producen culpabilidad, a los Mensajes Yo menos arriesgados:

“Para mí era verdaderamente difícil enviar Mensajes Yo, aun cuando comprendía lo que mis Mensajes Tú le hacían a los alumnos y a nuestras relaciones. Tuve problemas para cambiar. Por una parte, me habían enseñado que era grosero usar el pronombre ‘yo’. Los maestros acostumbraban a marcar mis trabajos con lápiz rojo cuando escribía sobre mí en primera persona. Por otra parte, lo que probablemente era peor, es que cuando era niño me enseñaron a no demostrar mis sentimientos, que era poco varonil y un signo de debilidad dejar que los demás supieran lo que sentía. Aun cuando estoy haciendo un esfuerzo, sigo teniendo problemas para *saber* lo que siento. Parece ser que me siento molesto todo el tiempo y sé que tengo que dejar atrás la molestia para saber *realmente* lo que me incomoda.”

Los alumnos considerarán a este maestro una persona real, porque está desarrollando una seguridad interior que le permitirá demostrar sus sentimientos,

primero a sí mismo y después a los demás, para mostrarse como una persona *capaz* de sentir decepción, perjuicio, enojo, susto. Los alumnos lo verán como alguien auténtico, que tiene debilidades, vulnerable y alguien que algunas veces se siente incómodo y asustado, alguien que se parece mucho a los alumnos.

Para muchos maestros, esta autenticidad es una amenaza. Destruye la imagen que pensaban se esperaba de ellos. Un monumento a la infalibilidad, intrepidez e imperturbabilidad casi divinas. Se preocupan de que sus alumnos no les respeten si revelan como realmente son. A tales maestros los Mensajes Tú les parecen un consuelo porque les ayudan a ocultar sus sentimientos, a culpar a los alumnos en lugar de tomar la responsabilidad de revelar su propia condición humana.

A menudo les pedimos a los maestros de las clases M.E.T. que hagan una lista de los nombres de sus propios ex maestros. Por regla general existen lagunas en su recuerdo, maestros a quienes no pueden recordar. ¿Cómo es posible olvidar por completo a una persona tan importante con quien se pasaron mil horas? Una hipótesis es que nunca hubo *intimidación* en la relación. El maestro olvidado era un recorte de papel, no una persona real en la vida del alumno, alguien fácil de olvidar.

Los Mensajes Yo propician la intimidad. Revelan a los maestros como personas reales, sinceras y transparentes, como alguien con quien los alumnos pueden llevar una relación importante. Una maestra que revisaba la lista de sus propios ex maestros dijo:

“Nunca olvidaré a la señora Méndez. Era tan sincera con nosotros. Nunca simulaba o nos lastimaba. Acostumbraba decir: "Digan lo que sienten y sientan lo que dicen". Tomar el curso M.E.T. ha hecho que me dé cuenta de que lo que hacía era enviarnos Mensajes Yo en lugar de Mensajes Tú como mis demás maestros. Yo quería a la señora Méndez. Y todavía la quiero.”

Cómo formular un Mensaje Yo

Los maestros consideran que mandar Mensajes Yo no es fácil. Para que tenga el mayor impacto sobre los alumnos, el Mensaje Yo debe tener tres componentes. Primero que nada, los alumnos tienen que averiguar en el mensaje *qué* es lo que está causando un problema al maestro. Si el alumno no tiene que adivinar la razón por la cual el maestro lo está confrontando, el mensaje tiene más posibilidades de ser eficaz. Una descripción que no culpa ni juzga lo que es inaceptable es un buen comienzo para un Mensaje Yo:

"Cuando me encuentro papeles tirados en el suelo..."

"Cuando hay mucho ruido en el salón..."

"Cuando me interrumpen al dar las instrucciones..."

Nótese que todas estas frases se refieren a *condiciones resultantes de los comportamientos de un alumno* (o alumnos). Estas condiciones son la causa de la preocupación del maestro.

Algunas veces el *comportamiento específico* del alumno es lo que preocupa al maestro. En los siguientes ejemplos el pronombre "tú" aparece. Sin embargo, a diferencia de los Mensajes Tú, no contienen culpa, evaluación, solución o moral.

"Cuando brincas de un lado a otro..."

"Cuando empujas a Rodrigo en el patio..."

"Cuando me interrumpes..."

Cualquier informante conoce la diferencia entre informar sólo lo que sucedió (los hechos) y ponerle algo propio (evaluar). Un buen Mensaje Yo es un informe de los hechos sin evaluación propia. Observe la diferencia cuando hay una evaluación en la descripción de un suceso:

"Cuando ustedes son desconsiderados unos con otros..."

"Cuando ustedes son desordenados y dejan el piso hecho un desorden..."

"Cuando te comportas como un salvaje..."

Aun cuando estos son verdaderos Mensajes Tú, aun el primero, todos empiezan como descripciones de un comportamiento, pero se vuelven evaluaciones o juicios. A los Mensajes Yo que comienzan con un juicio les llamamos "Mensajes Tú disfrazados".

Nótese que cada uno de los Mensajes Yo eficaces empieza con "cuando". Es importante hacer saber a los estudiantes que es sólo en las ocasiones particulares cuando los comportamientos *específicos* tienen lugar, cuando usted experimenta un problema. Usted no está molesto *siempre*. Es cuando tiene que vérselas con un

comportamiento o condición específicos que se siente molesto. Esto le ayuda al alumno a entender que usted se está refiriendo a una situación o comportamiento particular y no a su carácter en general o a su aceptabilidad personal total. Él *puede* ayudarle cambiando un comportamiento específico. Si oye su mensaje como una no aceptación generalizada, se sentirá confuso. ¿Por dónde debería empezar? ¿Qué puede hacer para ganarse su aceptación?

El segundo componente del Mensaje Yo de tres partes es por lo general para los maestros el más difícil de mandar. Señala el efecto *tangible o concreto* en el maestro del comportamiento específico descrito en la primera parte del mensaje.

"Cuando hay mucho ruido en el salón [DESCRIPCIÓN SIN JUICIO] no puedo escuchar lo que dicen..." [EFECTO TANGIBLE].

"Cuando me interrumpes DESCRIPCIÓN SIN JUICIO], pierdo la concentración y olvido lo que estaba diciendo..." [EFECTO TANGIBLE].

¿Qué es exactamente lo que queremos decir con "efecto tangible o concreto"? La experiencia nos ha demostrado que por lo general los Mensajes Yo no tienen impacto a menos que el efecto específico en el maestro sea real y sólido a los ojos del alumno. Cuando un alumno entiende (o "compra") que su conducta causa (o puede causar en el futuro) un problema real al maestro, estará más motivado a cambiar. Muchos estudiantes están renuentes a ser percibidos como "chicos malos". La mayoría de los estudiantes quieren agradecerle a sus maestros. Y los estudiantes frecuentemente no saben cómo su conducta está afectando a otros. Su intento es satisfacer sus propias necesidades. La mayor parte no se dan cuenta de que al hacerlo pueden estar causando problemas a otros. Cuando se les dice el efecto de su conducta, la reacción más común es, "Oh, lo siento, no me di cuenta...", o algo similar.

Algunas veces los maestros tienen problemas para incorporar este importante segundo componente en el Mensaje Yo, porque están acostumbrados a enviar mensajes para cambiar comportamientos, que no tienen un efecto tangible o concreto en ellos. Los maestros tienen ideas firmes sobre lo que es "bueno" o "malo", "correcto" o "equivocado", aun cuando estos comportamientos no les afectan. Pero estos intentos de ejercer una influencia no demuestran a satisfacción del alumno que el maestro está siendo afectado tangiblemente. Es por eso que el alumno no se siente motivado a modificar dicho comportamiento:

"No puedo soportar tu arete en la nariz."

Así pues, cuando los maestros aprenden a enviar Mensajes Yo, deben separar los comportamientos de los alumnos en dos categorías: aquellos que sí tienen un efecto tangible y aquellos que no los tienen. Les decimos a los maestros que sólo

esperen resultados de los Mensajes Yo de la primera categoría. Los alumnos son personas y las personas rara vez modifican un comportamiento si no están convencidas de que su comportamiento tiene algún efecto indeseable *tangible* y *concreto* en otro.

La tercera parte del Mensaje Yo debe decir los sentimientos generados dentro del maestro porque están tangiblemente afectados.

"Cuando dejas la mochila en el pasillo [DESCRIPCIÓN DE LA CONDUCTA], me puedo tropezar [EFECTO TANGIBLE] y me da miedo [SENTIMIENTO]".

Este maestro está diciendo que el comportamiento puede crear un posible efecto (tropezarse), y este efecto está originando el sentimiento de miedo.

La secuencia (comportamiento → efecto → sentimiento) comunica que la culpa del sentimiento la tiene el posible *efecto* y no el *comportamiento* del alumno. Ahora el alumno se pondrá mucho menos a la defensiva que si sintiera que el miedo del maestro estaba directamente relacionado con el comportamiento. Después de todo, el maestro no tiene miedo de que el *pie* del alumno lo lastime; el maestro tiene miedo de lastimarse al *caer*.

Esta secuencia lógica es importante, pero no es sacrosanta. Un Mensaje Yo en cualquier orden (y hasta si falta una de las partes) logra automáticamente una gran probabilidad de ser escuchado por los alumnos como una declaración sincera y franca del maestro acerca de lo que le pasa. Cualquier Mensaje Yo razonable es siempre preferible a un Mensaje Tú que inculpa o un débil "mensaje indirecto".

Cómo Cambiar de Roles después de enviar un Mensaje Yo

Aun cuando los Mensajes Yo producen menos posiciones defensivas en los alumnos que los Mensajes Tú, es obvio que a nadie le gusta oír que su comportamiento le está causando un problema a alguien, sin importar la forma en que esté formulado el mensaje. Aun el Mensaje Yo mejor formulado puede causar que el alumno se sienta herido, apenado, sorprendido, avergonzado, defensivo, argumentador o hasta lloroso. Después de todo, ha recibido un mensaje fuerte y claro de que su comportamiento es inaceptable, problemático o dañino para su maestro. Con frecuencia la respuesta inicial del alumno será una clave o código que señale que su maestro, al confrontarlo, le ha causado un problema al *alumno*. Ahora *él* posee un problema.

En M.E.T. preparamos a los maestros para que permanezcan alertas a estas claves o códigos y enfatizamos la necesidad de Cambiar de Roles, de la confrontación a la Escucha Activa. Este cambio de la confrontación a la asesoría, ayuda al alumno a enfrentarse con el problema que acaba de presentársele. Además, esto demuestra la comprensión y aceptación del maestro de las reacciones del alumno.

La conversación privada que presentamos a continuación ilustra la confrontación sin Cambiar de Roles:

MAESTRO: Alejandro, el hecho de que llegues tarde a clases me está causando un problema. Cuando llegas tarde tengo que dejar lo que estoy haciendo. Me distrae y me siento frustrado. [MENSAJE-YO]

ALUMNO: Ajá. Bueno, últimamente he tenido mucho que hacer y algunas veces no puedo llegar a tiempo.

MAESTRO: Todo eso está muy bien, pero no puedo seguir pasándolo por alto. No puedo seguir siendo interrumpido [SEGUNDO MENSAJE-YO].

ALUMNO: No sé por qué está haciendo de todo esto una tormenta. Sólo he llegado unos minutos tarde. ¡Vaya cosa!

MAESTRO: Aún unos minutos me causan distracción [TERCER MENSAJE-YO].

ALUMNO: No lo tome tan personal. No me haga caso cuando llego tarde y así no habrá problema.

MAESTRO: ¡No me digas lo que tengo que hacer! ¡De ahora en adelante llegarás a tiempo! [MENSAJE-TÚ].

ALUMNO: (*Saliendo garboso*). ¡Vaya gruñón!

En esta escena, el maestro no escuchó la reacción de defensa del alumno después del primer Mensaje Yo. Esto originó que su ansiedad y la del alumno aumentaran. El resultado predecible fue el surgimiento de sentimientos de enojo en ambos lados.

He aquí cómo podría ser la secuencia de la misma escena si el maestro escucha la reacción del alumno al Mensaje Yo y Cambia de Roles:

MAESTRO: Alejandro, el hecho de que llegues tarde a clases me está causando un problema. Cuando llegas tarde tengo que dejar lo que estoy haciendo. Me distrae y me siento frustrado.

ALUMNO: Ajá. Bueno, últimamente he tenido mucho que hacer y algunas veces no puedo llegar a tiempo.

MAESTRO: Ya veo. Has tenido algunos problemas últimamente [ESCUCHA ACTIVA].

ALUMNO: Así es. El señor Rivero me pidió que le ayudara en el laboratorio de química después del tercer periodo, ya sabe, a arreglar todo para el cuarto periodo. Es mucho que hacer.

MAESTRO: Estás contento de que te lo haya pedido [ESCUCHA ACTIVA].

ALUMNO: ¡Mucho! Quizá sea el asistente de laboratorio el próximo año y ese trabajo me ayudaría.

MAESTRO: Tendrías una buena paga y eso es muy importante [ESCUCHA ACTIVA].

ALUMNO: Ajá. Sé que usted está molesto de que llegue tarde. No creí que fuera a causar tanto problema. Traté de entrar sin hacer ruido.

MAESTRO: Estás un poco sorprendido de que sea un problema para mí aun cuando tratas de entrar en silencio [ESCUCHA ACTIVA].

ALUMNO: Bueno, en realidad no. Entiendo su punto de vista. Tiene que detenerse y cambiar la lista de asistencia. Llego tarde en gran parte porque el señor Rivero y yo platicamos demasiado. Le diré que es para usted un problema y llegaré unos minutos antes. ¿Está bien?

MAESTRO: Eso me ayudará. Gracias Alejandro.

ALUMNO: Por nada

En esta repetición, el maestro planteó su problema con su Mensaje Yo inicial,

pero después cambió a la Escucha Activa para permitirle a Alejandro analizar su propio problema hasta un punto en que pudo encontrar una manera aceptable de ayudar al maestro con su problema.

Cómo se enojan los maestros a sí mismos

A menudo los maestros que asisten a M.E.T. no pueden esperar para llegar a sus clases y empezar a confrontar a sus "alborotadores". Pero su ansiedad termina dando rienda suelta a su enojo, y con frecuencia asustan a sus alumnos hasta la médula o los vuelven más agresivos y los hacen reaccionar más. Hemos aprendido mucho gracias al análisis profundo y a las discusiones sobre tales Mensajes Yo de enojo.

Cuando el enojo es el sentimiento de un Mensaje Yo de tres partes del maestro, los alumnos perciben las confrontaciones como mensajes que inculpan y humillan. En lugar de revelar los sentimientos internos del maestro, el enojo parece señalar con dedo acusador al alumno. El Mensaje Yo "estoy enojado" es interpretado generalmente por el alumno como "estoy enojado contigo", o "tú me hiciste enojar". En nuestras clases M.E.T. tratamos de ayudar a los maestros a comprender antes que nada que el enojo llega *después* de experimentar un sentimiento anterior. El enojo es un sentimiento *secundario*. Siempre sigue a un sentimiento primario. He aquí cómo funciona:

El señor Ramírez está vigilando el recreo en el patio de una escuela primaria. Uno de los chicos avienta una piedra que pasa rozando la cabeza del señor Ramírez. Su reacción primaria o "a nivel del estómago" es de miedo; pero luego corre y "actúa enojado" gritando unos Mensajes Tú amenazadores como "*¡Nunca* más vuelvas a aventar una piedra en el patio cuando yo esté por aquí!" El propósito de actuar enojado es castigar al chico que aventó la piedra o hacerlo sentirse culpable por haber asustado al supervisor. También puede actuar enojado esperando que esto asustará lo suficiente al chico como para que no vuelva a aventar piedras. Espera darle una lección que nunca olvidará.

En M.E.T. los maestros admiten que por lo general sus mensajes de enojo son intentos de castigar o darle una lección al alumno porque ha hecho algo que causó otro sentimiento.

El enojo puede ser considerado como una postura o un "acto" y no como una emoción o sentimiento verdaderos. Con frecuencia, poco después de que una persona actúa con enojo puede tener sensaciones fisiológicas reales, aceleración del ritmo cardiaco, temblores, etcétera. Estas manifestaciones físicas pueden ser reacciones a la violencia de su propio comportamiento. En cierto modo, podría decirse que una persona fabrica sus propias reacciones internas, que más tarde se sienten como emociones.

He aquí algunos ejemplos de maestros que se *producen* el enojo como resultado de experimentar un sentimiento primario:

Un alumno casi se cae por la ventana mientras acomoda algunos objetos de exhibición. El sentimiento primario es *miedo*. El maestro actúa enojado y dice: "Bájate inmediatamente, veo que no puedes ser cuidadoso".

Un alumno se pierde durante un paseo. El sentimiento primario del maestro es *ansiedad*. El maestro actúa enojado cuando finalmente encuentra al niño, y grita: "¡Nunca, nunca te separes del grupo! ¿Por qué no puedes aprender a seguir las reglas?"

La maestra ha trabajado más de lo habitual para preparar una demostración interesante. Los estudiantes están inquietos, aburridos, pasan notas a los compañeros. El sentimiento primario de la maestra es *desilusión*. La maestra dice enojada: "Creo que nunca más trataré de hacer esta materia interesante para esta clase desagradecida. ¡Vean cuánto lo aprecian!"

Un alumno no puede captar el concepto de sumar quebrados. El sentimiento primario del maestro es *frustración*. El maestro grita enojado: "¡Ni siquiera estás tratando; es tan sencillo que hasta un alumno de tercer año lo entendería antes que tú!"

Los maestros admiten fácilmente que los intentos de enojo para castigar o dar una lección no dan resultado. Si dieran resultado, los problemas de todo el mundo habrían sido resueltos hace muchas generaciones.

¿Cómo pueden los maestros aprender a actuar de diferente manera?

En nuestras clases M.E.T. tratamos de ayudar a los maestros a que aprendan a reconocer sus Mensajes Tú de enojo como lo que son (sentimientos secundarios) y a concentrarse en enviar el sentimiento primario como un Mensaje Yo. Cuando se envía un sentimiento primario (en lugar de uno secundario de enojo), los maestros descubren una diferencia notable. El sentimiento primario es casi siempre mucho menos intenso que el enojo. Cuando los maestros entienden esta diferencia, esto les ayuda a darse cuenta de que el enojo es muy parecido al brebaje de una bruja, que bulle y se fermenta dentro del maestro hasta que lo echa fuera con un efecto poderoso y destructivo. Es excesivo, un caso de sobredosis.

Un participante de M.E.T. habló sobre su experiencia con un alumno y los sentimientos de enojo que tenía sobre su relación:

"Siempre estaba enojado con Carlos aun cuando no había podido detectar exactamente qué era lo que hacía que me enojaba. Sólo lo descartaba como 'una de esas cosas'. Carlos era una de esas personas que lo irritan a uno. Sin embargo, siempre me sentía molesto. Cuando empezamos a analizar el enojo en esta clase, pensé: '¿Cuál es mi sentimiento primario hacia Carlos?' Casi

detesto admitir lo que descubrí, porque me hace ver mucho más inseguro de lo que siento que soy, pero mi sentimiento primario fue el miedo. Temía que Carlos con su inteligencia y su sarcasmo me hiciera parecer tonto enfrente de los otros alumnos. La semana pasada le pedí que se quedara después de clases y sólo le dije lo amenazado que me sentía cuando me señala algún punto sin importancia o me hace preguntas técnicas cuya respuesta no tengo manera de saber. Estaba como asombrado y me dijo que no intentaba hacerme quedar en ridículo, que lo que en realidad estaba tratando de hacer era ‘apuntarse un tanto’ conmigo. Terminamos riéndonos del asunto y ahora ya no me siento amenazado. Cuando lo olvida y trata de obligarme a contestar, me río y digo: ‘Oye, otro tanto a tu favor’.”

La experiencia de este maestro de ponerse en contacto con sus sentimientos primarios de miedo y decirle al alumno lo que siente, ilustra lo que sucede a menudo. Descubrió que en realidad no tenía una base para el sentimiento primario y, por lo tanto, ninguna necesidad de emplear Mensajes Tú de enojo y castigo.

Un consejero escolar habló valientemente en la clase M.E.T. sobre la lucha para descubrir la causa de su enojo hacia su hijo:

“Me costó mucho trabajo aceptar todo este asunto de que el enojo es una emoción secundaria, sobre todo porque significaba examinarme a *mí mismo* en lugar de culpar a mi hijo por lo que me pasaba. Durante los últimos meses, mi hijo Gabriel y yo hemos participado en una especie de contienda de gritos. Ha estado saliendo con un grupo de chicos que conozco y sé que son bastante groseros. Bueno, probablemente no los llamaría ‘groseros’ exactamente, pero fuman un poco de marihuana, beben cerveza, y algunas de las chicas con las que acostumbran salir no son muy finas que digamos. Ahora me doy cuenta de que estaba bombardeando a Gabriel con Mensajes Tú, como por ejemplo: ‘dime con quién andas y te diré quién eres’. Entonces, Gabriel me decía que lo dejara en paz y me ponía de veras enojado.

Bueno, después de la clase de la semana pasada anduve en el carro un rato antes de llegar a casa, nomás pensando en lo que podría haber debajo de mi enojo. Como dije, tenía miedo de que ustedes tuvieran razón y darme cuenta de que Gabriel tenía razón y el verdadero problema era yo, así es que intentaba encontrar errores en su teoría. Sin embargo, unos días después, pensé: ‘La razón por la que estoy tratando de castigar a Gabriel con los Mensajes Tú es que estoy desilusionado de él’. Por un rato, eso me hizo sentir bien, pero luego pensé: ‘Está bien, ¿qué hay debajo de la desilusión? ¿Sabes cuál es el sentimiento primario *verdadero*? Miedo’. Sentía miedo de lo que las personas de la escuela iban a decir de mí si descubrían que mi hijo andaba con esa clase

de gente, qué iban a pensar. ‘¡Vaya consejero! ¡Su propio hijo anda con un montón de vagos!’ Una vez que me di cuenta de esto, ni siquiera tuve que confrontar a Gabriel. Diablos, era algo que yo estaba creando. Le dije a Gabriel que había descubierto que le gritaba por algo que en realidad estaba sucediendo en mi interior y que iba a dejar de hacerlo. Dijo algo así como: ‘Ajá’, pero en los dos últimos días hemos empezado a hablarnos otra vez. De hecho, estoy descubriendo que él tampoco tiene buena opinión de la pandilla.”

Al igual que muchos de nosotros, este padre permitió que su miedo de ser juzgado por sus colegas generara enojo y resentimiento hacia su hijo. Amenazaba con dañar la relación. Después de que descubrió su sentimiento primario, pudo asumir la propiedad total (y la responsabilidad) del sentimiento. Entonces, no sintió necesidad de confrontar a su hijo; sólo de compartir el hecho de que había decidido comportarse de diferente manera con él. El consejero que nos contó esto estuvo de acuerdo en el hecho de que posiblemente su hijo apreciaría que le contara toda la historia, de la misma manera que la había contado en clase. Más tarde, así lo hizo.

Enviar Mensajes Yo puede ser arriesgado

Hemos enfatizado el alto riesgo de los Mensajes Tú, pero algunas veces los maestros preguntan: "¿Existe algún riesgo en los Mensajes Yo?" La respuesta es sí. Ya han sido mencionados, ya sea directamente o por inferencia, pero es conveniente volver a mencionarlos.

Posiblemente, el mayor riesgo que las personas sienten, por lo menos al principio de su intento de confrontar mediante Mensajes Yo, es el riesgo de descubrirse a sí mismos. Los Mensajes Yo son declaraciones sobre la personalidad, revelaciones de los sentimientos y las necesidades íntimas, información que otros no poseen. Su riesgo es que los demás lo conocerán a usted más íntimamente, más como realmente es. El rechazo de los demás después de que ha hecho una revelación así puede ser más doloroso; sería el rechazo del verdadero usted, y no de un papel que usted estaría representando. Obviamente, alguien que se considera poca cosa deseará en menos medida compartir su verdadero yo que alguien que tiene una opinión más elevada de su valor personal.

El reverso de la moneda también conlleva riesgos. La falta de revelación de la personalidad resulta en falta de intimidad; relaciones superficiales, juegos, representar papeles. Los maestros que intentan los Mensajes Yo informan, casi sin excepción, que los beneficios de ser "auténtico" sobrepasan con mucho los riesgos.

El segundo riesgo de importancia es la posibilidad de la auto-modificación. Los maestros que empiezan a enviar Mensajes Yo, a menudo informan que tuvieron que analizar las situaciones con más cuidado que antes, y que algunas veces (como en el caso del consejero escolar cuyo hijo salía con un grupo inconveniente) terminan modificándose a sí mismos y no al muchacho. Como los Mensajes Tú siempre localizan la falta o la culpa fuera del remitente, la auto-modificación nunca es una salida. Además, después de confrontar, a menudo el cambio a la Escucha Activa resulta en el descubrimiento de nueva información que da más luz, promoviendo así de esta manera la auto-modificación del maestro.

El tercer riesgo de importancia es la responsabilidad. Uno de los actos más difíciles (y sin embargo más provechosos) para la mayoría de las personas es asumir la responsabilidad de sí mismas; es más cómodo definir todo lo equivocado como culpa de alguien más. Los Mensajes Tú ubican el *sitio de responsabilidad* fuera de la persona, mientras que los Mensajes Yo lo mantienen en el maestro, por su propia condición humana. Pero los maestros nos han señalado que otra manera de considerar los riesgos de los Mensajes Yo es verlos como oportunidades para madurar. Citaron cambios en sus propias vidas como evidencias de que el riesgo y la madurez a menudo van juntos, y que el cambio hacia una manera de ser más rica, plena y provechosa vale la pena de arriesgarse.

Un maestro lo expresó de la siguiente manera: "Mediante los Mensajes Yo,

ahora puedo satisfacer mis propias necesidades y los chicos siguen apreciándome...
¡Vaya riesgo!

Lo que pueden lograr los Mensajes Yo efectivos

Los maestros informaron sobre algunos resultados sorprendentes de confrontar a los alumnos con Mensajes Yo. Muchas veces descubrieron que los alumnos se sorprenden al saber lo que sienten sus maestros y se sienten libres de decirlo:

"No sabía que lo estaba molestando".

"No creí que lo notara".

"No sabíamos que lo estábamos metiendo a usted en un problema".

A menudo personas de diversas edades no están conscientes de la manera en que su comportamiento afecta a los demás. Pero una vez que se les dice (sin culparlos y con sinceridad), hasta los chicos de todas edades responderán, con mayor frecuencia de lo que los maestros piensan, con consideración a las necesidades de sus maestros. *Lo hemos visto suceder infinidad de veces: Los Mensajes Yo pueden cambiar radicalmente la desconsideración en consideración.*

El señor García, director de una escuela, nos narró este dramático suceso sobre lo que los Mensajes Yo pueden hacer²:

"Durante semanas había tolerado con resentimiento el comportamiento de un grupo de chicos que no hacían caso de algunas de las normas de la escuela. Una mañana observé a través de la ventana de mi oficina y los vi caminar por el patio llevando botellas de refresco, lo cual va en contra del reglamento. Esa fue la gota que derramó el vaso. Acababa de asistir en M.E.T. a la sesión en la que se explican los Mensajes Yo, así es que corrí y empecé a enviar algunos de mis sentimientos: '¡Me siento tan desalentado con ustedes, muchachos! He intentado todo para ayudarlos a terminar la escuela. He puesto alma, vida y corazón en este empleo. Y todo lo que ustedes hacen es contravenir las reglas. Luché por una regla razonable sobre el largo del cabello, pero ustedes ni a eso se ajustan. Ahora llevan botellas de refresco y eso también va en contra del reglamento. Tengo ganas de renunciar a este empleo y regresar a la secundaria en donde sienta que estoy logrando algo. Me siento un fracasado en este trabajo'.

Esa tarde, el grupo me sorprendió con su visita. 'Oiga, señor García, hemos estado pensando en lo que sucedió esta mañana. No sabíamos que usted podría enojarse. Nunca se había enojado. No queremos a otro director aquí; no sería tan bueno como usted. Así es que decidimos que tome las tijeras y nos corte el cabello. Además, también nos vamos a ceñir a otras reglas'."

Esta historia ilustra la manera en la que los chicos pueden ser responsables si los adultos se ponen a su altura. Es frecuente que en las escuelas, los maestros y

administradores subestimen la buena voluntad de los alumnos para acomodarse a las necesidades de los adultos.

Los maestros también informan que su empleo de los Mensajes Yo, con el tiempo, influye para que los alumnos empiecen a enviar mensajes sinceros a sus compañeros y maestros. Los alumnos toman su modelo de sus maestros, posiblemente es la manera más importante de que los alumnos aprendan el comportamiento interpersonal efectivo (y el inefectivo).

Tres semanas después de terminar el curso M.E.T., una radiante maestra de St. Louis informó haber oído este mensaje enviado por su alumna estrella de octavo grado al director de la escuela: "Señor Garza, cuando se para afuera de la clase a escucharnos, los chicos sospechan y no saben qué pensar".

La orgullosa maestra comentó: "Supe a ciencia cierta que mis Mensajes Yo no sólo estaban resultando buenos para mí sino que, además, el efecto que ejercían sobre los chicos estaba dando dividendos".

¿Y cuál fue el efecto sobre el director de la confrontación de la alumna?

La maestra respondió: "Nunca más lo vimos detenerse fuera de *ninguna* puerta en todo el resto del año".

6

Cómo modificar el ambiente del salón de clases para evitar problemas

Los maestros pueden evitar muchos comportamientos inaceptables de los alumnos con relativa facilidad, con sólo modificar el ambiente del salón de clases. Esto significa confrontar las características físicas y psicológicas del salón de clases, más que las del alumno.

¿Por qué da resultado este método? Porque, como los maestros saben por experiencia, la mayoría de los salones de clase desafortunadamente están diseñados, contruidos y amueblados de manera que hacen difícil para los alumnos permanecer motivados e involucrados en el proceso de aprendizaje; y cuando los alumnos están distraídos y aburridos por el ambiente del salón, muchos de sus mecanismos para salir adelante se convierten en comportamientos inaceptables para los maestros e interfieren con sus esfuerzos para enseñar.

En este capítulo sugeriremos cosas específicas que los maestros pueden hacer para modificar el ambiente del salón de clases para evitar o eliminar muchos comportamientos inaceptables de los alumnos. Al enfocar directamente el ambiente, los maestros pueden agrandar considerablemente el área sin problemas, así como aumentar el tiempo de enseñanza-aprendizaje, aún más allá de lo que puede lograrse mediante la confrontación con Mensajes Yo.

Lo que hay de inadecuado en el típico salón de clases

A pesar de los recientes esfuerzos para mejorar el diseño de construcción de las escuelas, el típico salón de clases sigue siendo un rectángulo de aproximadamente nueve metros cuadrados que tiene piso de madera o mosaicos de asfalto, paredes de yeso, grandes ventanas de vidrio, pizarrones y tableros de información. Con frecuencia la iluminación y la ventilación no son apropiados, las sillas son tan incómodas que nunca se pensaría en usarlas en la casa o en las oficinas modernas de negocios. Las paredes paralelas de yeso a menudo ocasionan serios problemas de acústica. El almacenamiento siempre constituye un problema, es inadecuado o inconveniente, o ambos. Y en muchos salones de clases el control apropiado de la temperatura es imposible o está prohibido.

En este conjunto físico se encuentran hasta 45 (o más) seres humanos, incluyendo a uno o más adultos que se supone deben enseñar ciertas habilidades o materias en un tiempo determinado.

¿Imposible? Bueno, no completamente. Los maestros y los alumnos han sobrellevado estos graves inconvenientes durante años con inmensa determinación, creatividad, energía y valor. Pero como el enfoque de la enseñanza ha cambiado de la memorización hacia los procesos de aprendizaje y pensamiento creativo, la tarea se ha vuelto mucho más difícil. Los maestros de hoy están descubriendo que, como resultado de cambios en el sistema de enseñanza, las limitaciones físicas de los salones de clases ocasionan problemas especiales. El cambio de grupos numerosos a grupos pequeños e instrucción individualizada ha creado por sí mismo una gran diferencia. En una palabra, *se espera que los maestros enseñen de diferente manera y, sin embargo, se les proporciona el mismo marco*. Se espera que los alumnos aprendan en un estilo nuevo, pero en un marco anticuado. No hay duda de que el ambiente del salón de clases propicie muchos de los comportamientos del alumno que el maestro considera inaceptables.

Un maestro que trabaja en una escuela primaria construida a principios de siglo nos habló del problema en una clase de M.E.T.

“Oigo a las personas hablar de cuánto valoramos nosotros, los norteamericanos, la educación, pero no sé si sea cierto. Mi salón de clase es oscuro y sucio, las sillas son de roble, los pisos rechinan y se puede oír el ruido de un alfiler que cae aun cuando suceda en la habitación de junto. Se supone que debo mantener a 30 inquietos chiquillos de siete años interesados y ansiosos de aprender, y además, callados, porque el nivel de ruido empeora al atravesar los pasillos. Estoy seguro que cualquier grupo de adultos que tuviera que hacer lo que hacen estos niños, se organizaría, formaría un sindicato y se pondría en huelga para lograr mejores condiciones de trabajo”.

Aun en edificios más nuevos, en los que las alfombras y los materiales acústicos disminuyen el ruido, en los que unidades de aire acondicionado mantienen una temperatura estable de 20 °C y las paredes están pintadas de brillantes colores, la agrupación de un gran número de personas en un espacio relativamente pequeño puede ocasionar problemas de ambientación y problemas de comportamiento.

Para que los maestros sean eficaces en la modificación del ambiente del salón de clases, necesitan la habilidad de pensar creativamente sobre los posibles cambios, usando un modelo sistemático para clasificar los diversos tipos de modificación ambiental. Con esta ayuda, la mayoría de los maestros que han asistido a M.E.T. han podido encontrar formas innovadoras para reducir los comportamientos inaceptables.

Cómo pensar creativamente sobre el cambio

La mayoría de nosotros nos damos cuenta de que nuestra habilidad para pensar creativamente sobre cómo podríamos cambiar las cosas, está limitada por restricciones autoimpuestas. No es fácil apartarse de lo usual, de lo tradicional, de lo que estamos acostumbrados. El fallecido doctor Boyd Lañe, un educador verdaderamente creativo, una vez hizo su propia lista de 165 formas seguras para detener el proceso creativo en las escuelas. La lista incluía inhibidores tales como:

- Lo intentamos una vez y no dio resultado.
- La administración no lo va a aceptar.
- La comunidad no lo va a entender.
- No tenemos suficiente dinero.
- Es demasiado radical.
- Es demasiado conservador.
- El sindicato de maestros no lo va a permitir.
- La gente no está preparada para ello.
- Es demasiado tarde.
- Es demasiado pronto.
- Necesitamos más interés.
- Hay demasiadas personas involucradas.
- Va a haber demasiada presión.

Todos los "altos" a la creatividad de Boyd Lañe son frases evaluativas y, como lo señalamos en el capítulo 3, nada inhibe tanto el proceso de creatividad como la evaluación (o una amenaza de evaluación). La mayoría de las personas necesitan de procedimientos y métodos que estimulen el pensamiento creativo, guías o reglas que los científicos sociales han encontrado útiles para liberar la creatividad de los individuos o grupos.

En M.E.T. se enseña a los maestros la "creatividad súbita", un procedimiento probado para generar ideas nuevas y creativas. He aquí ocho guías de creatividad súbita sola o en grupo:

1. Escoja un sitio en el cual la interferencia exterior sea mínima, un lugar en el cual la concentración sea fácil.
2. Decida cuál es el problema específico, por ejemplo: "¿cómo podemos mejorar el manejo y almacenamiento de los materiales de clase?"
3. Establezca un límite de tiempo para la sesión de creación súbita.
4. Grabe o escriba todas las ideas generadas.
5. Se desea la cantidad y no la calidad para contar con el mayor número posible de ideas.

6. Emplee el enfoque "cielo azul". No limite el pensamiento a ideas prácticas, pragmáticas o racionales; mientras más locas, mejor.
7. No se permiten las evaluaciones. El tiempo para evaluar es *después* de que se han generado todas las ideas, no durante el proceso.
8. Cambie el marco de referencia de cuando en cuando, ejemplo: "¿Cómo resolvería esto un alumno? ¿Y cómo lo haría un experto en materiales? ¿O un experto en eficiencia?"

Cuando un grupo está involucrado en este proceso, la ventaja obvia es que los miembros pueden sacar ideas de las de los otros. El viejo adagio que dice que "dos cabezas piensan más que una" parece encajar de maravilla en el proceso creativo. En las clases M.E.T. los instructores hacen que los maestros empleen este método para generar ideas frescas sobre la modificación del ambiente del salón de clases. Después, cuando vuelven a sus escuelas, los maestros descubren que pueden emplear el mismo proceso con sus alumnos o con sus colegas.

Cómo pensar sistemáticamente sobre el ambiente del salón de clases

Cuando les pedimos a los maestros que piensen sistemáticamente sobre la modificación del ambiente del salón de clases, por lo general encuentran difícil situarse en una abstracción como "el ambiente". ¿Qué partes del ambiente? ¿Qué elementos pueden cambiarse? ¿Por dónde empezar?

Para que el asunto sea menos vago e imponente, he aquí ocho maneras de pensar sobre los cambios ambientales:

1. Enriquecimiento del ambiente.
2. Empobrecimiento del ambiente.
3. Restricción del ambiente.
4. Ampliación del ambiente.
5. Nuevo arreglo del ambiente.
6. Simplificación del ambiente.
7. Sistematización del ambiente.
8. Planeación anticipada del ambiente.

En las páginas siguientes ofrecemos a los maestros ideas específicas de cada una de estas ocho categorías.

Cómo enriquecer el ambiente

La mayoría de los maestros están conscientes de las posibilidades de *enriquecer* el ambiente de aprendizaje; se les ha entrenado en la forma de hacerlo y han pasado más tiempo intentándolo que en cualquier otra forma de modificación del ambiente. Pero muy pocos maestros han considerado el enriquecimiento del ambiente como un medio para eliminar o evitar los comportamientos inaceptables de los alumnos; sólo lo conocen como una técnica de la enseñanza. Muchos comportamientos inaceptables surgen de la mera frustración y el aburrimiento, posiblemente sólo por permanecer tanto tiempo dentro de un mismo ambiente, que se ha vuelto aburrido y sin interés. Al enriquecer el ambiente del salón de clases para que el alumno cuente con una gran cantidad de alternativas, opciones o selecciones estimulantes, se puede reducir el aburrimiento y sus consecuencias inevitables, el comportamiento inaceptable y problemático. He aquí algunas ideas que los maestros pueden poner en práctica con un mínimo esfuerzo y que aumentarán la capacidad sensitiva del alumno.

Utilice luz de color.

Ponga música.

Organice "centros de aprendizaje".

Añada una sección de biblioteca.

Instale un centro de arte, uno de construcción, otro de pintura con los dedos, cerámica, acuarelas, óleos, escultura en madera, escultura en metal, etcétera.

Utilice materiales audiovisuales.

Decore en colores brillantes.

Ponga exposiciones.

Haga exhibiciones.

Instituya un área de "sesiones de discusión".

Instale un escenario y ponga obras teatrales con marionetas.

Instale un área de "escritura creativa".

Invite conferencistas huéspedes.

Cómo empobrecer el ambiente

Algunas veces los alumnos se comportan inadecuada e inaceptablemente porque el ambiente proporciona *demasiado estímulo*. En algunas ocasiones el sobre estímulo puede ser tan frustrante como la falta de estímulo. Los alumnos pueden estar sobrecargados a causa de un ambiente que ofrece demasiadas opciones, como el niño que en Navidad tiene tantos regalos que no puede disfrutar ninguno al abrirlo debido a la ansiedad de no saber lo que hay en el siguiente paquete. Esto es especialmente cierto para los alumnos que tienen la disfunción del sistema nervioso central llamada hiperincinésis.

Los maestros que asisten a M.E.T. descubren las siguientes ideas para empobrecer, al menos temporalmente, el ambiente del salón de clases:

- Oscurecer la habitación.

- Colocar tapetes en los lugares donde se desarrollan actividades ruidosas.

- Guardar el material a excepción del que se va a utilizar en la actividad del momento.

- Programar el empleo del material, limitar su disponibilidad.

- Programar "horarios de calma".

- Instalar gabinetes de estudio.

- Utilizar audífonos en el equipo audiovisual.

- Instalar divisiones o biombos en el salón de clases.

- Hacer que los alumnos (y los maestros también), se quiten los zapatos.

- Empleo de una "técnica de enfoque" como una televisión, película o diapositivas.

- Instalar un "área de meditación".

Cómo restringir el ambiente

Algunas veces los comportamientos son inaceptables sólo porque ocurren en el lugar o en el momento equivocado. Por ejemplo, el restringir el empleo de pinturas a un área determinada del salón de clases puede evitar muchos problemas.

La naturaleza misma de la escuela es restrictiva del ambiente porque requiere de la asistencia a cierto lugar y a cierta hora. La mayoría de los alumnos pueden manejar tales limitaciones de su libertad si las limitaciones son razonables y si los alumnos comprenden las razones que existen para ello. Fuera de la necesidad de control sobre sus complejas vidas, a menudo los alumnos aceptan las restricciones apropiadas de su libertad dentro del salón de clases.

Estas son algunas de las ideas que los maestros podrían querer considerar para restringir el ambiente cuando sea necesario:

- Designar áreas para determinadas actividades, por ejemplo arte, música, estudio, discusión.

- Limitar el número de alumnos que puede haber en un lugar al mismo tiempo.

- Empleo de contratos para las actividades.

- Asignar sitios para los alumnos durante las actividades especiales.

- Utilizar gabinetes de estudio.

- Pedir que las actividades bulliciosas se lleven a cabo en un área determinada.

- Designar patrones de tráfico para restringir el movimiento.

- Rotación de los horarios para el uso del equipo.

Cómo ampliar el ambiente

Algunas veces ocurren comportamientos indeseados porque el ambiente es demasiado limitado, demasiado restrictivo, o cuando es limitativo durante demasiado tiempo. El salón de clases común y corriente es terriblemente restrictivo. En cierto modo puede llegar a ser como la celda de una prisión. Los maestros sensibles pueden crear formas para ampliar este ambiente al mundo exterior. He aquí algunas sugerencias posibles:

- Viajes de estudio.

- Visitas y eventos fuera de la escuela.

- Visitas y eventos dentro de la escuela.

- Utilización de servicios de biblioteca.

- Utilización de los salones de usos múltiples: gimnasios, cafetería, etcétera.

- Utilización de recursos externos, personas y cosas.

- Combinación ocasional de salones de clases.

- Enseñanza de equipo para permitir que los grupos sean más pequeños.

- Tutela al mismo nivel (alumnos que enseñan a otros alumnos).

- Expansión del salón de clases a los corredores y patios adyacentes en ciertas ocasiones.

- Empleo de ayudantes o asistentes para permitir al maestro trabajar de diferentes maneras con grupos diferentes.

- Empleo de especialistas, consejeros, expertos.

Cómo cambiar el ambiente

Algunas veces los alumnos crean problemas para ellos y los demás porque el ambiente está mal ordenado. En algunos salones de clases hasta el caminar requiere de destreza. Una maestra de primer grado, después de haber enviado repetidamente Mensajes Yo a uno de sus alumnos, descubrió que el tránsito en el salón estaba ordenado de modo que todos tenían que pasar delante del escritorio de este alumno. Se encontraba en la misma posición de los piratas de la antigüedad que controlaban el acceso a un estrecho paso en la montaña y podían exigir una cuota a las caravanas que pasaban. Cuando se cambió el patrón del tránsito de manera que los otros alumnos pudieran sacar punta a sus lápices, obtener el material y moverse de un lado a otro sin tener que atravesar el "paso", el problema desapareció; el comportamiento inaceptable del alumno se volvió aceptable y no se necesitaron más Mensajes Yo.

He aquí algunas formas obvias de que los maestros cambien el ambiente del salón de clases para evitar problemas:

- Recoger el material que no se usó.
- Diseñar patrones de tránsito efectivo.
- Poner los escritorios en forma circular para las discusiones.
- Eliminar los muebles que no se utilizan.
- Mantener el equipo eléctrico lejos de las tomas de agua.
- Colocar todo el material para un proyecto específico en un área determinada.
- Conseguir más sacapuntas, papeleras, etcétera.
- Colocar los materiales en sitios inaccesibles (repisas altas) si se necesita una vigilancia especial cuando los alumnos los utilizan.
- Colocar el equipo y máquinas de uso individual en los gabinetes de estudio u otras áreas, con objeto que las utilice una persona a la vez.
- Quitar las puertas de los gabinetes que se utilizan frecuentemente.
- Arreglar el lugar para guardar los abrigos y loncheras cerca de la entrada.

Cómo simplificar el ambiente

Cada vez más personas se preocupan por el impacto negativo de nuestro ambiente, porque se está volviendo muy complejo. El ambiente del salón de clases también puede volverse innecesariamente complejo y difícil para los alumnos. Esto es especialmente cierto para los chiquillos que tratan de subsistir en un ambiente construido para los adultos que miden un metro ochenta. Virginia Satir, renombrada terapeuta familiar, les pide a los adultos que traten de subsistir hincados en un ambiente familiar; esto les permite volver a vivir la perspectiva de un chico de seis años. El mismo ejercicio puede ser valioso para un maestro de niños pequeños.

El ambiente puede ser complicado en muchos aspectos más para los chiquillos. Normas, reglamentos, procedimientos y rituales complicados pueden crear gran frustración y hostilidad, como lo sabe cualquiera que haya llenado una forma de declaración de impuestos o intentado entender una póliza de seguros.

He aquí algunas formas sugeridas por maestros eficaces para simplificar el ambiente del salón de clases:

- Colocar el material, los libros, herramientas y equipo en lugares donde los alumnos puedan alcanzarlos.

- Revisar los procedimientos y normas y sustituir los complicados por otros sencillos.

- Colocar las normas, políticas y reglamentos donde los alumnos puedan verlos fácilmente.

- Bajar el nivel de las chapas, manijas y ganchos.

- Poner un banco-escalera en los anaqueles altos.

- Diseñar el almacenamiento de los materiales de juego de manera que los alumnos puedan manejarlos.

- Poner las reglas e instrucciones de funcionamiento en las máquinas y equipo utilizados por los alumnos.

- Poner etiquetas en los anaqueles, gabinetes, archivos y áreas de almacenamiento, empleando una clave en colores siempre que sea posible.

- Eliminar equipo, muebles y materiales que no se usan o que se usan poco.

Cómo sistematizar el ambiente

Una de las formas más fáciles de eliminar la confusión y la duplicación de esfuerzo es desarrollar sistemas para que se hagan las cosas. Desde luego, siempre existe el peligro de sobresistematizar a tal grado que el sistema se vuelva más importante que la tarea (como sucede en algunas oficinas burocráticas). Pero el tamaño reducido del grupo y la intimidad relativa de las actividades del salón de clases hacen que esto sea improbable.

He aquí algunas ideas típicas para la sistematización, que proporcionaron algunos maestros con quienes se tienen sesiones de "lluvias de ideas" en M.E.T.

Asignar determinadas tareas o determinadas personas.

Desarrollar un procedimiento de registro de libros y otros materiales.

Utilizar la técnica de las carnicerías de "tome un número" para fijar el horario para hablar con el maestro.

Usar sistemas alfabéticos, de códigos de colores y sistemas de archivo, utilice charolas de "salida" que contengan todo el material necesario para un proyecto.

Utilizar la técnica de charolas de "entrada" y "salida" para manejar las asignaturas.

Utilizar una técnica de turnos para rutinas, como tomar lista de asistencias, tareas de apertura y clausura, manejo de dinero de las colectas, archivo de formas, atención de visitas de personajes importantes, limpieza, inventario de material, etcétera.

Hacer listas de revisión (similares a las empleadas por los pilotos antes del vuelo) para asegurar que todas las tareas sean llevadas a cabo.

Hacer gráficas para ilustrar operaciones complejas, como instalar y desmontar laboratorios.

Cómo planear por anticipado

La planeación anticipada puede a menudo evitar problemas en el salón de clases, como en cualquier parte. El compartir los planes para los sucesos venideros y la discusión sobre lo que se espera de los alumnos; discutir leyes estatales y las políticas de la escuela *antes* de que surjan los problemas; la planeación previa para manejar los problemas comunes (por ejemplo, el retraso, las ausencias de los maestros, los maestros suplentes, las condiciones anormales del clima, las tareas presentadas con retraso, las urgencias, los entrenamientos de emergencia, etcétera) ; todos estos pasos ayudan a los alumnos a saber por adelantado lo que deben hacer. El resultado: los comportamientos problemáticos no surgen cuando los alumnos se enfrentan a tales situaciones anormales.

Algunas veces, los instructores M.E.T. preguntan a los grupos de maestros: "¿Cuáles son los problemas de comportamiento que sabe que deberá enfrentar este año en su escuela o salón de clase?" Los maestros nombran la mayoría de los problemas crónicos que los atormentan año tras año. Planeando anticipadamente y proporcionando información, se puede eliminar por adelantado un número sorprendente de estos problemas.

He aquí algunas ideas que los maestros han sugerido para evitar problemas planeando por adelantado:

- Tener sesiones de entrenamiento para mostrar a los alumnos la manera de operar equipo y máquinas nuevos.

- Tener "sesiones de práctica" o ensayos para procedimientos raros o complicados.

- Sostener discusiones sobre los procedimientos de calificaciones y evaluación al principio del año.

- Planear (y hacer pruebas por adelantado) cómo ayudar a los maestros sustitutos.

- Hablar (y colocar avisos) de las fechas y sucesos importantes.

- Crear y utilizar calendarios individuales de sucesos, utilizando duplicados, uno para que el alumno tenga en casa y el otro en la escuela.

- Discutir abiertamente aquellas normas y políticas escolares sobre las que ni el maestro ni los alumnos tienen control, y permitir que los alumnos sepan por adelantado los castigos por violar dichas normas y políticas.

- Informar a los alumnos sobre los costos (y límites) del empleo de libros, material y equipo.

- Es especialmente útil que los alumnos jóvenes o nuevos en la escuela hagan recorridos, visitas a las instalaciones y excursiones guiadas por la escuela.

- Fijar horarios de las personas especiales, como consejeros escolares,

psicólogos, conductores de los autobuses, administradores, especialistas en programas de estudio, bibliotecarios, enfermeras, coordinadores, para que puedan hablar con los alumnos sobre la forma en que pueden ser útiles.

Estos y otros innumerables procedimientos y técnicas ayudan a los alumnos a saber lo que se espera de ellos y proporcionan información para ayudarlos a hacer su trabajo aceptablemente. Los alumnos son notablemente flexibles y capaces de trabajar tranquilamente si conocen los "qués" y "cómos". Muchos maestros han tenido resultados satisfactorios cuando compartieron con sus alumnos las ocho formas de modificar el ambiente y les pidieron a los chicos sus ideas sobre hacer cambios.

Esos maestros innovadores reconocen que el salón de clases no es solamente *suyo*; les pertenece a todos los que están en él. Es realmente injusto esperar que los alumnos lleven a cabo todos los cambios para ceñirse al "salón del maestro". Los alumnos a los que se les proporciona la oportunidad de participar en el diseño de su ambiente de vida y estudio tienen más interés en él y un mayor sentido de propiedad y responsabilidad. Tales sentimientos dan grandes dividendos a los maestros que los propician.

Cómo mejorar la calidad del tiempo en el salón de clases

Otra manera de planear un mejor ambiente de aprendizaje es examinar la forma en que las personas "funcionan" juntas en el salón de clases, cuáles son sus necesidades y cómo las satisfacen.

Los maestros experimentados saben que algunas veces los problemas ocurren aun en la llamada área sin problemas o de enseñanza-aprendizaje de La Ventana. Aun cuando las relaciones maestro-alumno y alumno-alumno parecen estar libres de problemas, algo puede suceder que ocasione problemas. Un alumno golpea a otro sin razón aparente; otro empieza a gritarles a sus compañeros que lo dejen en paz, o el maestro se percata repentinamente de ruidos molestos que habían pasado inadvertidos. No es sino hasta que examinamos la calidad del ambiente de enseñanza-aprendizaje cuando estos comportamientos son comprendidos y manejados en forma constructiva.

Dentro del área sin problemas (aquellas ocasiones en las que se hacen posibles la enseñanza y el aprendizaje) existen tres tipos diferentes de tiempo disponible y utilizable: 1. Tiempo de Actividad, 2. Tiempo a Solas y, 3. Tiempo uno a uno¹.

Por qué causa problemas el Tiempo de Actividad

¡Los salones de clases son sitios activos! Es literalmente imposible, si no inhumano, amontonar veinte, treinta o más seres humanos en el espacio relativamente pequeño del salón de clases y obtener como resultado silencio, inmovilidad e inactividad. Los maestros y los alumnos están en armonía con su ambiente con sus cinco sentidos. Constantemente reciben y procesan estímulos. ¿Qué significa esto para un maestro típico y Sus alumnos? He aquí una situación normal en un salón de clases de una escuela primaria:

El maestro está sentado con seis alumnos en una mesa pequeña, dirigiendo una lección de lectura oral. Cada uno de los seis alumnos tiene algunos materiales que el maestro utiliza en la dicción, la pronunciación y el vocabulario. Cada uno lee en voz alta por turno. En otro lugar del salón, otro grupo de alumnos está trabajando en un proyecto artístico, discutiendo en voz baja sobre la colocación de los recortes en el mural que están haciendo. Otro grupo emplea los materiales de matemáticas en el centro de matemáticas, dejando caer ruidosamente algunos de los objetos y exclamando con sorpresa y excitación al descubrir los resultados. Otros alumnos están leyendo libros, yendo a los estantes de la biblioteca, sacando punta a sus lápices, buscando en sus escritorios los materiales, arrastrando los pies, tosiendo, susurrando, cambiando lápices de color ("préstame tu rojo, el mío se rompió"), o ayudándose unos a los otros en sus tareas y proyectos.

Cada una de las personas que están en este salón recibe montones de estímulos: el olor de los cuerpos y de la madera de los lápices al sacarles punta; la vista de personas que se mueven, los colores y las sombras; el sonido de voces o sillas que se mueven o de la respiración pesada; el ruido de cosas que se manejan, con las que se juega o que mueve; la sensación de la silla dura y los músculos entumecidos, la textura del papel de construcción, los lápices de colores, las pinturas, el filo de las tijeras al cortar el papel siguiendo las líneas. Estas y miles de otras sensaciones son recibidas y procesadas por cada persona, constantemente, casi sin cesar.

Al crecer y desarrollarse los alumnos aprenden a seleccionar entre los estímulos externos, qué ruidos, sentimientos, vistas o sabores deben tomar en cuenta y cuáles deben pasar por alto. El *no* poner atención (o suprimir la conciencia) también implica un gasto de energía. La concentración, en gran parte, es el uso de la energía para suprimir la conciencia de todos los estímulos externos con excepción de uno o dos. Los estudios indican que aun los adultos bien motivados son rara vez capaces de hacerlo durante más de veinte minutos, y el periodo de atención de la gente joven es generalmente mucho menor. Por último, cualquier suministro de energía del alumno que se emplea para suprimir la conciencia se agota. De pronto se da cuenta de que está sudando, o de que le duelen las piernas por haber permanecido sentado en la misma posición demasiado tiempo, o que los otros están amontonados demasiado cerca de él, o que el grupo del centro de matemáticas hace demasiado ruido. Encuentra *inaceptables* a los demás, así es que empieza a gritarles: "¡Lárguense!", "¡déjenme solo!", o "¡Hace mucho calor aquí!" Ha llegado al límite de su habilidad para manejar la *difusión* (y confusión). Ahora tiene que satisfacer otra necesidad, descansar de la sobrecarga de señales, liberarse del Tiempo de Actividad.

Tomemos en cuenta una vez más nuestra conocida Ventana de la Conducta de la figura 21. Dentro del área sin problema (área enseñanza-aprendizaje) hemos localizado el Tiempo de Actividad en el área 1. Las áreas 2 y 3 representan las otras dos clases de tiempo experimentados por los maestros y alumnos en el salón de clases: Tiempo a Solas (2) y Tiempo uno a uno (3).

[Por qué es vital el Tiempo a Solas... y cómo conseguirlo](#)

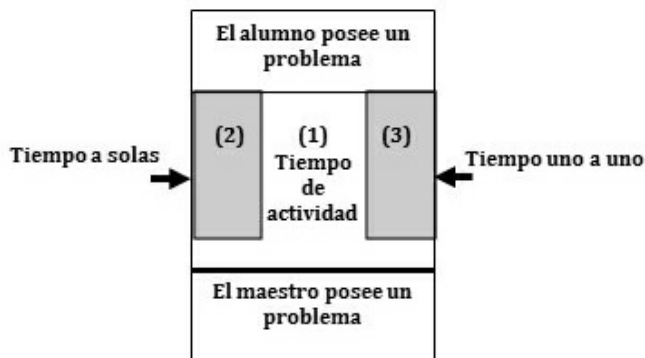


Figura 21

El tiempo representado por el área 2 en la figura 21 tiene la cualidad de contar con una disminución de las sensaciones externas. Cuando la tensión de relacionarse con otras personas, o el empleo de energía para suprimir la conciencia de los numerosos estímulos se vuelve agobiante, las personas tienen la necesidad de escapar de su ambiente hacia uno que requiera menos energía, menos control, menos implicación. Los alumnos y los maestros por igual algunas veces tienen la necesidad de estar solos, de estar en un ambiente en el que los estímulos externos sean muy reducidos, en donde no haya otras personas con las cuales tener que lidiar.

Si su necesidad de Tiempo a Solas se ve frustrada, las personas se ponen nerviosas, excesivamente sensibles, irritables, difíciles de tratar; o buscan maneras "ilegítimas" de conseguir su Tiempo a Solas, tales como el soñar despiertos o fantasear en la clase, comportándose tan mal que se les expulsa del salón, se les envía a sus casas o hablar con el consejero escolar. Con frecuencia los maestros informan que la peor parte del día es al final, en la tarde. En este momento la mayoría de los alumnos y maestros han consumido su suministro de energía y difícilmente pueden ya lograr relacionarse unos con los otros o con la confusión del salón de clases.

Es importante reconocer la legitimidad de esta importante necesidad: Cada persona dentro del ambiente del aprendizaje debe poder contar con algo de tiempo para estar solo, para estar lejos de la multitud enloquecedora, para pensar, para procesar, para cambiar de rumbo, para recargar, para no tener que responder (ni ser responsable) a otra persona que no sea él mismo.

Al igual que cualquier otra característica humana, la necesidad de Tiempo a Solas varía de persona a persona, y en cada persona, de tiempo en tiempo. A menudo, solo unos cuantos minutos lejos de la complejidad del ambiente del salón de clases, puede hacer maravillas por la habilidad de los maestros y alumnos para manejar los intervalos de Tiempo de Actividad.

Los instructores de nuestras clases M.E.T. involucran a los maestros en el

proceso de lluvia de ideas para generar formas creativas de ayudarse y ayudar a los alumnos a satisfacer la necesidad crucial de contar con Tiempo a Solas. Las posibilidades son infinitas, sin embargo, aquí presentamos algunas sugerencias:

“Rincones tranquilos” dentro del salón.

Gabinetes individuales de estudio.

"Lugares donde estar solo" fuera del salón.

Utilización de armarios o grandes áreas de almacenamiento.

Por acuerdo previo, el empleo de la biblioteca, espacio de oficina, cuartos de almacenaje, cuando no se utilizan para otra cosa.

Pantallas, cubículos y sitios de aislamiento contruidos con láminas de cartón.

Por acuerdo previo, tiempo libre fuera del salón de clases.

Utilización de audífonos y grabadoras para acallar todos los demás sonidos.

Utilización de una sección del salón de clases o espacio fuera de él designado "habitación recodo" en donde el alumno o el maestro puedan alejarse del contacto físico de otros.

Utilización de vendas en los ojos y tapones en los oídos para dormir.

Utilización de "caminatas" designadas dentro del terreno escolar.

Utilización de "sitios de meditación" en áreas verdes, bajo los árboles, en sectores desiertos, etcétera.

Enseñanza cooperativa o de equipo para permitir que los maestros se alejen de cuando en cuando.

[Por qué es vital el Tiempo uno a uno... y cómo crearlo](#)

El área 3 de la figura 21 representa los espacios de Tiempo uno a uno, mejor descritos como "interpersonales" o "uno a uno". Existe la evidencia de que las transacciones interpersonales humanas sólo ocurren entre dos o, cuando mucho, entre tres. Se puede verificar esta hipótesis observando a las personas en las situaciones de grupo. Note que la comunicación en un solo sentido por parte de un orador, animador o conferencista puede ser tolerada por un grupo numeroso, pero cuando se necesita comunicación íntima, las personas se juntan por parejas o en tríos.

Observe un grupo de cuatro o más personas alrededor de una mesa. Por lo general se aíslan por parejas y sostienen conversaciones individuales, o forman un trío dejando fuera a una persona.

Como la necesidad de comunicación es fuerte dentro de cada uno de nosotros, buscamos pequeños grupos para satisfacer esa necesidad. La persona más importante con la que los alumnos pueden relacionarse, la persona más importante para ellos en el salón de clases, es ciertamente el maestro. Cuando se niega a los

alumnos la satisfacción de esta necesidad de tiempo con el maestro dentro del área enseñanza-aprendizaje de La Ventana, tienden a fraguar una situación para que la relación uno a uno *tenga que* ocurrir. ¿En dónde es esto? Por supuesto que en el área de problemas poseídos por el maestro. En otras palabras, muchos comportamientos inaceptables de los alumnos son intentos disfrazados por lograr algún tipo de interacción con el maestro, aun cuando sea una interacción negativa o problemática para el maestro.

También los alumnos tienen la necesidad de relacionarse uno a uno con otros alumnos. Una vez más, los ambientes del salón de clases que niegan la satisfacción legítima de esta necesidad ocasionarán que los alumnos busquen la manera de satisfacer "ilegítimamente" esta necesidad.

Los maestros algunas veces dicen: "No tengo tiempo para reunirme individualmente con cada alumno". A menudo esto es una clave para decir: "Me siento abrumado". Parte de la naturaleza abrumadora del trabajo de enseñar es la tendencia a pensar en los alumnos como seres cuyas necesidades, capacidades, habilidades y naturalezas son casi idénticas. Obviamente, ningún maestro puede reunirse individualmente con cada uno de los 30 a 150 alumnos cada día. Y afortunadamente eso no es lo que necesitan todos los alumnos. Unos cuantos necesitarán reuniones frecuentes, los demás, menos frecuentes. Además, la duración de cualquiera de estas reuniones puede variar considerablemente. La mayoría de los alumnos, *sí saben* que tendrán su tiempo uno a uno con el maestro, están dispuestos a posponer la satisfacción inmediata de esta necesidad, algunas veces por periodos bastante largos. Lo mismo es cierto en cuanto a las necesidades de los alumnos de Tiempo uno a uno entre ellos. Si esto no fuera cierto, la mayor parte de las clases no funcionarían.

Muchos de los maestros que se sienten abrumados por su trabajo, admiten con facilidad que pasan demasiado tiempo resolviendo problemas individuales de los alumnos. En otras palabras, en lugar de tener un plan positivo para relacionarse ocasionalmente con los alumnos, los maestros descubren que pasan la mayor parte del tiempo *enfrentándose o reaccionando a ellos* cuando se comportan inaceptablemente. Lo mejor que se puede esperar para dichas ocasiones es que la relación no se vea seriamente dañada.

Las relaciones *pueden* ser construidas. Sin embargo, para hacerlo, los maestros deben crear tiempo uno a uno con los alumnos dentro del área sin problemas.

Un maestro de quinto grado en La Mesa, California, que tenía una clase numerosa (58 alumnos), muchos de los cuales habían sido identificados como "hipercinéticos" y en lista de espera para ser admitidos en clases especiales, decidió emplear la modificación del ambiente para ayudar a estos alumnos a satisfacer sus necesidades de Tiempo a Solas y Tiempo Uno a Uno, con la esperanza de que así

podrían funcionar mejor en el Tiempo de Actividad. Consiguió cajas de refrigeradores y él y los alumnos utilizaron los cartones para construir cuartos dentro del salón de clases (el trabajo en sí mismo no solo proporcionó lecciones de matemáticas y ciencias, sino que los "cuartos" resultaron verdaderas obras de arte). Los cuartos fueron utilizados como "sitios tranquilos" en donde las necesidades de Tiempo a Solas podían ser satisfechas, y como espacios de relación uno a uno en los cuales podían platicar dos o tres alumnos. Las reglas para utilizar este espacio eran sencillas, y toda la clase las aceptó: 1. nadie haría nada que pudiera lastimar a otros; 2. nadie podría entrar a un espacio ocupado sin el permiso del ocupante, y 3. se prohibía fumar (esta última regla fue incluida por los alumnos como protección para que el maestro, el único fumador, no arruinara el programa del salón al violar la ley estatal que prohíbe fumar en los salones de clase).

Para hacer lugar para el área de construcción, se eliminaron todos los muebles que se usaban poco o nada. El salón de clases también se amplió hacia un patio y un área en donde se desarrollaron las actividades más ruidosas (en el sur de California se puede contar con las áreas exteriores casi todo el año).

Este maestro también estableció un lugar, lejos del área del salón de clases, donde los alumnos podían ir a "desahogarse". Se les alentó a correr de, y hacia este sitio y a "gritar hasta desgañitarse" si eso era lo que necesitaban.

El maestro también fijó un horario para tiempo uno a uno con cada alumno. Este horario era flexible, pero por lo general se contaba con un mínimo de quince minutos para cada alumno en un periodo de dos semanas. Algunos alumnos se reunieron con el maestro varias veces durante ese periodo, otros sólo una vez.

En unas cuantas semanas, este grupo "problemático" en potencia funcionó con menos fricción, menos conflictos y más interés de grupo que otras clases que tenían menos alumnos con menos problemas de aprendizaje. Sus logros, según pruebas realizadas por el estado, colocó al grupo sobre el promedio del distrito de alumnos de quinto grado, lo cual nadie había esperado. Lo más notable es que, después de unas cuantas semanas, este grupo era capaz de funcionar eficazmente en situaciones de grupos numerosos.

Desde luego que no se eliminaron todos los problemas de esta clase de quinto grado. Los jovencitos que tenían graves disfunciones del sistema nervioso siguieron sufriendo estos problemas. Aquellos que eran "lentos" para aprender siguieron quedándose atrás de sus compañeros más "rápidos". Pero la "contaminación" emocional, el juego sutil, las tensiones, el enojo y las frustraciones fueron tratados y en su mayor parte se resolvieron de manera que el clima era de interés, cariño y comprensión. En un clima así, un alumno puede permitirse ser "diferente".

El gran potencial del área de enseñanza-aprendizaje

Necesitamos decirlo una vez más: una de las mayores frustraciones de los maestros, si no es que la *mayor*, es que a menudo experimentan un profundo sentido de fracaso porque no pueden practicar su profesión: la enseñanza. De costa a costa, los maestros se quejan de la falta de tiempo para ser maestros, para facilitar la enseñanza.

Algunos culpan a los jovencitos de hoy porque pueden parecer más difíciles de enseñar, menos interesados, sin motivaciones o faltos de disciplina. Un maestro admitió: "Siento que tengo que ser un animador y competir con la televisión para atraer el interés... y yo no tengo el presupuesto de los canales de televisión".

Los chicos de hoy son diferentes en un aspecto: comparados con los jovencitos de los años veinte, cuando la información sobre el mundo era relativamente difícil de obtener, los chiquillos de edad escolar de hoy en día son enciclopedias ambulantes. Por lo tanto, cuando la escuela limita sus funciones del suministro de conocimiento e información, descubren que su público, más sofisticado, los juzga aburridos e irrelevantes. Sólo la televisión, para bien o mal, ha hecho obsoleto el concepto de la escuela como fuente de información.

Aun en las escuelas modernas que suministran ambientes para aprender las habilidades de investigación, métodos para obtener información, procesos y procedimientos, aclaración de valores, habilidades para la solución de problemas y similares, los maestros se enfrentan a dificultades para encontrar tiempo suficiente para la enseñanza y el aprendizaje.

Proporcionamos a los maestros las habilidades necesarias para ampliar el área sin problemas porque *el aprendizaje se detiene cuando los alumnos tienen problemas, y la enseñanza se detiene cuando los alumnos le causan problemas al maestro.*

También en el área sin problemas, las relaciones son mejoradas y fortalecidas. Como lo explicamos en los capítulos 3 y 4, la Escucha Activa y las otras habilidades para aconsejar, inevitablemente traen sentimientos mutuos de cariño, intimidad y cercanía en la relación maestro-alumno. Lo mismo sucede cuando los maestros están enseñando y los alumnos aprendiendo en el área sin problemas del rectángulo.

Los maestros se sienten bien cuando se les permite enseñar y sienten cariño hacia los alumnos cuando los jovencitos están motivados a aprender, y a los alumnos les encanta aprender y sienten cariño por sus maestros que pueden propiciar el aprendizaje. Por otro lado, los maestros llegan a sentir antipatía por los chicos que no les permiten enseñar y los niños no quieren a los maestros ni a las escuelas cuando piensan: "no aprendo nada en esa escuela".

Dentro de nuestro concepto teórico de la eficacia del maestro, existe una

extraña paradoja relacionada con el área sin problemas y las relaciones afectuosas e íntima que allí se desarrollan: aun cuando Las 12 Barreras de la comunicación son ineficaces y dañinos para los alumnos cuando poseen un problema (área de problema poseído por el alumno) o cuando el maestro posee un problema (área de problema poseído por el maestro), los alumnos en raras ocasiones sienten que las mismas barreras bloqueen la comunicación o disminuyan su propia estimación mientras la enseñanza y el aprendizaje progresan (área sin problemas).

Cuando la relación maestro-alumno es buena porque ambos están logrando satisfacer sus necesidades, por lo general es seguro (y hasta apropiado) que los maestros dirijan, adviertan, sermoneen, proporcionen hechos, aconsejen, critiquen, evalúen positivamente, analicen, pregunten, tranquilicen y, sí, hasta utilicen el sarcasmo, los apodosos o el humor.

Estudie la siguiente interacción entre una maestra de arte dramático de una escuela secundaria y una de sus alumnas más talentosas. Evalúe la calidad de su relación. ¿No le parece afectuosa e íntima? Note las respuestas de la alumna al uso frecuente de Barreras por parte de la maestra. No parecen Barreras, ¿verdad?

MAESTRA: Mónica al escenario, rápido [ORDENAR, DIRIGIR]
MÓNICA: Ah. Soy la siguiente.
MAESTRA: Esta vez, Mónica, te sugiero que actúes con mayor enojo. [ACONSEJAR]
MÓNICA: Está bien, lo voy a intentar.
MAESTRA: Si no pareces realmente enojada, nadie va a creer que en la última escena estás realmente ofendida. [ADVERTENCIA]
MÓNICA: ¿Debo golpear la mesa?
MAESTRA: Eso es ridículo; ¡no te portes como una comicucha! [EVALUACIÓN NEGATIVA, PONER APODOS]
MÓNICA: Sólo estaba bromeando, profe.
MAESTRA: Sólo estabas tratando de desesperarme, eso es. [ANALIZAR]
MÓNICA: Touché.
MAESTRA: Vamos, si vale la pena hacerlo, vale la pena hacerlo bien. Sé que puedes hacerlo. [SERMONEAR, ANALIZAR].
MÓNICA: Necesitaba oírlo.
MAESTRA: ¿Tú sabes tu papel? [PREGUNTA INDAGATORIA]
MÓNICA: Creo que lo sé bastante bien.
MAESTRA: ¡Bueno, Sara Bernhardt, acábalos! [HUMOR]

La lección para los maestros es: mientras la relación se encuentra en el área sin

problemas, puede enviar todo tipo y variedad de mensajes. Puede ser totalmente espontáneo, desinhibido y libre. *Puede ser usted mismo*, ya sea que esto signifique ser payaso, consejero, predicador, crítico o mandón, o una mezcla de todo esto.

Cuando los maestros pueden enseñar y los alumnos pueden aprender, y cuando cada uno puede ser humano, la vida en el salón de clases será un placer para ambos.

7

Conflicto en el salón de clases

Los conflictos son inevitables en las relaciones humanas, y la relación maestro-alumno no es una excepción. Los maestros entrenados en M.E.T. siguen enfrentándose a conflictos, algunos sin importancia, otros serios y de todo tipo. Es común que los maestros encuentren situaciones en las que sus Mensajes Yo no son eficaces para modificar los comportamientos inaceptables, o en que sus esfuerzos para modificar el ambiente del salón de clases no dan resultado. Cuando fallan estos métodos, se encuentran con conflictos.

Cuando la confrontación y la modificación del ambiente fracasan, por lo general se debe a 1. las necesidades que motivan el comportamiento inaceptable de los alumnos son tan poderosas, que ellos no pueden cambiar ni cambiarán; o 2. la relación con el maestro es tan mala, que a los alumnos no podría importarles menos ayudar a satisfacer las necesidades del maestro. En consecuencia, en la mayoría de los salones de clases, maestros y alumnos se encuentran en un momento dado en un "conflicto de necesidades". Como dicen los maestros:

“Les digo a mis alumnos cuánto detesto perder el tiempo limpiando el salón al terminar el día, pero ellos siguen dejándolo hecho un desastre día tras día.”

“El otro día tenía que salir temprano para asistir a una reunión al otro lado de la ciudad. Le hablé a mi clase de ello y les dije que necesitaba que salieran del salón tan pronto como sonara la campana, pero no se salieron. Finalmente tuve que enojarme y gritarles para que se movieran.”

“Mis alumnos de quinto grado son maravillosos para sacar al patio el equipo de juego, pero son terribles cuando se trata de devolverlo a su sitio. Les he dicho lo caro que es reponerlo cuando se pierde y lo enojado que se pone conmigo el jefe de departamento, pero no parece importarles. Hasta pienso que son ellos los que hacen desaparecer el equipo.”

“Arturo es un chico encantador, pero me vuelve loca. Nunca sé cuándo va a hacer su acto de desaparición. Ya le he dicho cómo me asusta cuando se sale sin avisarme. ¡No es posible que me salga a perseguirlo y tenga que dejar sola a toda mi clase de párvulos! No sé qué hacer.”

La mayoría de los maestros conocen demasiado este tipo de conflictos y pasan mucho tiempo de enseñanza-aprendizaje tratando de resolverlos, por lo general sin

lograr un éxito duradero.

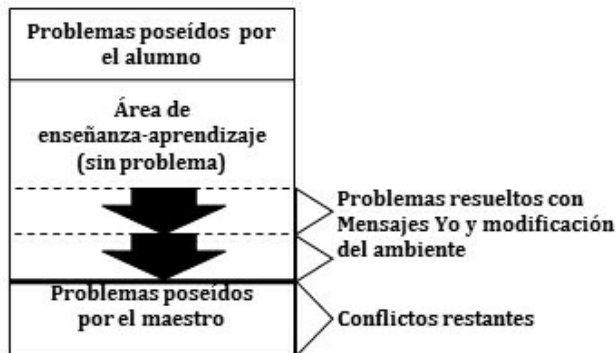


Figura 22

Ilustramos las situaciones de conflictos de necesidades en nuestra Ventana de la Conducta de la figura 22. La parte inferior muestra cómo se amplía el área de enseñanza-aprendizaje (área sin problema) mediante la modificación del ambiente y la confrontación con Mensajes Yo. Nótese que en la parte más baja sigue habiendo un área. Esta representa el comportamiento inaceptable no cambiado que produce la situación de conflicto de necesidades. En este capítulo hablaremos del área de conflicto de necesidades del rectángulo. En primer lugar, ¿qué es un conflicto?, ¿Qué lo produce?, ¿Cómo tratan típicamente los maestros de resolverlo?, ¿Qué sucede tanto con los maestros como con los alumnos como resultado de los métodos empleados por la mayoría de los maestros cuando tratan de eliminarlo?

Lo que es realmente un conflicto

El diccionario define “conflicto” como derivado del latín *conflictus*, luchar juntos. Algunos sinónimos son: “desacuerdo”, “guerra”, “batalla” y “colisión”. “Conflicto” significa demostrar antagonismo o luchar en una batalla.

En nuestro modelo de relación humana, conflicto significa batallas y colisiones que tienen lugar entre dos (o más) personas cuando a) sus *comportamientos* interfieren con la satisfacción de las necesidades de otra persona o, b) cuando sus *valores* no están de acuerdo. En este capítulo nos limitaremos a los conflictos que surgen cuando el *comportamiento de los alumnos interfiere tangible y concretamente* con la satisfacción de las necesidades de los maestros, cuando los alumnos evitan que los maestros satisfagan sus necesidades, gocen de sus derechos, hagan lo que tienen que hacer (en el capítulo 9 nos dedicaremos a los Choques de Valores).

Al igual que la lluvia y los impuestos, los conflictos entre las necesidades de los maestros y las de los alumnos son inevitables. No sólo tendrán que ocurrir, pueden ocurrir con frecuencia. Este hecho en si mismo es un problema para los maestros que han aprendido que no debería haber conflictos entre los “buenos” maestros y los “buenos” alumnos. Es difícil para estos maestros comprender que los conflictos son parte de toda interacción humana; no son ni “buenos” ni “malos”.

Inclusive existe la evidencia de que la frecuencia de los conflictos en una relación no está ligada a la salud o satisfacción de dicha relación. Lo que es importante es: a) el número de *conflictos no resueltos*, y, b) *los métodos empleados para tratar de resolver los conflictos*.

¿Qué es lo que en realidad produce un conflicto?

Los conflictos no son poseídos solamente por los maestros o por los alumnos. Los conflictos involucran las necesidades de *ambas partes*, por lo tanto decimos: *ambos poseen el problema*.

Analicemos la situación del maestro que tenía que perder tiempo limpiando el salón de clases al final del día porque los alumnos lo dejaban todo tirado. ¿Cuál es el conflicto? El maestro tiene una necesidad legítima de dejar el salón sin tener que tomarse el tiempo para limpiarlo. Los alumnos lo desordenan y no lo limpian después. Las necesidades de ambos están involucradas.

Ya sea que el conflicto sustituya un desacuerdo menor o una batalla importante, una molestia o una pelea en toda forma, la causa es siempre la misma: Una o ambas partes dicen: “Lo que estás haciendo (o no haciendo) está dificultando que viva mi vida para satisfacer mis necesidades”.

Cuando las necesidades son fuertes en una situación de conflicto de necesidades, los Mensajes Yo, como ya hemos dicho, pueden tener poca influencia. Un alumno que siente una gran necesidad de invitar a salir a la “chica de sus sueños” continúa su conversación con ella en el corredor en lugar de entrar a tiempo al salón de clases. Si el maestro envía un Mensaje Yo, la actitud del alumno podría ser: “Sí, entiendo que está frustrado, pero aunque no deseo que se sienta frustrado, ahora es más importante para mí hablar con Victoria”.

Como resuelven típicamente los conflictos los maestros

Casi sin excepción, los maestros piensan en resolver los conflictos en términos de *ganar y perder*. La orientación ganar-perder se muestra en la forma en que hablan de los chiquillos:

“¡No faltaba más que dejara que los chicos me pisotearan!”

“El problema con las escuelas actuales es que los alumnos están en el asiento del conductor”

“Están ganando todas las batallas”.

“¿Cómo podemos ganar los maestros? La administración es cobarde y no nos respalda, así es que hemos tenido que darnos por vencidos una y otra vez”.

“¿Yo? Pues, gano unas cuantas y pierdo otras tantas. Sólo trato de ganar las grandes”.

“Actualmente los chicos no respetan la autoridad de los maestros como antes”.

La siguiente historia se escucha con tanta frecuencia que debe representar la filosofía pedagógica nacional sobre la forma en que los maestros pueden asegurarse una posición:

“Lo primero que hizo el director en mi primer día de trabajo como maestro, fue invitarnos a todos los principiantes y darnos su conferencia acostumbrada: "Cómo manejar el salón de clases". Era sencillo. Dijo que todo lo que teníamos que hacer era empezar con un enfoque duro y serio durante las primeras semanas. Después, cuando los alumnos supieran quién era el jefe, podríamos aflojar un poquito.”

A muchos maestros les cuesta gran trabajo vivir con esta filosofía porque tienen sentimientos negativos sobre el conflicto en el salón de clases, como lo expresó en M.E.T. un maestro de primaria:

“Supongo que soy lo que llamarían un maestro tolerante. Realmente detesto la forma en que otros maestros gritan para mantener en línea a los alumnos, así es que sigo el otro camino y hago como que las cosas no me molestan.”

Esta orientación ganar-perder parece estar en la cuerda del enredado asunto de la disciplina en las escuelas. Los maestros piensan que sólo tienen dos enfoques a escoger: pueden ser estrictos o indulgentes, duros o suaves, autoritarios o tolerantes. Consideran la relación maestro-alumno como una lucha de poder, una contienda, una pelea. Así pues, no es de extrañar que los alumnos, a su vez, vean a

los maestros como sus enemigos naturales, dictadores que hay que vencer por todos los medios, o sentimentales de quienes se aprovechan.

Cuando surgen los conflictos, como siempre sucede, la mayoría de los maestros tratan de resolverlos de manera de salir ganando, o por lo menos no salir perdiendo. Obviamente esto significa que los alumnos terminan perdiendo, o por lo menos no ganando. Otros maestros, como el que *detestaba los gritos*, piensan que deben rendirse a los alumnos. Esta actitud tolerante también prevalece entre los abogados de la teoría que dice que "es malo para los niños frustrar sus reacciones naturales", y que es parte del trabajo de los maestros vérselas con el comportamiento inaceptable para reducir el posible "daño psíquico" (sea cual fuere) en los niños.

Rara vez se oye hablar del daño psíquico en los maestros, aun cuando a menudo este es el resultado de la tolerancia.

Los dos enfoques ganar-perder: Método I y Método II

Los términos "autoritario" y "permisivo" han sido empleados y mal empleados con tanta frecuencia en la educación, que se han convertido en términos emocionalmente fuertes que conducen a discusiones acaloradas. Para evitar confusiones y acaloramientos en M.E.T. los llamamos Método I y Método II. En el Método I, el maestro gana y el alumno pierde el conflicto. En el Método II, el maestro pierde y el alumno gana.

Para ilustrar, en la mayor parte de las escuelas los maestros de secundaria se enfrentan al problema de los estudiantes impuntuales, como en esta situación:

El señor Rodríguez gusta de empezar cada clase de ciencias con una breve descripción oral de las actividades del día. Sofía llega tarde a menudo. Esto implica que el maestro debe repetir las instrucciones o contestar muchas preguntas sobre lo que está sucediendo.

He aquí la forma en qué podría desarrollarse el Método I:

SEÑOR RODRÍGUEZ: Cuando llegas tarde a mi clase pierdes las instrucciones que doy al principio y tengo que perder tiempo diciéndote personalmente lo que tienes que hacer. Estoy cansado de hacerlo.

SOFÍA: Bueno, estoy en el equipo del anuario y en realidad hemos estado muy ocupados últimamente tratando de tener a tiempo el formato exigido por el impresor. Es por eso que llego tarde.

SEÑOR RODRÍGUEZ: Sé que eres uno de los editores y eso implica mucho trabajo, pero también es importante esta clase de ciencias. No podrás graduarte si no terminas el curso.

SOFÍA: Estoy pasando las pruebas, ¿no es cierto? No entiendo por qué tengo que apresurarme sólo para no tener que decirme lo que hay que hacer. ¿Qué tiene eso de difícil?

SEÑOR RODRÍGUEZ: No me importó hacerlo durante una temporada, pero ya me cansé de tratarte como a una "prima donna" porque tienes trabajo en otro departamento. ¡De hoy en adelante llegas a tiempo o mejor no vengas!

SOFÍA: Pero...

SEÑOR RODRÍGUEZ: ¡Nada de peros! ¡Si quieres pasar este curso llegas a tiempo como todos los demás! Ahora vete a tu

lugar.
SOFÍA: *(Enojada)*. ¡Está bien! Lo intentaré.

En esta situación, como tan a menudo sucede en el Método I, el maestro tenía su propia solución "preconcebida" para ganar el conflicto: Sofía tenía que llegar a tiempo a la clase. Primero intentó persuadirla para que lo aceptara, pero cuando ella se resistió, se puso enérgico: o llegaba a tiempo a la clase o se arriesgaba a reprobado el curso. Frente a este despliegue de fuerza, Sofía se dio por vencida con resentimiento. En la figura 23, el Método I es como sigue:

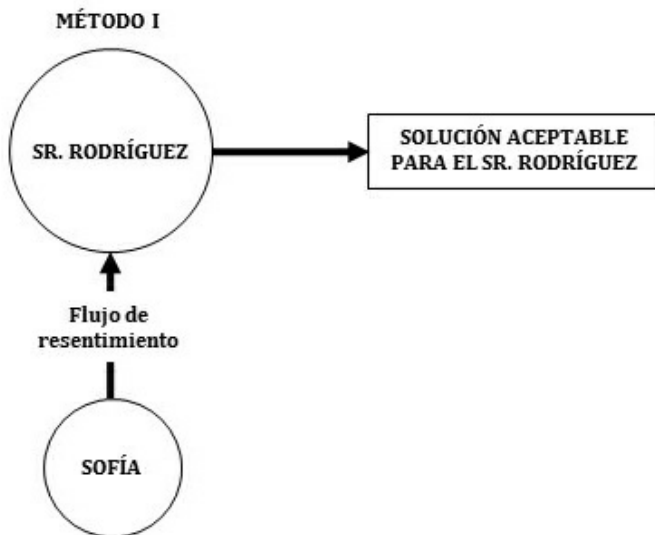


Figura 23

He aquí cómo podría desarrollarse el Método II en la misma situación:

SEÑOR RODRÍGUEZ: Cuando llegas tarde a clase pierdes las instrucciones que doy al principio y tengo que perder tiempo diciéndote personalmente lo que tienes que hacer. Estoy cansado de hacerlo.

SOFÍA: Bueno, estoy en el equipo del anuario y en realidad hemos estado muy ocupados últimamente, tratando de tener a tiempo el formato exigido por el impresor. Es por eso que llego tarde.

SEÑOR RODRÍGUEZ: Sé que eres uno de los editores y eso implica mucho trabajo, pero también es importante esta clase de ciencias. No podrás graduarte si no sigues el curso.

SOFÍA: No me tengo que quedar en su clase. Me puedo cambiar a la de la señorita González.

- SEÑOR RODRÍGUEZ: Su clase está llena. Esta es la sección pequeña. No creo que puedas entrar a su clase.
- SOFÍA: Me aceptaría y no me molestaría por llegar tarde unos minutos sólo porque estoy trabajando en algo importante. Si quiere pelear con alguien, ¿por qué no les grita a los chicos que se paran junto al baño y fuman todo el tiempo?
- SEÑOR RODRÍGUEZ: Mira, Sofía, no quiero pelear con nadie, no quiero ser difícil de tratar, y ciertamente no seo que te cambies a otra sección.
- SOFÍA: Bueno, voy a tener que hacer algo si se pone tan intransigente sólo porque llego tarde unos minutos. Además, ni siquiera llego tarde todos los días.
- SEÑOR RODRÍGUEZ: ¡Está bien, *está bien!* Si tienes que llegar tarde, tienes que llegar tarde. Sólo espero no sea todos los días.

En el enfoque del Método II a este conflicto, la alumna se resistió a la solución del maestro enseñando su valentía, o sea, amenazándolo con que cambiaría de clase. El señor Rodríguez se dio por vencido, pero no de buena gana. El diagrama del Método II se encuentra en la figura 24. Nótese que las actitudes del maestro y de la alumna en cada método son muy parecidas. Cada uno piensa: "¡Quiero que las cosas se hagan a *mí* manera y estoy dispuesto a pelear para lograrlo!" Además, existe otra actitud dentro de esta postura: "¡Si no te gusta, qué lástima!" Las posturas de los métodos I y II también son de competencia, obstinación, descortesía, desconsideración, falta de respeto por las necesidades de la otra persona. Y por lo general cada método hace que el perdedor se aleje sintiéndose resentido y enojado.

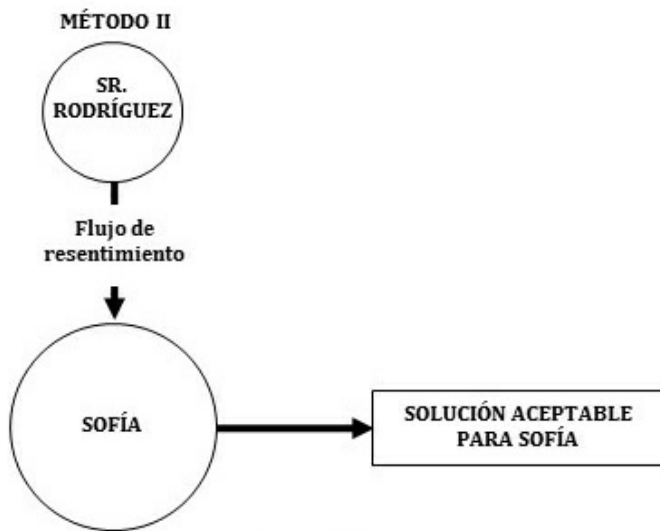


Figura 24

Los instructores M.E.T., quienes han trabajado con miles de maestros de todo tipo de escuelas, encuentran que una proporción sorprendentemente elevada de maestros permanecen encerrados en uno de estos métodos de ganar-perder o vacilan entre ambos, dependiendo del humor del momento. Pocos maestros tienen conciencia de una alternativa para estos dos métodos ganar-perder para resolver conflictos.

Es todavía más inquietante el hecho de que pocos maestros están conscientes de que emplean "un método". La mayoría de los maestros lo "tocan de oído" o "dan palos a ciegas". Por lo general, manejan los conflictos de la misma manera que sus padres y sus ex maestros.

También es raro que un maestro reconozca cualquier relación directa entre los métodos de resolución de conflictos y el comportamiento de sus alumnos. Es por esto que nuestro examen profundo de las limitaciones y efectos de los métodos I y II sea una revelación para la mayoría de los maestros que asisten a M.E.T. Además, proporciona nueva información para evaluar lo que están haciendo en el salón de clases, para ellos mismos y para sus alumnos.

Lo que se sabe sobre el Método I

Se han llevado a cabo muchas buenas investigaciones sobre los efectos de resolver los conflictos mediante el método autoritario, en las familias, en los negocios y en la industria, y en muchas otras organizaciones. Aun cuando los detalles de estos estudios no son de bastante interés para la mayoría de los maestros, una lista de los principales descubrimientos ha ayudado a muchos maestros que asisten a M.E.T. a comprender lo que sucede cuando utilizan el

Método I:

1. Puede ser rápido y eficaz en situaciones que requieren de una acción urgente. "¡Deja ese cuchillo en este instante!"
2. Podría ser el único método a elegir cuando están involucradas gran cantidad de personas, y se hace difícil discutir las cosas. "El baile ha terminado, las puertas tienen que cerrarse en 15 minutos, así es que salgan rápido".
3. Produce resentimiento y a menudo una profunda hostilidad por parte del perdedor hacia el ganador. A nadie le gusta que le digan lo que tiene que hacer y que sus necesidades se frustren.
4. Produce muy poca motivación en el perdedor para que lleve a cabo la solución. A menudo el perdedor sólo implementa la solución.
5. Con frecuencia se necesita un gran refuerzo por parte del ganador ("paso la mayor parte de mi tiempo en la clase haciéndola de policía"). Cuando el ganador no está presente, los perdedores no cumplen.
6. Inhibe el crecimiento de la autorresponsabilidad y la auto- dirección, fomenta la dependencia y la necesidad de que se le diga lo que tiene que hacer.
7. Fomenta el cumplimiento y la sumisión, principalmente por miedo, e inhibe el desarrollo de la cooperación y la consideración hacia las necesidades de otros. La cooperación nunca se fomenta *haciendo* que el alumno haga algo.
8. Inhibe la creatividad, la exploración y la innovación. Tales cualidades rara vez florecen en un clima de miedo y represión.
9. Propicia la baja productividad, baja moral, baja satisfacción de trabajo, una elevada proporción de dimensiones y cambios de personal (deserciones).
10. Inhibe el desarrollo de la autodisciplina y el autocontrol. No existe la posibilidad de desarrollar el autocontrol cuando los maestros dominan por la fuerza.
11. Tiene menos posibilidades de producir una solución única o creativa, lo que los psicólogos llaman "la solución elegante".
12. A menudo hace que el ganador se sienta culpable ("esto me duele más de lo que te duele a ti", o "sólo lo hago por tu bien").
13. Generalmente obliga al ganador a recurrir a la fuerza y la autoridad para obtener cumplimiento (posteriormente, en este capítulo, examinaremos más detalladamente esta importante característica del Método I).

Lo que se sabe sobre el Método II

He aquí lo que se ha encontrado en los estudios sobre las características y efectos del Método II, el método tolerante "está bien, tú ganas, me doy por vencido" para resolver conflictos:

1. Puede ser rápido, sólo pase por alto el comportamiento, no cause excitación, deshágase del conflicto dándose por vencido.
2. Invariablemente produce resentimiento y hostilidad en el perdedor hacia el ganador. Los maestros que se dan por vencidos, a menudo terminan por detestar y hasta odiar a los alumnos y a la larga a la enseñanza.
3. Fomenta en los ganadores (ejemplo, los alumnos) el egoísmo, la falta de cooperación y consideración hacia los demás. Los alumnos se vuelven incontrolables, indisciplinados y exigentes. La clase puede volverse caótica.
4. Tiende a fomentar mayor creatividad y espontaneidad en los alumnos que el Método I. Sin embargo, el maestro paga un precio terrible.
5. No propicia ni la creatividad ni la moral elevadas. Por lo general, los jovencitos detestan las clases de alumnos incontrolables e indisciplinados. Constituye una pérdida de su tiempo porque se trabaja poco.
6. También hace que los ganadores (otra vez, en este caso, los alumnos) se sientan culpables de que el maestro no satisfaga sus necesidades.
7. Hace que los alumnos pierdan el respeto por el maestro. Consideran al maestro débil e incompetente, alguien que "sufre sin protestar", "fácil de embarcar".
8. Por lo general, hace que el ganador (el alumno) recurra a su fuerza y autoridad.

Cuando el juego se llama vacilación

Es raro que los maestros empleen exclusivamente el Método I o el Método II; esto es, raras veces son totalmente autoritarios o tolerantes. Pero cuando parte del tiempo emplean el Método I y otras veces el Método II, crean confusión en los alumnos. Hace que los jovencitos vivan en un mundo elástico del que no conocen los límites. Un día es un crimen susurrarle algo al vecino, el siguiente día el maestro se limita a sonreír. Obviamente, esto constituye una invitación a hacer pruebas. Cuando los alumnos tienen que vérselas con maestros que son duros en un momento e indulgentes en otro, tienen que estar casi siempre en guardia. Tienen también que pasar mucho tiempo tratando de encontrar una respuesta para la pregunta crucial: ¿Cuáles son los límites de hoy?

Los maestros que han sido influenciados por los abogados de la tolerancia, con frecuencia permiten a los alumnos hacer prácticamente lo que quieren, hasta que la situación se vuelve *tan* caótica, los comportamientos *tan* inaceptables, que el maestro tiene que intervenir repentinamente con un despliegue de fuerza para restituir una apariencia de orden. Esta inconsistencia confunde a los alumnos y maestros.

Al final, el maestro puede salir peor parado que los alumnos (porque los

alumnos lo veían venir). Los maestros tolerantes tienden a sentirse culpables a causa de tales explosiones, en especial si el suceso que disparó la explosión carecía de importancia, la gota que derramó el vaso. La culpa tiene posibilidades de hacer que el maestro regrese al tolerante "ahí se va", y el ciclo vuelve a comenzar.

Los alumnos se sienten más confundidos a causa de las diferencias que encuentran entre los maestros. Aun cuando son notablemente listos para "clasificar" a los maestros, es difícil ajustarse a una clase de "ahí se va" del Método II, a otra clase en la que el maestro es disciplinario y exige obediencia inmediata. Esta diferencia es también la razón por la que se ha desperdiciado una cantidad ilimitada de tiempo en las reuniones de maestros en batallas interminables para "uniformar" la disciplina". Se oye el grito: "Todos tenemos que ser iguales (el orador siempre quiere decir «como yo») para poner fin a esta confusión", y así la batalla continúa.

Cómo dependen del poder los Métodos I y II

No podemos enfatizar lo suficiente que el Método I y el Método II son en esencia *métodos de poder* para resolver conflictos. Al emplear el Método I, el *maestro* necesita su poder para ganar a expensas de la pérdida del alumno. En el Método II, el *alumno* emplea todo el poder que tiene para salirse con la suya a expensas de la pérdida del maestro.

Cuando el maestro y el alumno encuentran un conflicto, invariablemente lo ven como una batalla a ganar, una *lucha* de poder.

Pero, ¿qué es este poder? ¿De dónde viene? ¿Se puede ver o sentir?. Ciertamente no se trata sólo de una fuerza física aunque algunas veces pueda serlo. ¿Son las palabras que se comunican? ¿O hay algo más?

El poder está íntimamente asociado a la autoridad en la mente de las personas. Si una maestra tiene autoridad sobre los alumnos, ¿tiene poder? ¿Se tiene que tener autoridad para tener poder, o viceversa? Estas son preguntas críticas, y los términos "poder" y "autoridad" se emplean con tanta frecuencia en las discusiones de conflicto en las escuelas, que necesitamos examinar estos conceptos a fondo.

La autoridad en el salón de clases

Pregúntele a 100 maestros: "¿Necesita usar su autoridad para controlar a los alumnos en el salón de clases?" Probablemente el 99 por ciento responderán afirmativamente. La mayoría hasta se preguntarán por qué hace una pregunta cuya respuesta es tan obvia. "Por supuesto, los maestros necesitan autoridad", responderán. "¿De qué otra manera puede haber disciplina, orden y silencio?"

La idea de que los maestros tienen que emplear su autoridad están tan profundamente arraigada en nuestras escuelas, y de hecho en nuestra sociedad, que cualquiera que ponga en duda la idea es considerado inocente, estúpido o antipatriota. La idea está profundamente arraigada en la manera en que los padres educan a sus hijos en nuestra sociedad. Pocos padres ponen en duda la necesidad de emplear la autoridad para dirigir, controlar, disciplinar y entrenar a los niños. Entonces, no es de extrañar que los padres se aseguren de pasar su autoridad a los maestros de sus hijos, aun en forma de legislación específica que garantiza a los maestros el derecho de actuar *in loco parentis* (en lugar de los padres). Dicha legislación formaliza la creencia de los padres de que cualquier persona que supervise a sus hijos necesita autoridad igual que ellos la necesitan. Así es que la sociedad les ha concedido a los maestros la autoridad de padres.

El primer paso necesario para entender la autoridad es reconocer que en español el término se emplea para representar dos ideas totalmente diferentes. Como un tipo de autoridad propicia la habilidad de enseñar del maestro y el otro la disminuye, los debates sobre la necesidad de la "autoridad" son vanos.

Autoridad tipo C (por Conocimiento)

Un tipo de autoridad se basa en la pericia, el conocimiento y la experiencia ("es una autoridad en su ramo", o "habla con autoridad"). Para los chiquillos, todos los adultos parecen tener este tipo de autoridad. Parecen ser sabios, tener más juicio, mayor percepción, información ilimitada y una misteriosa habilidad para predecir el futuro. Este tipo de autoridad puede considerarse *asignada o ganada*, basada en una sabiduría real o imaginaria que alguien juzga que otra persona posee.

A medida que un niño crece, descubre gradualmente que los ídolos adultos tienen pies de barro, que los adultos omnipotentes en realidad son bastante falibles, no poseen una sabiduría ilimitada y a menudo sus juicios son equivocados. Muchos adultos recuerdan claramente la desilusión que sintieron la primera vez que descubrieron que sus padres podían estar equivocados, verdaderamente *equivocados*, ignorantes, imprecisos e incapaces de controlar los sucesos de sus propias vidas. Por lo general, mientras más alientan los padres a los hijos a que les asignen una autoridad no justificada, mayor será después la desilusión.

Aunque no emplean estos términos, muchos maestros gustan de jugar con los alumnos un juego que podría llamarse "simulemos que tengo poderes sobrehumanos". Alientan a los niños a asignar a los maestros una autoridad que sobrepasa las áreas reales de su pericia, a que acepten las opiniones de sus maestros como si se tratara de hechos y permitir ser gobernados por esta supuesta sabiduría de los adultos. Los estudiantes se desilusionan de sus maestros cuando descubren que la sabiduría no siempre es una función de la edad, y que la pericia en un área no implica igual pericia en otras.

Para los maestros es importante entender cuánta influencia tienen en sus alumnos como resultado de una autoridad asignada o ganada y lo cuidadosos que deben ser para no ampliar esta autoridad más allá de los límites de sus conocimientos reales. Los maestros *sí* tienen pericia basada en su entrenamiento y antecedentes. Dicha autoridad concedida por los alumnos es legítima, y su empleo para influir en los alumnos es una parte obvia y válida de la función de enseñar.

Desafortunadamente, los niños más pequeños asignan demasiada autoridad de este tipo a sus maestros. El pedir a los chiquillos de una escuela primaria que se dibujen y dibujen a sus maestros es revelador. Por lo general, los maestros salen como monstruos que ocupan toda la página y la persona del niño tan delicada y pequeña que se ve ensombrecida por el poderoso adulto. Esta diferencia de "talla psicológica" añade peso e importancia a las palabras y hechos de los maestros.

En el curso normal de los acontecimientos, la diferencia de talla psicológica entre los maestros y los alumnos disminuye gradualmente a medida que los alumnos crecen, se vuelven más maduros y poseen más conocimientos. La autoridad no ganada disminuye. La autoridad ganada, el tipo que se basa en la pericia real del maestro, no puede disminuir. Hasta podría aumentar.

Normalmente, la diferencia de talla psicológica entre alumnos y maestros disminuye gradualmente hasta que se alcanza la paridad o casi paridad en la edad adulta. Esto no es necesariamente cierto en lo que se refiere a la autoridad asignada en forma realística, porque dicha autoridad la asignan los alumnos como resultado del conocimiento de la pericia real del maestro. En otras palabras, la *verdadera* pericia no disminuye con el tiempo, y la autoridad basada en la pericia casi nunca causa problemas en el salón de clases.

Autoridad tipo P (por Poder)

Un tipo totalmente diferente de autoridad se deriva del poder del maestro para recompensar o castigar a los alumnos. Esta es la *autoridad basada en el poder*, que resulta de 1. la posesión por el maestro del poder para otorgar ciertas cosas que los alumnos necesitan o desean (recompensa) y 2. el poder del maestro para infligir incomodidad o dolor.

El poder de los maestros para recompensar surge de la dependencia de los alumnos. Cuando entran al jardín de niños o "preescolares", los alumnos ya dominan la forma de suministrarse ciertas cosas. Pero todavía tienen que depender de los padres, maestros y otros adultos para la satisfacción de la mayoría de sus necesidades, todavía son muy dependientes de los adultos, por lo que estos son muy poderosos.

Los maestros, especialmente los de los alumnos pequeños, poseen los medios para satisfacer muchas de las necesidades de sus alumnos. A medida que los alumnos crecen y se vuelven más independientes de sus maestros, este poder disminuye; sin embargo, hasta que los alumnos salen de la escuela, los maestros retienen muchos de los medios esenciales para satisfacer las necesidades de los alumnos. Esto da a los maestros verdadero poder, y es este tipo de poder el que los maestros emplean cuando "usan su autoridad. Cuando los maestros dicen: "No tengo suficiente autoridad en el salón de clases", quieren decir que necesitan más poder para recompensar y castigar. Cuando los maestros se quejan: "Actualmente los chicos no respetan la autoridad", lo que quieren decir es que las recompensas y los castigos son demasiado pocos o demasiado ineficaces.

Y cuando hablamos de un "maestro autoritario", nos referimos a aquel que depende del poder de la recompensa y el castigo para controlar a los alumnos en el salón de clases.

Serias limitaciones del poder en el salón de clases

No hay duda de que el poder (autoridad P) funciona como un método para controlar a los alumnos, ha sido utilizado durante siglos. Sin embargo, pocos maestros comprenden las serias limitaciones del poder del maestro o sus peligros.

Los maestros inevitablemente pierden el poder

Un maestro tiene poder en el salón de clases sólo mientras los alumnos están en condiciones de desear, necesitar, de privación, impotencia o dependencia. Por supuesto, los niños muy pequeños son muy dependientes y, por lo tanto, responderán a muchas recompensas. Al crecer y volverse menos dependientes del maestro para lo que necesitan, es inevitable que el maestro *pierda el poder para recompensar*. Es por esto que a menudo los maestros de secundarias y preparatorias se quejan de que las recompensas no dan resultado con los chicos mayores como con los más pequeños.

Los maestros también pierden gradualmente su poder de castigo a medida que los chicos crecen. Con los alumnos más jóvenes, la mayoría de los maestros dependen en gran medida del castigo. No sólo los castigan reteniendo cosas que los alumnos necesitan, sino que se comportan de manera que causan incomodidad o dolor a los alumnos tanto física como psicológicamente. Los coscorriones, los golpes, los regaños severos, el trabajo extra, las malas calificaciones, los periodos de detención, el ridiculizar, avergonzar, los comentarios embarazosos, la expulsión de la clase o de la escuela, parar a los alumnos en un rincón, los ejercicios forzados, los reportes a los padres y 100 tácticas más han sido utilizadas por los maestros para crear suficiente incomodidad como para que los alumnos cumplan con los exigencias de los maestros, por *miedo*.

El castigo da bastantes buenos resultados (por lo menos logra cierto cumplimiento) cuando los maestros pueden lograr hacer sentir su talla física y psicológica lo suficiente como para que los alumnos tengan miedo a ponerse en su contra. Sin embargo, los jovencitos pierden gradualmente el miedo a la habilidad del maestro para lastimarlos y el poder del maestro se reduce en consecuencia. Si no hay miedo, no hay cumplimiento.

Paradójicamente, la mayoría de los maestros rechazan auténticamente la dependencia y el miedo como tácticas deseadas para controlar a los alumnos. He aquí su dilema. Los maestros dicen que desean alumnos que no tengan miedo, que sean independientes y auto-disciplinados, pero cuando tienen alumnos con estas cualidades, descubren que el poder no da resultado con estos alumnos. Una maestra de matemáticas de una escuela secundaria le dijo al director:

“Necesito ayuda con Jorge. No consigo que haga nada de lo que quiero. Sólo

hace lo que *él* quiere hacer. Le dije que lo iba a reprobado si no empezaba a hacerme caso, pero no le importa. Me dijo que lo hiciera, que ya antes había tenido reprobadas. Después le dije que tendría que expulsarlo de la clase y se encogió de hombros y sonrió. Creo que quiere que lo expulse. ¿Qué voy a hacer?"

Obviamente, Jorge no tiene mucho miedo a su maestra. Ha llegado a un punto en que ya no depende de su maestra... ¡Y, ahora, la está volviendo loca!

La pérdida gradual del poder del maestro se ilustra en la figura 25 en donde las recompensas están simbolizadas por signos de más y los castigos con signos de menos.

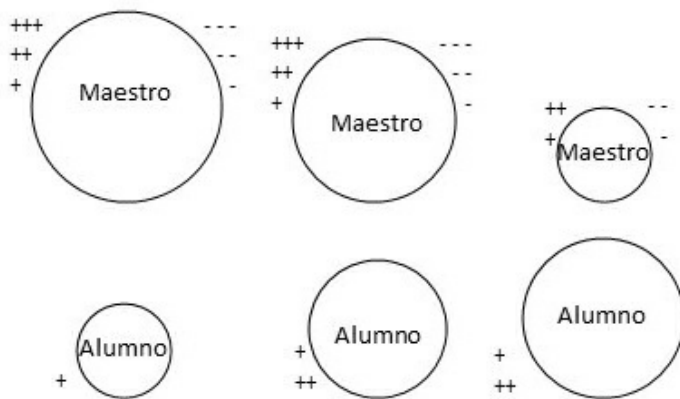


Figura 25

Con los chicos de primer grado, un maestro tiene innumerables formas de recompensar y castigar, y los niños pueden adquirir muy pocas recompensas por sus propios esfuerzos independientes. Un chico de 12o. grado puede adquirir la mayoría de sus recompensas (satisfacer la mayoría de sus necesidades) de sus propias actividades (deportes, amigos, chicas o chicos, automóvil, viajes, etcétera). Es por eso que su maestro tiene muy pocas recompensas eficaces (posiblemente las calificaciones) y casi ningún medio de castigarlo (posiblemente la expulsión de la escuela).

No es de sorprender que los maestros de adolescentes se sientan tan impotentes. Les quedan muy pocas recompensas y castigos. Los alumnos mayores sencillamente no serán controlados por los esfuerzos de los maestros para manejar su comportamiento mediante recompensas y castigos. Es entonces cuando los maestros empiezan a culpar a los alumnos por su "rebeldía", "falta de respeto a la autoridad", "resistencia a la autoridad del adulto", etcétera. Oímos decir a los maestros: "Algo tiene que andar mal en esta generación de adolescentes".

El hecho es que los estudiantes de más edad son difíciles para los maestros

porque se han hecho más independientes (capaces de satisfacer sus propias necesidades). Y como la mayoría de los maestros insisten en controlarlos mediante el poder, naturalmente los adolescentes reaccionan con un comportamiento de resistencia, independiente, rebelde y vengativo.

En los últimos diez años ha habido una corriente de libros y artículos cuyos autores examinan y diagnostican fenómenos, tales como la brecha generacional, la rebeldía de la juventud, la tensión de crecer. La mayoría de estas teorías parece enfocar incorrectamente factores tales como el cambio físico, la sexualidad que emerge, las nuevas exigencias sociales, la lucha para volverse adulto, etcétera. Crean la impresión de que la tensión, la violencia y la rebeldía en el periodo de la adolescencia son naturales y normales.

Ahora estamos convencidos de que la rebeldía de los jóvenes, la *tempestad e ímpetu* de la adolescencia, las dificultades para trabajar con los jóvenes y la llamada brecha generacional no son inevitables. Las relaciones maestro-alumno en los niveles superiores de primaria y en la secundaria son mucho más tensas y violentas porque los maestros dependieron tanto en el poder (respaldados por las recompensas y los castigos) cuando los alumnos eran más chicos. Después, cuando son mayores, empiezan a reaccionar contra estas técnicas aun con enojo, hostilidad, rebelión, resistencia y venganza.

Los alumnos no tienen que rebelarse naturalmente contra los adultos en las escuelas. Pero se rebelarán contra el empleo del poder por los maestros. Si se desecha el empleo de poder por los maestros, desaparece la mayor parte de la rebelión en las escuelas.

El poder es destructivo para los alumnos

El argumento más concluyente contra el empleo del Método I para resolver conflictos, es que tiene efectos destructivos para los alumnos. El Método I depende del poder disfrazado de "autoridad", y el poder es terriblemente destructivo en las relaciones humanas. Citemos al poeta Shelley: "El poder, como una devastadora pestilencia, contamina todo lo que toca".

La corrupción y la contaminación del poder, que los poetas y buenos estadistas han conocido durante siglos, no pueden observarse con mayor claridad que en la institución que llamamos escuela. *Las escuelas constituyen una de las últimas fortalezas en las que se sanciona el poder en las relaciones humanas.*

Actualmente muchas personas se engañan en la creencia de que sólo la actual generación de alumnos es rebelde y vengativa contra el poder primario de los maestros y administradores de las escuelas ("algo debe andar mal en esta generación). Añoran los viejos tiempos (eso piensan) en los que los alumnos aceptaban la autoridad y respondían constructivamente a ella.

Esta creencia es refutada dramáticamente en cada clase M.E.T. Se pide a los maestros que recuerden cuando *ellos* eran alumnos y se encontraban en el extremo receptor del poder de sus propios maestros y administradores. "¿Qué experimentaban?" "¿Cómo se sentían?" "¿Cómo reaccionaban?" "¿Cómo reaccionaban a los esfuerzos por recompensarlos y castigarlos con el propósito de hacer que se comportaran de determinada manera prescrita por los adultos de la escuela?"

Sus recuerdos son vividos. En ocasiones, los maestros recuerdan que un incidente produjo tanto dolor que en la clase M.E.T. sienten nuevamente el mismo enojo, y hasta lágrimas, provocados por un suceso que tuvo lugar 15 ó 20 años antes.

Cuando los maestros relatan sus sentimientos y mecanismos de defensa, el instructor M.E.T. los anota en el pizarrón, los sentimientos en un lado y los mecanismos de defensa en el otro. Con muy pocas variantes, la lista aparece como se ilustra en la tabla 3.

Sentimientos	Mecanismos de defensa
Resentimiento, enojo hostilidad	Rebeldeía, resistencia, defensa
Frustración	Venganza (devolver el golpe, pelear)
Odio	Mentiras, simulación, ocultación de los sentimientos
Vergüenza.	Culpar a otros, chismorrear
Falta de valía	Hacer trampa, plagiar
Miedo, ansiedad, intranquilidad	Mangonear, abusar, fastidiar a otros
Infelicidad, tristeza, depresión	Necesidad de ganar, odio a perder
Amargura, carácter vengativo	Organizarse, formar alianzas
Impotencia, inmovilidad	Sometimiento, (haciendo las cosas por debajo del agua, convirtiéndose en el perro fiel, o el "consentido del maestro")
Obstinación	"Hacer la barba"
Competencia	Conformarse, no arriesgarse, no intentar nada nuevo, necesidad de la certeza previa del triunfo
Humillación, apatía	Retirarse (dejar la escuela, fantasear, retroceder, huir)

Tabla 3

Después de que los miembros de la clase han formados dos listas, invariablemente expresan la misma reacción: "Vaya, todos estos sentimientos y mecanismos de defensa son tan negativos y «malos»; debe haber algún efecto

positivo o «bueno» en el poder y la autoridad". Aun cuando ellos mismos han dado los datos, la reacción más frecuente es: "Debe habernos engañado de alguna manera para conseguir que todos los efectos sean negativos". Después, cuando el instructor pide que se añadan reacciones positivas o "buenas" en las listas, se suministran pocas.

Si usted, el lector, trata de recordar sus propios sentimientos y mecanismos de defensa, posiblemente descubrirá que sus reacciones hacia la autoridad también están en la lista anterior. Obviamente, el propósito de este ejercicio es ayudar a los maestros a aceptar la idea de que, si ellos como alumnos reaccionaron de esta manera al poder y la autoridad, es inevitable que sus alumnos reaccionen de una manera similar.

En las páginas siguientes examinaremos con más detalle cada mecanismo de defensa que los alumnos emplean en la escuela, porque estamos convencidos: cuando los maestros comprenden totalmente las dinámicas de estos mecanismos de defensa de los alumnos, limitarán en mayor medida el empleo de la autoridad y el poder, y en su lugar, aprenderán un método alternativo de resolver los conflictos en el salón de clases.

Los mecanismos de defensa que utilizan los alumnos

Rebeldía, resistencia, desafío

Estas reacciones a la autoridad y al poder son prácticamente universales. Cuando se amenazan las libertades de las personas, estas se resisten y desafían o, como en una rebelión, hacen exactamente lo contrario de lo que se les empuja a hacer.

¿Qué sucede cuando se ordena a los alumnos que dejen el sacapuntas y regresen de inmediato a su sitio? Los puede observar inmóviles en el mismo lugar, o desafiando al maestro al continuar sacando punta al lápiz hasta que sólo les queda la goma.

¿Cuántos de ustedes han pedido a un alumno que vuelva a salir de la habitación y a entrar en silencio, sólo para lograr que irrumpa en la clase haciendo más ruido que antes, con una sonrisa?

Un jovencito de secundaria le comentó lo siguiente a un consejero escolar durante una de las sesiones de consejo:

“Ni siquiera voy a intentar sacar buenas calificaciones en la escuela, porque mis padres me han presionado demasiado para que sea un buen estudiante. Si me saco buenas calificaciones, haré que se sientan complacidos, como si tuvieran razón o hubieran ganado. No voy a dejar que se sientan así. Así es que no estudio.”

Los alumnos de todas las edades son ingeniosos para encontrar la forma de desafiar y resistirse a los esfuerzos de sus maestros para modificar su comportamiento mediante el poder. Una estudiante de secundaria relató lo siguiente:

“Mi maestra de economía doméstica me da la lata por mis faldas cortas. Justo antes de entrar a su clase me subo la cintura de la falda para que esté todavía más corta. Esto la hace que pierda la cabeza. No es asunto suyo lo que uso en la escuela.”

Represalias

Es una clásica respuesta humana vengarse de alguien de quien se depende para la satisfacción de las necesidades básicas, pero las personas se siguen sorprendiendo de este comportamiento. Hasta el estudio más trivial de la historia revela la ancestral hostilidad que las personas han acumulado contra los poderosos, y su prontitud para correr terribles riesgos para atacarlos de una manera hostil. Los maestros que dominan a sus alumnos mediante la "autoridad" corren un gran riesgo de este tipo de agresión y venganza.

A menudo la venganza más violenta va dirigida hacia maestros benévolos y paternalistas que encubren su empleo del poder diciendo: "Sólo estoy haciendo lo que más te conviene", o "Algún día me lo agradecerás". Estos maestros paternalistas no sólo crean sentimientos de enojo y frustración que resultan de cualquier situación en que los alumnos pierden; además, los alumnos se meten en un "doble aprieto" debido a que se sienten culpables por haber mordido la benévola mano que les da de comer. La investigación de Bateson (en el modelo de comportamiento llamado algunas veces "esquizofrenia") indica que los aprietos dobles producen tensiones internas a las que algunas personas responden volviéndose "locas"¹. Posiblemente es más sencillo vérselas con un déspota que con un benévolo. Por lo menos se puede odiar con impunidad al malévolos déspota.

Sin duda, el luchar puede ser una de las formas más saludables con las que el alumno responde al empleo de poder por parte del maestro. Aun cuando es cierto que no abogamos por una atmósfera de antagonismo y hostilidad como modelo para los salones de clases, es un hecho que la salud emocional del alumno saldrá más beneficiada si es un "luchador" y no se le somete o se da por vencido pasivamente.

Mentir, escabullirse, ocultar los sentimientos

La mentira es un mecanismo de defensa muy común que los alumnos utilizan contra el poder del maestro. Pronto aprenden que es poco seguro decir la verdad a aquellos que utilizan el poder. El nombre del juego se vuelve "Diles cualquier cosa para evitar el castigo" o "Has que te *prueben* que estás equivocado". Muchos alumnos aprenden a no decir nunca *nada* excepto cuando se les interroga directamente, y luego decir solamente aquello que hará que el maestro ponga la responsabilidad y el castigo en otra parte.

Los alumnos también se defienden de los maestros que utilizan el poder, jugando a "No te dejes pescar". En este juego, el único delito es ser *pescado* haciendo algo malo. Los maestros y escuelas orientados hacia el poder enseñan sistemáticamente esta forma de amoralidad, una condición que afecta a nuestra sociedad hasta en los más altos niveles gubernamentales.

El juego es sencillo. El maestro tiene el poder, hace las reglas y tiene que ponerlas en vigor. La tarea del alumno: romper el mayor número posible de reglas, pero de una manera tan inteligente que el maestro no pueda pescarlo. Si lo pescan, miente.

El director de una escuela contó el siguiente encuentro con un jugador de No te dejes pescar:

"Un día un automovilista entró furioso a mi oficina porque uno de los

alumnos de mi escuela había lanzado una piedra que había golpeado y roto una ventanilla de su automóvil. El supervisor del patio de recreo, con la ayuda de algunos informantes, detuvo rápidamente al chico que había lanzado la piedra. Al interrogarlo, sostuvo obstinadamente que aunque había estado lanzando piedras ninguna de estas podía haber roto el cristal, puesto que ninguna se había salido a la calle. Sin embargo, se ganó toda una conferencia por parte del irritado propietario del vehículo sobre la responsabilidad personal y lo malo de aventar piedras. Una vez terminado su discurso, le pregunto: 'Bueno, hijo, ¿has aprendido una lección de esto?' El chico estuvo de acuerdo: 'Sí, señor. La próxima vez que aviente piedras me esconderé detrás de los matorrales en donde nadie pueda verme'."

Culpar a otros, chismear

Una manera natural de defenderse de un maestro que utiliza el castigo es tratar de echarle la culpa a otros alumnos. La fórmula es sencilla: "Si consigo que otros alumnos parezcan malos, puedo parecer mejor (o no peor) en comparación". Todos los maestros están familiarizados con mensajes tales como los siguientes:

"Él me golpeó primero".

"Ella empezó".

"Juan me empujó".

"Maestro, esos chicos se están yendo de la escuela".

Los maestros que tratan de propiciar el buen comportamiento mediante el empleo frecuente de las recompensas, también invitan a los alumnos a competir con los demás o a chismear para obtener las recompensas:

"Limpié mi lugar más rápido que Susana".

"Paco y Carlos siempre se están pasando recados".

Es natural que cada alumno quiera obtener el mayor número de recompensas y que los otros tengan todo el castigo.

Copiar, hacer trampa, plagiar

El ubicuo sistema de calificaciones de las escuelas, una importante fuente de poder para los maestros, propicia el hacer trampa, copiar y plagiar. Una elevada proporción de alumnos admite este tipo de engaños. Aun con el alto riesgo de ser pescado, algunos alumnos prefieren hacer trampa en lugar de sufrir el castigo o la vergüenza de una mala calificación o un regaño del maestro.

Como la mayoría de los maestros saben, hasta los chicos más inteligentes

copiarán o harán trampa; los motiva una fuerte necesidad de la recompensa que viene con las calificaciones altas.

Dominar, intimidar, mangonear a los demás

Los maestros cuyo poder toma la forma de dominio e intimidación con los alumnos, están proporcionando a los jovencitos un modelo que algunos copiarán en sus propias relaciones.

Hace algunos años apareció en la portada del *The Saturday Evening Post* una ilustración de cuatro cuadros en la que se mostraba la reacción común en cadena al dominio y la intimidación. En el primer cuadro se encontraba un enojado jefe detrás de su escritorio reprendiendo a uno de sus empleados, señalando amenazadoramente con el dedo la cara avergonzada del indefenso trabajador. El segundo cuadro mostraba al trabajador llegando a su casa y regañando a su cansada esposa. En el tercer cuadro estaba la esposa gritándole a su pequeño hijo.

En el último dibujo se encontraba el chiquillo poniéndole los puntos sobres las íes al perro de la familia.

Este fenómeno ocurre en todas las escuelas orientadas hacia el poder. Eche un vistazo en el patio de recreo y corredores de su escuela. ¿Hay allí mucha rivalidad, dominio, intimidación? Si es así, el Método I (poder) es sin lugar a dudas la manera en que los maestros resuelven los conflictos con los alumnos, y naturalmente el método se refleja en el patio de recreo.

Necesidad de ganar, odio a perder

En un ambiente escolar lleno de recompensas y castigos, los muchachos aprenden muy pronto el valor de ganar y parecer bueno. Y aprenden fuertes "respuestas para evitar" perder y parecer malos.

Los maestros manipulan diariamente a los muchachos mediante alabanzas, calificaciones registradas en las libretas de los maestros, privilegios especiales, estrellas de oro, sonrisas, palmaditas en la cabeza. No es de sorprender que las generaciones estén tan orientadas hacia ganar, ser el primero, sobrepasar a sus compañeros. El problema es que no todos los chicos pueden ganar; sólo unos cuantos llegan a lo alto.

¿Qué sucede con los muchachos que tienen habilidades limitadas física e intelectualmente? ¿O con los "medianos"? En la mayoría de las escuelas se les recuerda a todas horas a esos chicos, directa o indirectamente, que son deficientes, incompetentes, debajo del promedio, que nunca lograrán grandes cosas o que son perdedores. Están destinados a ir por la vida experimentando el dolor del fracaso constante y la frustración de observar con envidia que los demás reciben

recompensas. Estos muchachos adquieren una baja opinión de sí mismos y actitudes de desesperanza y derrota. O dejan de intentarlo.

Un ambiente de clases lleno de recompensas es más dañino para los alumnos que no las obtienen que para los que las ganan.

Organizar, formar alianzas

Algunas veces los alumnos desarrollan otro mecanismo de defensa para enfrentarse a la autoridad y el poder de los maestros: se *organizan*, la mayoría de las veces de manera informal, pero de un tiempo a la fecha algunas veces formalmente. Los alumnos aprenden que "la unión hace la fuerza", de la misma manera que los trabajadores de los negocios y la industria se han organizado para enfrentarse al poder de la administración.

Aun cuando la mayor parte de los esfuerzos de los alumnos de actuar en concierto contra los maestros es ineficaz y al final autodestructiva, en los últimos años los alumnos han tenido más éxito para organizar su resistencia contra la autoridad de la escuela (y otros adultos) mediante manifestaciones, peticiones, periódicos y exigencias estudiantiles para tener más voz en las estructuras gubernamentales de las secundarias, preparatorias y universidades.

Aun cuando es lamentable que los jóvenes se sientan compelidos a formar alianzas para combatir el poder de los adultos y en consecuencia polarizar a la juventud y las escuelas en dos grupos de combate, este mecanismo de defensa parece ser una de las formas menos destructivas (para ellos y los otros) de todas las que los jóvenes crean para reaccionar al poder y la autoridad de los adultos.

Conformidad, obediencia, sumisión

La mayoría de los maestros que emplean el Método I esperan que los alumnos acepten sus decisiones y restricciones sin protestar. Dicha sumisión rara vez ocurre con excepción de las ocasiones en las que el castigo es tan severo que el sentimiento dominante del alumno es el miedo. Aunque los padres pueden utilizar (y utilizan) un castigo lo bastante severo durante un periodo suficientemente largo para originar miedo, cobardía, sumisión y ansiedad en los niños, actualmente en la mayoría de las escuelas los maestros no tienen autorización ni tiempo para utilizar castigos severos. En la mayoría de los estados de EU, los maestros pueden ser demandados por aplicar castigos que producen sumisión abyecta. Esperar que los alumnos acepten las decisiones del Método I sin protestar es, por lo tanto, verdaderamente poco realista.

En lugar de rendirse, los alumnos se vuelven "pasivos-agresivos": aparentemente se dan por vencidos, pero veladamente se resisten. Entre estas tácticas están los juegos que los alumnos inventan para congraciarse con sus

poderosos maestros. Hacerse el tonto, decirle al maestro lo que quiere oír, sonreír, asentir, estar de acuerdo, hacer cumplidos, fingir admiración, todo son mecanismos de defensa que los alumnos aprenden con la esperanza de que el maestro será indulgente con ellos o les concederá privilegios y recompensas. Los alumnos se vuelven bastante hábiles en estos juegos y comprenden con claridad la hipocresía implícita, aun cuando los maestros no la entiendan.

Aun cuando no haya castigo severo, algunos alumnos, por razones que no se entienden fácilmente, prefieren defenderse del poder mediante la obediencia y la sumisión. El poder del maestro tiene más posibilidades de crear cumplimiento en niños muy pequeños, probablemente porque la rebeldía y la venganza les parecen demasiado arriesgadas a los chicos. A medida que estos alumnos se acercan a la adolescencia, la sumisión puede cambiar abruptamente por mecanismos defensivos de rebeldía o de lucha. Estos pueden ser extremadamente graves, como en los casos que salen en los periódicos, en los que los chicos "buenos" se vuelven locos repentinamente y asesinan a sus padres o a otros adultos.

Los alumnos que continúan siendo sumisos y dóciles son los que, cuando son adultos, guardan un miedo profundo hacia la gente que tiene la autoridad. En realidad siguen siendo niños toda su vida, sometidos pasivamente a la autoridad, negando sus propias necesidades, temiendo ser ellos mismos o hacer valer sus derechos, temerosos del conflicto. Estos adultos llenan los consultorios de los psicólogos y los psiquiatras.

Los "barberos"

Un mecanismo de defensa obvio para enfrentarse a la autoridad es tratar de "colocarse en el lado bueno" de la persona que tiene el poder para recompensar o castigar. Los alumnos aprenden pronto que los maestros no distribuyen las recompensas y los castigos congruente y equitativamente. Se puede "ganar" a los maestros; pueden tener favoritos; responden cuando se les "hace la barba"; prodigan y recompensan a su "consentido".

Desafortunadamente para el "barbero", sus compañeros resienten mucho este tipo de comportamiento. Los demás muchachos ridiculizan y rechazan al consentido del maestro porque sospechan de sus motivos y/o envidian su posición favorecida en la clase.

Amoldarse, no arriesgarse, miedo a tratar de hacer algo nuevo

El poder y la autoridad del maestro propician la conformidad más que la creatividad, al igual que un ambiente autoritario de trabajo en la mayor parte de las organizaciones sofoca la innovación.

Aun los alumnos más capaces aprenden rápidamente, en una clase en la que se

utiliza el Método I, a conformarse, a sofocar la urgencia de crear. La creatividad florece en un clima en que los alumnos se sienten libres para experimentar, un clima en el que se valoran las diferencias y no el amoldarse a una sola serie de normas. Los alumnos bien dotados aprenden a jugar el juego, a ganar los puntos buenos, a quedar bien, a mantenerse limpios y a tener contento al maestro. Se esconden detrás de una cortina de seguridad e igualdad. Un alumno de preparatoria lo expresó así:

"Cuando voy a la escuela me vuelvo gris, hago lo que quieren que haga, lleno sus papeles y trato de pasar inadvertido. Cuando salgo de la escuela vuelvo a ser yo".

La fórmula adoptada por un número deprimentemente grande de alumnos es muy sencilla:

"Para obtener recompensas o evitar los castigos, estaré pulcro en clase, me ajustaré a lo que se considera correcto y no haré más de lo que se necesite para pasar. Y no haré nunca algo fuera de lo común".

Retirada, escape, soñar despierto, regresión

Si se vuelve demasiado difícil tolerar la autoridad de maestros y administradores, los alumnos pueden retirarse o escapar de la situación, psicológica o físicamente, lo cual constituye un instrumento de protección muy natural. Cualquier persona que se encuentre en una posición insostenible o difícil tiende a intentar escapar, alejarse, retirarse de la causa de su dificultad.

Las situaciones escolares que en especial producen la retirada son aquellas en las que las recompensas son grandes y los castigos severos; cuando la distribución de recompensas y castigos es inconsistente; cuando las tareas son tan difíciles que las posibilidades de recompensa son pocas (y las de castigo grandes, en consecuencia); y en donde la competencia entre los alumnos es feroz.

Lástima por el lento para aprender, el chico inmaduro, el alumno tímido e introvertido en una clase en la que se emplean las recompensas y el castigo como influencias motivadoras, dejado solo para resolver los conflictos. Como los alumnos menos capaces (o aquellos cuyo concepto de sí mismos es más pobre) no son tan buenos para los juegos creados para vencer al sistema, adoptan mecanismos de retirada más drásticos. Estos varían de una retirada ocasional a una retirada casi constante de la realidad, e incluyen:

Soñar despierto, fantasear.

Desconectarse, pasividad, apatía.

Regresiones hacia el comportamiento infantil.

Hábitos solitarios, renuencia a relacionarse con sus compañeros.

Fobias por la escuela.
Escapadas del hogar y la escuela.
Enfermedades psicósomáticas (fiebres, jaquecas, indisposiciones estomacales).
Ausentismo escolar.
Abuso de drogas.
Comer compulsivamente.
Depresión, tendencias suicidas.

¿Por qué no emplear el Método II?

Sabiendo los efectos destructivos del Método I y su empleo del poder, se podría preguntar: "¿Por qué utilizan los maestros el Método I cuando los riesgos son tan grandes, los efectos en los alumnos tan destructivos y los resultados para el maestro tan contraproducentes?"

La respuesta es la muy sencilla que mencionamos anteriormente: los maestros no ven otra alternativa que el Método II, que es un enfoque todavía menos aceptable para la mayoría de ellos.

Si los maestros consideran casi universalmente la resolución del conflicto como una proposición ganar-perder, y si descartan el Método I, en el cual el maestro gana y el alumno pierde, sólo queda el Método II, en el cual el maestro pierde y el alumno gana. ¡Y la mayoría de los maestros de seguro no quieren perder en los conflictos!

Con el Método II, los maestros llevan la de perder; no satisfacen sus necesidades, sufren, no pueden realizar sus tareas; la enseñanza se vuelve una carga o hasta una pesadilla.

Cuando los maestros se dan por vencidos (o se doblegan) al poder de sus alumnos (cuando estos los dominan, manipulan, presionan, etcétera), terminan creando sus propios mecanismos de defensa.

En este mismo contexto puede aplicarse a los maestros la misma lista de mecanismos de defensa que utilizamos para categorizar las reacciones de los alumnos al poder. Estos mismos mecanismos de defensa son los que utilizan los maestros cuando pierden ellos y sus alumnos ganan los conflictos. ¡Sin importar de quién se trate, el perdedor en los conflictos debe hacer algo! Cuando las necesidades no se satisfacen, se tiene que encontrar una manera de enfrentarse al hecho.

Cuando los maestros, por cualquier motivo, utilizan con tolerancia el Método II y en consecuencia los alumnos movilizan su poder para hacer desgraciada la vida de sus maestros, podemos predecir que esos maestros desarrollarán uno o todos los mecanismos de defensa ya descritos. He aquí algunos ejemplos:

- La venganza, haciendo pruebas sorpresivas a los alumnos, bajando calificaciones por mala conducta o errores fútiles en los trabajos de los alumnos o haciendo exámenes más difíciles.

- Organizarse con otros maestros para tratar de conseguir más poder o más respaldo de la administración.

- Rebelarse, salvando el conducto de los directores y acudiendo a los superintendentes o al sindicato de maestros.

- Renunciar, escapar a otra escuela.

- Escapar, mediante la bebida, o comer compulsivamente, o soñar despierto.

Desarrollar úlceras u otras enfermedades psicosomáticas.

Retirarse, no asociándose con sus compañeros.

Ser simpáticos con los alumnos, tratar de ser el maestro más popular, el "buen tipo" o el que pone mejores calificaciones.

Ajustarse, no intentar nada nuevo, hacer solo el mínimo trabajo para salir del paso.

No es una bonita situación, pero existe en muchas escuelas en las que los maestros han caído en la tolerancia porque se les ha presionado a abandonar su papel autoritario y, sin embargo, no se les ha enseñado ningún método alternativo para resolver conflictos.

Cómo afecta el poder al ganador

Cuando se utilizan los métodos ganar-perder para resolver conflictos en el salón de clases, los ganadores también pagan un precio. En una sociedad en la que se valora tan alto el poder, pocos entienden los efectos corruptivos que tiene en los que ejercen el poder sobre los demás. Sin embargo, se puede aplicar el principio de Lord Acton: "El poder corrompe, el poder absoluto corrompe absolutamente".

En primer lugar, el poder del maestro les da poder a sus propias víctimas (los alumnos); crea su propia oposición, propicia su propia destrucción. El poder provoca el contrapoder. "La cabeza que lleva la corona no descansa tranquilamente", es una verdad aplicable a los maestros tanto como a los monarcas. Hemos mostrado la forma en la que el poder del maestro genera resistencia, venganza, rebeldía, y a menudo la organización de esfuerzos de las víctimas ansiosas de "derrocar" al maestro. Esto hace invariablemente que los maestros piensen que tienen que adquirir y utilizar aún más poder para mantener el control. Redoblan sus esfuerzos para imponer, y tienen sus reglas y restricciones dictatoriales. Y tienen que aumentar siempre su vigilancia. Resultado: menos y menos tiempo de enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar, el empleo del poder reduce la *influencia* del maestro. El poder del maestro no influye auténticamente a los alumnos, sólo los fuerza a comportarse de la manera prescrita. No persuade, convence, educa o motiva a los alumnos a comportarse de una manera determinada; más bien *compele o prohíbe* un comportamiento, por lo que los alumnos regresan a su comportamiento anterior en cuanto no están la autoridad y el poder (cuando el maestro sale del salón, por ejemplo).

Es paradójico pero cierto: *Los maestros tendrán más influencia en los alumnos si rechazan el empleo del poder y la autoridad.*

Cuando los maestros dependen del poder, sufren una tercera consecuencia: se ven privados de relaciones afectuosas, agradables, amistosas con los alumnos. Los muchachos detestan y hasta llegan a odiar a los maestros del Método I. Qué terrible debe ser para tantos maestros ir a trabajar diariamente a un sitio en el que tienen que tratar constantemente con personas con las que tienen relaciones desagradables y hostiles. ¡Qué pérdida!

El empleo del poder sobre los demás, en especial cuando los receptores son más pequeños y más desvalidos que la persona que tiene el poder, produce también *culpabilidad*. Muy pocas personas gozan empleando el poder, especialmente si este requiere de medidas de castigo, como tan a menudo sucede. Casi ninguno de los maestros que hemos conocido disfrutaban con mandar y castigar a los chicos. "Esto me duele más de lo que te duele a ti" es algo más que un raciocinio para emplear el poder; es una expresión del sentimiento universal de culpabilidad.

De la misma manera, los alumnos que utilizan el poder tienen las mismas posibilidades que cualquier otro de que el poder los corrompa. Pueden volverse intolerables, insolentes y abusivos, no sólo para los maestros derrotados sino también para todos aquellos que se interpongan en el camino de las recompensas. Tienden a carecer de dominio interno y se vuelven egoístas e intratables. Al igual que los maestros del Método I, pueden convertirse en tiranos y, en su tiranía, irrespetuosos de los sentimientos, necesidades y propiedad de los demás.

El poder alimenta el resentimiento, y los alumnos que ejercen poder están propensos a recibir el resentimiento de sus maestros y de otros alumnos. Es verdaderamente difícil sentir cariño por estos muchachos. Como es de esperar, ellos lo sienten y sienten que nadie los quiere, y con mucha razón. En la realidad no inspiran cariño.

Cómo se racionalizan el poder y la autoridad

¿Por qué se ha arraigado el poder tan profundamente y se ha autorizado universalmente en las escuelas? ¿Qué lo mantiene ahí, empequeñeciendo a los alumnos y haciendo desdichados a los maestros?

El mito de "la sabiduría de la edad y la experiencia"

Los maestros (y para el caso la mayoría de los dirigentes) que terminan en posiciones de poder y autoridad explican racionalmente que poseen más sabiduría que aquellos a quienes supervisan. "Después de todo (sostienen) ¿no tenemos más experiencia? Si no la tuviéramos, ¿por qué se nos colocó en posiciones de dirección y autoridad?" Otras versiones:

"Papá sabe más".

"Los maestros tienen más experiencia".

"Las masas son ignorantes".

"Los alumnos son inmaduros".

"Es realmente por su propio bien".

Dwight Allen, director de la Escuela de la Educación de la Universidad de Massachusetts, escribe sobre la "estupidez original" de los niños, el mito de que los niños son tontos hasta que el maestro los vuelve listos. Este mito es el hermano gemelo del mito del pecado original. Parecemos considerar a nuestros jóvenes como demonios en miniatura cuya naturaleza debe ser disciplinada y controlada".

Probablemente todos los que ejercen el poder y autoridad sobre otros, han podido racionalizar su comportamiento porque tienen la mala opinión de sus "sujetos". A los negros se les consideraba demasiado inferiores racialmente como para permitirles votar. De las mujeres se dice que son inherentemente "irracionales y emocionales". Las masas son demasiado "ignorantes" como para que se les dé voz en el gobierno de nuestra nación, etcétera.

"Los alumnos en realidad quieren límites para su comportamiento"

La mayoría de los adultos se aferran a la creencia de que los jóvenes son inseguros y desdichados si carecen de límites y restricciones. Por lo tanto, se piensa que *quieren* que los adultos ejerzan su autoridad mediante el establecimiento de límites.

Existe alguna base para esta noción. Los niños sí necesitan saber hasta qué punto pueden llegar antes de que su comportamiento se vuelva inaceptable. Sólo así pueden elegir no comportarse de esa manera. Sí quieren saber qué tan lejos pueden llegar antes de que se derrumbe el techo. La ambigüedad respecto a los límites hace

que se sientan inseguros y ansiosos.

Pero una cosa es que un alumno *quiera conocer los límites de la aceptación del maestro*, y otra cosa totalmente diferente es creer que quiere o necesita que su *maestro fije esos límites unilateral y arbitrariamente, sin la intervención y la participación del alumno*.

En lugar de decir que los alumnos quieren que se fijen los límites a su comportamiento, un principio más acertado es: Los alumnos quieren y necesitan información de sus maestros que les dirán cuáles son los sentimientos de sus maestros respecto a su comportamiento, para que ellos mismos puedan modificar el comportamiento que pudiera ser inaceptable para los maestros. Los alumnos no quieren que el maestro trate de limitar o modificar el comportamiento utilizando o amenazando con utilizar la autoridad. Los alumnos quieren limitar *ellos mismos* su comportamiento, si se percatan de que este debe limitarse o modificarse. *Los alumnos, como los adultos, prefieren ser su propia autoridad sobre su comportamiento*.

El mito de "la responsabilidad de transmitir la cultura"

Otra justificación para utilizar el poder sobre los alumnos es la noción generalizada de que los maestros (y otros adultos) tienen la obligación moral de transmitir (y hasta imponer) los valores y normas de la comunidad.

Uno de los dilemas que más confunden a los maestros resulta de la insistencia de la sociedad de colocarlos en el papel de "transmisores de la cultura". En una época de cambio rápido y lineamientos confusos para ayudar al maestro (y a todos los demás) a saber lo que es la "cultura", este papel trae graves problemas. La mayoría de los antropólogos está de acuerdo en que no existe una cultura norteamericana, sino sólo una multitud de subculturas que fluctúan constantemente. Esto hace que la imposición de las "normas aceptadas por la comunidad" sea especialmente difícil.

Además, de inmediato surgen temas relacionados: *¿Quién es esta "comunidad"?* *¿Cuáles son los comportamientos deseables?* *¿Quién los interpreta?* *¿Qué tal si la comunidad está equivocada?*

Dejando estos temas aparte, cuando el poder se emplea para poner en vigor las normas de comportamiento aceptadas por la comunidad, generará los mismos mecanismos de defensa que genera cuando se utiliza para cualquier otro propósito. La regla se aplica universalmente: *el poder nunca influye*. La coerción de un maestro poderoso nunca educa ni persuade a un alumno. Simplemente elige si se someterá, luchará o se dará por vencido hasta que se retire la presión del poder y él pueda hacer lo que se le antoje. Así pues, los maestros que utilizan el poder, en realidad *disminuyen* su influencia como transmisores de valores. Una vez más, la paradoja

prevalece: Para tener una verdadera influencia, una persona no tiene que ejercer el poder.

Los maestros pueden elegir legítimamente asumir la responsabilidad de tratar de influir en sus alumnos. Pero para hacerlo eficazmente tienen que repudiar cualquier forma de coerción y fuerza!

"¿No es necesario el poder con ciertos niños?"

Cuando los maestros hacen esta pregunta, casi siempre piensan en los alumnos cuyos mecanismos de defensa hacia el poder del maestro son la agresión, la resistencia y la lucha. Para añadir más poder al poder con un alumno que se enfrenta al poder en estas formas, sólo refuerza el problema original. Reaccionará más o menos con el mismo comportamiento; o será empujado hacia abajo, donde será aún más difícil manejar el comportamiento.

Tales alumnos "incontrolables" no necesitan más ni mejores controles externos.

Necesitan controles *internos* y estos sólo vienen de las relaciones en que sus necesidades (así como las de aquellos con quien se relacionan) son respetadas.

El mito de "firme pero justo"

Muchos maestros explican racionalmente su autoritarismo describiendo su método de disciplina como siempre "firme pero justo". Lo que quieren decir es: "Está bien emplear el poder con los alumnos, porque siempre soy congruente y justo al administrar las recompensas y los castigos".

En M.E.T., nuestros instructores les aseguran a los maestros que la congruencia y la justicia son esenciales, pero sólo si *eligen utilizar el poder y la autoridad*. Ciertamente, los alumnos prefieren que sus maestros sean justos y congruentes si *emplean el poder para controlarlos*.

Los "si..." son críticos. Nosotros decimos que el poder y la autoridad son dañinos; si se aplican incongruentemente, serán aún más dañinos. Es ridículo suponer que el poder se justifica si se aplica benigna y consistentemente. Los muchachos *nunca* quieren ser controlados por el poder y la autoridad. Pero si encuentran que están siendo tiranizados por el poder (como casi siempre es el caso), ciertamente preferirían que fuera "firme pero justo". Eso les da una oportunidad de lucha para saber qué comportamientos serán consistentemente recompensados y cuáles serán consistentemente castigados, para poder obtener un poco de predicción y "seguridad". Cuando el poder se administra sin consistencia, nunca pueden ganar, por lo que se vuelven frustrados, confundidos, perplejos, "neuróticos".

El Método No Perder para resolver conflictos

Muy pocos de los muchos que critican las escuelas (y al sistema educativo en general) han ofrecido alternativas y remedios viables y constructivos. Generalmente, los críticos están de acuerdo en que los salones de clases son con demasiada frecuencia sitios idiotizantes, opresivos y deprimentes en donde los estudiantes son apáticos (se les sintoniza para aprender) u hostiles y rebeldes. Para ambos tipos de alumnos, dicen los críticos, el aprendizaje es mínimo, o lo que se aprende dista mucho del contenido de lo que se enseña. Hablan de una manera desalentadora sobre este "currículo oculto", el aprendizaje *sub rosa* que los alumnos absorben cuando aprenden a derrotar al sistema en lugar de aprender matemáticas, ciencias, idiomas o lo que los maestros están enseñando.

Aun cuando los críticos actuales han servido a un propósito válido, o sea, elevar el nivel de conciencia y preocupación, creemos que la crítica rara vez o nunca ayuda a los maestros en sus esfuerzos por cambiar. Los maestros no son diferentes a otras personas. El decirles que son malos no tiene posibilidades de hacerles "ver la luz" y jurar que ya no serán "malos".

Las críticas no han podido promover el cambio en las escuelas por dos razones importantes. Primera, han enfocado en su mayor parte los síntomas y no las causas. Cuando hablan de la apatía o el enojo de los alumnos, están describiendo actitudes, sentimientos o comportamientos que son síntomas del problema, no el problema en sí mismo. Estamos de acuerdo en que estos síntomas deben ser remediados. Pero tratar la apatía, por ejemplo, con la esperanza de curar la enfermedad de la escuela es como tratar el flujo de la nariz para curar una neumonía.

En el capítulo 7 señalamos que muchos sentimientos y comportamientos negativos de los alumnos son mecanismos de defensa para contrapesar el poder del maestro. La *causa* de estos comportamientos y sentimientos está en los métodos utilizados para resolver los conflictos inevitables maestro-alumno y alumno-maestro. A menos de que se cambie el factor causal, ningún parche o "curita" conseguirá el alivio tan rápido y urgente que se necesita.

En este capítulo ofrecemos un método alterno para resolver conflictos, un método que los maestros pueden utilizar para hacer cambios de importancia (y hasta radicales) en la forma en que los maestros manejan los conflictos con los alumnos; cambios que llegan a la raíz del problema en lugar de tratar los síntomas.

La segunda razón por la que los críticos no han catalizado los cambios, es que nos han dicho lo mal que están las cosas, pero no hicieron más que proporcionarnos modelos idealizados y esquemas conceptuales para "mejores escuelas", sin

suministrar guías prácticas para conseguir tales escuelas. ¡Lo que ofrecen son lemas, perogrulladas y el consejo de "hacerlo mejor"! Algunos hasta abogan porque nos deshagamos de las escuelas, "desescolarizar" a la sociedad.

Se necesitan nuevas formas de resolver los conflictos, para que nadie tenga que "defenderse". Los nuevos procesos para solucionar los problemas pueden "evolucionar" el salón de clases y la escuela y desarrollar formas creativas para mejorar toda la empresa educacional; las escuelas necesitan una nueva filosofía y nuevos métodos para originar un cambio constructivo.

Mientras que muchos críticos lamentan la opresión, la "deshumanización sistematizada", y la falta de libertad que encuentran en las escuelas, otras protestan porque las escuelas son demasiado tolerantes. Dicen que la forma de enderezar el barco educacional es tomar medidas enérgicas contra los alumnos, hacerlos observar las reglas, establecer estándares más elevados, dejar de consentirlos, hacerles saber que la educación es un privilegio. Una vez más, la crítica (en este caso dirigida contra la tolerancia) es de poca ayuda para los maestros que quieren cambiar.

¿Son permisivas las escuelas? ¿Tienen razón los críticos que insisten en que las escuelas modernas son demasiado "suaves", demasiado liberales, demasiado tolerantes? De miles de maestros y administradores que han tomado nuestros cursos hemos aprendido que los conflictos escolares se resuelven casi exclusivamente mediante el Método I, el enfoque del poder, y no por el Método II, el enfoque tolerante. Aquellos que alegan que los maestros son demasiado tolerantes, o utilizan otra definición de "tolerancia" (desconocida para nosotros), o no conocen íntimamente a las escuelas. Los maestros en general dicen que algunas veces voltean para otro lado o ignoran asuntos sin importancia, pero cuando la suerte está echada y surgen conflictos serios de asuntos importantes, utilizan su poder para tratar de ganar.

Método III: el Método No Perder de resolución de conflictos

El Método III enfoca la situación de conflicto de necesidades de tal manera que las partes en conflicto se unen en busca de una solución aceptable para ambas, una solución que no requiere que nadie pierda. A la mayoría de los maestros les sorprende que exista esta alternativa, ya que han estado encerrados durante mucho tiempo en los dos métodos ganar-perder. En M.E.T. hemos encontrado muy raras veces maestros que utilicen esta alternativa en el salón de clases. A la mayoría de los maestros nunca se le ha enseñado nada sobre este tercer método en su educación para ejercer la docencia; y aun cuando los maestros lo reconocen como un método utilizado comúnmente en otras relaciones, muy pocos piensan en aplicarlo en la relación maestro-alumno.

Cuando se les habla por primera vez sobre el Método III, el Método No Perder para resolver conflictos, estas son las reacciones típicas:

¿Sólo se trata de eso? ¡Parece tan sencillo!

Así es como esperábamos que las naciones resolvieran sus conflictos en las Naciones Unidas.

Mi esposa y yo empleamos el Método III para resolver la mayor parte de nuestros conflictos.

Todo el tiempo veo a los chicos resolver con ese método sus conflictos.

¡Parece demasiado bueno para ser verdad!

Es un bello ideal, pero, ¿dará resultado en las escuelas?

Sí, el Método III es bastante sencillo. Y es cierto que se utiliza para resolver conflictos en otras relaciones (matrimonios, sociedades de negocios, amistades, relaciones obrero-patronales y muchas más). Algunas veces, este método arregla exitosamente las disputas sobre propiedad en los divorcios, así como otros arreglos fuera de la corte en conflictos legales. A menudo el Método III es el *único* método eficaz para resolver conflictos entre dos personas o grupos que *tienen relativamente el mismo poder*. Cuando no existen diferencias de poder, los métodos de poder terminan con frecuencia en amargos estancamientos; ninguna de las partes está dispuesta a ceder.

La mayoría de los maestros y administradores (al igual que los padres) nunca han considerado el empleo del Método III en sus relaciones con los niños y jóvenes, *en las que obviamente existe una diferencia de poder en favor del adulto*. En dichas relaciones, las luchas del poder “ganar-perder” han parecido necesarias e inevitables.

Cómo funciona el Método III en el salón de clases

El Método III es un *proceso*. Se necesitan varias (posiblemente muchas) interacciones mientras las partes trabajan en su conflicto del principio al fin. En un conflicto maestro-alumno, ellos se unen hombro con hombro en la búsqueda de posibles soluciones que puedan dar resultado, y luego deciden qué solución sería la mejor a fin de que se satisfagan las necesidades del maestro y de los alumnos.

En el siguiente ejemplo la señora Rivera y su alumno, Arturo, emplean el Método III para resolver el conflicto en el salón de clases centrado en el ruido:

SEÑORA RIVERA: Arturo, no puedo hacer mi trabajo cuando tú y tu grupo hablan en voz alta, y me siento presionada para terminar hoy con este grupo.

ARTURO: Bueno, usted nos pidió que hiciéramos los planes para el viaje de la próxima semana. No sé cómo podemos hacerlo sin hablar.

SEÑORA RIVERA: Ya veo. Ustedes también tienen un trabajo que hacer y es necesario que hablen.

ARTURO: Sí. Tenemos que terminar hoy las preguntas de estudio o no habrá tiempo de sacar copias antes del lunes.

SEÑORA RIVERA: Me parece que están presionados para acabar hoy. Yo también pienso que tengo que terminar de oír a este grupo antes de que puedan seguir con su trabajo. Pero el ruido que hace tu grupo cuando hablan no me deja concentrarme. Es un verdadero problema.

ARTURO: ¿De veras?

SEÑORA RIVERA: ¿Se te ocurre alguna forma de resolver el problema en la que los dos nos sintamos bien?

ARTURO: Bueno... si usted está de acuerdo, nuestro grupo podría trabajar en la sala de conferencias. A esta hora siempre está vacía.

SEÑORA RIVERA: Eso resolvería mi problema. ¿Estás seguro de que a tu grupo no le importará que los amontonen en ese cuartito? Es algo pequeño para todos ustedes.

ARTURO: Está bien. Ya habíamos hablado de ello antes de que usted nos hablara.

SEÑORA RIVERA: Entonces, eso resolvería nuestro problema. Tu grupo terminará hoy su trabajo o, ¿necesitarán la sala mañana?

ARTURO: Terminaremos hoy, creo.

Nótese la forma en la que la maestra necesitó emplear las habilidades de la confrontación eficaz y la Escucha Activa, asegurándose, mediante sus Mensaje Yo, de que Arturo comprendiera su posición, pero también escuchando cuidadosamente para descubrir cuáles eran las necesidades *de Arturo*. Cuando se supieron las necesidades, no fue difícil encontrar una solución que permitiera que tanto las necesidades de Arturo como las de su maestra fueran satisfechas. Se terminó el conflicto. Ambos ganaron. Nadie tuvo que recurrir al poder.

En el capítulo 7 ilustramos los métodos I y II con una situación de conflicto entre un maestro de secundaria y su alumna Sofía que a menudo llegaba tarde. Veamos cómo se puede resolver la misma situación mediante el Método III.

El señor Rodríguez gusta de empezar cada clase de ciencias con una breve descripción oral de las actividades del día. Sofía llega tarde a menudo. Esto implica que el maestro tiene que repetir las instrucciones o contestar muchas preguntas sobre lo que está sucediendo.

RODRÍGUEZ: Cuando llegas tarde a la clase, no oyes las instrucciones que doy al principio y tengo que perder tiempo diciéndote personalmente lo que tienes que hacer. Estoy cansado de hacerlo. [MENSAJE-YO]

SOFÍA: Bueno, estoy en el equipo del anuario y en realidad hemos estado muy ocupados últimamente tratando de tener a tiempo el formato exigido por el impresor. Es por eso que llego tarde.

RODRÍGUEZ: Ya veo. Sientes que tu trabajo con el equipo del anuario es tan urgente que por hacerlo llegas tarde a clase algunas veces [ESCUCHA ACTIVA].

SOFÍA: Sí..., bueno, no exactamente. Eso suena como si yo no pensara que esta clase de ciencias es importante. Es solo que a su clase asisto todo el año y lo del anuario sólo dura unas semanas. ¿Entiende lo que quiero decir?

RODRÍGUEZ: Lo que quieres decir es que lo de llegar tarde a mi clase es temporal. Ciertamente siempre has llegado a tiempo, salvo en estas últimas semanas. Ahora es diferente, pero solo será temporal. ¿Verdad? [ESCUCHA ACTIVA]

SOFÍA: Ajá, para fines de la semana que viene tendremos listas las pruebas. Entonces podrá volver a llegar a tiempo.

RODRÍGUEZ: El problema se solucionará pronto solo. [ESCUCHA ACTIVA]

RODRÍGUEZ: Ahora entiendo por qué has estado llegando tarde,

pero no es eso lo que me molesta. Déjame decírtelo otra vez. Mi objeción es que tengo que tomar tiempo para decirte lo que tienes que hacer. Cuando llegas tarde, tengo que dejar lo que estoy haciendo para informarte. No quiero seguir haciéndolo, ni siquiera durante dos semanas más. ¿Tienes alguna idea de cómo podemos solucionar el problema?

S O F Í A : (Lo piensa) Bueno, ¿qué le parece si Fernanda graba las instrucciones los días que voy a llegar tarde? Cuando llegue puedo escucharlas y sabré lo que saben todas las demás.

RODRÍGUEZ: No es mala idea. Si Fernanda se encarga de traerme la grabadora, me responsabilizaré de grabar las instrucciones. Después cuando llegues, tomas la grabadora.

SOFÍA: Está bien. Mañana traeré la grabadora.

RODRÍGUEZ: Bueno, hasta luego. ¡Que tengas un buen día!

En esta serie de interacciones, el maestro y el alumno pudieron satisfacer sus necesidades mediante una solución sugerida por Sofía y aceptada por el señor Rodríguez. Ambos pudieron separarse sintiéndose bien. El señor Rodríguez pudo decir: "Que tengas un buen día", ¡y con toda sinceridad! Compare este resultado con los de los métodos I y II del capítulo 7, en los que Sofía o el señor Rodríguez salieron perdiendo. ¿Puede usted ver cómo el Método III genera sentimientos positivos, cómo este proceso "No Perder" crea sentimientos de respeto mutuo?

El conflicto entre el señor Rodríguez y Sofía ilustra ventajas evidentes del Método III sobre los métodos ganar-perder. Por ejemplo, no tiene ninguna importancia quién encuentra la solución final. En este caso fue Sofía. Pero bien pudo haber sido el señor Rodríguez. La pregunta clave no es: ¿Quién puede encontrar la mejor solución? Es: *¿Podemos encontrar una solución que ambos aceptemos?* Es así como el Método III enseña que la cooperación, no la competencia, resuelve mejor los problemas.

Otra ventaja del Método III es que las soluciones no tienen que agradarle a nadie más que a los participantes. La sugerencia de Sofía de grabar las instrucciones de la clase podría no ser aceptable para algunos maestros, pero sí lo fue para el señor Rodríguez. Y como sólo él y Sofía poseían el problema, solamente a ellos tenía que gustarles la resolución.

El Método III hace surgir la creatividad de los participantes, les permite encontrar soluciones únicas y creativas para los problemas únicos. Los maestros sólo necesitan aprender *este único proceso* para resolver exitosamente sus muchos

conflictos con los alumnos, por más variados, complejos o difíciles que sean.

El Método III no sólo moviliza los talentos, habilidades y la información especial de cada grupo de participantes, sino que además tiene su propia particularidad: Es en esencia un proceso de solución de problemas. En el Método III, un conflicto se define como un problema que hay que resolver, y luego se buscan las soluciones. Si se compara el Método III con otros medios de resolución de conflictos, su particularidad se hace evidente. Con el Método III, los conflictos se consideran sucesos naturales, no destructivos y saludables en las vidas de los maestros y alumnos. El Método III ayuda a los maestros a ver los conflictos como un refuerzo de la relación y no como un perjudicial para la relación. Por lo tanto se vuelven menos renuentes a enfrentarse a los problemas, menos inclinados a barrerlos debajo del tapete. Así pues, los conflictos sí son resueltos, y de manera que los combatientes tienen la posibilidad de terminar teniendo fuertes sentimientos positivos hacia la otra persona y no los sentimientos negativos generados por los métodos I y II.

Ilustramos el Método III de la siguiente manera:



Figura 26

Al observar la figura 26, notará usted algunas diferencias críticas entre esta y los diagramas de los métodos I y II. Nótese que en este diagrama el maestro y el alumno están representados por círculos del mismo tamaño para mostrar que no existe diferencia de poder. Además, se han localizado en una relación horizontal, no vertical como sucede en los métodos I y II, en donde una de las partes se encuentra en una posición superior de poder. Ahora bien, al igual que en nuestro diagrama familiar de comunicación bilateral, ninguno está por encima del otro y cada uno comunica lo que hay en el interior (necesidades o sentimientos).

Por último, en el diagrama del Método III no se necesitan signos de más o de menos para el maestro o el alumno. Ambos tienen todavía poder (y el maestro puede tener aún más), *pero el poder se ha vuelto invisible e irrelevante*. El maestro se niega a usar el poder. El alumno lo sabe. Por lo tanto, el alumno no necesitaba

contrapoder. *El poder no tiene cabida en el Método III.*

La solución que se muestra en la figura 27 resulta de un proceso de interacción, en el cual dos personas se unen para encontrar una manera aceptable para satisfacer sus necesidades individuales. La solución debe ser aceptable para el maestro y el alumno. Deben satisfacerse las necesidades de ambos para que el respeto bilateral remplace el flujo de resentimiento unilateral que se muestra en los diagramas de los métodos I y II.

Requisitos previos del Método III

Antes de que los maestros puedan aceptar la idea de emplear el Método III para resolver conflictos, tienen que haber adquirido algo de entrenamiento en la Escucha Activa. Solo mediante el empleo de esta habilidad serán capaces de alentar a los alumnos a hablar sobre sus necesidades del momento. Los alumnos tienen que sentir que sus necesidades serán comprendidas y aceptadas antes de arriesgarse a participar en un proceso de negociaciones.

Además, los maestros deben expresar clara y sinceramente sus propias necesidades, utilizando para ello Mensajes Yo apropiados.

Los alumnos sentirán miedo del Método III si oyen mensajes que los culpan, los avergüenzan o los humillan. Su respuesta inevitable hacia tales mensajes será el sentimiento de ya haber perdido la batalla, así que, ¿para qué participar en ninguna solución de problema?

Los alumnos también deben estar convencidos de que el maestro está utilizando un método totalmente diferente (y no sólo el antiguo Método I disfrazado de nueva técnica mediante la cual el maestro gana como de costumbre). El maestro debe comunicar de alguna manera esta actitud.

“Me niego a utilizar mi poder para ganar a costa de que tú pierdas, pero también me niego a dejarte ganar a costa de perder yo. Quiero respetar tus necesidades pero también debo respetar las mías. Probemos un nuevo enfoque que nos ayudará a encontrar una solución que satisfará tanto tus necesidades como las mías. La solución que buscamos es una que permitirá que ambos ganemos.”

En las clases M.E.T. se aconseja a los maestros que expliquen a sus alumnos, antes de emplear el Método III, exactamente lo que es el método y en qué difiere de los métodos I y II. La mayoría de los alumnos, aun los preescolares, pueden comprender dichas explicaciones, y una vez que las comprenden, es menos probable que sospechen que el maestro está tratando de introducir un extraño método nuevo de manipulación.

También es útil que los maestros expliquen el Método III a los alumnos en términos de solución del problema: "Aquí tenemos un problema, y me pregunto cómo podríamos resolverlo juntos".

El Método III también puede presentarse a los alumnos como una especie de rompecabezas: "Pensemos juntos y trabajemos en el problema. Apuesto a que pueden encontrar alguna forma para resolverlo de tal manera que ambos estemos contentos". A la mayoría de los chicos les gustan los rompecabezas y se sienten intrigados por el desafío que el Método III presenta a su creatividad.

Método III: el proceso de seis pasos para resolver los problemas

La *solución de problemas* necesita de un proceso paso a paso que finalmente conduce a la resolución del conflicto, y el Método III es una aplicación única del proceso de seis pasos para la solución de problemas propuesto por el famoso educador John Dewey¹. Aunque él intentaba aplicar "el método científico" a la forma en que un *individuo* soluciona los problemas que se le presentan en la vida, el Método III es también una aplicación más del método científico de solución de problemas en los conflictos *entre individuos* o *grupos*. Sus seis pasos separados son:

1. Definir el problema.
2. Generar posibles soluciones.
3. Evaluar las soluciones.
4. Decidir cuál es la mejor solución.
5. Determinar cómo implementar la decisión.
6. Verificar qué tan bien resolvió la solución el problema.

Estos seis pasos resultan ser lineamientos de incalculable valor para los maestros cuando utilizan el Método III en el salón de clases. Aun cuando en algunos conflictos maestro-alumno se pueden pasar por alto uno o más de estos pasos, los maestros tienen que tener presentes estos seis pasos cuando tratan de resolver sus conflictos con los alumnos. En las siguientes páginas examinaremos cada uno de los seis pasos y ofreceremos a los maestros algunas soluciones para manejar cada paso y evitar algunos escollos ocultos que son comunes.

Paso 1: Definir el problema (conflicto)

Un conecedor dijo una vez: "Si has definido tu problema con claridad y precisión, ya estás a la mitad del camino hacia su solución". El paso 1 es crítico. La experiencia nos dice que cuando el Método III falla, frecuentemente se debe a que los maestros han sido ineficaces desde el principio: en el paso 1. He aquí algunas cosas que hay que hacer o no hacer, para los maestros que tratan de definir el problema o identificar qué es el verdadero conflicto real.

- a) Ni siquiera intente la solución del problema hasta que los alumnos entiendan que el Método III no es una treta para manipularlos. Explíqueselos. Luego utilice la Escucha Activa. Muchos maestros les dicen a sus alumnos que han tomado su curso o leído un libro en donde han aprendido una nueva manera de resolver problemas.
- b) Involucre en la solución del problema sólo a aquellos alumnos que son

parte del conflicto: los alumnos que tienen información que aportar y serán afectados directamente por la decisión final (por ejemplo: tendrán que seguir nuevas reglas).

- c) Los alumnos deben participar en el Método III por voluntad propia. El Método III requiere de la participación voluntaria. Sólo en raras ocasiones se les puede obligar a ser democráticos.
- d) Asegúrese de que hay tiempo suficiente todavía para terminar un paso del proceso. Aun cuando es preferible terminar el problema de una sola vez, a menudo esto es imposible, o puede crear otros problemas. El proceso puede detenerse al final de cualquiera de los pasos y ser retomado en la siguiente sesión. De hecho, con cierta clase de problemas, una interrupción puede ayudar, en especial antes de los pasos 2, 3 ó 4.
- e) Asegúrese de declarar sus necesidades o sentimientos en forma de Mensajes Yo. No "subestime" o trate de minimizar sus sentimientos. Dígale a sus alumnos exactamente lo que siente. Siga la fórmula de tres componentes de los Mensajes Yo. Por todos los medios, evite los Mensajes Tú.
- f) Tampoco exagere sus sentimientos. Los Mensajes Yo precisos son esenciales (la mayor parte de la exageración de los sentimientos se hace para que los alumnos tengan miedo de participar en el proceso de solución del problema. Rara vez da resultado).
- g) Enuncie su *problema* (su necesidad no satisfecha), no la solución que usted quiere. Las necesidades son muy diferentes a las *soluciones para satisfacer dichas necesidades*. La mayoría de las personas tienen dificultades para separar las necesidades de los deseos. Por ejemplo, el mensaje "Quiero silencio en la clase" es una expresión de un deseo (una solución) que podría solucionar su necesidad no satisfecha.
- h) He aquí algunos enunciados de necesidades o necesidades no satisfechas en una situación así:
 - "Me duele la cabeza".
 - "No me gusta repetir las instrucciones".
 - "No puedo oír al grupo con el que estoy trabajando".Nótese que estos mensajes le dicen a los alumnos lo que el maestro necesita.
 - "Quiero silencio en la clase" les dice la solución que usted quiere, pero los deja a oscuras respecto a sus necesidades.
- i) Utilice la Escucha Activa para ayudar a los alumnos a expresar sus necesidades, porque ellos también pueden tener dificultad para separar sus *necesidades de las soluciones que desean*. No entre al paso 2 hasta que las necesidades de ellos y las de usted hayan sido claramente comprendidas. Si

el conflicto es complejo e involucra varias necesidades no satisfechas, ayuda mucho escribirlas en el pizarrón o en una libreta. Siga afinando esta lista hasta que todos estén convencidos de que sus necesidades insatisfechas han sido descritas con precisión.

- j) Recuerde que en la resolución del conflicto según el Método III, la "definición del problema" de John Dewey debe expresarse en términos de *conflicto de necesidades*, y no de soluciones en competencia.
- k) Evite introducir el Método III por primera vez en la clase cuando el conflicto está relacionado con una regla ya decidida por usted (por ejemplo: que los alumnos tienen que limpiar sus escritorios los viernes). En tales casos es mucho mejor comenzar todo el asunto de cuáles son las reglas de la clase que se necesitan para normar la limpieza y olvide todas las decisiones previas del Método I que tomó usted sin la participación de los alumnos.
- l) No introduzca el Método III por primera vez para sacar a relucir sólo problemas que le molestan a usted. Es mucho mejor abrir la agenda teniendo *una sesión de ventilación de problemas*, presentando a la clase algo así como: "¿Cuáles son los problemas que tenemos? ¿Qué se podría cambiar para facilitar nuestro trabajo? ¿Qué reglas necesitamos? ¿Qué políticas mejorarían el salón de clases?"

Paso 2: Generar posibles soluciones

Después de que un problema ha sido definido con precisión, tanto el maestro como el alumno pueden ofrecer soluciones, aun cuando los alumnos son inexpertos en el Método III puede ser mejor obtener algunas de sus ideas antes de ofrecer las de usted. Los siguientes puntos ayudarán.

- a) *No evalúe* las soluciones propuestas. Esto es crucial porque los alumnos dejan de dar sus ideas espontáneamente cuando sienten que se les está evaluando y juzgando en esa etapa. La evaluación tiene lugar en el paso 3. Nunca debe venir con el paso 2.
- b) -- Aliente la participación inyectando abrepuestas de fin abierto tales como: "¿Cuáles son algunas de las posibles soluciones a este problema?" "Veamos cuántas soluciones se nos ocurren". Acepte todas las ideas (en este paso se desea la cantidad) y no excluya. Aliente hasta las ideas extravagantes u originales.
- c)--- Podría querer escribir cada solución (o pedirle a un alumno que lo haga), en especial si está tratando un problema que propicia muchas ideas. Registre las ideas tan rápidamente como pueda, no disminuya el ritmo del proceso de ideas súbitas. Una grabadora sería ideal y a los chicos les encanta que se les

grabe.

- d) -- No exija que los alumnos justifiquen o documenten sus ideas.
- e) -- Aliente a todos a participar, pero apremie; no haga preguntas a alumnos en particular ni les pregunte por turno.
- f) --- Cuando el proceso se estanque, haga una pregunta de reenfoque. Por ejemplo: "¿Cuáles son las formas en las que nadie ha pensado aún?" O, "tiene que haber más soluciones en las que podemos pensar".

Paso 3: Evaluar las soluciones

- a) Empiece el proceso de evaluación con otra pregunta de fin abierto, por ejemplo: "Ahora es el momento de decir cuáles de estas soluciones les gustan o no les gustan. ¿Tienen algunas preferencias? O, "¿qué piensan de cada una de estas ideas?, ¿cuáles son las mejores?"
- b) -- Tache de la lista cualquier solución que produzca un sentimiento negativo en cualquiera por cualquier razón.
- c) Utilice gran cantidad de la Escucha Activa para asegurarse de que todos los participantes han comprendido con precisión los sentimientos y opiniones expresados. Su papel de facilitar es crítico durante el paso 3.
- d)--- No dude en enunciar sus propias opiniones y preferencias. No permita que prevalezca una solución si esta no le parece verdaderamente aceptable.
- e) -- Utilice Mensajes Yo para enunciar sus propios sentimientos, por ejemplo: "No podría aceptar la idea porque..." o "No me siento a gusto con esa solución porque..."
- f) --- Ahora es el momento para documentar y analizar. Aliente a los participantes a defender sus propuestas, a decirle al grupo por qué tienen mérito sus ideas. ¡Usted también puede abogar por sus soluciones favoritas!
- g) --- ¡No se apresure! A menos de que sea obvio que todos están de acuerdo con una solución, tome el tiempo necesario para que todos expresen su opinión. Si algunos de los participantes no han hablado, aliéntelos con un Mensaje Yo. Por ejemplo: "No los he escuchado a todos y tengo curiosidad de conocer *todos* nuestros sentimientos".

Paso 4: Tomar la decisión

Si los pasos 1, 2 y 3 han sido cuidadosamente seguidos, el paso 4 no será tan difícil como pudiera parecer. En algunos casos surge una solución claramente superior. Todo el mundo está de acuerdo, y el paso 4 termina. Sin embargo, a menudo al final del paso 3 quedan varias soluciones de alta calidad. Si eso sucede, he aquí algunas sugerencias que pueden ayudar a llegar a la elección final:

- a) ¡No Vote! La votación siempre produce ganadores y perdedores a menos que el voto sea unánime. Los que pierden una votación no estarán realmente motivados a poner en práctica la decisión. Pueden hasta sentirse motivados para ver que fracase. El consenso es lo que usted busca.
- b) - Puede hacer una votación secreta. Esto le dirá dónde se encuentra la gente, pero no compromete. Pídeles que respondan con el brazo: El brazo hacia arriba significa "favorecer la solución". El brazo paralelo al suelo para "indeciso o ningún sentimiento de importancia". El brazo hacia abajo para "en contra o desaprobación".
- c)-- Pruebe las soluciones propuestas. Pida a los alumnos que imaginen qué resultados tendría cada solución si fuese elegida. "Si intentáramos esta idea, ¿qué creen que sucedería?" "¿Todos estarían satisfechos?" "¿Creen que habríamos solucionado nuestro problema?" "¿Existe alguna falla?" "¿En qué podríamos fracasar?"
- d) - Trabaje con miras al consenso. No adopte una solución hasta que *todos* estén de acuerdo en por lo menos intentarla. Trate de sentir cuando el acuerdo está próximo. La mejor manera de probar el consenso es decir: "Parece ser que todos estamos de acuerdo con el número 3. ¿Hay alguien que *no* esté de acuerdo?" Y *mantenga la decisión como tentativa*, Pregúntele al grupo si les gustaría intentar el número 3 para ver si da resultado: "Yo estoy dispuesto a intentarlo, ¿y ustedes?" Esto ayuda a los alumnos a entender que su decisión no será fundida en bronce, que siempre podrán reconsiderarla y cambiarla si resulta que no es la mejor.
- e) - Escriba la solución acordada. Algunos maestros les piden a todos los participantes que firmen una declaración escrita, como un contrato, para indicar que entienden sus condiciones y términos y están de acuerdo con ellos. Si alguien vacila cuando le toca firmar, sabrá usted que no ha logrado el consenso. Si esto sucede, sintonícese a los sentimientos del alumno. *No permita que alguien se rinda a la presión del grupo, que capitule, que se vuelva sumiso*. Sea sensible a los mensajes de los alumnos que puedan indicar pocos sentimientos positivos sacia una solución. Retroalimente. Revise las soluciones. La sumisión de mala gana no es consenso

Paso 5: Determinar cómo implementar la decisión

Con frecuencia los esfuerzos de solución del problema potencialmente productivos terminan en frustración porque las decisiones nunca llegan a ser implementadas. Por lo general, esto sucede porque el grupo no puede determinar *quién hace qué y cuándo*. Sin este paso, *nada* puede hacerse.

- a) - Pregúntele al grupo: "¿Qué necesitamos para empezar?" O, "¿quién se va a hacer responsable de qué?, ¿y cuándo?"
- b) - Aborde el tema de "normas de actuación", si esto es pertinente. Por ejemplo, una solución de mantener limpio un salón puede llevar a una discusión sobre las normas de limpieza aceptables para todos: "¿Qué es un salón limpio?"
- c) - Escriba (y hasta ponga en cartulinas) las determinaciones de *quién* hace *qué* y *cuándo*. En algunas clases, unos cuantos alumnos son designados "cronometristas" para revisar si las tareas han sido llevadas a cabo o para recordarles a las personas que el tiempo se termina.

Paso 6: Determinar el éxito de la solución

El paso 6 es importante, pero no siempre es necesario darle forma. La idea es sólo evaluar la eficacia de sus esfuerzos. Algunas preguntas para probar después los resultados son:

- "¿Ha desaparecido el problema?"
- "¿Hicimos algún progreso en corregir el problema?"
- "¿Qué es una buena decisión?"
- "¿Estamos contentos con lo que hicimos?"
- "¿Qué tan eficaz fue nuestra decisión?"

Un criterio agradable (y obvio) de la eficacia de una solución del Método III es la desaparición del conflicto, la ausencia de angustias y quejas y sentimientos negativos.

De una manera más formal un maestro puede desear convocar a los participantes y preguntar: "¿Están todavía satisfechos de nuestra decisión?" O, "¿qué resultado tuvo nuestra decisión?" o, "¿resolvimos nuestro problema?" He aquí algunas sugerencias que pueden ser útiles para los maestros que evalúan después la eficacia del Método III:

- a) -- Esté al acecho de compromisos que se hicieron por el entusiasmo de la solución del problema pero que después resultaron ser irreales o difíciles de poner en práctica. Algunas veces las personas encuentran que un compromiso es mucho más difícil de cumplir de lo que habían pensado. Por lo tanto, es una buena idea verificar con los participantes de cuando en cuando lo que piensan de la decisión.
- b) -- Cuando una solución no logra resolver un problema, esto indica probablemente que hubo alguna dificultad inesperada, ya sea en la solución o en su implementación.

- c) -- Nada es más triste que ver una clase luchando por tratar de llevar a cabo un compromiso a una mala decisión a causa de una noción equivocada de que las decisiones son en cierto modo sagradas e inalterables. *El objeto del Método III es encontrar soluciones creativas que permitan que todos satisfagan sus necesidades. Cuando una solución no logra esto, merece ser descartada y debe buscarse otra.*
- d) - Aun si una solución parece haber resuelto el problema original, sigue siendo sensato reexaminarla de cuando en cuando. Las situaciones cambian, las necesidades cambian. *No cincele en granito las decisiones del Método III.* Esté listo en todo momento para reevaluar y buscar una mejor solución.

Nos gustaría que los maestros tuvieran presente la idea de *que está bien fallar*; que si las cosas no dan el resultado esperado, casi siempre significa que las *decisiones* fueron malas y no los *alumnos*.

Trabajando con el Método III en el salón de clases

La siguiente historia fue contada por un maestro durante una clase M.E.T. en Nueva Inglaterra². Ilustra en especial los pasos 1, 2, 3 y 4 del proceso de solución del problema.

MAESTRO: Tengo un problema con el que me pueden ayudar. Están hablando demasiado y siento como si siempre los tuviera que estar callando. Eso no me gusta. Algunas veces necesito tranquilidad para poder enseñar, pero cuando están hablando tengo que repetir las instrucciones y hablar de lo que ya había hablado. Sin embargo, sé que ustedes parecen tener necesidad de hablar. Pensemos en todas las cosas que podamos y que podrían ayudarnos a satisfacer mis necesidades y las de ustedes. Sugeriré algunas y ustedes sugerirán todas las que se les ocurran. Haré una lista en el pizarrón. Todas las sugerencias se pondrán en la lista sin hacer comentarios. Después las discutiremos y eliminaremos las que no les gusten a ustedes o a mí.

(Las siguientes alternativas fueron propuestas y listadas en el pizarrón).

1. *Reorganizar la colocación de los escritorios.*
2. *Castigos.*
3. *Hablar cuando, uno quiere.*
4. *Tener un tiempo determinado cada día para hablar.*
5. *Hablar sólo cuando otros no estén hablando.*
6. *No hablar en absoluto.*
7. *Enseñar a la mitad de la clase a la vez (la otra mitad puede hablar).*
8. *Susurrar.*
9. *Tener sólo trabajo oral.*

MAESTRO: Ahora tachemos de la lista las sugerencias que de veras no nos gustan. Yo tacharé las número dos, tres y nueve, porque no me gustan.

(Varios alumnos sugirieron eliminar los números, dos seis y siete).

MAESTRO: Ahora veamos las sugerencias restantes. ¿Qué piensan de la número uno: "Reorganizar la colocación de los escritorios?"

BEATRIZ: Ya ha intentado usted eso y no dio resultado *(después de una breve discusión, la clase está de acuerdo)*

en eliminarla).

MAESTRO: "Tener un tiempo determinado cada día para hablar", ¿qué les parece?

(No hay objeciones para esa solución)

MAESTRO: ¿Qué les parece: "No hablar cuando otros están hablando", o sea, la número cinco?

(No hay objeciones para esa solución).

MAESTRO: "Susurrar". ¿Qué les parece la idea? *(No hay objeciones para esa solución).*

MAESTRO: Eso nos deja las número cuatro, cinco y ocho. ¿Alguien quiere añadir algo?, ¿no? Está bien, entonces, voy a copiar esto en una hoja y todos la vamos a firmar. Esto es lo que llamamos un contrato. Es un convenio que el maestro y los alumnos han firmado. Todos trataremos de vivir de acuerdo con el contrato. Trataremos de no violarlo.

En esta sesión de solución del problema, el maestro hizo bastante bien algunas cosas, pero dejó de hacer otras:

1. Enunció el problema en términos de sus propias necesidades y utilizó Mensajes Yo para transmitir sus sentimientos. Sin embargo, sus Mensajes Yo parecieron un poco débiles para especificar el efecto "tangible y concreto" del hecho de que los alumnos hablaran.
2. Pudo haber alentado con más vigor a los alumnos para que investigaran por qué necesitaban hablar. Posiblemente hubiera ayudado una pregunta como: "Me gustaría entender mejor su necesidad de hablar tan a menudo; díganme lo que les pasa en esos momentos".
3. Pudo haber dado sus razones para eliminar las alternativas que no le gustaban.
4. La solución del problema no llegó más allá del paso 4: la toma de decisión. El maestro pudo haber involucrado a los alumnos en el paso 5 con frases tales como: "Muy bien. Ahora, ¿cómo vamos a poner a funcionar esto? ¿Qué es lo que hay que hacer? ¿Quién lo va a hacer? ¿Cómo podemos lograr que funcionen nuestras decisiones?"

5. El maestro pudo haber movilizado a la clase hacia el paso 6, evaluación, al decir: "¿Cuándo vamos a volver a hablar para evaluar qué tan bien están funcionando nuestras decisiones?"

Una sesión grabada del Método III

He aquí la transcripción de una sesión grabada de una maestra y sus treinta alumnos de tercer grado³. La clase había estado llevando a cabo reuniones periódicas de solución de problemas dos veces a la semana durante cinco meses.

Esta reunión es un ejemplo excelente de la forma en que un maestro puede estimular la interacción *entre los alumnos* al utilizar una gran cantidad de la Escucha Activa. Al leer esta transcripción, se adquiere la impresión de que muchos de los alumnos están profundamente involucrados en el problema; es un problema de la *clase*, no sólo un conflicto entre la maestra y los alumnos, polarizados uno contra el otro. La maestra casi parece ser sólo otro miembro del grupo. Obviamente, ha sido eficaz en reducir su "talla psicológica".

MAESTRA: ¿A quién le gustaría compartir con nosotros algo que les agradaría que formara parte de la agenda de la reunión de hoy?

CARLOS: ¿Se acuerda que dijo el otro día que podríamos hablar sobre los chicos de nuestro grupo de lectura?

MAESTRA: Así es, pero no me acuerdo de todos los detalles. ¿Puedes darme algunos datos que me ayuden a recordar la conversación?

CARLOS: Bueno, ya sabe, el problema sobre las interrupciones que tenemos durante el periodo de lectura.

MAESTRA: ES cierto. Hemos tenido bastantes interrupciones de personas que no están en nuestro grupo de lectura.

GUILLERMO: Ajá, y también durante las conferencias.

MAESTRA: Sí, esta semana durante nuestras conferencias me parece que tuvimos un buen número de interrupciones. Me parece difícil tener una conferencia personal con alguien cuando esto sucede, y en mi interior me enoja mucho.

CARMEN: ¿Quiere decir durante el tiempo de estudio cuando cada uno está haciendo algo diferente y usted está teniendo conferencias?

MAESTRA: Me parece que estamos hablando de dos asuntos. Estamos teniendo interrupciones dentro del salón en la mañana cuando cada quien trabaja independientemente, y afuera del salón, en la tarde, cuando muchas personas van a otros salones a la clase de lectura.

OTROS: Ajá.

MAESTRA: Parece injusto.

GUILLERMO: Claro que sí.

MAESTRA: La semana pasada alguien encontró una solución que pusimos en práctica y que consistía de colocar un letrero en la puerta que decía: "No entrar".

J O R G E : Eso da resultado algunas veces, pero siguen entrando e interrumpen.

CARLOS: Algunos de los chicos olvidan cosas y las vienen a recoger.

GUILLERMO: ¿Por qué no se las llevan cuando se van a su clase?

MAESTRA: Piensas que necesitan llevarse el material cuando van a clase la primera vez.

VALENTÍN: ¿Sabe lo que pienso? Pienso que lo hacen a propósito para poder regresar y perder el tiempo.

JORGE: Ajá, como si quisieran algo además de su material.

MAESTRA: Estás diciendo que quieren atención.

JORGE: No lo estoy asegurando, pero podría ser.

CARMEN: Otra cosa, eso nos hace perder tiempo.

LUIS: Y pierden también el suyo.

GUILLERMO: Se atrasan en su trabajo y se meten en problemas con todos sus maestros.

MAESTRA: Entonces, no sólo nos están interrumpiendo, sino que además se están perjudicando ellos mismos.

Guillermo: Ajá

MAESTRA: No parecen ser responsables.

LUIS: No.

CARMEN: Antes de que vaya a casa de alguna amiga, mi mamá me pregunta: "¿Tienes todo? No olvides tus cosas, y asegúrate de traerlas cuando regreses".

MAESTRA: Estás acostumbrada a tener a alguien que te recuerde que debes tener cuidado de tus cosas.

JORGE: Por eso no es bueno porque no siempre tenemos cerca a alguien que nos recuerde las cosas.

PATRICIA: Yo generalmente recuerdo mis cosas.

MAESTRA: Estás orgullosa porque tomas la responsabilidad de cuidar tus cosas.

Patricia: Sí.

CARLOS: Tengo una idea sobre lo que tenemos que hacer con la gente que interrumpe.

MAESTRA: ¿Te gustaría compartir tu idea?
CARLOS: Bueno, podríamos cerrar con llave la puerta.
MÓNICA: Si alguien viene a la puerta, podría usted hacerle señas de que se fuera.
JUAN: ¿Qué sucede si un maestro viene a la puerta? De todas maneras entraría.
MAESTRA: Has descubierto que los adultos no han leído el letrero de la puerta e interrumpen.
JUAN: Ajá, piensan que no tiene que ver con ellos. Piensan que son especiales.
MAESTRA: Parece injusto que los adultos no hagan caso del letrero.
JUAN: Claro que es injusto. Deberían leer nuestro letrero.
GUILLERMO: No creo que el cerrar con llave sea una idea tan buena porque las personas intentarían abrirla y eso nos molestaría.
MÓNICA: ¿Qué pasaría si hubiera un incendio salir corriendo?
CARMEN: Eso me da susto.
SANDRA: Podríamos poner un letrero que diga: "No entrar, eso significa *usted*". Eso suena claro.
MAESTRA: Ese letrero de allá parece bastante importante. Iré por él.
GUILLERMO: Conseguiré un plumón para poder añadir más palabras.
JUAN: Pónganle los signos de admiración a la palabra "usted".
OTROS: Ajá, eso quiere decir con sentimiento.

(Varias personas trabajan juntas para escribir nuevamente el letrero y colocarlo otra vez).

MAESTRA: ¿Alguna otra idea?
Luís: ¿Qué hay de los que interrumpen *dentro* del salón?
CARMEN: Siempre son los mismos.
JORGE: Deberían perder su conferencia.
MAESTRA: Entonces, la planeación de sus conferencias es importante para ustedes.
GUILLERMO: Por supuesto que sí. Y si los otros hacen ruido e interrumpen, no deberían tener el derecho de hablar con usted.

JUAN: Sí, yo también pienso así.

SANDRA: Yo no estoy de acuerdo. No creo que se les deba castigar. Posiblemente necesitan más conferencias.

CARLOS: Yo tampoco estoy de acuerdo.

VICTORIA: Creo que se les debería quitar el tiempo libre.

GUILLERMO: No me gusta la idea, porque necesitamos nuestro tiempo libre.

JOSÉ: Los que interrumpen nuestras pláticas cuando todos estamos en el salón están rompiendo nuestras reglas de clase y depende de nosotros tener más cuidado.

PATRICIA: Pienso que ya hemos hecho nuestras reglas de clase y estoy de acuerdo con José. Tenemos que ser más responsables.

MAESTRA: Se han discutido varias soluciones interesantes. Posiblemente yo también necesito ser más responsable al trabajar con aquellos que rompen las reglas.

Patricia: Sí, creo que eso podría servir. Tiene que hacer valer las reglas.

MAESTRA: Me pregunto si alguien podría hacer un repaso de lo que hemos hablado hoy.

TERESA: Yo lo haré. Los que salgan del salón tratarán de recordar llevarse todo lo que necesitan. Hemos colocado el letrero en la puerta. Todos trataremos de tener más autocontrol durante el tiempo de estudio para poder tener las conferencias. Y la señorita Anderson trabajará con las personas que rompen las reglas de clase y ayudará a poner en vigor las reglas.

MAESTRA: Gracias, Teresa

Esta transcripción muestra que estos chicos de tercer año están en el camino correcto para volverse auto-responsables y disciplinados. Emiten sus opiniones y escuchan a los demás. Se sienten libres para expresar sus sentimientos, aun cuando pueden criticar a los demás. Demuestran un grado de eficacia en la solución del problema, rara vez visto en grupos adultos. ¿Puede sentir, además, la calidez e intimidad de esta relación maestro-estudiante?

A diferencia del ejemplo previo de la solución del problema mediante el Método III (el problema del hablar en clase que solo tuvo lugar en los pasos 1, 2, 3 y 4), esta clase trabajó directamente el problema de la implementación (paso 5). Se plantearon la cuestión de quién va a reforzar las decisiones y se evaluó si se usaría un castigo contra los infractores.

Los beneficios y provechos del Método III en las escuelas

Aun cuando algunos de los beneficios y provechos del enfoque No Perder se vuelven rápidamente evidentes para los maestros cuando leen nuestras historias y ejemplos, otros pueden no ser tan evidentes. La mayoría de los maestros quieren convencerse de que los beneficios del Método III valen el esfuerzo necesario para cambiar y el tiempo extra que esto toma.

Sin resentimientos

Cuando los conflictos se resuelven de tal manera que nadie pierda, el resentimiento generado por los métodos I y II no tiene lugar. La experiencia muestra que una relación adquiere fuerza cuando dos personas analizan sus diferencias y llegan a una solución que satisface las necesidades de ambos. La mayoría de las personas prefieren un resultado en el que se satisfacen las necesidades del otro, al igual que las suyas, más que satisfacer sus necesidades a costa de las del otro.

¿Por qué es esto así? Creemos que es porque los ganadores en un conflicto se sienten culpables si alguien más tiene que perder. Aun en los deportes y las competencias: "conflicto sancionado", si usted quiere, un ganador por lo general se siente ambivalente respecto a su victoria. No es agradable ser una parte de la desilusión o caída de otro.

Aumentar la motivación para implementar la solución

Cuando los maestros informan constantemente que los alumnos están altamente motivados a llevar a cabo una solución del Método III, es porque está en función el "principio de participación":

Es más probable que las personas acepten una decisión y estén más motivadas a ponerla en práctica cuando han participado en la toma de dicha decisión, y sucede lo contrario cuando no se les ha dado voz en la toma de la decisión.

Las personas quieren mantener una mano en las riendas, tener algún control sobre su destino. Resienten y se resisten a ser coaccionadas y dominadas por otros y desarrollan hostilidad hacia aquellos que les niegan esta oportunidad. Esta es una característica universal, pero los adultos en nuestras escuelas a menudo olvidan que *los alumnos también son personas*.

Aun cuando el Método III no garantiza que toda decisión será llevada a cabo con entusiasmo por todos los participantes, los maestros que utilizan esta manera creativa de resolver conflictos descubren una fuerte disminución de respuestas tales como: "¡Ah, se me olvidó!", "¿Ya es hora de hacer eso?", "¿Quién, yo?", " Oh, pensé

que alguien más lo iba a hacer".

Las únicas ocasiones en las que escuchan estas frases es cuando un alumno realmente ha olvidado algo, y no cuando quiere un pretexto o excusa. Los alumnos que participan en la toma de decisiones tienen un interés en ellas, un compromiso, la responsabilidad de ver que sean llevadas a cabo. Por lo general, los alumnos cuyo hogar funciona mediante el Método I y están acostumbrados a tener maestros Método I se sienten encantados con el Método III cuando descubren que es de verdad. Ahora quieren cumplir sus compromisos celosamente para no perder esta oportunidad de participar en la toma de decisiones respecto a su propia vida.

"Dos cabezas piensan más que una"

El Método III incluye el pensamiento creativo, el poder mental y la experiencia del maestro y los alumnos. En consecuencia, a menudo emergen soluciones creativas y únicas. El raciocinio de que los maestros tienen más conocimientos y experiencia y por lo tanto "saben lo que es mejor" para los alumnos, puede ser válido para algunos tipos de problema; pero, aun en casos en que esto es cierto, *los conocimientos y experiencia solo del maestro no pueden ser mejor que los conocimientos y la experiencia tanto del maestro como del alumno* para resolver un problema.

La oposición del cerebro del maestro *contra* el del alumno sólo es apropiada en los métodos I y II, porque en estos enfoques ganar-perder uno de los participantes siempre queda fuera de la solución del problema. Cuando ambas partes de un conflicto ponen sus recursos en la solución del problema, su conocimiento y experiencia individuales se *combinan* y no *compiten*. El Método III es un proceso de sinergia; dos elementos actúan para reforzarse uno al otro, y el resultado es mejor de lo que cada uno podría producir solo (mejor aún que uno *más* el otro).

Este poder sinérgico de la solución del problema mediante el Método III es claramente evidente en la siguiente experiencia informada por una maestra de primaria de California del sur que era miembro del M.E.T.:

"Acostumbraba tratar de controlar a los alumnos haciéndoles preguntas directrices de tal manera que los chicos se veían forzados a dar las respuestas rituales que el maestro quería. Por ejemplo: "¿Vamos en silencio a la biblioteca?" Entonces los alumnos contestaban como buenos chicos: "Sí". "¿Y corremos?" Contestaban: "No, no corremos". Acostumbraba *ensayar* mis clases antes de ir de viaje o de hacer un simulacro de incendio o tener visitas.

Bueno, los chicos siempre estaban de acuerdo conmigo. "No, nunca corremos". Y después, siempre corrían, se empujaban y gritaban. Cuando los volvía a meter al salón, les hacía una pregunta diferente: "¿Cumplimos nuestras promesas?" Y la respuesta común era: "Sí, cumplimos nuestras promesas".

Cuando usted (el instructor M.E.T.) nos hizo escuchar en clase la grabación y oí lo tonta que parecía la maestra de la cinta y cómo me parecía a ella, decidí intentar algo diferente. Decidí intentar el Método III con un problema sobre el que había estado reprendiendo a los alumnos durante semanas: entrar a tiempo después del recreo.

Siempre lo había tratado a mi manera usual.

Siempre se tardaban en hacer la fila y tenía que salir a gritarles para que se formaran. Para cuando todos estaban en fila y entraban a la clase habíamos perdido cuando menos diez minutos. Cuando entrábamos al salón yo les decía:

"Cuando suena la campana, ¿seguimos jugando?" Y me contestaban: "No". Después decía: "¿Qué hacemos cuando suena la campana?" Y canturreaban: "Formarnos". Luego les decía: "De ahora en adelante no tendré que gritarles para que se formen, ¿verdad?" Y contestaban: "¡Cierto!" Y al día siguiente, allí estaba gritándoles para que se formaran.

¿Lo pueden creer? Bueno, esta semana mandé un Mensaje Yo en lugar de hacer mis preguntas habituales. Les dije lo cansada que estaba de gritarles para que se formaran y del miedo que tenía que el director fuera a calificar mi rendimiento como insuficiente a causa de todo el tiempo que perdíamos. Después los escuché.

No podía creer lo que oía. Me dijeron que estaban aburridos de tener que estar parados esperándome bajo de un sol ardiente, y me preguntaron por qué tenían que hacer filas. No podían entender por qué razón no podían entrar al salón cuando sonaba la campana.

Les dije que siempre nos habíamos formado, y me preguntaron: "¿Por qué?" Lo pensé durante un momento y después dije que no se me ocurría ninguna razón por la cual los alumnos se tenían que formar, excepto que esa era la forma en la que se hacían las cosas.

Bueno, eso no les gustó. Entonces, decidimos definir nuestras necesidades. La mía consistía en que entraran al salón de una manera ordenada y disciplinada en el menor tiempo posible. La de ellos era evitar estar parados en fila durante cinco o seis minutos al sol, esperando a que yo llegara para escoltarlos hasta el salón y después tener que marchar como soldados.

Nos decidimos por una solución sugerida por uno de los chicos, o sea, cuando sonara la campana, iban a caminar del patio al salón. Yo iba a caminar desde la sala de maestros y entraríamos al salón.

Hace tres días que hacemos esto, y está funcionando magníficamente. Nos ahorramos diez minutos al día, un montón de tiempo que utilizaba en amonestarlos, formarlos y caminar en silencio. Y ya no tengo que caminar hasta el patio. Pero la diferencia más importante es lo que sentimos uno hacia el otro cuando llegamos al salón. Antes, para cuando nos formábamos y marchábamos en silencio al salón, todos nos sentíamos molestos. Ahora nos sentimos bien o por lo menos no estamos enojados unos con otros. Algunas veces esto salva toda una tarde.

La parte más difícil de este problema fue el que los chicos me convencieran de que no necesitaba que se formaran, que las filas eran una *solución* de una necesidad y que, en nuestro caso, la solución era muy mala."

Esta maestra ha descubierto por sí misma que algunas veces el Método III evoca soluciones impredecibles y creativas que surgen cuando las personas empiezan a ver

juntas los problemas de una manera diferente. Esta maestra (y los otros integrantes de ese grupo M.E.T.) después revisó las demás reglas de la clase para ver si alguna se parecía a la regla de las filas, o sea, soluciones que podrían ser inadecuadas para esa clase y en ese preciso momento.

No se necesita "vender" en el Método III

Como señalamos anteriormente, el Método I por lo general exige que el maestro, después de determinar una solución, pase por una segunda etapa para vender esa solución, o persuadir al alumno para que la "compre" o la acepte. Lo mismo es válido para el Método II, excepto que es el alumno el que tiene que vender su solución al maestro.

En el Método III, la venta o persuasión forma parte del proceso de solución del problema (paso 3). Cuando se toma una decisión para adoptar una solución final *aceptable para ambos*, la venta es innecesaria porque el maestro y el alumno ya han aceptado la solución. Así pues, el Método III a menudo ahorra tiempo.

No son necesarios ni la autoridad ni el poder

Posiblemente el beneficio más importante del Método III es que elimina los terribles riesgos del empleo del poder, la necesidad de sus víctimas de desarrollar mecanismos de defensa que son autodestructivos o destructivos para la relación.

Las escuelas sin poder serían radicalmente diferentes a las escuelas actuales. Estarían relativamente libres de los comportamientos destructivos que los alumnos utilizan para probar mecanismos de defensa, tales como la agresión, la venganza, el vandalismo, la payasada, el rompimiento de las reglas, la intimidación, los chivos expiatorios, la mentira, el castigo, los golpes, los empujones y muchas otras formas de respuesta de los chicos hacia la autoridad de los adultos.

Para los maestros, este dramático beneficio de las escuelas sin poder reviste una gran importancia: *Los maestros no tendrían que tener miedo de ir a trabajar*, como sucede a incontables maestros de escuelas públicas secundarias y preparatorias.

A los niños les agradan los maestros y a los maestros les agradan los niños

Es comprensible la razón por la que tantos investigadores y críticos de las escuelas han observado que a la mayoría de los alumnos les desagradan sus maestros, y a una proporción sorprendentemente elevada de maestros parece que no les gustan los chicos. Esos son los resultados de los enfoques autoritarios y tolerantes para la resolución de un conflicto.

El Método III propicia las relaciones caracterizadas por el respeto, interés y

confianza mutuos. Las soluciones sin pierde unen a las personas y engendran sentimientos de cariño. Los maestros que evitan hacer uso de su poder descubrirán encantados que los alumnos son sus amigos y que sus amigos serán sus alumnos.

El Método III ayuda a descubrir los problemas reales

Los métodos I y II tienden a tratar los problemas superficiales. Anteriormente nos referimos a estos problemas como "problemas de presentación", salidas que las personas utilizan para probar una situación, salidas "seguras" que sólo se utilizan para comenzar el proceso de solución del problema. Una maestra ve a Javier haciéndose el payaso, atrayendo la atención de los alumnos que están cerca de él e interrumpiendo un tranquilo periodo de estudio. La maestra puede suponer que Javier tiene necesidad de ser el centro de atención, así es que interviene con una solución para el problema, así definido. Hace que Javier se pare al frente del salón en donde todos puedan verlo hacer "el acto" que desea hacer. Sin embargo, Javier puede no estar buscando ser el centro de atención. Su comportamiento puede estar motivado por una necesidad de plática privada, una necesidad de comprender la lección, o una necesidad de ayuda individual en la materia. Sin ayuda, teme que sus compañeros piensen que es tonto, por lo que "payasea" para encubrir sus verdaderos sentimientos.

Una y otra vez, los maestros que empiezan a utilizar el Método III informan que sus prejuicios sobre los problemas en la clase estaban equivocados. Es natural para todos nosotros, cuando observamos algún comportamiento, hacer suposiciones sobre este. Posteriormente establecemos a veces un récord mundial en salto a la conclusión. La tabla 4 proporciona ejemplos de suposiciones equivocadas respecto al comportamiento del alumno.

Comportamiento	Suposición	Problema real
Llega tarde a la clase.	Detesta el inglés.	Tiene que caminar mucho desde la clase anterior.
No sigue las instrucciones.	Es insubordinado.	Tiene problemas auditivos y algunas veces no oye las instrucciones.
Se abraza a la mamá. No entra a su clase del jardín de niños.	Es consentido o inmaduro.	Lo aterroriza el ser abandonado.
Nunca logra entregar la tarea.	Es flojo.	Tiene un empleo que termina tarde en la noche y no tiene tiempo para hacer la tarea.
No participa en las actividades de educación física.	Tiene miedo de que se rían de él, no acepta las bromas.	Está anémico y la actividad lo fatiga rápidamente.

Tabla 4

Cuando los maestros definen los conflictos con los alumnos *en términos de sus propias necesidades insatisfechas* (y expresan sus sentimientos como Mensajes Yo), en lugar de conjeturar sobre la motivación que hay detrás del comportamiento del alumno, los problemas reales empiezan a salir a la superficie. No es sino hasta que se conocen los problemas reales cuando las soluciones, sin importar cuán elegantes sean, son inadecuadas y fuera del objetivo.

Los alumnos se vuelven más responsables y más maduros

La mayoría de los administradores escolares y maestros dicen que una de las metas primordiales de las escuelas debería ser fomentar la responsabilidad y la madurez de los alumnos. Estas son cualidades esenciales de los deseos de la sociedad. "La educación para formar ciudadanos responsables" ha sido proclamada por los educadores durante décadas como una función importante, si no es que la más importante, de las escuelas.

Abrazar un ideal así, en abstracto, no hace que este suceda. Mientras las escuelas continúen dependiendo fuertemente del poder y la autoridad de los adultos, los jóvenes no serán ni responsables ni maduros. Controlar y dirigir a chicos y jóvenes mediante el empleo del poder, a través del castigo o las amenazas de castigo y de las recompensas y la privación de ellas, roba a los chicos la oportunidad de ser responsables. Los mantiene encerrados en la dependencia y la inmadurez.

Necesitamos reiterarlo una vez más: a los alumnos, o para el caso, a los adultos, se niega la oportunidad de actuar responsablemente cuando se les coacciona para que se comporten de una manera determinada. Hacer algo por miedo al castigo es tan diferente a la autorresponsabilidad como lo es la noche del día, el blanco de lo

negro. Si a un alumno se le impide comportarse de alguna manera que hace que el maestro no pueda enseñar, sencillamente porque le teme al castigo, por cierto no se está comportando de manera responsable o por consideración a las necesidades de otro ser humano.

Cada vez que *se hace* que un alumno actúe de determinada manera, *se le niega la oportunidad de iniciar ese comportamiento* por un deseo de ser un miembro responsable del grupo. Y cuando un maestro emplea el Método I, el alumno recibe el mensaje de que no se debe confiar en él; que no se le considera responsable; que no es capaz de actuar por consideración a las necesidades de los demás. En pocas palabras, es demasiado irresponsable, demasiado desconsiderado y demasiado inmaduro para iniciar o realizar un comportamiento maduro, considerado y responsable. Al recibir tales mensajes, el alumno empieza a creerlos.

El Método III señala a los alumnos que *son* capaces de un comportamiento maduro, que se puede confiar en que comprenden los sentimientos del maestro, en que modificarán su comportamiento cuando saben que interfiere con los demás, que son capaces de tomar decisiones, de llevarlas a cabo y se puede confiar en que participarán como miembros completos, responsables y maduros de un grupo.

Una vez que se ayuda a los maestros a comprender que una persona en posición de autoridad y poder, sólo retiene el poder manteniendo a los otros débiles, impotentes, dependientes e inmaduros, la mayoría de ellos dan el primer paso para remplazar su poder con métodos de no poder. Hemos sido alentados a descubrir en las clases M.E.T. en todas partes del país que la mayoría de los maestros no quieren propiciar la irresponsabilidad e inmadurez en los jóvenes a los que enseñan. Sencillamente no han sabido de ninguna forma para evitar esta tragedia.

Poniendo a funcionar el Método No Perder: otros usos del Método III en las escuelas

Las aplicaciones del Método III son casi ilimitadas. Los conflictos surgen en todos los salones de clases, en todo tipo de escuelas, con toda clase de alumnos, por todo tipo de problemas. Y los conflictos emergen en toda relación escolar entre un maestro y un alumno, entre el maestro y toda la clase, entre dos alumnos o dos grupos de alumnos, entre dos maestros, entre un maestro y un padre, entre maestros y administradores.

Sobra decir que un conflicto es inevitable siempre que haya alguien que se relaciona con otros (individualmente o en grupo). Pero las escuelas en particular generan conflictos frecuente y continuamente, porque ninguna otra institución abriga una colección tan sorprendentemente heterogénea de personas (todas las edades, de todos los antecedentes étnicos y raciales, todos los niveles de capacidad intelectual, todos los grados de capacidad educacional, todos los niveles de autoridad, todos los grados de madurez social y emocional, todas las variaciones de talento. ¿Es de sorprender que haya tantos conflictos en las escuelas?

La esperanza para las escuelas no estriba en la reducción del volumen de conflicto; la diversidad de su población hace que esto sea totalmente irrealista. La eficacia de las escuelas, y posiblemente hasta su supervivencia, depende de la capacitación de las personas en habilidades y métodos para resolver constructivamente los conflictos. Las escuelas necesitan nada menos que una revolución en el manejo de los conflictos, la resolución constructiva de los conflictos inevitables para que cada quien pueda satisfacer sus necesidades y, en consecuencia, pueda desarrollar todo su potencial. Esto incluye a maestros, alumnos, padres, vigilantes, secretarios y administradores.

En este capítulo mostraremos el Método III en una gran variedad de relaciones, con diversos grados de éxito. También se dará usted cuenta de algunas de las preocupaciones y dificultades que experimentan los maestros con el Método III, así como sus muchos beneficios.

Cómo resolver conflictos de enseñanza-aprendizaje con el Método III

La primera vez que a los maestros se les presenta el Método III es fácil que tengan la idea equivocada de que este Método No Perder es en principio una manera de resolver conflictos originados por "mal comportamiento" del alumno (como si estos fueran los únicos conflictos entre maestros y alumnos). En realidad, un elevado porcentaje de conflictos maestro-alumno surgen de la *relación* entre maestro y alumno en el área de enseñanza-aprendizaje. Casi cualquier adulto puede recordar innumerables conflictos con sus ex maestros a causa de las tareas, de la elección de materias para los exámenes, de una calificación en un examen, de la evaluación del maestro de un reporte oral, de la limpieza de un trabajo escrito, de los niveles de rendimiento, para nombrar sólo unos cuantos.

Es en el área enseñanza-aprendizaje donde los maestros adoptan con más frecuencia un estricto papel autoritario. La razón fundamental es que los objetivos son por lo general considerados como sus prerrogativas, rara vez abiertas a cualquier tipo de negociación con los alumnos.

En los cursos M.E.T. alentamos a los maestros a pensar más allá de los simples "problemas de comportamiento" y abrir la mente a la aplicación del Método III cuando los conflictos surgen dentro del sector académico de las relaciones con los alumnos. Algunos maestros encuentran de inmediato muchas situaciones de este tipo en las que pueden aplicar eficazmente el Método III.

Este ejemplo proviene de un maestro de taller de M.E.T.¹

"Un día de examen se acercó a mí uno de mis alumnos de primer año de trabajo en madera que siempre tiene una queja o un problema. Dijo: "¿Tengo que presentar hoy este examen?, no vine ayer, así es que no estuve en el repaso y la demostración del torno. Olvidé hacer la tarea, así que no sé nada de esto".

Vi esto como una oportunidad para probar la técnica de solución del problema, así es que le sugerí que hiciera la tarea mientras los otros hacían el examen y que al final de la clase durante mi tiempo libre, hablaría con él."

ALUMNO: ¿Qué le parece darme el examen que les di a los demás y me permite resolverlo con el libro abierto?

MAESTRO: Ah, ¿piensas que lo harás mejor si puedes consultar tu libro?

ALUMNO: Ajá, lo podría hacer bien con el libro. ¿Recuerda el día que nos permitió hacer un examen con el libro abierto?

MAESTRO: El día que todos pudieron usar el libro durante el

examen crees haberlo hecho bien.

ALUMNO: Ajá. Sé que ese día *todos* podían usar el libro, pero los demás muchachos tienen una gran ventaja sobre mí en este examen. Tuvieron una lección y la demostración que yo no tuve y, además, nunca he usado esa máquina.

MAESTRO: Te sientes menospreciado y engañado porque los otros chicos tienen la ventaja del repaso, etcétera, cuando tú no estabas. Piensas que si te dejo usar el libro equilibrarás la desventaja.

ALUMNO: ¡Correcto! (*Pausa*). ¿Por qué no se olvida del examen y me pone una B? (*Risas*).

MAESTRO: Obviamente tenemos un problema. Necesita una solución que nos satisfaga a ambos. Tengo mis reservas sobre darte a ti o a cualquier alumno un examen de máquina y permitir que lo resuelvas con el libro abierto. Me gustaría estar seguro, por tus respuestas al examen, que has entendido el material, incluyendo las prácticas de seguridad. Temo que sólo podrías hacer una lista de las cosas directamente del libro, sin verdaderamente entender.

ALUMNO: Ajá.

MAESTRO: Me gustaría tratar de escribir cuál es tu verdadero problema.

ALUMNO: ¿Qué es lo que quiere decir? ¿Por qué lo quiere hacer?

MAESTRO: En lugar de que te diga lo que tienes que hacer, posiblemente podemos resolver juntos el problema.

ALUMNO: Está bien. Jugaré su juego.

MAESTRO: Está bien. Perdiste la lección y la demostración sobre el torno porque estabas enfermo. Por esto y por el hecho de que nunca has utilizado la máquina, piensas que estás en desventaja y no deberías presentar el examen.

ALUMNO: Claro.

MAESTRO: Está bien, pensemos en algunas alternativas. ¿Tienes alguna idea?

ALUMNO: Ajá, podría hacer un examen con el libro, pero no me lo quiere permitir.

MAESTRO: Está bien, pero es una sugerencia que podemos discutir. ¿Algo más?

ALUMNO: No.

MAESTRO: ¿Qué te parece lo que habías dicho antes?
Olvidamos el examen y te pongo una B.

ALUMNO: ¿Para qué hablar siquiera de ello? No lo haré.

MAESTRO: Bueno, vamos a pensarlo junto con lo demás, y entonces a lo mejor encontraremos una solución que nos satisfaga a ambos.

ALUMNO: ¡Esto es estúpido! ¿Qué objeto tiene que hagamos todo esto?

MAESTRO: Vamos a hacer una lista de todas *nuestras* ideas en lugar de que yo tome una decisión que puede no gustarte. ¿Está bien?

ALUMNO: Está bien.

MAESTRO: ¿Alguna otra idea?

ALUMNO: No.

MAESTRO: ¿Qué te parece si te doy un examen anterior, parecido al que resolvieron los demás? Lo podrías hacer como tarea y después harías otro examen.

ALUMNO: ¿Lo tomaría en cuenta?

MAESTRO: No para la calificación, pero te ayudaría para repasar la información clave.

ALUMNO: ¡Naa! (*Pausa*). Bueno, posiblemente eso *podría* servir.

MAESTRO: O posiblemente podrías releer el capítulo y después resolver el examen.

ALUMNO: Ajá, eso podría resultar. O tal vez podría ver las transparencias. Eso podría ayudar.

MAESTRO: Posiblemente puedas venir después de clases y tener una demostración.

ALUMNO: Sí, supongo que sí.

MAESTRO: ¿Alguna otra idea?

ALUMNO: No, me gustan algunas de ellas.

MAESTRO: Está bien, revisemos la lista que hicimos mientras hablábamos.

1. Examen con el libro abierto.
2. Poner B, olvidar el examen.
3. Examen anterior como práctica, con el libro; examen normal sin ayuda del libro.
4. Releer el capítulo.

5. Ver las transparencias.
6. Demostración después de clases.

ALUMNO: Me gustan la 1, la 3 y la 5.

MAESTRO: Veámoslas por separado. ¿Está bien? La número 1 me parece inaceptable cuando se trata de máquinas, como lo expliqué antes, debido a la seguridad. ¿Qué te parece la número 2?

ALUMNO: No, sólo estaba bromeando sobre ello. De todas formas, no sería justo.

MAESTRO: La número 3 me parece aceptable. ¿Y a ti?

ALUMNO: Ajá, no es demasiado mala.

MAESTRO: Está bien, entonces escogeremos esa.

ALUMNO: La número 4 no sería demasiado buena. No creo que pudiera ayudar. Supongo que me gusta más la número 5. La 6 parece adecuada, pero no puedo venir después de clases.

MAESTRO: ¿Qué te parece si combinamos la 5 y la 6. El viernes vienes durante la hora de estudio y ves las transparencias. Luego, mientras los demás trabajan, te daré una demostración.

ALUMNO: ¿Puede hacer eso?

MAESTRO: Sí, si crees que podría ayudar. Seré breve y me referiré sólo a los puntos más importantes mientras los demás trabajan. ¿Cuándo tendré el examen?

MAESTRO: ¿Qué te parece el lunes durante el periodo de estudio?

ALUMNO: ¡Ajá! Está muy bien.

Más tarde el maestro comentó:

“Para mi sorpresa, la solución dio resultado. Llegó al día siguiente, vio transparencias y le di una breve demostración sobre los puntos clave de seguridad. Me dijo que había repasado el capítulo antes de tomar el examen del lunes. Pasó fácilmente el examen con B.”

Aparte de la resolución exitosa del conflicto, aceptable para el maestro y el alumno, esta experiencia en la colaboración posiblemente tuvo un efecto importante en el mejoramiento de la relación. Es muy posible que los sentimientos del alumno hacia su maestro fueran más positivos después de verlo flexible y abierto a las ideas y, sin embargo, firme en sus convicciones. La evaluación del maestro

sobre el alumno como un quejumbroso crónico casi seguramente cambió al verlo cumplir responsablemente su parte del acuerdo.

A continuación tenemos otra sesión de solución de problema. La maestra de este chico de nueve años había estado experimentando con el procedimiento CPP que enseñamos en M.E.T.: las "Conferencias periódicas de planeación", un método para lograr acuerdo entre maestro y alumno sobre objetivos educativos². La CCP hace hincapié en el mismo principio que la resolución del conflicto según el Método III: *Los alumnos estarán más motivados para llevar a cabo las decisiones, si participaron en ellas o tuvieron oportunidad de opinar.*

Esta transcripción ilustra una vez más cuán importante es para los maestros emplear la Escucha Activa si desean ayudar a los alumnos a liberar y comprender los sentimientos, saltar los obstáculos y permitirles la participación en la solución del problema:

MAESTRA: Hola, veo que hoy tienes algo que te gustaría compartir conmigo.

ALUMNO: Ajá, he leído mucho esta semana.

MAESTRA: Estás realmente interesado en este libro.

ALUMNO: Me he estado preguntando si todos estos libros contienen lo mismo.

MAESTRA: Te preguntas si todos los libros *de esta editorial* son iguales.

ALUMNO: ¿Todos tienen las mismas historias?

MAESTRA: Las series de libros contienen los mismos personajes pero diferentes tramas.

ALUMNO: Ah, eso es lo que me preguntaba. De veras que son buenos.

MAESTRA Te gustaría leer más libros de este tipo.

ALUMNO: Ajá, apenas puedo esperar hasta terminar este. Hoy en la clase de matemáticas tuvimos que hacer sumas y restas y no las hice muy bien porque últimamente habíamos estado haciendo divisiones y se me habían olvidado las otras.

MAESTRA: Uuy, no pudiste recordar eso tan sencillo.

ALUMNO: Ajá, y entonces ni siquiera hice el examen. No estaba acostumbrado y además las sumas y las restas estaban todas revueltas.

MAESTRA: Algunas veces las hojas de matemáticas pueden ser engañosas cuando colocan en una página todos los

procesos diferentes.

ALUMNO: Claro que *puede* ser. Sin embargo, me estoy volviendo bueno para las tablas de multiplicar.

MAESTRA: Estás orgulloso de los progresos que estás haciendo en matemáticas.

ALUMNO: Hago todo mi trabajo y después utilizo la parte superior de la página o el pizarrón o invento juegos de matemáticas.

MAESTRA: Tu maestra de matemáticas hace que estas sean divertidas.

ALUMNO: Así es. Antes, al principio del año, nunca me gustó la escuela. Sin embargo, algo sucedió, no sé qué fue, pero ahora me encanta la escuela.

MAESTRA: ¡Guau, qué sentimiento tan emocionante! He notado un mejoramiento en tu comportamiento en mi clase y ninguno de los maestros se ha quejado últimamente de los pleitos que antes había en el patio durante el recreo.

ALUMNO: ¿Sabe por qué? Antes no estaba tan acostumbrado a jugar con chicas. Ahora juego con Alejandra y ella tiene animales de peluche y me deja jugar con ellos. Entonces, en el recreo los sacamos y jugamos afuera.

MAESTRA: Te costaba trabajo jugar con las niñas.

ALUMNO: Ajá.

MAESTRA: Les tenías miedo.

ALUMNO: Claro que sí, pero ya no. Sin embargo, hoy también jugué con Antonio. Jugamos a los coches.

MAESTRA: ASÍ es que has descubierto que puedes jugar con los chicos y con las chicas.

ALUMNO: Ajá.

MAESTRA: Sólo nos quedan unos cuantos minutos. Me pregunto si has repasado tus planes para la próxima semana.

ALUMNO: Bueno, claro que voy a leer *Tarde en el Amazonas*. Sabe que desde que estoy leyendo este libro casi no tengo tiempo para la ortografía.

MAESTRA: Estás tan interesado en la lectura que te es difícil distribuir el tiempo de tal forma que puedas incluir la ortografía.

ALUMNO: Sin embargo, estoy adelantado en ortografía.

MAESTRA: Ahora no te interesa el trabajo de ortografía.
ALUMNO: En realidad, no. Tengo una copia que hacer para mi maestro de lectura.
MAESTRA: Tengo un examen de inglés sobre el empleo de las mayúsculas, los signos de interrogación y los puntos, para devolvértelo.
ALUMNO: Ah, veo algunas cosas que tengo que corregir.
MAESTRA: Está bien, te puedes quedar con él y corregirlo la semana próxima.
ALUMNO: Creo que haré algún proyecto artístico que vaya de acuerdo con mi libro.
MAESTRA: Gracias, Jaime, por compartir tus planes conmigo.
ALUMNO: De nada.

En su evaluación de esta sesión, la maestra añadió una posdata que habla sobre los efectos terapéuticos de la instrucción individualizada y el establecimiento mutuo de metas *en una relación con un maestro que sabe utilizar la Escucha Activa y la solución de problemas:*

“La parte más interesante de esta situación es el cambio en el comportamiento del niño. Era uno de los chicos más altos de un grupo de 30. Siempre se estaba quejando, culpaba a los demás y peleaba constantemente en el patio de recreo. Después de seis meses de estar en un ambiente en que tenía lugar la instrucción individualizada y se enfatizaba el establecimiento mutuo de metas mediante las conferencias periódicas de planeación, este alumno había mostrado un tremendo cambio en su actitud y comportamiento en la escuela.”

Cómo resolver conflictos entre alumnos con el Método III

Los conflictos entre alumnos tienen efectos perjudiciales en los salones de clases, no solo al reducir el tiempo de enseñanza-aprendizaje de los participantes, sino también al dividir al grupo de alumnos. El desear que se terminen tales conflictos nunca dará resultado, porque los jóvenes de todas edades inevitablemente entrarán en batallas verbales, desacuerdos, pleitos y hasta verdaderas batallas campales.

Es típico que los maestros intenten manejar estos conflictos mediante los métodos de poder (uso de la fuerza, amenazas de castigo o castigo real). La mayoría de los maestros admiten sentirse ineficaces o impotentes cuando se trata de manejar conflictos estudiantiles.

El enfoque sin pierde del Método III es tan eficaz para resolver conflictos alumno-alumno como los conflictos maestro-alumno. La principal diferencia es el papel del maestro, porque en los conflictos alumno-alumno el maestro es un facilitador para hacer funcionar el proceso de seis pasos del Método III entre los alumnos. El maestro se parece mucho a uno de esos mediadores entre la administración y los empleados, cuyo oficio ha sido descrito como "mantenerlos hablando".

Este papel está bien ilustrado en la siguiente sesión del Método III para resolución de conflictos en la que una maestra Canadiense medió un conflicto entre dos estudiantes de tercer grado y el conductor del camión³.

Mientras estaba preparando sus papeles y material audiovisual, Ana, una maestra de escuela secundaria con 19 años de experiencia que había participado en un programa M.E.T. hacía algunos años, se sorprendió al escuchar dos estudiantes entrar al salón antes de tiempo.

Dos niños de 8 años entraron al salón, frustrados, decepcionados, preocupados.

“¡Ana, tenemos un problema!, tenemos un problema con el chofer del camión. Nos sacaron del autobús. No podemos volver a subirnos y hoy tendremos que irnos caminando a casa”.

“¡Parece un gran problema para ustedes!”

“Sí, nos sacó. Y ni siquiera hicimos algo mal”.

“Es frustrante, ¿verdad?”

“No quiso hablar con nosotros. ¿Podrías pedirle que hablara con nosotros como lo hacemos en nuestras sesiones de solución de problemas?”.

“Tengo que discutir eso con la directora, ella es quien contrata y supervisa a los choferes del autobús. Quizá debamos ir a verla”

“¡Sí, está bien!. Vamos antes de que se vaya”.

Cuando llegaron a la oficina de la directora, Ana, la maestra, explicó rápidamente la situación y Elizabeth, la directora, llamó al chofer del autobús.

“¿Cuál es el problema?” preguntó el chofer.

Ana explicó: “Eric y Alex tienen un problema y lo quieren discutir con usted, como lo hacemos en el salón: ¡eso es para encontrar una solución que resolvería su problema y resolvería el de ellos al mismo tiempo!, ¡dejarlo feliz y dejarlos felices!, ¿le gustaría intentarlo?. Esa es la manera que les enseñamos a discutir sus conflictos en el salón. Elizabeth y yo supervisaremos la discusión y ayudaremos si es necesario”.

“¡Parece la nueva democracia!, sé que a los jóvenes se les permite hablar y aún argumentar. Me gustaría intentarlo”.

Alex habló por ambos: “Sr. Fernández, sabemos que tiene un problema con el ruido y ajetreo en el autobús, ¿nos diría cuál es su problema?”

“Bueno, esta mañana por la millonésima vez, empezaron a gritar y jugar al caballo por el autobús. Esa no es una manera normal de comportarse.”

“Ok, sabemos que le molesta. Pero no éramos los que estaban peleando. ¡Cayeron sobre nosotros y tratamos de salirnos del desorden!”

“Alex y Eric, ¿le explicarían al Sr. Fernández su problema, ahora que él explicó el suyo?” Agregó Ana.

Eric siguió explicando: “Sr. Fernández, si usted no nos lleva en el autobús hoy, ¡nuestras madres nos van a matar! Estarán furiosas por lo tarde que llegaremos a casa. ¡Tendremos que caminar 7 kilómetros!, ¡eso es demasiado!, ¡es demasiado castigo para nosotros!”

“Quizá. No pensé en la distancia y todo eso. ¡Pero no puedo manejar con todo ese desorden. ¡Necesito concentrarme en el camino, no en lo que pasa en el autobús!

“¡Lo sabemos!, ¡nosotros no peleamos!”

Elizabeth miró su reloj y dijo: “¿Tienen alguna solución para el Sr. Fernández?”.

Alex dijo: “Bueno, si nos deja subirnos al autobús, buscaremos una solución para él”.

Eric dijo: “Es fácil. Sólo hay 2 que pelean. Siempre es lo mismo, el problema es que son los más altos, Juan y Esteban. Sólo siéntelos en el asiento delantero, uno a cada lado y siente unas niñas entre ellos. Con eso basta. ¡Eso es lo que nuestra maestra de música hace con los que molestan y funciona!”

“Bueno, quizá lo intentaré. De cualquier manera veo que no los puedo sacar del autobús sin la autorización del director. Intentémoslo hoy. Vamos a ver. ¡Si funciona estaré tan contento como ustedes!”.

Viendo a la directora, el Sr. Fernández agregó: “¿Eso es todo?”

Ella asintió y Ana completó la sesión diciendo: “Si está bien con esto, podemos decir que es una buena solución. Si no funciona, podemos regresar y retomarlo”.

El chofer del autobús estaba sorprendido de que el proceso fuera tan amigable y eficaz. La discusión fue de hecho guiada por los mismos niños. Y fue lo suficientemente corta para que Ana iniciara su clase a tiempo.

Un conflicto serio entre estudiantes puede conducir a la violencia, y en algunos casos poner en movimiento pandillas para apoyar a un miembro involucrado en el conflicto. Uno de nuestros instructores M.E.T. nos relató esta historia, contada en clase por el señor C., director de una escuela del Área Watts predominantemente negra y de bajos recursos en Los Ángeles, escenario de violencia hace algunos años.

Dos chicas de sexto año se peleaban, no sólo en el salón de clases sino dondequiera que se encontraban. Cada una se había procurado el respaldo de los hermanos y hermanas mayores y amigos, por lo que la disputa se estaba convirtiendo en una guerra de pandillas, amenazando terminar en violencia puesto que algunos de los miembros mayores de las pandillas tenían armas y amenazaban con utilizarlas.

El señor C., el director y el maestro de la clase de las chicas habían discutido estrategias, pero nada había dado resultado. Estaban a punto de separarlas cambiando a unas de las chicas a otra clase. Sin embargo, antes de cambiar a una de las chicas, el señor C. decidió confrontar a la clase para "leerles la ley sobre motines", como él dijo, y les pidió a los miembros de su grupo M.E.T. que le ayudaran a encontrar un Mensaje Yo de alta potencia que pudiera usar. La clase se opuso a esto. Trataron de convencer al señor C. que sólo eran las dos chicas las que estaban peleando, por lo que debía confrontarlas sólo a *ellas* y no a toda la clase. Un poco después el señor C. aceptó la idea y estuvo de acuerdo en llamar a su oficina a las dos chicas para tener una sesión de solución del problema. Entonces la clase le ayudó a pensar en un buen mensaje claro sobre su miedo de que el pleito de las chicas terminara en una guerra y sobre sus sentimientos de impotencia para evitar que esto sucediera.

A la semana siguiente el señor C. volvió a la clase M.E.T. pidiendo que se le dejara hablar sobre lo que había pasado. Estaba fascinado. Le dijo a la clase que le pagaría cien dólares a quien adivinara el resultado de la reunión con las dos chicas. Nadie pudo y era obvio que él mismo estaba asombrado.

Había enviado a las chicas el Mensaje Yo preparado cuando estas llegaron a su oficina, y luego se sentó para observar cómo reaccionaban. Dijo que las dos permanecieron sentadas durante algunos minutos, y después empezaron a hablar al mismo tiempo echándose la culpa del problema una a la otra. "Antes

de tomar este curso no hubiera sido capaz de manejar la situación", dijo el señor C.

Este es el informe que el señor C. presentó en la clase M.E.T.:

"Se gritaron obscenidades una a la otra y se amenazaron con las más viles consecuencias. Hace unas cuantas semanas no les hubiera permitido que se comportaran de esa manera, no en *mi* oficina. Pero fue muy bueno que pude Escuchar Activamente, porque después de un rato empezaron a calmarse. Sus voces bajaron a un nivel normal de conversación y dejaron de decir malas palabras. Fue casi como si *necesitaran* tener la oportunidad de gritarse una a la otra antes de poder hacer cualquier otra cosa. Todos los gritos se debían a que una de ellas le había dicho a la otra, frente a un grupo de amigos, que era una mujer de la calle. En realidad, la chica dijo que sólo le había dicho que *parecía* una mujer de la calle, y que nunca había dicho que lo *fuera*. Al oír sus sentimientos y ayudarlas a entenderse una a la otra, se volvió evidente que las verdaderas diferencias entre ellas, créanlo o no, no tenían importancia.

"Esta es la parte que es tan increíble. De esa casi guerra surgió una solución que nadie creería. Estas dos chicas decidieron que lo que necesitaban era una clase de arreglo para jovencitas!

"Les he ayudado a empezar. Una de las mujeres del personal está auspiciando la clase de arreglo, pero las dos chicas están trabajando juntas para reunir recursos para la comunidad, de las tiendas, salones de belleza y compañías de cosméticos. Tienen un grupo de 38 chicas de sexto año que se reunirán dos veces a la semana después de clases para aprender a vestirse y maquillarse.

"Estoy convencido de que el Método III realmente da resultado. ¡*Mi* solución iba a ser llamar a la policía!"

Aun cuando una solución tan dramática e impredecible no siempre puede esperarse del Método III en los conflictos serios entre alumnos, los instructores de M.E.T. están acostumbrados a oír relatos de algunos resultados sorprendentes, cambios totales en relaciones que se pensaba eran "imposibles", "patológicas", "irreparables". Los que trabajamos para ayudar a los maestros a aprender a utilizar el Método III ya no nos sorprendemos por tales incidentes. El Método III sí da resultado, algunas veces hace milagros. Y aquellos de nosotros a quienes se entrenó en la tradición psicológica o psiquiátrica que nos enseñó que un cambio importante en las relaciones solo ocurre después de una psicoterapia intensiva y prolongada, no nos ha sido fácil creer en los efectos positivos del Método III.

La lección puede ser profunda: que los profesionales han exagerado en gran medida los efectos de las privaciones psicológicas y sociales anteriores; han

subestimado mucho la capacidad de los niños y de los jóvenes para hacer cambios constructivos en el comportamiento cuando se les proporciona un clima de aceptación y confianza, *más* la exposición a métodos que les da el sentimiento de una verdadera oportunidad de satisfacer sus necesidades básicas.

Cómo emplear el Método III para establecer reglas y políticas de la clase

Nadie puede argüir con éxito que las reglas y normas son innecesarias en las relaciones humanas. En la familia, las reglas y políticas se necesitan para su supervivencia y para la seguridad de sus miembros. Los hospitales, universidades, agencias, negocios y organizaciones industriales necesitan reglas y políticas. Sucede lo mismo con los gobiernos municipales, estatales y federales. Las personas que viven en grupos pequeños o numerosos, establecen leyes para definir, regular y limitar el comportamiento de todos los miembros de esos grupos. Sin leyes, reglamentos, acuerdos, políticas, contratos y leyes, las personas no podrían funcionar en las relaciones humanas.

La alternativa a las diversas clases de reglas, normas y leyes es la anarquía.

En ningún lugar es esto más cierto que en las escuelas y salones de clases. Como dijimos anteriormente, los alumnos tienen grandes dificultades para tratar de funcionar en un escenario del que no conocen los límites, en donde la diferencia entre los comportamientos aceptables e inaceptables no se comprende. Cuando no hay reglas (o donde las reglas son ambiguas) los conflictos están en todas partes y tienen que resolverse una y otra vez. Las situaciones ambiguas son terriblemente amenazantes tanto para los maestros como para los alumnos, que originan que se gasten cantidades excesivas de energía en tratar de imaginar cómo comportarse o cómo arreglárselas, en lugar de emplear en forma constructiva dicha energía.

Sin embargo, aun cuando algunos salones de clases pueden hacer que para los alumnos sea difícil funcionar debido a que no existen reglas y políticas claramente comprendidas, es mucho más común que los alumnos se enfrenten a la situación contraria, o sea, los salones de clases sobrecargados de reglas, muchas de las cuales sin ningún sentido, o que existen sólo en beneficio del maestro.

La mayoría de las escuelas funcionan con dos series de reglas para los alumnos: reglas y políticas "formales" (que a menudo se distribuyen a los alumnos y a los miembros de la facultad en forma de folletos) y las reglas y políticas "informales" que se convierten en parte de la tradición de la escuela. Algunas veces las reglas y normas se conservan después de haber servido su propósito original, incuestionables en la mayor parte de los casos aun cuando sea obvio que ya no son apropiadas, como sucede en el siguiente caso:

El nuevo director de una escuela primaria descubrió que se exigía a los alumnos salir de la cafetería después de la comida tomando una ruta indirecta hacia el patio, pasando por varios salones de clase que aún estaban trabajando, en lugar de pasar directamente por un área asfaltada lejos de los salones. Cuando le preguntó a los miembros del personal sobre la regla, le dijeron que

"siempre había sido así", que el salir al patio dando la vuelta era "la forma en que se hace aquí".

La implicación le pareció clara al director, el personal parecía pensar que las reglas eran las reglas y que por lo tanto no debían tener necesariamente una explicación. Sin embargo, un maestro que había enseñado en la escuela desde su construcción recordó el origen de la regla.

Parece ser que durante las primeras semanas de funcionamiento de la escuela había llegado un equipo de trabajadores a colocar el asfalto fuera de la cafetería. Para evitar que se maltratara y que se ensuciaran los zapatos, se pidió a los alumnos que salieran al patio por esa ruta indirecta, la cual se seguía utilizando 18 años después.

Tales situaciones serían risibles si no fueran tan exasperantes y desmoralizadoras. Los alumnos son forzados a tratar de funcionar en escuelas en que las reglas son creadas por y para los adultos, en algunos casos por adultos que hace mucho se fueron y por razones que nadie puede recordar. Esto encaja tanto en las reglas formales como en las informales.

Además, en la mayoría de las escuelas, la "participación" de los alumnos en el establecimiento de reglas y políticas ha sido mínima, y por lo general limitada a trivialidades, posiblemente a fijar la fecha del baile de graduación o el decidir el color del pizarrón de información de la cafetería.

Decimos con cierta seguridad que existen tres condiciones que casi seguramente crean conflictos entre maestros y alumnos: 1. cuando no existen reglas y políticas claras; 2. cuando las reglas y políticas no son explicadas formalmente y por lo tanto son difíciles de interpretarse o comprenderse (o conocerse), y 3. cuando las reglas y políticas son impuestas a los alumnos por las autoridades adultas sin la participación de los alumnos, en especial si tales reglas parecen injustas o irrazonables.

Para evitar conflictos, las escuelas y salones de clases deben instituir procedimientos que involucren a los alumnos (y maestros) en el proceso de hacer las reglas y políticas que se espera que sigan. En el capítulo 11 sugeriremos algunas maneras de conseguir que una facultad entera esté involucrada en el establecimiento (y cambio) de reglas de la escuela. Ahora sólo tratamos de la participación de los alumnos en el establecimiento de reglas y políticas del *salón de clases*.

Cómo funcionan las reuniones de clase para establecer reglas

Tradicionalmente, las reglas que los alumnos tienen que seguir en los salones de clases son determinadas únicamente por maestros. Igualmente tradicional es que muchos alumnos infrinjan estas reglas o se comporten de una forma específica sólo por "probar". Por lo tanto, los maestros pasan una gran parte de su tiempo (calculada entre 50 y 60 por ciento) politizando a su clase, tratando de implantar las reglas, castigando a los alumnos que no las siguen.

Una alternativa de este estado desafortunado es el empleo del Método III para involucrar tanto al maestro como a los alumnos en un esfuerzo conjunto para determinar qué reglas se necesitan en el salón de clases. En M.E.T. llamamos a esto "Reunión de la clase para establecimiento de reglas". Lo ideal es que la reunión tenga lugar el primer día de clases, aun cuando algunos maestros lo han instituido exitosamente después de haber tomado el curso M.E.T. y después que las clases tienen varias semanas de haber empezado.

Cómo superar las amenazas

Algunos maestros tienen miedo de sostener las reuniones para establecer reglas con sus clases, aun después de haber sido entrenados en el empleo del Método III, porque están seguros de que los alumnos no harán reglas adecuadas o instituirán normas demasiado indulgentes, demasiado severas o tontas.

Los maestros que sienten estos temores han olvidado algunos de los principios del Método III. Primero, la clase no puede hacer reglas sobre situaciones que estén fuera de la autoridad del maestro. Sencillamente, no pueden decidir, por ejemplo, salir de clases dos horas antes o cambiar la ley que dice que no se puede fumar en clase. *El grupo sólo puede hacer determinaciones dentro del "área de libertad" del maestro.* Aun dentro de dicha área, los alumnos no pueden hacer reglas inaceptables para el maestro, porque en el Método III todas las decisiones deben tomarse por consenso del grupo, y el maestro es un miembro del grupo (en los métodos ganar-perder *sería* arriesgado intentar el proceso de grupo; después de todo, el maestro podría perder en la votación).

Preparativos

Le sugerimos que hable a la clase sobre los objetivos de esa sesión. He aquí un enunciado que podría utilizar:

"Esta reunión es para que establezcamos reglas y adoptemos políticas con las que todos estemos de acuerdo, respecto a todos los comportamientos importantes y predecibles tanto de los alumnos como del maestro".

Para los alumnos más pequeños, dígalos con más sencillez:

"Hablemos de las reglas que necesitamos para que todos podamos aprender mucho y llevarnos bien. Necesito su ayuda para decidir estas reglas".

Es muy importante que los alumnos entiendan que no utilizará el poder para asegurar el conseguir que se instituyan sólo las reglas que *usted* desea. Es igualmente importante que entiendan que tampoco les va a permitir que ellos utilicen *su* poder. Deben comprender la filosofía del Método III: que todos deben quedar satisfechos con las decisiones tomadas; nadie debe sentir que ha "perdido".

La colocación física es importante. Los alumnos deben sentarse de tal manera que se puedan ver unos a otros, cara a cara.

Cómo dirigir la reunión

Primero, usted y los alumnos deben hacer una lista de las situaciones que más necesitan de reglas. Limite esta lista a las actividades *que tienen más posibilidades de causar problemas*. Su experiencia combinada posiblemente sugerirá los eternos dolores de cabeza, tales como:

Que se coloquen en sus lugares al principio de la clase.

Que se levanten de sus lugares al final de la clase.

Almacenaje del material.

Problemas cuando el maestro trabaja con un grupo pequeño.

Ruido o plática cuando el maestro está hablando o dando instrucciones.

El trabajo con material complicado.

Precaución: No intente ponerle reglas a todo. Recuerde que si surgen problemas durante el año (o el semestre), entonces puede suspender para hacer reglas. El propósito principal de esta reunión es demostrar que los alumnos pueden participar en el establecimiento de reglas; que las reglas se necesitan para que un grupo funcione; que la clase le pertenece a todos sus miembros; que deben respetarse los derechos de cada persona (incluyendo los del maestro).

Utilice el pizarrón. Cuando se hayan identificado suficientes áreas de problemas, pida que sugieran reglas para el primer punto. Recuerde, usted también puede sugerir reglas.

Trate de seguir los seis pasos del proceso de solución del problema (véase página 239). Excluya la evaluación del paso 2. Si piensa que una regla ha tenido buena aceptación, investiguela: "¿Alguien se opone a esta regla?"

Es sumamente importante no alargar el proceso a tal grado que los alumnos se aburran. *Mantenga el paso, Trabaje rápidamente.*

Escriba cada regla una vez que sea adoptada. Saque copias de la lista para que cada alumno tenga una copia. Coloque una copia en el tablero de avisos. O haga una copia en tipo grande. Igualmente, ponga por separado cada regla y péguelas alrededor del salón.

Sobre todo, hágale saber a la clase que cualquier regla puede ser cambiada posteriormente si resulta impracticable.

El papel del maestro

Obviamente, la eficacia de la reunión de establecimiento de reglas dependerá en gran medida de la forma en que usted dirija la reunión. Usted necesitará:

1. Utilizar frecuentemente la Escucha Activa.
2. Hacer a un lado las digresiones mediante comentarios, tales como: "Ese es otro tema, por ahora concentrémonos en este problema".
3. Utilizar Mensajes Yo para que se acepten sus necesidades o expresar que no está dispuesto a aceptar determinadas reglas sugeridas (por ejemplo: "El maestro castiga a los que hablan").
4. Evite la evaluación positiva o negativa (por ejemplo: "Es una buena idea" o "Es una sugerencia tonta").

Los beneficios de la reunión para establecer reglas

Existen tantos beneficios tangibles e intangibles en la participación de la clase en el establecimiento de reglas, que es difícil enumerarlos todos. He aquí sólo unos cuantos:

1. Los alumnos estarán más motivados a *seguir las reglas*.
2. Se alentará el pensamiento creativo.
3. Los alumnos se darán cuenta de que son considerados como seres humanos y tienen necesidades.
4. Las reglas serán más pertinentes y por lo general de mejor calidad que las que los maestros establecen unilateralmente, sin consideración hacia las necesidades de los alumnos. Se evitarán las reglas "tontas".
5. Se necesitará menos refuerzo que el maestro implante las reglas; la responsabilidad de la implantación descansará en todo el grupo.
6. Las reglas predeterminadas evitarán muchos comportamientos inaceptables y conflictos.
7. Usted les dará a los alumnos una lección de democracia, demostrando cuán *difícil* es hacer leyes y cuán *provechoso* es que se nos permita hacerlas.

El modelo para los alumnos que el maestro proporciona en la reunión para

establecer reglas es probablemente más valioso que todos los folletos, conferencias, películas o libros sobre la democracia a los que estarán expuestos los alumnos durante su carrera escolar. El establecimiento de reglas mediante el Método III es la democracia en acción, democracia *experimental* y no sólo palabras sobre un concepto abstracto.

¿Qué hay del tiempo involucrado?

Algunas veces los maestros se resisten a la idea de la reunión para establecimiento de reglas por el Método III, porque temen que llevará mucho tiempo. *Sí* tomará tiempo. De hecho, aconsejamos que se cuente por lo menos con medio día. Podría tardar hasta uno o dos días en algunas clases. También recomendamos que las reuniones para el establecimiento de reglas se lleven a cabo *antes de todas las demás actividades de la clase*, en lugar de esperar a que ocurra cualquier problema.

¿Vale la pena este tiempo? Recuerde todo el tiempo que los maestros utilizan ordinariamente, día tras día, implantando las reglas del método 1. Y cuánto tiempo se pasa por lo común confrontando a los alumnos o modificando el medio ambiente.

Las reglas convenidas mutuamente harán que una gran cantidad del gasto continuo de tiempo sea innecesario. Nuestra opinión, basada en lo dicho por cientos de maestros (así como dirigentes de negocios, administradores, jefes de talleres y otros) que han utilizado el Método III para establecer las reglas con sus grupos, es: El establecimiento de reglas en participación finalmente ahorra incontables horas de manejar comportamientos inaceptables, conflictos e implantar las reglas hechas por "el jefe".

He aquí la evaluación de un maestro con varios años de experiencia en el empleo del Método III para el establecimiento de reglas para el salón de clases:

“De todos los cursos que he tomado sobre dirección del salón de clases, M.E.T. debe ser calificado como el más valioso. De todas las cosas que aprendí en M.E.T., la más benéfica es el Método III. Cuando tomé el curso, estaba a punto de renunciar a la enseñanza debido a una constante necesidad de disciplinar. M.E.T. me demostró que el verdadero problema eran mis reglas tipo Método I. Yo las hacía y tenía que ponerlas en vigor. Eso es todo lo que realizaba la mayor parte del tiempo. Cuando dejé que la clase estableciera las reglas, esto cambió. Ahora tengo tiempo para enseñar y los alumnos me quieren más porque soy un maestro y no un disciplinario. No sé si aprendan más, pero nos divertimos mucho más aprendiendo.”

Cómo manejar los problemas típicos a los que se enfrentan los maestros al utilizar el Método III

El Método III es sencillo en cuanto a concepto, pero no es tan sencillo en cuanto a la ejecución. Invariablemente los maestros se encuentran con problemas, en especial al principio del periodo de transición entre el Método I y II al Método III.

"Soluciones" que compiten contra "necesidades" que compiten

Algunos maestros informan que en repetidas ocasiones cometieron el error de definir sus conflictos con los alumnos en términos de "soluciones que compiten". Las disputas clásicas de este tipo tienen lugar en la mayor parte de las escuelas. Una de ellas es más o menos como sigue:

MAESTRO: Todos los días perdemos mucho tiempo antes de salir al recreo.
¿Cómo vamos a resolver el problema para que cada quien se siente en su silla en silencio para poder dar la orden de salida?

CLASE: (Bajan los hombros, miradas intrigadas).

MAESTRO: Bueno, cada día tengo que gritarles para que se sienten y se callen. En especial a ustedes, Julio y Víctor.

JULIO: Bueno, podría dejar de gritarnos.

MAESTRO: Si no les gritara, nunca se sentarían y se callarían.

JULIO: Eso es cierto, pero, habría mucho más silencio si usted no gritara...

Situaciones como esta convencen a los maestros de que los alumnos como Julio y Víctor son obstruccionistas y difíciles de "manejar". Los alumnos ven al maestro como un viejo gruñón cuyo objetivo es hacer que sus vidas sean lo más desdichadas posible. Ambos están equivocados.

En la situación anterior, el maestro debe enfrentarse a una pregunta innegable: ¿*Necesita* tener 30 traseros firmemente sentados en 30 sillas? El hacer que todos se sienten es una *solución* a la necesidad del maestro de alguna forma de transición de una actividad a otra. Julio y Víctor no *necesitan* estar parados en el fondo del salón hablando. Eso, también es una *solución*, tal vez a su necesidad de organizar actividades durante el recreo. Cuando el maestro da su solución, terminan bombardeándolo con sus propias soluciones, jugando a "mi solución es mejor que la suya".

Tal discusión no puede resolverse sin que alguien termine dándose por vencido, siendo tolerante, no haciendo las cosas a su manera. Los conflictos definidos en términos de soluciones que compiten terminan en luchas de poder tipo Método I. Alguien gana y alguien pierde.

Los maestros nos dicen que aun después de que han aprendido a diferenciar

entre las necesidades y las soluciones, puede seguir siendo difícil lograr que los alumnos prescindan de su tendencia a definir los problemas en términos de sus soluciones o deseos. Los maestros encuentran que necesitan escuchar mucho para que los alumnos aclaren y separen sus ideas y deseos de lo que realmente necesitan.

Además, los maestros tienen que encontrar suficiente valor como para enviar Mensajes Yo sinceros para hacer saber a los alumnos cuando uno de sus "deseos" o "soluciones" no es aceptable para el maestro:

"No podría aceptar esa solución, María, porque (da la razón), pero dime cuáles son tus necesidades".

"Eso lo haría feliz, pero yo seguiría teniendo mi problema".

"Puedo entender que quieras hacer esto, pero tal vez haya alguna otra solución que te permita satisfacer tus necesidades".

Quando los alumnos no se ciñen a lo acordado

Algunas veces los maestros se encuentran con que un alumno no lleva a cabo su parte del contrato aun después de que se ha llegado a una solución aceptada mutuamente mediante el Método III. Cuando esto sucede algunos maestros se sienten tentados a regresar al Método I y utilizar su poder. Esta reacción es desastrosa e invariablemente destruye el progreso que el maestro ha tratado de hacer para convencer a los alumnos de que ha dejado de resolver los conflictos mediante el poder. Más aún, recurrir al poder para poner en vigor los acuerdos o reglas o decisiones gradualmente desvía la responsabilidad del alumno hacia el maestro.

Primero, alentamos a los maestros a enviar un potente Mensaje Yo que comunique con precisión su decepción y las consecuencias negativas (para ellos) de que el alumno no actúe según lo acordado. Lo más probable es que el Mensaje Yo traerá un mensaje del alumno diciendo por qué no se atuvo (o no pudo atenerse) a lo acordado. Con estos datos adicionales, el maestro se encuentra en una posición que le permite decidir lo que debe hacer. Entre las alternativas tenemos:

1. Dar otra oportunidad al alumno.
2. Encontrar una manera de ayudarlo a recordar o cumplir su compromiso.
3. Regresar al proceso de solución del problema y tratar de encontrar una mejor solución, que sea más fácil de llevar a cabo responsablemente.

¿Qué hay sobre los problemas fuera del área de libertad del maestro?

La solución de problemas con el Método III puede ser una experiencia tan estimulante, que algunos maestros y sus clases se dejan llevar y tratan de tomar

decisiones que no les corresponde tomar. Tratan de resolver problemas fuera del "área de libertad" del maestro. Por ejemplo, si un distrito escolar tiene una regla distrital que prohíbe fumar en las instalaciones escolares, un maestro que le pide a la clase que tome una decisión sobre la prohibición estaría operando fuera de su área de libertad. No tiene autoridad para cambiar dicha regla porque esta fue hecha a un "nivel superior de autoridad".

Dentro del área de libertad del maestro están problemas, tales como el ruido en la clase, la limpieza, las tareas, división de trabajo, manejo y almacenamiento de material, arreglo de lugares, planeación de las lecciones, etcétera.

La figura 27 muestra la forma en la que el área de libertad del maestro está limitada por leyes, reglas y políticas establecidas por personas que se encuentran en niveles superiores de autoridad, empezando con las leyes federales hasta las reglas de la escuela en que trabaja el maestro.

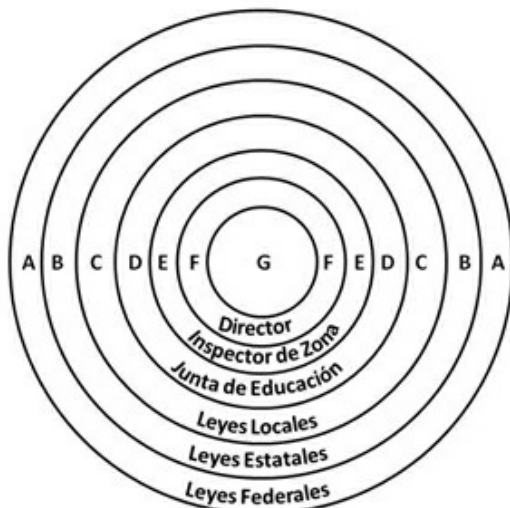


Figura 27

El área a) representa la reducción de la libertad del maestro impuesta por las leyes federales. Por ejemplo: "La educación obligatoria". Obviamente, el maestro no tiene autoridad para pedirles a sus alumnos que tomen una decisión sobre si tienen que asistir a la escuela.

El área b) muestra la reducción de la libertad del maestro impuesta por las leyes estatales. Por ejemplo: "Los libros de texto deben ser aprobados por el inspector regional estatal de instrucción". Por lo que ningún maestro tiene autoridad para resolver el problema con los alumnos sobre qué libro de texto les gustaría utilizar.

La libertad del maestro también está limitada por las leyes locales c), por las políticas establecidas por la Junta de Educación d), por las reglas o reglamentos del inspector del distrito e) y por las políticas establecidas previamente por el director

de la escuela f).

El área de libertad del maestro está representada por el círculo del centro g). Sólo dentro de esta área de libertad puede el maestro resolver problemas con sus alumnos.

Si los maestros intentan utilizar el Método III con los alumnos en asuntos fuera de esta área, esto puede conducir a problemas para los maestros, como en el siguiente incidente informado por un maestro en una clase M.E.T.:

“Nuestra escuela tiene una regla que prohíbe mascar chicle. Los chicos de mi clase verdaderamente detestan esa regla, así es que cuando empezamos a utilizar el Método III, naturalmente sacaron a relucir la regla sobre el chicle para resolver el problema. Decidimos que la regla era una mala solución para el problema real. Así es que redefinimos el problema "cómo disponer del chicle". Encontramos una solución o una serie de soluciones, pero cuando los otros maestros oyeron hablar de esto, casi me embrearon y emplumaron. Más tarde, el director me informó que debía poner en vigor la regla de no mascar chicle..., y punto.”

El error de este maestro fue que trató de resolver un problema para el que existía una regla hecha por personas con más autoridad.

En el capítulo 11 mostraremos la forma en la que los maestros pueden tener más influencia para hacer cambios en las reglas establecidas por sus directores, inspectores o la Junta de Educación.

["¿Qué sucede si no podemos ponernos de acuerdo respecto a una solución?"](#)

La mayoría de los maestros han tenido tan poca experiencia como miembros de un grupo de toma de decisiones que se muestran escépticos sobre la habilidad del grupo para encontrar soluciones aceptables para todos los miembros. Naturalmente se preguntan qué deben hacer si están resolviendo un problema con un solo alumno o con un grupo de alumnos y no pueden decidirse por una solución aceptable para ambos.

El hecho es que el número de sesiones sin-pierde que no logran encontrar una solución aceptable es sorprendentemente reducido si se siguen con mucho cuidado los seis pasos durante el proceso de solución del problema. A veces ocurren estancamientos porque los alumnos siguen sintiendo desconfianza y el Método III sigue siendo nuevo para ellos, o porque siguen pensando según los métodos ganar-perder (lucha de poder).

Cuando una solución aceptable tarda en llegar, los maestros necesitan intentar todo lo que se les ocurra, como por ejemplo:

1. Seguir hablando y pensando creativamente.
2. Regresar al paso 2 y generar algunas otras soluciones.
3. Hacer otra sesión al día siguiente.
4. Hacer declaraciones poderosas como: "Debe haber alguna forma para solucionar esto. Empeñémonos más en encontrar una solución aceptable" o "estoy seguro de que existe una solución".
5. Sacar a relucir la dificultad para ver si existe un problema más profundo que no ha sido tomado en cuenta, algún "programa oculto" que obstaculiza el progreso. Diga: "Me pregunto por qué tenemos problemas para encontrar una solución. ¿Hay algo más que nos atrasa?"

Cuando los muchachos establecen el castigo en una solución

A menudo los maestros se encuentran con alumnos que, después de que se ha llegado a una solución, quieren añadir al acuerdo algunas multas o castigos para imponer si alguien no cumple con su parte del contrato. Los muchachos están tan acostumbrados a que se les castigue por infracciones a las reglas, que suponen equivocadamente que esta es la única manera de resolver compromisos no cumplidos. Es asombroso el hecho de que los castigos que sugieren a menudo son bastante severos.

Usted necesita recordarles a esos muchachos que el nuevo método para resolver conflictos es un *sustituto* del castigo, que ya no quiere recurrir al castigo. Recuérdeles que este nuevo método descansa en la confianza, que usted *da por sentado* que todos los que han participado en la toma de decisión la llevarán a cabo. El hablar sobre castigos o penas comunica desconfianza, duda y pesimismo. A menudo los chicos comentan: "Cuando los maestros me tienen confianza, me siento digno de ella. Pero cuando los maestros desconfían de mí, pienso que puedo seguir adelante y hacer lo que ya piensan que voy a hacer".

El principio básico es: Con el Método III, los maestros deben adoptar una actitud de "inocente hasta que se demuestre su culpabilidad" o más exactamente: "responsable hasta que se demuestre su irresponsabilidad".

Cómo poner en vigor las reglas fuera del área de libertad del maestro

Los maestros se enfrentarán a comportamientos estudiantiles prohibidos por reglas de una autoridad superior, fuera del área de libertad del maestro. ¿Cómo pueden manejar eficazmente la falta de cumplimiento de las reglas con la mínima posibilidad de dañar su relación con los alumnos?

He aquí algunos procedimientos sugeridos que van de acuerdo con nuestra filosofía:

Primero, determine en qué parte del rectángulo localiza el comportamiento del

estudiante. Si es en el área sin problemas, podría elegir no intentar poner en vigor la regla. Por lo general esta condición existe cuando una regla le parece al maestro tonta, inútil, injusta o imposible de aplicar y cuando el hecho de que no la ponga en vigor no tiene posibilidad de resultar en críticas al maestro. Ejemplo: reglas sobre mascar chicle; la forma apropiada de dirigirse a los adultos; tomarse de la mano en el pasillo, etcétera. Es común que estas reglas sin importancia no se apliquen. Pocos maestros ponen en vigor todas las reglas de la escuela.

Aquellos que lo hacen les parecen chiflados o malos a los alumnos. Al mismo tiempo, cuando algunos maestros no ponen en vigor las reglas y otros sí, tales diferencias pueden minar las actitudes hacia las reglas en general.

Si el comportamiento de "romper las reglas" del alumno se encuentra "debajo de su línea" (en el área problema poseído por el maestro), se recomienda el siguiente procedimiento paso por paso:

1. Determine si el alumno conoce la regla y la consecuencia prescrita en caso de infracción. Si no es así, infórmelo.
2. Si después de que usted está seguro de que la conoce, le sigue pidiendo libertad de las restricciones de esta regla, dígame: "No tengo autoridad para darte esa libertad, está fuera de mi esfera de influencia".
3. Si después de que está seguro que conoce la regla, usted cree que seguirá rompiéndola, envíe un Mensaje Yo claro. Ejemplo: "Cuando rompes la regla de no subirse y sentarse en esa barda tan alta, temo que me van a hacer responsable o me regañarán por no poner en vigor la regla, o por no proteger tu seguridad si te caes y te lastimas".
4. Asegúrese de Cambiar de Roles y escuchar activamente después de enviar su Mensaje Yo.
5. Si el alumno no cambia su actitud, cambie al Método III. Entonces posiblemente descubrirá cuáles son las necesidades que lo motiven a romper la regla.
6. Si el Método III no produce una solución aceptable para usted, entonces puede: a) decirle cuáles serán las consecuencias la próxima vez; o b) aplicar las consecuencias en esta ocasión; o c) hacer un esfuerzo para que se cambie la regla si piensa que no es razonable, por ejemplo: en su junta con la facultad o con el director.

¿Existen ocasiones en las que es necesario el Método I?

Los maestros que asisten a M.E.T. por lo general hacen esta pregunta. La respuesta depende de una comprensión más profunda de determinados conceptos.

Primero, los maestros deben aclarar una posible confusión entre el Método I y los poderosos intentos por influir en un alumno, por ejemplo: dar órdenes, instrucciones, mandatos. Tenga presente que los métodos I, II y III son alternativas para *resolver un conflicto después de que este ha surgido. Una orden ruda* ("fórmense") no es el Método I; es un fuerte "intento de influencia". Si un alumno la cumple con gusto, no existe conflicto y es innecesario utilizar cualquiera de los tres métodos... nada necesita resolverse. Si el alumno *se resiste*, existe un conflicto. Si el maestro utiliza su *poder* para terminar con la resistencia (resolver el conflicto de tal manera que él gana y el estudiante pierde), sólo entonces ha utilizado el Método I.

En segundo lugar, los maestros necesitan entender más sobre los fuertes intentos de influencia y las condiciones que los hacen eficaces o ineficaces. Ciertamente, está bien intentar influir en sus alumnos; todos intentamos influir en los demás cuando queremos satisfacer nuestras necesidades. Un problema en las relaciones humanas surge sólo cuando el receptor se resiste a los intentos de influencia. Los intentos de influencia pueden ser tanto Mensajes Yo como Mensajes Tú; no son ni Método I ni Método III. Dichos mensajes son intentos de influencia, no métodos para resolver conflictos. Una ventaja interesante del Mensaje Yo es que si el receptor se resiste a él (y resulta un conflicto), la postura del remitente ha establecido la etapa para la resolución del conflicto por el Método III mejor de lo que lo hubiera hecho un Mensaje Tú.

Todos utilizamos una amplia gama de intentos de influencia, desde los débiles hasta los fuertes. Su fuerza relativa está determinada por el contenido del mensaje (desde una sencilla petición hasta una orden directa): el tono o el volumen de la voz, la expresión de la cara, el empleo de la fuerza física (jalar a un chico del camino para evitar que lo atropelle un camión que circula a alta velocidad). Sin embargo, a menos de que surja un conflicto, ninguno de estos intentos de influencia puede ser llamado Método I, II o III.

Los intentos de influencia más débiles tienen menos peligro de ser percibidos por los alumnos como juegos de poder. Pero pueden no tener la influencia suficiente bajo determinadas circunstancias. Si no dan resultado, el maestro debe estar preparado tanto para aceptar una respuesta negativa como para probar un intento más fuerte.

Bajo circunstancias normales, los intentos de influencia muy fuertes por lo general son percibidos por los alumnos como amenazas; si no se obedecen pueden ser castigados. Generalmente el sentimiento del alumno será un fuerte resentimiento. Lo común es que el maestro pague uno de estos dos precios: O bien,

el alumno se resistirá y luchará, o tendrá miedo de hablar abiertamente del conflicto, manteniendo el resentimiento escondido.

En dos situaciones los intentos de influencia muy fuertes pueden ser perfectamente aceptables para los alumnos: 1. circunstancias no comunes, y 2. cuando existen reglas tipo juego. Las "circunstancias no comunes" son aquellas en las que la rapidez de la respuesta es crítica ("no brinques ahora", "esconde la cabeza"); cuando el peligro es evidente y presente ("no enciendas el cerillo, está abierto el gas") ; o cuando las condiciones caóticas o de ruido exigen un mensaje a gritos por parte del maestro.

Los alumnos pueden aceptar intentos de influencia fuertes en juegos o en grupos estructurados u orientados a una tarea, como cuando el maestro de educación física grita: "¡Cuéntense de cuatro en cuatro!", o el maestro de orquesta grita: "¡Más fuerte la trompeta!" Bajo estas condiciones, los intentos de influencia fuertes o en voz alta no tienen posibilidades de provocar resistencia. Los problemas reales surgen cuando los maestros actúan como marionetas y utilizan los intentos de influencia fuertes cuando estos no están justificados.

Cuando un conflicto surge de los intentos de influencia, bajo ciertas circunstancias el empleo del Método I por un maestro puede justificarse cuando 1. existe un peligro evidente; 2. cuando el chico no puede entender la lógica de la posición del maestro, y 3. cuando existe la presión del tiempo ("baja las escaleras o perderás el autobús").

Cuando los maestros utilizan el Método I en tales situaciones porque piensan que es necesario y justificado, posteriormente pueden seguir determinados pasos para evitar daños en su relación, Pueden 1. explicarle al alumno por qué utilizaron el Método I; 2. decir que lo sienten; 3. escuchar activamente los sentimientos del alumno; 4. ofrecer una compensación que sea aceptable para el alumno, y 5. iniciar la planeación con el alumno para evitar que se vuelva a encontrar en un apuro semejante en el futuro.

La experiencia de los maestros que tratan de utilizar el Método III es, en general, que el empleo no frecuente del Método I no dañará seriamente las relaciones con los alumnos. Sin embargo, el Método I sí causa resentimiento en los alumnos. En algunos casos el empleo por parte del maestro del Método I puede resultar en la pérdida de la relación, en especial si la necesidad frustrada del alumno es lo suficientemente fuerte. Este es siempre el mayor riesgo de hacer uso del poder.

El valor de los estudiantes de aprender ellos mismos estas habilidades

Es tan valioso para los maestros enseñar a los estudiantes a usar las habilidades M.E.T. de comunicación y solución de conflictos como usarlas para ayudar a incrementar el tiempo enseñanza-aprendizaje. Los niños también pueden aprender a usar la Escucha Activa, Mensajes-Yo y el Método No-Perder para expresar sus necesidades, escuchar a sus amigos y resolver sus conflictos. Tenemos evidencia de esto debido a que a través de los últimos 30 años, nuestros instructores han enseñado estas habilidades a decenas de miles de estudiantes alrededor del mundo a través de nuestros cursos, Jóvenes Eficaz y Técnicamente Preparados (JET), Resolución de Conflictos en la Escuela (RC@E) y nuestro taller de meditación. Y en años recientes, muchos otros talleres de meditación, resolución de conflictos y habilidades de vida, han surgido por todo el país. Hay evidencia de su eficacia en aumentar la autoestima de los niños; en mejorar sus relaciones con compañeros, maestros y padres; y en prevenir peleas, discusiones, intimidación y violencia.

En lugar de prefectos y maestros lidiando con conflictos de estudiantes, tomando responsabilidad de decidir quién tiene la razón y quién no para determinar el castigo, los estudiantes toman responsabilidad de resolver sus propios conflictos.

Cuando aprenden las habilidades y se les otorga responsabilidad para resolver sus propias disputas, los estudiantes experimentan cómo se siente cooperar y colaborar en lugar de rendirse, escabullirse, escapar de la realidad o recurrir a la violencia. Ven el valor de llevarse bien en lugar de imponerse o rendirse. Más aún, los conflictos tienden más a permanecer resueltos debido a que los estudiantes participaron en encontrar sus propias soluciones. ¿Recuerda el principio de participación?

Todavía más importante, una vez que los estudiantes han aprendido estas habilidades, las pueden usar el resto de sus vidas en todas sus relaciones. Como lo dijo el participante de un curso en Encinitas, California: “Aprender habilidades de comunicación y resolución de conflictos se quedará conmigo para siempre. Ha abierto mis ojos para ver cuánto puede hacer una persona por alguien más”.

Cuando los valores chocan en la escuela

Algunos conflictos entre maestros y alumnos no pueden ser resueltos exitosamente mediante el Método III.

Le pedimos a los maestros que se enfrenten a esta limitación, una vez que han adquirido las habilidades para hacer que el Método III dé resultado, generalmente piensan que por fin han llegado a la cima de la montaña. Sienten alivio y satisfacción por haber logrado un importante objetivo. Piensan: "Ahora al menos puedo hacerme cargo de todo lo que me pueda suceder como maestro. He dejado de tomar la responsabilidad de problemas que pertenecen directamente a los alumnos; he aprendido a comunicarme de tal manera que los alumnos estarán más motivados a ayudarme cuando tengo un problema; he aprendido a evitar o eliminar muchos problemas y conflictos con sólo cambiar el ambiente y estructurar el tiempo; y sé cómo resolver conflictos para satisfacer mis necesidades y las de mis alumnos sin tener que utilizar el poder".

Sin embargo, para su consternación, los maestros se encuentran con determinados conflictos que a menudo no son solucionables ni siquiera con los métodos y habilidades recientemente adquiridos. Estos conflictos ocurren en las escuelas sobre asuntos que involucran creencias, valores, preferencias, gustos personales, estilo de vida, ideales y convicciones. Una muestra muy breve de tales asuntos incluye:

- El largo del cabello de los chicos.
- El largo de la falda de las chicas.
- Otros códigos o normas en el vestir.
- Uso de drogas.
- Limpieza, pulcritud, arreglo personal.
- Lenguaje apropiado.
- Educación, buenas maneras.
- Comportamiento ético o moral.
- Justicia.
- Honestidad.
- Elección de amistades.
- Patriotismo.
- Religión.
- Comportamiento sexual.

A menudo las personas no están dispuestas a colocar estos asuntos en la mesa de las negociaciones; sus valores y creencias no están sujetos a ningún intento de modificación ni solución del problema para encontrar una solución aceptable para ambas partes.

Muchos maestros alegan que prefieren no entrar al terreno de los valores de sus alumnos, a menos de que estos valores estén directamente relacionados con el contenido de la instrucción. Dicen que prefieren delegar estas enseñanzas a las familias, iglesias y otras instituciones. Una actitud expresada comúnmente es: "Sólo enseñar mi materia es difícil, sin tener que meterme en asuntos como la forma de vestir o qué drogas son peligrosas y cuáles no".

Desafortunadamente, los conflictos sobre los valores no pueden evitarse o ignorarse. Cuando los maestros tratan de evitarlos, a menudo se ponen peor, no mejor, se vuelven más irritantes, no menos. Cuando surgen diferencias de valores entre maestros y alumnos, se tiene que hacer *algo*. El primer paso consiste en reconocer estos conflictos como conflictos de valores o "Choques de Valores", término que preferimos. Los maestros necesitan ser capaces de separarlos de las situaciones de conflicto, de necesidades que se discutieron en los capítulos 7, 8 y 9.

Cómo identificar un Choque de Valores

Los problemas y conflictos que involucran valores son los que permanecen en la parte inferior del rectángulo cuando se han resuelto todos los demás. No es difícil decir cuáles son. Son los que lo dejan a uno rascándose la cabeza cuando trata de pensar en un "efecto tangible y concreto" para colocarlo en su Mensaje Yo para convencer al alumno de que su comportamiento tiene una consecuencia real en usted, interfiere con sus necesidades, con sus derechos, con su vida. Usted sabe que se encuentra en un choque de valores cuando confronta a un alumno sobre su comportamiento y este se le queda viendo tan sorprendido e impresionado como si usted hubiera caído de un árbol o hubiera salido de una nave espacial.

También podrá decir que ha llegado al "área de valores" cuando un alumno le haga una insinuación (posiblemente sin hablar) que le dice que se aleja, que no se le eche encima, o que deje de darle la lata. ¡O puede empezar a contrarrestar sus juicios de valores haciendo juicios de valores sobre *usted!* Usted sabe que se está metiendo en un conflicto de valores cuando siente el poderoso impulso de decir: "¡Al diablo con los Mensajes Yo! ¡Eres un *vago* sucio, apestoso, desaseado, con aspecto de hippie!", o alguna otra declaración de juicio incendiario (pero algunas veces satisfactorio).

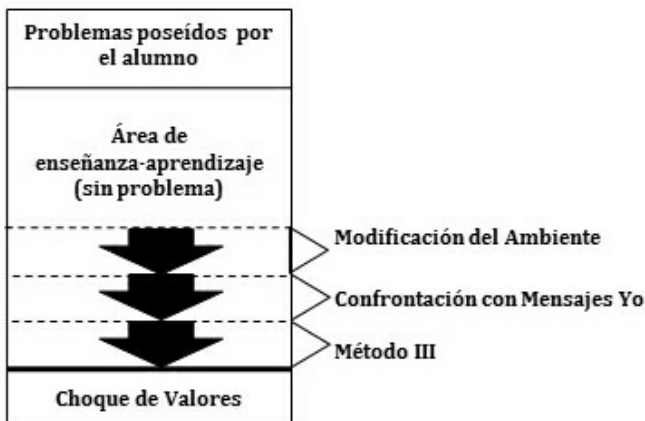


Figura 28

Necesitamos referirnos una vez más a La Ventana de la Conducta e identificar el área de choque de valores. La figura 28 muestra cómo puede empujarse hacia abajo la línea de valores mediante el empleo de Mensajes Yo, la modificación del medio ambiente y el Método III. Estas habilidades han aumentado el tamaño del área enseñanza-aprendizaje y disminuido el tamaño del área del comportamiento inaceptable. Lo que queda son conflictos que involucran valores.

Por qué los Mensajes Yo rara vez sirven para resolver choques de valores

Los Mensajes Yo no son muy eficaces para influir en un alumno a modificar un comportamiento basado en un fuerte valor o creencia. ¿Por qué ha de cambiar? No está convencido de que su comportamiento le afecte a usted tangible o concretamente. Es prácticamente imposible construir un Mensaje Yo de tres componentes cuando los valores de alguien son diferentes a los suyos; tendrá problemas con el segundo componente, el *efecto tangible y concreto* en usted. Inténtelo en las situaciones presentadas en la tabla 5. Observe cuán difícil es encontrar un efecto tangible y concreto que el alumno aceptaría.

<i>Descripción del comportamiento</i>	<i>Efecto tangible y concreto</i>	<i>Sentimiento</i>
Cuando vienes a la escuela con esa sucia y vieja sudadera...		Estoy disgustado.
Cuando haces un trabajo mediocre en una materia...		Estoy decepcionado.
Cuando dices malas palabras...		Estoy impresionado.
Cuando te veo, fumando...		Estoy sorprendido.
Cuando te veo con esa gentuza...		Estoy preocupado

Tabla 5

Ahora, por comparación, trate de llenar el componente "tangible y concreto" de los Mensajes Yo de la tabla 5, en donde los comportamientos del alumno tienen más posibilidades de producir un efecto tangible y concreto en usted.

¿No fue mucho más sencillo encontrar los efectos tangibles y concretos en usted? Si alguien lo confrontara con un mensaje así: "Cuando tomas mis libros del escritorio sin hacérmelo saber, tengo que pasar gran parte de mi tiempo buscándolos y eso hace que me sienta frustrado y molesto", ¿no se sentiría motivado a ayudar en el futuro cambiando de alguna manera su comportamiento? Haga un contraste con su motivación para cambiar si hubiera recibido los mensajes de la tabla 6. ¿Ve la diferencia? Las personas rara vez son motivadas para modificar un comportamiento a menos que estén convencidas de que están interfiriendo con alguien de una manera real.

<i>Descripción del comportamiento</i>	<i>Efecto tangible y concreto</i>	<i>Sentimiento</i>
Cuando tomas mis libros de mi escritorio sin hacérmelo saber...		Me siento frustrado.
Cuando interrumpes mi plática con estos alumnos...		Me siento molesto.
Cuando te llevas toda la pintura roja...		Me siento desesperado.
Cuando encuentro mis películas en un sitio en el que se pueden maltratar...		Estoy ansioso.
Cuando dejas los materiales de ciencias regados en la mesa...		Estoy cansado

Tabla 6

Aunque los Mensajes Yo tienen una mínima probabilidad de conseguir que un alumno modifique un valor o un comportamiento basado en un valor, no estamos sugiriendo que los maestros no deberían intentar los Mensajes Yo. Podrían dar resultado. Pueden también tener algunos efectos positivos en la relación maestro-alumno.

Un "mensaje de auto-apertura" (un Mensaje Yo sin el componente tangible y concreto) por lo menos le permite al alumno saber cuál es la posición de usted.

Supongamos que un alumno está desperdiciando el tiempo que podría utilizar para terminar a tiempo una tarea. Usted podría compartir sus sentimientos sobre el comportamiento de él, rebelándole tal como es, de tal manera que sus sentimientos no serán una sorpresa más tarde. Podría usted decir: "Me preocupo cuando empiezas a atrasarte en tu trabajo sólo por estar sentado viendo por la ventana". Obviamente, no existe un efecto tangible en usted que el alumno acepte. Pero este mensaje le hace saber: 1. Que usted está consciente de lo que le parece a usted un problema; 2. Que le importa a usted lo suficiente como para decir algo sobre ello; 3. Que no le está "cayendo encima" al alumno o regañándolo; simplemente está compartiendo un sentimiento, y 4. Que la puerta está abierta para que el alumno discuta lo que está sucediendo.

Al igual que con cualquier Mensaje Yo, después debe usted cambiar hacia la Escucha Activa para ayudar al alumno a manejar su reacción a la confrontación de usted ("estoy demasiado molesto como para trabajar", o "en realidad estaba pensando en mi tarea... por dónde empezar").

Los mensajes de auto-apertura a veces hacen que los alumnos cambien su

comportamiento, pero no cuente usted con ello. No se sorprenda si continúan comportándose de la misma manera inaceptable. Y cualquier cosa que usted haga *¡no envíe otro Mensaje Yo!* Debe usted dar por sentado que fue oído el primero. Una vez que se ha revelado tal como es, una revelación más es innecesaria y por lo general el alumno la oye como un intento de regaño o pleito.

Por qué el Método III rara vez sirve para resolver el choque de valores

En un conflicto que involucra valores, los alumnos rara vez están de acuerdo en entrar con usted a la solución del problema, y por la misma razón por la que no aceptan sus Mensajes Yo: No creen que usted vaya a sufrir una verdadera privación o daño como resultado del comportamiento de ellos. No quieren entrar a la solución del problema porque *no ven que haya un problema*. Los alumnos sencillamente se niegan a participar en un proceso de negociación, ¿qué hay que negociar?

Por esta razón, el Método III casi siempre es ineficaz: los alumnos se resisten a solucionar problemas que piensan sólo existen en la imaginación de usted o que creen no son de la incumbencia de usted.

Los adultos no son diferentes. ¿Estaría usted dispuesto a sentarse con alguien a negociar su derecho a elegir a sus propios amigos? ¿Está usted dispuesto a utilizar con un buen amigo el Método III para solucionar el problema de su manera de vestir, su gusto en cuanto a la música, si debería dejarse crecer la barba o cómo decorar su casa? Si un amigo le dice que no aprueba la iglesia a la que usted asiste, ¿está usted dispuesto a entrar en negociaciones con él para cambiar de religión? Sin duda la respuesta es la misma que los alumnos dan a los maestros que quieren que *ellos* negocien sus valores: "¡No se meta en lo que no le importa!"

Cuando los maestros empiezan a comprender y a aceptar esta ineficacia especial de los Mensajes Yo y el Método III, se sienten confundidos e intrigados. Un maestro lo expresó de la siguiente manera:

Bueno, ¿qué debo hacer? Usted dice que no puedo contar con los Mensajes Yo o el Método III para tratar de resolver uno de estos choques de valores, pero ¡caramba!, el comportamiento sigue estando "debajo de mi línea", así es que aquí me tiene, todavía sin aceptar el hecho de que José se siga balanceando en la silla y me gustaría que se sentara bien. Pues, ¡se va a lastimar la columna! Simplemente, no lo puedo ignorar, o ignorar mis sentimientos de no aceptación.

Por qué el Método I es ineficaz para resolver el choque de valores

Cuando las personas en posiciones de autoridad se encuentran con conflictos de valores con la juventud, la reacción tradicional y prácticamente universal es utilizar su poder. Los políticos, en especial durante el tiempo de las elecciones, condenan la "tolerancia" y hacen sonar los tambores de las medidas duras de "la ley y el orden" contra la juventud rebelde. La mayoría de los comportamientos que ellos encuentran discutibles caen limpiamente en el área de choque de valores.

Los maestros también se sienten tentados a depender de "la ley y el orden", técnicas de poder punitivas, de mano dura, del Método I para tratar de resolver conflictos serios de valores con los alumnos. Mientras más grave consideren el comportamiento, se sentirán más tentados a hacer valer la ley", a tomar un enfoque de línea dura.

¿Cómo funciona esto? Desafortunadamente, es de lo más ineficaz. No importa cuán desesperadamente piensan los maestros que necesitan el poder, o cómo lo disfracen, por lo general los resultados son desastrosos.

Hay pruebas de que el empleo *más peligroso* del Método I es en el área de valores. Los valores constituyen los derechos civiles, derechos personales, derechos de elección individuales, ideales personales y acción independiente. Es por eso que se resiste tanto a la coerción en los choques de valores. A lo largo de la historia, hombres y mujeres han sacrificado sus vidas por sus derechos e ideales. La misma revolución norteamericana fue en esencia una guerra de ideales y valores. Después de ganar esta guerra, los patriotas norteamericanos mencionaron muchos de estos derechos en la Constitución, en especial en la Carta de Derechos.

Los alumnos también pueden volverse revolucionarios, luchando contra sus maestros y otros adultos que les niegan sus derechos o tratan de imponer restricciones a su libertad de pensar y creer independientemente. Los alumnos hasta han muerto por la causa de la defensa de sus creencias... ¿Recuerdan a "Kent State"?

Aun cuando el Método I parezca tan natural a los maestros que intentan resolver los problemas de valores, recomendamos firmemente que *nunca* se utilice el poder para imponer a los alumnos los valores del maestro. Dejando a un lado por el momento las cuestiones legales o éticas, el empleo del poder es la más ineficaz de todas las maneras posibles de manejar conflictos de valores, principalmente por la intensidad de la resistencia de los alumnos (pasiva y activa).

Después de tantas luchas de poder intensas y prolongadas con los jóvenes, los educadores y padres deberían haber descubierto que el Método I no es la manera de ganar los conflictos de valores con los chicos. Aun cuando el poder fuerza a un cambio en el comportamiento (se cortan el cabello, por ejemplo), sus valores

permanecen inmutables. Un joven no adopta el valor de un adulto (cabello corto) porque lo hicieron que se lo cortara. De hecho, el peleador en estas luchas de poder, generalmente intensifica la creencia en sus propios valores, y juran vengarse o deciden que se resistirá al cambio con más fuerza en el futuro. Más importante aún, el perdedor odia al ganador, y la relación se deteriora o quizá se destruye.

Por qué el Método II es ineficaz para resolver el choque de valores

Otra opción a disposición de los maestros es el Método II: ignorar el comportamiento, darse por vencido, no hacer nada, permitir a los alumnos que continúen lo que es inaceptable, y luego tratar de actuar como si fuera aceptable.

Aun cuando este método deja libertad a los alumnos para "hacer lo que quieren", los maestros pagan un terrible precio por no ser sinceros con sus valores y con ellos mismos como personas. El precio que pagan es que piensan que son perdedores. Los maestros tolerantes se encuentran teniendo resentimiento hacia los alumnos, organizándose en su contra, renunciando, escapando "fingiéndose enfermos", cambiándose a otra escuela donde esperan que los estudiantes conocerán la manera "apropiada" de vestir, de hablar o de usar el cabello. Algunos maestros reaccionan dejando por completo la profesión de maestro.

Pretender que acepta un comportamiento que no le gusta, o voltear la cabeza para mirar a otro lado no tienen posibilidades de resolver los choques de valores. En primer lugar, los maestros no le pueden esconder sus sentimientos a los alumnos. Si una maestra trata de fingir, por ejemplo, que las malas palabras son aceptables para ella, pero en realidad le molestan, la expresión de su rostro o sus movimientos corporales la delatarán.

¿Alguna vez ha hecho o dicho algo a lo que alguien respondió sonriendo y frunciendo el ceño al mismo tiempo? ¿Cuál de estas dos cosas le llegó como el mensaje *real*? El ceño fruncido ¿no le hizo pensar que la sonrisa sólo era una máscara para cubrir los verdaderos sentimientos?

Los alumnos captan estas claves con una precisión absoluta, así es que cuando los adultos tratan de ocultar sus verdaderos sentimientos respecto a los jóvenes, son considerados falsos, manipulantes e indignos de confianza. Mayor razón para que los maestros envíen mensajes de auto-revelación, aun cuando estos no garanticen que los alumnos cambiarán su comportamiento. Los alumnos prefieren tener maestros sinceros, aun cuando esta sinceridad los sacuda de cuando en cuando.

En lugar de sonreír y fingir que no le molesta cuando un alumno dice una palabra obscena en su presencia, trate de enviar un Mensaje Yo de auto-revelación: "Cuando dices esa palabra me siento lastimada y resentida. Me educaron de esa manera y no puedo evitarlo". No está reclamando por haber sido lastimada en un sentido real, pero el alumno al menos puede decidir si desea continuar comportándose de una manera que sabe que la ofende. Ciertamente ni siquiera se enfrentará a esa decisión si su mensaje es una sonrisa o alguna otra señal de aceptación.

Cómo manejar los choques de valores

Ahora que sabemos lo que no va a dar resultado cuando los maestros y alumnos tienen un choque de valores, ¿hay algo que *sí* dé resultado? ¿Deben los maestros resignarse a vivir diariamente con extraños ideológicos cuyas palabras y acciones ofenden su sensibilidad y chocan con lo que consideran correcto y apropiado? ¿Tienen que aceptar los maestros la realidad de trabajar en un medio ambiente en el que una generación choca constantemente con otra en cuanto a valores y creencias? ¿Hay maneras eficaces de reducir los choques de valores para que los maestros puedan seguir en la profesión de enseñar y los alumnos puedan aprender del conocimiento y experiencia de los maestros?

En lo que resta de este capítulo ofrecemos principios y métodos que puedan reducir en forma importante la frecuencia de los perturbadores y destructivos choques de valores.

Conviértase en un consejero eficaz

Para empezar aclaremos que pensamos que los maestros no sólo tienen el *derecho* sino hasta la *obligación* de operar en el área de valores, creencias y convicciones personales. Ya hemos señalado la futilidad del ignorar las diferencias de valores y los choques que provocan. Hemos advertido sobre el peligro de la aceptación falsa y la postura de mártir. Y hemos tratado de desacreditar la estrategia de rendirse o darse por vencido, dejar que el alumno gane a expensas de la insatisfacción de las necesidades del maestro (Método II).

También rechazamos categóricamente la utilización del poder y la autoridad del maestro para tratar de imponer a los alumnos sus valores y creencias... un enfoque peligroso por decir lo menos.

Ahora ofrecemos una sugerencia positiva y constructiva para los maestros: *Puede usted convertirse en un consejero eficaz* para sus alumnos en asuntos de valores. Pero ser un consejero eficaz podría ser más difícil y requerir de más habilidades de lo que usted cree.

En primer lugar, un consejero puede ser contratado por una persona (o grupo u organización) porque esa persona está insatisfecha con su forma de ser y está dispuesta a explorar la posibilidad de cambiar. Así pues, el consejero es en realidad un "agente de cambio" contratado. Por lo general se le considera como una autoridad (autoridad tipo 1: que tiene conocimientos y experiencia) por aquel que lo contrata. Así es que el consejero empieza la relación con el cliente con una cantidad considerable de "dinero en el banco". Aun con este buen comienzo, muchos consejeros no logran cambiar a sus clientes. Pero los consejeros eficaces rara vez fracasan. He aquí por qué.

El consejero eficaz trabaja con cuatro reglas básicas:

1. No empieza a tratar de cambiar al cliente hasta que está seguro *de que ha sido contratado*.
2. Llega *preparado adecuadamente* con hechos, información, datos.
3. *Comparte su experiencia* breve y claramente, y sólo una vez, no pelea.
4. Le *deja la responsabilidad al cliente* para aceptar sus esfuerzos para cambiar eficazmente.

Los maestros pueden incrementar su eficacia como consejeros (o agentes de cambio) aplicando los cuatro principios anteriores en el salón de clases.

Cómo ser contratado por los alumnos. A menos de que ya hayan destruido su relación con los alumnos, la mayoría de los maestros son percibidos por los alumnos como alguien con más experiencia, sabiduría, conocimientos y habilidades de lo que realmente poseen. En otras palabras, los maestros invariablemente tienen una "talla psicológica" más grande a los ojos de sus alumnos. Debido a esto, generalmente pueden ser contratados, pero no siempre.

¿Cómo puede un maestro ofrecer sus servicios como consejero? Haciendo lo que hacen los consejeros eficaces: Haga una presentación de lo que tiene para ofrecer y la forma en que esto podría beneficiar a los alumnos en los problemas que usted crea que puedan tener. Una presentación de ventas efectiva se parece a la siguiente (resumida aquí):

“He estado oyendo mensajes que me hacen pensar que estás teniendo problemas (o preocupaciones, confusiones, dificultades) con los adultos que te molestan por la forma como vistes (o por el peinado, las drogas, las malas palabras, el sexo)...

He estado leyendo y pensando mucho sobre ese problema (o tengo algunas ideas, pensamientos, soluciones) y pienso que te podrían ser útiles...

Me gustaría tener la oportunidad de compartir mis ideas contigo y conocer tus reacciones.

¿Te gustaría fijar una hora conveniente para ti y para mí, digamos una hora para empezar, solo para ver si mis ideas te interesan?”

Esta "petición inicial para una breve audiencia" (o alguna variación de esta) generalmente da resultado, porque no transmite ninguna evaluación negativa de los alumnos (presuntos clientes); *no sobrevende sus servicios*; sólo pide *un pequeño compromiso* de parte de los alumnos. Recuerde, mientras no se le contrate, no debe haber consultas.

Cómo estar adecuadamente preparado. A menudo los alumnos "despiden" de inmediato a los maestros porque los adultos no hicieron su tarea en casa. Trataron de aconsejar en asuntos y problemas sin hacer lo que un consejero eficaz necesita invariablemente: ardua investigación y análisis cuidadoso.

Del tipo de problema para el cual usted ofrece sus servicios depende que usted haga algunos de los siguientes puntos: leer la literatura; reunir datos a través de entrevistas; preparar gráficas; seleccionar una película apropiada; organizar sistemáticamente su propia experiencia; preparar una cinta magnetofónica; esbozar sus ideas; escribir un breve pliego de posiciones; conocer ambos lados del asunto; desarrollar una demostración vivida o ejercicio de participación de grupo, etcétera. Son ilimitadas las oportunidades para estar adecuadamente preparado para establecerse como un agente de ayuda en potencia o un consejero experto.

Comparta sus ideas sólo una vez, no pelee con el cliente. Esta regla crítica es violada por muchos maestros que, en su celo por cambiar a los alumnos (o más precisamente, por reformarlos) envían una andanada de mensajes que los alumnos interpretan como sermones, conferencias, lavado de cerebro, presiones, discusiones, intentos de persuasión, o la infame tortura oriental del agua. Nada será más contraproducente que el pelear o discutir con los alumnos. En lugar de ello, un consejero eficaz *comparte* su pericia (y hemos escogido deliberadamente el término). Otro término apropiado es "ofrecer".

Para aplicar este principio, los maestros necesitarían utilizar con frecuencia sus habilidades en la Escucha Activa. Los intentos por cambiar a los demás (aun *ofrecerles* nuevas ideas, nuevos hechos y nuevas soluciones), casi sin excepción provocan resistencia y una actitud defensiva. En muy contadas ocasiones los clientes compran algo nuevo sin defender su antigua serie de creencias o patrones habituales de comportamiento. Los alumnos no son diferentes. Lucharán contra sus ideas, defenderán las propias y lo harán vigorosamente. Su herramienta más valiosa en ese momento es *Cambiar de Roles* inmediatamente a la Escucha Activa:

"Piensas que esa idea es ilógica".

"No va de acuerdo con lo que sabes".

"Te parece difícil de creer".

"Esto no tiene sentido para ti"

"Tienes algunas fuertes reservas respecto a mi sugerencia".

Un consejero eficaz *debe oír la resistencia y la defensa* tan pronto como surgen y luego debe *demostrar aceptación* de los sentimientos de sus clientes.

Deje la responsabilidad a los alumnos. Un maestro-consejero eficaz necesita recordar el principio que mencionamos anteriormente. . . el de la *propiedad del*

problema. ¿Quién posee el problema? Cuando usted actúa como consejero, es su cliente (el alumno) quien posee el problema. ¿Le ha presentado usted alguna nueva forma de comportamiento o pensamiento y el consejo de un consejero le causa un problema al alumno? ¿Se le ha retado, se le ha sacudido, se ha perturbado su equilibrio, sus apreciados valores han sido amenazados?

Los maestros que piensan que simplemente *deben* lograr que los alumnos acepten sus ideas o valores o patrones de comportamiento, y si no, sentirán que han fallado como maestros, violan este importante principio y terminan por ser despedidos por sus clientes. Los muchachos expresan sus sentimientos más o menos de la siguiente manera:

"Este tipo nomás no se larga".

"Esta molestísimo por lo de la ropa".

"¡Empezamos nuevamente: más pleitos!".

"¡Maldita sea, es mi vida, no la de ella!".

"Déjeme en paz, ya sé lo que usted piensa".

Algunos maestros se percatan a la primera vez de que estos principios de consulta eficaz pueden ser aplicados a sus deberes normales de enseñanza. Sin duda, *las reglas para la consulta experta también son guías excelentes para la buena enseñanza*. Los mejores maestros primero "son contratados" por sus alumnos para enseñarles algo. Luego se preparan rigurosamente, asegurándose de que aportan algo interesante y excitante y no algo que los alumnos ya conocen. Nunca vuelven a enseñar, a menos que alguien diga: "¡Hey, no entendí eso! Dígamelo otra vez".

Finalmente, los maestros destacados comprenden que el aprendizaje tiene que ser una responsabilidad del alumno, por lo que ponen en práctica lo tan hermosamente dicho por Jalil Gibrán en su libro *El profeta*:

Luego dijo un maestro, hablemos de la enseñanza y dijo él:

Ningún hombre puede revelarte más que aquello que ya permanece medio dormido en tu conocimiento.

El maestro que camina a la sombra del templo, entre sus seguidores, no da su sabiduría sino su fe y su amor.

Si es de veras sabio, no te invitará a entrar en la casa de su sabiduría, sino que más bien te conducirá a los umbrales de tu propia mente.

El astrónomo te puede hablar sobre su comprensión del espacio, pero no te puede dar su comprensión.

El músico podría cantarte sobre el ritmo que existe en todo espacio, pero no puede darte el oído que encierra al ritmo ni la voz que le hace eco.

Y aquel que está versado en la ciencia de los números puede hablar sobre los

dominios del peso y la medida, pero no puede conducirte más allá.

Porque la visión de un hombre no le presta sus alas a otro hombre...¹

Modele lo que usted valora

Una segunda manera de manejar los problemas de valores es modelar el comportamiento que a usted le gustaría establecer. Para verificar qué tan eficaz es este método, eche una ojeada a su sistema de valores. Vea cuántos de sus valores fueron adoptados (algunas veces intactos) de personas a las que usted admiraba. ¿Quién los modeló para usted? ¿Ha adoptado usted valores de personas importantes en su vida? ¿Algunos de ellos eran maestros?

El obstáculo más grande para que los maestros se vuelvan modelos es la ambivalencia prevaleciente en la mayoría de las escuelas. "Haz lo que te digo, no lo que hago" no es una forma muy eficaz de enseñar los valores. Sí enseña un valor a los alumnos, pero no el que generalmente se piensa. Le enseña a los alumnos que si usted es lo suficientemente fuerte puede hacer que los demás obedezcan reglas que usted no tiene que obedecer; que definitivamente el rango tiene sus privilegios; que la ambivalencia está bien.

Revise no sólo su propio modelado sino también el "modelado oficial" que hace su escuela. La escuela en la que usted trabaja ¿discrimina a algún grupo: a maestros, alumnos, a los jóvenes, a los adultos, a los hombres, a las mujeres? Las reglas de su escuela ¿permiten a los adultos comportarse de manera que se les niega a los no adultos? ¿Pueden los adultos golpear a los alumnos (castigo corporal) mientras que a los alumnos no se les permite pegarle ni siquiera a otros alumnos, para no hablar de "castigar" a los adultos pegándoles?

¿Suministra su escuela baños y salones de descanso muy diferentes y separados para los miembros de la facultad y para los alumnos? ¿Para los miembros de la facultad y para los administradores? ¿Pueden los miembros de la facultad tener un menú diferente al de los estudiantes? ¿Pueden los maestros comer en su oficina, pero la comida se prohíbe en los salones para los estudiantes?

Si es así, ¿qué valores se están modelando? ¿Son congruentes con las metas y objetivos establecidos en su escuela o distrito? Generalmente, estas aseveraciones contienen importantes objetivos de valores. ¿Las prácticas van de acuerdo con los objetivos establecidos? Si no es así, ¿por qué no? Nada enfurece tanto a los alumnos como la hipocresía de los adultos, quienes proclaman públicamente una serie de valores, pero practican otra, en especial cuando los valores *reales* colocan a los alumnos en un sistema de castas en un nivel inferior.

¿Y qué hay de su propio comportamiento? ¿Usted también tiene una ambivalencia en sus valores? Si es así, usted está modelando esa ambivalencia como aprobada. Si usted valora la sinceridad, entonces sea sincero con los alumnos. Si

valora la pulcritud, entonces sea pulcro en el vestir y en los modales. Si valora la puntualidad, llegue a tiempo. Si valora los principios democráticos, no sea autócrata. Pero si valora el fascismo o la ley de supervivencia del más fuerte, entonces no trate de predicar la democracia o el humanitarismo.

Considere por un momento qué tan bien ha funcionado el modelado de los padres y maestros. En la mayor parte, los alumnos norteamericanos son más parecidos que diferentes en cuanto a sus valores... mucho más. Muchos maestros que trabajaron en escuelas extranjeras en programas de AID o del Cuerpo de Paz pueden atestiguar sobre el impacto cultural de encontrar un sistema de valores *realmente* diferente. Una forma de ver a los alumnos de su salón de clases es verlos, en su totalidad, en bastante buena forma. Las diferencias de valores entre ellos y usted son realmente mínimas, un pequeño porcentaje del número total contenido en sus respectivos sistemas de valores. Usted y sus alumnos posiblemente están de acuerdo en un 95 por ciento. El cinco por ciento (o menos) de diferencia difícilmente valdría la pena de dañar las relaciones por ella, ¿cierto? Es mucho mejor intentar influir suavemente en los alumnos en esa área de diferencia.

La clave para conseguir que los alumnos adopten sus valores a través del modelo es mantener las buenas relaciones con ellos. Uno de los beneficios principales del programa M.E.T. es que los maestros aprenden a constituir relaciones efectivas. Al hacerlo, modelan los métodos de M.E.T. El modelar el Método III es infinitamente más eficaz que una conferencia sobre el proceso democrático. Enviar Mensajes Yo diariamente funciona muchísimo mejor que decirles a los alumnos que sean abiertos y sinceros en su comunicación.

Además, los sermones tienden a modelar las conferencias, lo cual significa que los chicos saben cómo dar conferencias. Para cuando tienen diez años son capaces de dar conferencias impecables sobre toda clase de temas de valores. ¡Pruébelos! Pídeles que hablen de "los males del tabaco", del licor, de la seguridad en el patio de juegos o la limpieza. Vea si no lo hacen tan bien como los adultos a los que han oído durante tanto tiempo. Por otro lado, una de las razones por las que el modelo a partir de un compañero tiene tanta influencia es que casi nunca se realiza mediante sermones, casi siempre por medio de la acción. Los maestros que tratan de competir con las presiones de los compañeros para moldear los valores, deben tener esto presente. ¡Hágalo, no hable de ello! ¡Practique, no predique!

Una nota de precaución sobre modelar como medio de influenciar a los jóvenes: *Podría no dar resultado*. Los valores cambian constantemente. Las maneras antiguas desaparecen y son remplazadas por las nuevas. El modelo y los valores pasados de moda, sin importar qué tan bien hechos están, posiblemente no ganarán muchos conversos. Pero aun cuando los alumnos no "acepten" los valores de un maestro, admiran y respetan el modelado del maestro de sus propias creencias. Así

es que, aun cuando el valor que el maestro desea transmitir sea rechazado, se modela y acepta otro valor igualmente importante: la no hipocresía, defender lo que uno cree, aun cuando la creencia sea rechazada o impopular.

Una cosa aterradora de la enseñanza es que no hay forma de evitar el modelar. Los alumnos están conscientes de lo que dicen, hacen y visten los maestros. Se sintonizan mucho más de lo que los maestros piensan. Los maestros están en "exhibición" delante de los alumnos día tras día. Sus acciones, el modelado, posiblemente tengan un mayor impacto en los alumnos que todas las cosas que *alguna vez* dicen. Lo que constituye la razón de que "haz lo que te digo y no lo que hago" no es un método eficaz para enseñar valores, o para el caso, nada más.

Modifíquese a usted mismo para aceptar más

Para la mayoría de los maestros es más fácil aceptar nuevos métodos para modificar a los alumnos o el ambiente del salón de clases que hacer esfuerzos para hacer cambios en ellos mismos. Sin embargo, la auto-modificación *es el único método sobre el cual el maestro tiene el control absoluto.*

La idea de que los maestros se modifiquen a sí mismos para mejorar la relación maestro-alumno no es tan popular como el tratar de modificar a los alumnos para que se adapten mejor al medio ambiente de maestros y escuela. La enseñanza es generalmente considerada una profesión para propiciar la madurez y desarrollo de los niños y jóvenes. Rara vez se considera a la enseñanza una actividad que podría ser mejorada por la madurez y desarrollo del *maestro como persona.*

Sin embargo, todo maestro acepta la noción de que en las relaciones con los demás, un cónyuge, un amigo, un colega, un director, un pariente, hay ocasiones en las que debe aceptar más para evitar conflictos graves. Un cambio en la propia actitud, crear un poco de más aceptación hacia el otro o comprender un poco mejor lo que sucede en el interior de otra persona. Estas auto-modificaciones (a menudo cambios menores) pueden alterar en gran medida nuestras relaciones con otra persona.

Para los maestros que se ciñen a su papel de figura de autoridad, modificar la personalidad no es el enfoque a elegir, así es que sus esfuerzos se dirigen a que los alumnos cambien. Si esto falla, el conflicto a menudo se considera como "irreconciliable" y se etiqueta al alumno como "incorregible".

Modificar la personalidad, en realidad, no es tan difícil o amenazante como la mayoría de los maestros parecen creer. Los maestros hacen cambios importantes en sí mismos durante nuestro curso M.E.T. Cuando les pedimos que evalúen, entre otras cosas, los cambios que ven en sí mismos y que son atribuibles al curso, enumeran reacciones tales como:

Más flexible, mayor aceptación, más realista, más adaptable, eficaz, paciente, íntimo, afectuoso, relajado, involucrado, amante de la diversión.

Menos rígido exigente, intransigente, estricto, desilusionado, impersonal, enojado, temeroso, perfeccionista, mecánico, gruñón.

Uno de los comentarios más frecuentes que obtenemos de las formas de evaluación de los maestros es: "Estoy más a gusto conmigo mismo". Suponemos que sus alumnos también los quieren más. De la investigación realizada deducimos que con toda probabilidad un maestro que siente aceptación por su persona sentirá agrado por sus alumnos. Y una mayor auto-aceptación reducirá los Choques de Valores que los maestros porque sentirán mayor aceptación hacia los alumnos que sostienen diferentes valores.

Así pues, sabemos que los maestros pueden modificarse en la dirección de sentir mayor aceptación por los alumnos. Tomar el curso M.E.T. es sólo una de las muchas maneras en que los maestros pueden hacerlo. He aquí algunas otras rutas abiertas para los maestros que quieren pensar mejor de ellos mismos y de sus alumnos:

Cómo conocer a los chicos. Lea todo lo que caiga en sus manos sobre niños, adolescentes, la cultura de la juventud, los derechos de los hijos. Algunos estudios de investigación apoyan la noción de que las personas sienten hostilidad hacia aquellos a quienes no entienden. Contrario al dicho "la familiaridad engendra desprecio", el comprender una cultura diferente o grupo de diferente edad incrementará la propia aceptación de sus comportamientos y características. Invite a sus alumnos a hablar sobre sus valores y creencias, cómo los adquirieron, lo que significan para ellos. La Escucha Activa les alentará a compartir sus sentimientos con usted. Elija a un alumno con quien tenga graves choques de valores y escúchelo activamente en una plática privada. Se dará cuenta de que siente mayor aceptación hacia el alumno cuando entienda mejor la base de sus creencias y valores.

Cómo lograr la madurez a través de grupos. Para los maestros que desean incrementar la comprensión y aceptación de sí mismos, no existe mejor forma que la participación en alguna de las experiencias de madurez de grupo disponibles; grupos de encuentro, grupos T, grupos de sensibilidad, grupos de potencial humano, grupos de capacitación en relaciones humanas, cursos de entrenamiento de efectividad y muchos otros. Una palabra de advertencia: No dude en abandonar un grupo si este no es lo que usted desea o si lo inquieta de alguna manera.

Psicoterapia individual o de grupo. Para miles de personas, el trabajar con un terapeuta profesional ha sido la experiencia más provechosa en sus vidas. Sin embargo, desafortunadamente, para muchas personas, en especial los maestros, el

ir a terapia aún conlleva el estigma de estar mentalmente "enfermo". En realidad, la psicoterapia ha tenido mucho menos éxito con las personas gravemente desequilibradas que con aquellas que están relativamente saludables. La mayoría de los terapeutas están de acuerdo con nosotros en que la sicoterapia es mucho más efectiva con personas que funcionan bastante bien pero quieren funcionar aún mejor, para aquellos que no están incapacitados pero quieren comprenderse a sí mismos más profundamente, para aquellos que tienen un gran potencial y quieren realizarlo.

La elección de un buen terapeuta tiene sus problemas. Al igual que en cualquier profesión, hay terapeutas con diferentes grados de competencia. Así pues, obtenga toda la información que pueda antes de elegir a su terapeuta. Deberá valorar las recomendaciones que le hagan sus amigos, sacerdotes o médicos. Si prefiere contar con los servicios de un psicólogo es preferible que este tenga un título de médico; esté licenciado o certificado por la Junta Estatal Examinadora, que posea un diploma de psicología profesional; que sea miembro de una asociación estatal y/o del país. Los psiquiatras competentes por lo general son muy conocidos por sus colegas médicos en la comunidad, así es que pregunte a varios médicos a quién le recomiendan. Una vez más, no acepte a un terapeuta profesional con el cual se sienta incómodo. Un "agente de ayuda" eficaz, cualquiera que sea su afiliación profesional es aquel que se presenta con afecto, aceptación y comprensión y sobre todo *sabe escuchar*.

Entienda sus propios valores. En años recientes, muchas personas se han beneficiado en gran medida al participar en una actividad de grupo más o menos nueva, llamada frecuentemente "talleres de aclaración de valores". Su propósito es ayudar a las personas a entender mejor lo que verdaderamente valoran y después organizar sus vidas con mayor interés para hacer los que valoran, lograr las metas que más anhelan y actuar en mayor congruencia con lo que creen y valoran más.

Estos talleres utilizan técnicas y métodos específicos para que las personas evalúen sus valores. Haga una lista de las diez cosas que más le gusta hacer. Luego haga una lista de sus creencias más firmes, las cosas que está más dispuesto a defender. Enumere las cosas por categoría de importancia, yendo de lo más a lo menos; no dude en escribir nuevamente o reordenar sus listas. ¿Estaría usted dispuesto a pararse frente a un público y afirmar sus valores leyéndolos en voz alta?

Pregúntese usted mismo cómo llegó a valorar estas actividades y creencias. ¿Son *realmente* lo que valora y cree, o lo que alguien (posiblemente su padre o su madre) le convenció (o le obligó) a creer? El descubrir que algunos de sus valores no se basan en sus propias experiencias reales sino que las adquirió de las figuras de autoridad, le puede dar libertad para descartarlos por no pertenecer al "verdadero

usted". Si una maestra se da cuenta de que su compulsión por la limpieza y el orden (o el lenguaje educado, o los modales, o la ropa conservadora) fue introducido en su mente por su madre, es muy probable que modifique ese valor, que la harán aceptar mucho más la falta de limpieza y orden en el salón de clases.

Para algunas personas es una revelación enterarse de cuántos valores de los que sostienen no les pertenecen, en especial cuando han demostrado tan poca aceptación hacia otras personas que no comparten esos valores.

En las clases M.E.T., las siguientes preguntas ayudan a los maestros a poner en claro sus valores:

"¿Tengo el derecho de escoger mis propios valores, independientemente de lo que mis padres (u otras personas importantes) creen?"

"¿Debo sencillamente ceñirme a lo que mis padres dijeron que debería creer?"

"¿Qué es lo que me impide desembarazarme de cualquiera de los valores que pensaba me pertenecían y quedarme con los que me interesa conservar?"

Sostener sus propios valores versus tratar de que otros los adopten. Una cosa es que el maestro sostenga sus propios valores y otra muy diferente que trate de imponérselos a otros. Hágase la siguiente pregunta: "¿Tengo acceso exclusivo a la verdad sobre lo que es bueno o malo, adecuado o inadecuado, moral e inmoral?"

Los maestros involucrados en constantes discusiones con los alumnos sobre los valores, con frecuencia son personas de conceptos fuertes y rígidos sobre lo que está bien y está mal para *todos*. Mientras más ciertos estén los maestros de que sus propios valores y creencias son verdades universales, mayor parece ser su necesidad de imponerlos a los alumnos (y a otros también).

En raras ocasiones tienen éxito tales esfuerzos. Sólo generan más choques de valores.

Aprender de los alumnos. Los maestros que están dispuestos a escuchar a los chiquillos o a "meterse en sus zapatos" se han visto influenciados por sus valores y creencias. Note cuántos maestros llevan ahora el cabello largo, desaliñadas barbas y sucios pantalones de mezclilla desteñidos. También es difícil negar la influencia reciente de los jóvenes en los adultos cuando se trata de gustos por la música, actitudes hacia los derechos civiles de los grupos minoritarios, la conservación, la contaminación ambiental, los diferentes estilos de vida, la búsqueda compulsiva y competitiva de dinero, las alternativas de casarse de inmediato y muchas otras elecciones. Los adultos *pueden* aprender de los valores innovadores de la juventud. *Inténtelos.* Puede descubrir que van más de acuerdo con usted que los que tenía antes.

¿Le gustan los niños? Sería muy benéfico que todos los maestros se hicieran esta pregunta. ¿Le gustan los niños o solo determinados tipos de niños? ¿Le gustan las niñas pero no los niños (o viceversa), le gustan los niños blancos pero no los negros ni los morenos, los atletas pero no los artistas, los chicos de familias "bien" pero no los pobres?

Y hágase esta pregunta fundamental y profunda: *"¿Por qué me parece tan difícil aceptar a alguien que elige ser diferente a mí?"*

Encuentre la "serenidad para aceptar"

Si en su relación con un alumno ha intentado pero no ha logrado resolver un choque de valores siendo un consejero eficaz, o modelando o modificándose, existe un cuarto método a su disposición. Los instructores de M.E.T. le dicen a los maestros: "Pueden rezar". Y añaden: "He aquí una oración de Reinhold Niebuhr que pensamos es muy apropiada". Esta conocida oración, aunque se ha convertido en casi un cliché, pide las cualidades que pensamos necesitan los maestros.

Dios, concédeme la serenidad para aceptar las cosas que no puedo cambiar, el valor para cambiar las cosas que puedo cambiar, y la sabiduría para conocer la diferencia².

Cualquiera que sea la fuente, dentro o fuera de ellos, los maestros necesitan especialmente encontrar la serenidad para aceptar lo que no pueden cambiar: los valores, creencias y convicciones de sus alumnos. La oración de Niebuhr bien podría ser la "Oración del Maestro".

Cómo convertir la escuela en un mejor lugar para enseñar

Los padres pueden escoger libremente su estilo de ser padres y decidir independientemente qué clase de maestros van a ser con sus propios hijos. No sucede así con los maestros. Su libertad de elección está muy limitada por factores institucionales y de organización; los maestros son miembros de una organización cuyas normas, reglas, políticas, prohibiciones y definiciones de trabajo influyen en gran medida en la forma en que responden a los alumnos y en cómo les enseñan.

Cuando los maestros son ineficaces en las relaciones con los alumnos, sería una insensatez ignorar la influencia de la organización. Cuando los maestros son ineficaces en cuanto a facilitar el aprendizaje, sus fallas deben en gran medida atribuirse a los factores de organización que definen y limitan el papel del maestro.

Un filósofo de la educación dijo en una ocasión que si vamos a liberar a los alumnos en el salón de clases, primero tenemos que liberar a los maestros. Obviamente reconocía que los maestros no son libres; al igual que los alumnos, están dominados y dirigidos por el poder y la autoridad; con frecuencia no se respetan sus derechos; no se les da la oportunidad de participar en las decisiones que se supone deben hacer valer o llevar a cabo; a menudo sus administradores no les escuchan con empatía y comprensión; y trabajan constantemente en una atmósfera de evaluación, juicio y miedo.

Se espera que los maestros satisfagan las necesidades de los alumnos aun cuando no se satisfagan las suyas. Nuestra teoría de las relaciones humanas efectivas basada firmemente en el principio de la satisfacción mutua de las necesidades, requiere que los maestros deben satisfacer sus necesidades de una manera general; pues de lo contrario no tendrán el ánimo adecuado para satisfacer las necesidades de los alumnos.

En este capítulo ofrecemos a los maestros ideas y guías para influir en sus escuelas para que sean sitios mejores para la enseñanza.

¿Qué pueden hacer los maestros para ayudar a cambiar la organización para que sus necesidades tengan más posibilidades de ser satisfechas? ¿Cómo pueden los maestros ser más eficaces como agentes de cambio en sus escuelas?

En primer lugar, los maestros necesitan una comprensión más profunda de la naturaleza de la institución a la que llamamos "escuela" y las características de dicha institución que hacen difícil que los maestros funcionen con eficacia.

Características de las escuelas que causan problemas a los maestros

Es evidente que no todas las escuelas son iguales y por consiguiente no encontraremos en todas ellas, ni en el mismo grado, las características que mencionaremos a continuación, como tampoco encontraremos todas esas características en cada escuela.

Los maestros son subordinados

Casi todas las escuelas están organizadas de acuerdo con una jerarquía: los maestros están subordinados a los subdirectores o directores. A su vez, los directores están subordinados a los inspectores o ayudantes de inspector. Cualquiera que sea la desafortunada razón, la mayoría de las escuelas han sido organizadas de manera muy similar al antiguo modelo militar. Inherentes a este modelo encontramos principios como la unidad de mando, grado de control, una jerarquía de poder y autoridad, órdenes que vienen del nivel más alto, necesidad de respeto a la autoridad (obediencia), castigo por violaciones a las reglas, etcétera.

A pesar de todo lo que se dice en el sentido de que las escuelas son instituciones democráticas diseñadas para una sociedad democrática, la mayoría de las escuelas son todo menos democráticas, y nadie está más consciente de ello que los maestros. El mundo real de la mayoría de las escuelas es un mundo en el que los conflictos se resuelven mediante el poder y la autoridad.

Los maestros no participan en la toma de decisiones

En casi todas las escuelas se espera que los maestros *ejecuten* las decisiones, pero rara vez se les da oportunidad de participar en la *toma* de esas decisiones. Los administradores de las escuelas por lo general se reservan el derecho de tomar las decisiones en los asuntos más importantes. En muchas escuelas no se permite que durante las reuniones de maestros se tomen decisiones; sino que se limitan a compartir información, a discutir ciertos temas y a actividades de socialización. Las reglas y políticas de las escuelas, establecidas unilateralmente por los administradores, a menudo no reflejan los deseos (ni satisfacen las necesidades) de los maestros.

Rigidez y resistencia al cambio

Los críticos de la educación están casi totalmente de acuerdo en que las escuelas son exasperantemente resistentes al cambio. Aunque la mayoría de los educadores han sabido desde hace tiempo qué es lo que marcha mal en las

escuelas, no parecen capaces de presentar las reformas necesarias. Especialmente cuando se trata de lo que sucede en los salones de clase, las escuelas se manejan sorprendentemente como las de hace un siglo.

Imposición de valores uniformes

Por razones complejas, la mayoría de las escuelas imponen a maestros y alumnos un rígido código de valores o normas uniformes de conducta para reglamentar la ropa y el vocabulario que usan, los principios morales que deben observar, los temas que no pueden discutir. Las escuelas dictan lo que es conducta apropiada y las creencias aceptables. La mayoría de las escuelas hacen pocas concesiones a diferentes estilos de aprendizaje, estilos de enseñanza y estilos de vida. La dictadura de la mayoría se impone a los que no encajan en el molde.

Echar la culpa a los demás

Es sabido que en las escuelas todo el mundo culpa a los demás por lo que marcha mal. Los alumnos culpan a los maestros, los maestros culpan a los directores, los directores culpan a los inspectores, y los inspectores culpan a las juntas escolares. El sacudirse la responsabilidad va hacia abajo. Las juntas escolares buscan nuevos inspectores, los inspectores andan a la caza de nuevos programas de capacitación para los directores, y los directores piensan que la incapacidad de los maestros les hace la vida desgraciada. Los maestros por su parte siempre pueden culpar a cada nueva generación de alumnos.

Tampoco los padres quedan excluidos de esta red de culpar a otro. Culpan a los maestros y administradores. En cambio, todo el mundo los culpa a ellos por haber perjudicado a sus hijos desde antes de que los mandaran a la escuela en donde se supone que deberían educarlos.

Lo que pueden hacer los maestros para aumentar su eficacia en la organización

Los maestros pueden tomar numerosas medidas positivas para hacer de la escuela un sitio mejor para enseñar, en lugar de asumir la clásica postura derrotista de culpar y pasar la responsabilidad de sus problemas a los demás.

Acepte la importancia de su papel

Ninguna otra persona en la organización de la escuela tiene tanta posibilidad de influir sobre los alumnos (para bien o para mal), como los maestros; son la "primera línea" (término tomado de las organizaciones industriales, por ejemplo, el "supervisor de primera línea"). La relación más importante del alumno es con su maestro. Y de esta relación maestro-alumno, este último sentirá que madura y se realiza, o bien se sentirá obstaculizado y perjudicado.

Como maestro, usted no está definitivamente en el último escalón de la jerarquía escolar. En realidad, está usted en el más alto. Todo empieza y termina con usted y con lo que hace usted con sus alumnos. La educación es su salón de clase y su relación con los muchachos; no es el edificio, los programas, el equipo, los administradores, sistemas, planes de estudio, libros y materiales, presupuestos, etcétera. Se supone que todas estas cosas existen únicamente para ayudarlo a realizar un mejor trabajo como maestro y ser un agente de ayuda para sus alumnos.

Si los maestros aceptaran la importancia de su papel, si lo valoraran con firmeza, si protegieran su integridad y lo defendieran contra la erosión, un mayor número de ellos caminarían erguidos y orgullosos por los corredores de sus escuelas como *profesionales*.

Mire siempre a través de su "ventana"

Los maestros tienen relaciones con muchas clases de personas, y cada una de ellas puede comportarse de manera que puede perjudicar la relación del maestro con sus alumnos o cause problemas que interfieran en el proceso enseñanza-aprendizaje. Nos referimos a los inspectores, directores, subdirectores, vigilantes, secretarías de oficina, entrenadores, psicólogos y consejeros escolares, enfermeras, funcionarios, administradores, otros maestros, conserjes, directivos de negocios, miembros de la junta escolar y los padres de los alumnos.

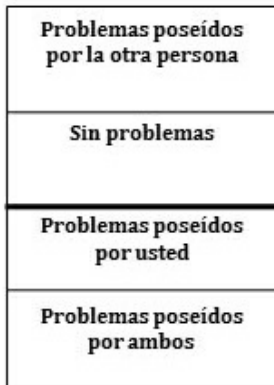


Figura 29

Cuando le insistimos para que en todo momento mire a través de su "ventana" queremos decir que es de importancia vital mirar a cada persona con la que tiene usted una interacción *a través de la Ventana de la Conducta*. Vea la figura 29 y piense en cada una de las distintas personas que hay en las escuelas como en "la otra persona". Siempre que tenga usted una interacción con otra persona, es indispensable y vital que primero ubique la conducta de esa persona en la parte apropiada del rectángulo, usando como único criterio a sus propios sentimientos sinceros.

Supongamos que el conserje le dice que no permita que los alumnos coloquen sus sillas o escritorios en círculo porque le significa mucho trabajo extra. Vea el comportamiento del conserje a través de su ventana y pregúntese: "¿Es aceptable o inaceptable para mí su conducta? (diciéndome lo que debo hacer)" Si ubica usted su comportamiento en el tercio superior del rectángulo, y esperamos que para estos momentos de su capacitación de eficacia así lo hará, dígame a sí mismo: "El *conserje* «posee» el problema, *él* está molesto, *sus* necesidades se ven amenazadas". Ahora bien, usted sabe que no debe enviarle ningún mensaje obstaculizador, así es que lo escucha activamente para demostrarle que comprende y acepta sus sentimientos: "Juan, no te gusta el trabajo extra de ordenar las sillas cuando las encuentras en círculo". Mediante esta sencilla respuesta usted ha robustecido su relación con Juan. Probablemente Juan estará pensando: "Este maestro sí entiende mis problemas, realmente se interesa por mí".

He aquí los posibles resultados de su Escucha Activa:

1. Juan podría resolver fácilmente su problema por sí mismo: "Creo que actualmente la enseñanza es diferente y los escritorios se van a cambiar de sitio."
2. Juan podría decir: "Claro que no me gusta" y presionarlo a usted con mayor insistencia para que controle a los muchachos; en ese caso usted querrá

enviarle un Mensaje Yo hablándole de sus necesidades: "Juan, me ayuda muchísimo que los alumnos se sienten en círculo cuando tenemos discusiones de grupo, así es que no puedo aceptar prescindir de ello; si lo hiciera sería un maestro mucho menos eficaz."

3. Juan podría entonces aceptar las necesidades de usted y olvidarse del asunto, o podría obstinarse en no querer que se movieran las sillas. De ser así, Juan y usted tienen un conflicto de necesidades (ambos "poseen" el problema). Sabiéndolo, puede usted invitar a Juan a que se una a usted en el Método III para solucionar el problema: "Juan, creo que tenemos un problema. Pensemos juntos y tratemos de encontrar una solución que satisfaga tus necesidades y las mías. ¿Tienes alguna idea?."

Hemos intentado demostrar que los maestros necesitan emplear las habilidades M.E.T. en todas sus relaciones dentro de la organización, no sólo con sus alumnos. Y la clave de su eficacia es la ventana rectangular a través de la cual pueden ver el comportamiento de la otra persona. Sólo después de decidir "quién posee el problema" podrá usted elegir la habilidad pertinente.

Si los maestros aprenden a aplicar las habilidades M.E.T. en todas sus relaciones, se evitarán muchos de sus conflictos comunes. Además, descubrirán que sus necesidades se satisfacen con mayor frecuencia al mismo tiempo que mejoran sus relaciones en la organización.

"¿Puedo emplear las habilidades de confrontación con mi jefe?"

Es bien sabido que los maestros sienten una gran timidez cuando se trata de hablar con las figuras que representan la autoridad. Una razón poderosa es que vacilan al enfrentarse a los que tienen en su mano la regla para evaluar. Los directores de inspectores no sólo tienen el poder sino que tradicionalmente lo usan. Pueden conceder o negar un empleo en el futuro, decidir sobre aumentos de sueldos, dar o negar recomendaciones, etcétera. Muchos maestros piensan que el riesgo de disgustar a sus jefes por defender sus necesidades es demasiado grande.

Así es que ceden o se rinden, y muy probablemente se sienten frustrados, hostiles, quejosos, desgraciados, se retraen o renuncian. Probablemente responden con uno o más de los mecanismos de enfrentamiento que usan los alumnos cuando son ellos los que pierden y el maestro el que gana.

En ocasiones es difícil convencer a los maestros durante las clases M.E.T. de que tienen necesidades legítimas y el derecho (incluso el deber) de tratar de satisfacer esas necesidades; si estas son ignoradas o no se satisfacen, les será imposible crear y mantener una relación efectiva con los alumnos. Los maestros tienen el derecho de desempeñar su labor, de ser profesionales y de tener un empleo satisfactorio en condiciones decentes de trabajo. Para obtener todo esto deben confrontar a sus jefes, aun cuando parezca arriesgado.

El temor de los maestros por defender sus derechos puede reducirse notablemente si observan los siguientes seis pasos siempre que sus jefes sean un obstáculo para satisfacer sus necesidades:

1. *Envíe un buen Mensaje Yo.* Tal vez desee prepararse escribiendo varios Mensajes Yo antes de presentarse ante su director, puliéndolos y refinándolos hasta que el mensaje parezca correcto y exprese con exactitud la situación tal como usted la ve.
2. *Cambie de Roles y Escuche Activamente.* Los directores también son humanos. Se interesarán por lo que usted ha dicho. Incluso el mejor Mensaje Yo sugiere un cierto factor de defensa. Si usted quiere el apoyo del director, tendrá que estar dispuesto a ayudarlo a manejar su confrontación.
3. *Envíe otro Mensaje Yo.* Si el primer Mensaje Yo no produjo resultados, tal vez necesite enviar otro más enérgico. No vacile en expresar su decepción (si realmente *está* decepcionado) por tener que mencionar nuevamente el problema.
4. Si después de lo anterior el problema sigue aún sin resolverse, pregunte al director si lo acompañaría a ver al jefe de *él* para obtener ayuda y resolver el conflicto que existe entre los dos. Pida al director que llame al jefe pidiéndole

una cita para ambos.

5. Si su director se niega a aceptar su invitación, infórmele que usted verá solo a su jefe pero que preferiría que él lo acompañara pues él puede presentar mejor su posición personalmente (las probabilidades son de que su director lo acompañará).
6. Hable con el jefe del director usted solo y explíquelo primero cómo intentó dar los pasos del 1 al 5. Después dígame cuáles son sus necesidades y los efectos tangibles que sufre usted cuando no se satisfacen. Pídale su ayuda para que se satisfagan esas necesidades.

Algunos maestros "sudan frío" al pensar "que se saltarán al jefe". Lo consideran como insubordinación o temen que el director lo considere así. En las luchas típicas por el poder del Método I, este podría ser el caso. Los directores que dependen considerablemente del poder suelen tomar en cuenta cualquier conducta de los maestros (que no sea una sumisión abyecta) como insubordinación. Cierto, si no ha intentado usted los pasos del 1 al 5 antes de acudir al "gran jefe", si no intenta usted arreglar el problema cara a cara con el director *antes* de pasar sobre él, la mayoría de los directores juzgarán su conducta como poco profesional, si no es que insubordinada. Pero si sigue usted los seis pasos verá que cuenta con recursos cuando no se satisfacen sus necesidades y que pasar sobre el jefe es preferible (y más ético) que ser un subordinado víctima, sumiso, desgraciado, incapaz de enseñar a toda su capacidad debido a que sus necesidades no han sido satisfechas.

Muchos directores inscritos en nuestras clases L. E. T. (*Leader Effectiveness Training* - Líderes Eficaz y Técnicamente Preparados) nos dicen que no desean maestros "sacrificados" cuando el precio es un desempeño de baja calidad en el salón de clases. *Quieren* que los maestros hablen, que les informen cuando las cosas no marchan bien. Para tener ellos éxito, los directores dependen principalmente del éxito de sus maestros. Por lo tanto, no pueden darse el lujo de tener en su escuela maestros que tengan un mal desempeño. Consideran que deben hacer todo lo posible por ayudarlos a mejorar.

También puede ser tranquilizador para los maestros saber que incluso los directores "irrazonables" rara vez se cruzan de brazos y ven que uno de sus maestros "pasa por encima de su cabeza". Cuando se dan cuenta de que un maestro está decidido a conseguir ayuda "de arriba" para satisfacer sus necesidades, los problemas se resuelven de alguna manera antes de que eso suceda.

La fuerza del número

Con frecuencia preguntan los maestros si podrían tener más éxito en su confrontación con el director si se presentaran ante él en grupo, o si el director lo interpretaría como "un ataque conjunto" contra él.

Indudablemente puede haber fuerza en el número, hace saber al director que varios maestros, no sólo uno, están descontentos o insatisfechos. El ir en grupo también da más valor a los maestros porque un grupo evidentemente da a sus miembros mayor seguridad; es mucho menos probable que el director se disguste frente a un grupo y casi imposible que tome represalias en contra del grupo entero.

Viendo las cosas desde el punto de vista de los directores, es comprensible que algunos puedan sentirse un tanto abrumados por un grupo de maestros en confrontación. Así es que los maestros podrían enviar un representante que tratara de encontrar una solución al problema del grupo. O bien, el representante sólo pediría al director que accediera a celebrar una junta posterior con todo el grupo en condiciones satisfactorias para el director.

Una palabra de advertencia: Asegúrese de que el grupo sea relativamente homogéneo, que las necesidades insatisfechas de cada uno de sus miembros son más o menos las mismas. De otra manera, el director podría sentirse "atacado" por un número de personas, cada una de ellas por una razón diferente. Si se presentan a discusión muchas necesidades distintas, es mejor que cada persona maneje su propia confrontación con el director. Aprovechamos este momento, por considerarlo oportuno, para señalar nuevamente la paradoja del poder: no se puede usar el poder y seguir siendo influyente. Si el director piensa que un grupo lo está confrontando con objeto de ejercer presión o de abrumarlo por su número, el grupo perderá su influencia.

Cómo ser más eficaz en reuniones de grupo

Los maestros pueden llegar a tener mayor influencia para hacer de las escuelas un sitio mejor para enseñar, si aprenden cómo ser más eficaces en las reuniones de grupo, en reuniones de toda la facultad, en juntas de comités o de comités encargados de ciertas tareas. En general, los maestros tienen opiniones más bien negativas sobre los grupos y comités. Esto se debe a que muchos de ellos han aprendido por experiencia que los grupos a menudo se forman para estudiar un problema y hacer recomendaciones pero después no pasa nada. Pregunte a los maestros y la mayoría dirá que en sus escuelas los comités se forman para *evitar* tomar una decisión. "Nombre un comité para que se haga cargo del asunto" es una broma mordaz que se escucha en numerosas escuelas. No sólo se quejan los maestros de que las reuniones de grupo son una pérdida de tiempo y energía, sino que muchos aceptan como verdad la consabida broma de que un camello es un caballo dibujado por un comité.

En muchas escuelas las juntas de maestros son horriblemente tediosas, y formar parte de los comités de profesores es algo que debe evitarse como la plaga. La mayoría de las escuelas cuentan con "comités de profesores" permanentes por las razones comunes: ("siempre lo hemos hecho así"; "el director lo desea"). Los títulos mismos de los comités son deprimentes: por ejemplo: "Comité de Profesores de la Secundaria Cristóbal Colón para Estudiar la Coordinación del Currículo de las Artes del Lenguaje. Las juntas son en la biblioteca de la escuela, a las 3 p.m. el tercer miércoles de cada dos meses".

Generalmente son estos grupos los que recuerdan los maestros cuando hablan del proceso de grupos en general. Su experiencia les ha demostrado que dichos grupos no funcionan muy bien y que rara vez producen decisiones o resultados. En realidad, el proceso de toma de decisiones de grupo puede ser muy creativo, y los grupos pueden aprender a presentar soluciones de gran calidad y resolver problemas que los individuos que actúan solos rara vez solucionan. Cuando los grupos no funcionan bien, es porque sus miembros no están capacitados en el proceso de grupo; no entienden el Método III; no se escuchan unos a los otros y obstaculizan la comunicación bilateral utilizando los obstáculos de la comunicación. Los miembros de grupo rara vez han sido capacitados para ser miembros responsables de un grupo encargado de resolver problemas. Puesto que la mayoría de los maestros y directores dedican gran parte de su vida profesional a trabajar en grupo, es sorprendente que sólo hayan recibido, en el mejor de los casos, una mínima capacitación en esta habilidad de importancia crucial.

Aunque los maestros por lo general comprenden que se puede aprender a ser un *líder* eficaz, con frecuencia se sorprenden al escuchar que para ser un *miembro* eficaz de un grupo también es necesario aprender ciertas funciones y habilidades

específicas. Estas funciones y habilidades son de tres categorías: a) las necesarias antes de la reunión; b) las necesarias durante la reunión, y e) las necesarias después de la reunión.

Antes de la reunión

1. Leer el acta de la reunión anterior antes de asistir a cada reunión.
2. Presentarse a la reunión perfectamente enterado de los problemas o puntos que desea usted incluir en la agenda.
3. Llegar puntualmente a la reunión.
4. Llevar consigo todo el material necesario.
5. Asignar el tiempo necesario para la reunión de modo que no haya interrupciones (llamadas telefónicas, mensajes, visitantes, etcétera).

Durante la reunión

1. Presentar sus temas para la agenda. Menciónelos tan brevemente como sea posible, no elabore.
2. Cuando tenga una idea o una opinión, expéralas sincera y claramente. *¡No disimule sus sentimientos!*
3. Concéntrese en el punto de la agenda que se esté tratando y ayude a las otras personas a que hagan lo mismo.
4. Pida una aclaración cuando no comprenda lo que diga una persona o lo que significa un punto de la agenda.
5. Participe en forma activa. Cuando tenga algo que decir, dígallo. No espere a que le pidan su opinión.
6. Insista en que se observen los siguientes procedimientos que ayudarán a su grupo a funcionar eficientemente.
 - a) Iniciar la reunión a la hora fijada.
 - b) Preparar la agenda.
 - c) Concentrarse en el tema.
 - d) Mantener el orden.
 - e) Escuchar a las otras personas.
 - f) Llevar apuntes.
 - g) Anotar los puntos importantes, problemas, intereses o puntos de la agenda en el pizarrón o en la gráfica.
 - h) Llegar a decisiones.
 - i) Terminar a la hora prevista.
7. Proteja el derecho de los demás a que se escuchen sus opiniones. Anime a los miembros callados a que hablen.

8. Escuche atentamente a los demás. Escuche Activamente para aclarar lo que los demás están diciendo.
9. Trate de pensar creativamente acerca de las soluciones que podrían resolver los conflictos. Presente estas ideas al grupo.
10. Evite comentarios que dividen un grupo: humor, sarcasmos, distracciones, disgregar, bromas, observaciones irónicas, etcétera.
11. Anote lo que se ha comprometido a hacer después de la reunión.
12. Hágase constantemente estas preguntas:
 - "¿Qué es lo que en este momento ayudaría al grupo a seguir adelante y resolver este problema?"
 - "¿Qué contribución puedo hacer para ayudar a este grupo a funcionar con mayor eficacia?"
 - "¿Qué necesita el grupo?"
 - "¿De qué modo puedo ayudar?"

Después de la reunión

1. Cumpla con sus compromisos y con las tareas que se le hayan asignado.
2. Comunique a los interesados las decisiones o soluciones que deben conocer.
3. Guarde en secreto cualquier cosa que se diga o haga durante la reunión y que pudiera dar una mala opinión de uno de los miembros.
4. No se queje de una decisión con la que estuvo usted de acuerdo. Si tiene otras ideas o ha cambiado de opinión, dígalo en la siguiente reunión del grupo.
5. Absténgase de apelar ante su jefe fuera de la reunión. Sus sentimientos sobre las actividades del grupo deberán expresarse *en* el grupo, o no expresarse.

Puede ayudar a los grupos con los que trabaja ofreciendo a cada miembro una copia de estas reglas para ser miembro responsable del grupo.

Cómo ser un consejero eficaz

Los maestros pueden tener un efecto profundo en sus escuelas si se convierten en consejeros de sus directores y colegas. Pueden compartir sus nuevas ideas y conocimientos; demostrar sus habilidades recientemente adquiridas; ofrecer a los demás sus experiencias exitosas. Pero para realizar cambios y lograr mejoras en sus escuelas, los maestros necesitan aprender cómo ser consejeros *eficaces*.

En el capítulo 10 describimos los cuatro principios del consejero eficaz. Probablemente desee usted repasarlos, así es que a continuación los incluimos como un recordatorio:

1. No empieza tratando de cambiar al cliente hasta que está seguro *de que ha sido contratado*.
2. Llega *debidamente preparado* con hechos, información, datos.
3. *Comparte su experiencia* en forma breve y clara, y la menciona una sola vez.
4. *Deja al cliente la responsabilidad* de aceptar sus esfuerzos por lograr un cambio.

Adquirir el status de consejero experto en su escuela (incluso en todas las escuelas de su distrito) puede no ser tan difícil como usted cree, siempre y cuando observe los cuatro principios citados.

La forma en que se entregue a la tarea de convertirse en un agente del cambio variará según la escuela; y, por supuesto, su campo especial de conocimiento determinará lo que debe hacer. Para ilustrar lo mucho que puede hacer, a continuación presentamos algunas actividades que podría desempeñar si decide conquistar el papel de consejero en su distrito escolar en el área de capacitación de eficacia, tema de este libro.

1. Hable con sus colegas sobre M.E.T. mientras toman café y siempre que se presente la oportunidad.
2. Modele las habilidades. *Sepa Escuchar Activamente*. Envíe Mensajes Yo. Ponga a trabajar el Método III en su propio salón de clases. Invite a otros maestros para que vean cómo trabajan usted y sus alumnos con el Método No Perder.
3. Ofrézcase a demostrar las habilidades a grupos facultativos en su propio salón. Sus alumnos se mostrarán entusiastas con el proceso y seguramente disfrutarán ayudando a divulgarlo.
4. Ofrézcase a dirigir grupos de estudio de relaciones humanas usando el libro M.E.T. como guía de estudio.
5. Ofrezca dar su tiempo e información personalmente al director, en especial cómo usar las habilidades para conducir reuniones más eficientes de

- profesores y cómo usar el Método III para establecer reglas y políticas.
6. Demuestre las habilidades representando escenas de los diferentes papeles durante las reuniones de la Asociación de Padres y Maestros. Dirija un grupo típico de discusión centrado en el alumno, o bien, una discusión centrada en el contenido.
 7. Pida al bibliotecario que adquiera varios ejemplares de este libro para la biblioteca profesional de la escuela.
 8. Póngase en contacto con un instructor autorizado M.E.T. para organizar una junta con los miembros interesados de su institución y explicar M.E.T., contestar preguntas y explorar la posibilidad de una clase de capacitación. Los instructores M.E.T. están dispuestos a conducir mini-talleres de trabajo o a dar conferencias cortas, para grupos más numerosos. Puede contactarlos a través del correo info@gordontrainingmexico.com y la página de internet www.gordontrainingmexico.com.
 9. Ofrézcase a actuar como facilitador, utilizando el Método III y Escuchando Activamente, con objeto de ayudar a su grupo facultativo a resolver un problema crónico que abrume al personal. Probablemente nada es tan impresionante como ver que el Método III presenta la solución de un problema que puede haber tenido al grupo perplejo durante meses.
 10. Ofrézcase a compartir con el personal las reglas para ser miembro responsable de grupo (páginas 318-320). Saque copias de dichas reglas y distribúyalas. Conduzca una discusión sobre ellas y sus implicaciones respecto a la manera en que podría funcionar mejor el personal.
 11. Ofrézcase a demostrar discusiones en los salones de otros maestros y a actuar como facilitador u observador del proceso cuando otros maestros usen el Método III para establecer las reglas y políticas de su salón de clase.

Estas ideas representan sólo algunas de las maneras en que puede usted ser conocido como experto y como una persona que puede ayudar a realizar cambios. Tiene usted todo el derecho a tratar de "vender" sus ideas a otras personas. Sólo recuerde que son ellas las que deben decidir si las "compran". No moleste a sus clientes.

Conviértase en abogado de sus alumnos

La escuela es una de las muy pocas instituciones en las que los que reciben los servicios carecen prácticamente de voz para evaluar la calidad o la forma en que se brindan dichos servicios. Las organizaciones comerciales e industriales se esfuerzan por responder a las preferencias y quejas de los clientes. Los comercios al menudeo permiten que sus clientes devuelvan la que han comprado si no están satisfechos. Los miembros de ciertas iglesias disponen de gran libertad para determinar el tipo de ministro que desean o las actividades de la iglesia que mejor satisfacen sus necesidades.

Pero, ¿quién escucha al "cliente" fundamental de la escuela? ¿Qué oportunidad se da a los alumnos para determinar la calidad de su educación? ¿Qué tanta oportunidad se da a los alumnos de opinar sobre la calidad de la enseñanza o sus condiciones de trabajo?

¿Hay alguna duda de que las escuelas han cambiado tan poco durante siglos? Reciben muy poca retroalimentación del verdadero cliente, pero tampoco la solicitan. Los clientes de la educación ni siquiera tienen la opción de buscar un servicio mejor, a menos que sus padres tengan la holgura económica suficiente para pagar una escuela particular.

Las escuelas necesitan abogados para sus clientes, y ninguna persona de la organización está en contacto más estrecho con las necesidades, insatisfacciones y quejas de los alumnos que el maestro. A pesar de ello, ¿cuántos maestros hacen un esfuerzo por defender a sus alumnos, por ser su abogado ante la administración o la junta escolar?

La mayoría de los maestros definen su papel como el de la persona que debe hacer cumplir las reglas y prácticas de la escuela, como defensores de las políticas de los administradores. Por lo visto, su trabajo consiste en conseguir conformidad y cumplimiento; en no alentar nunca las quejas o críticas; en proteger siempre al director de los riesgos del descontento.

Estamos sugiriendo, incluso apremiando, a los maestros para que se conviertan en abogados decididos de sus alumnos. Empleando las habilidades aprendidas en M.E.T., los maestros podrán tener mucho más influencia en la organización si hacen un esfuerzo vigoroso para cambiar las condiciones y prácticas de las escuelas que deshumanizan a los alumnos, les niegan sus derechos civiles, destruyen su propia estimación, reprimen su espontaneidad y destruyen su deseo natural de aprender.

Los maestros podrían, tener más influencia de lo que creen, y la mayoría de ellos están conscientes de lo que hacen las escuelas para mutilar el espíritu de la gente joven a la que enseñan. Ellos pueden cambiar esto.

Notas de los capítulos

Capítulo 1

1 David Aspy, Flora Roebuck y National Consortium for Humanizing Education. Investigación conducida por más de 17 años en 42 estados y 7 países además de EUA, puede ser resumida como sigue: los estudiantes aprenden más y se comportan mejor cuando reciben altos niveles de comprensión, cuidado, y autenticidad que cuando reciben bajos niveles. De Carl Rogers, *Freedom to Learn For the 80's* (Columbus, Ohio; C.E. Merrill, 1983), 199-219

2. John Holt. *Freedom and Beyond* (New York: Dutton, 1972), 77-78

3. Robert Tauber, *Self-Fulfilling Prophecy: A Practical Guide to Its Use in Education* (Westport, Conn.: Praeger, 1997). Una compilación de setecientos artículos y disertaciones sobre los efectos de estereotipar a los estudiantes.

Capítulo 2

1. La Ventana de la Conducta es un modelo gráfico para ver la conducta de otra persona. El Dr. Gordon desarrolló este marco como parte de Padres Eficaz y Técnicamente Preparados a finales de los 60's. Desde entonces, se ha convertido el concepto fundamental del Modelo Gordon. Ayuda a los maestros a determinar qué habilidades de comunicación usar en cualquier situación.

2. Cuando un problema ocurre en la relación maestro-estudiante, es útil para el maestro establecer quién tiene el problema, o quién "posee" el problema, para poder utilizar la habilidad de comunicación apropiada para solucionarlo. El Dr. Gordon desarrolló el concepto de propiedad del problema con el de la Ventana de la Conducta.

Capítulo 3

1. Las Doce Barreras de la Comunicación es una lista de aquello que detiene la comunicación, algunos desarrollados por los estudiantes de Carl Rogers en los 40's. El Dr. Gordon agregó varias más y las nombró las Doce Barreras de la Comunicación, o la Docena Sucia.

2. Carl Rogers primero describió el proceso de lo que llamamos Escucha Activa en su libro, *Counseling and Psychotherapy* (Boston: Houghton Mifflin, 1942). Él abogó por ella como una forma de ayudar a clientes en la psicoterapia y posteriormente la llamó "reflejo" y "reflejo de pensamiento". El Dr. Gordon aprendió esta habilidad de escucha empática de Carl Rogers en 1946 como miembro del Centro de Ayuda de la Universidad de Chicago.

Capítulo 4

1. Ejemplo enviado por Marlene Anderson, Hinsdale, Illinois.
2. Ejemplo enviado por Dr Michael Eisenbeiss, Boise, Idaho.
3. Ejemplo enviado por Marlene Anderson.
4. Ejemplo enviado por Katherine Pigott Newman, Sharon, Massachusetts.
5. Ejemplo enviado por Katherine Pigott Newman.

Capítulo 5

1. Ejemplo enviado por Jerry RunnerSmith, Eureka Springs, Arkansas.
2. Ejemplo enviado por Patrick Sobota, St. Louis, Missouri.

Capítulo 6

1. El concepto de los tres tipos de tiempo—esto es, difuso, individual y óptimo — fue desarrollado por los instructores M.E.T. Michael Lillibridge y Gary Klukken, Tampa, Florida.

Capítulo 7

1. G. Bateson, D.D. Jackson, J. Haley, y J. H. Weakland, "*Toward a Theory of Schizophrenia*," *Behavioral Science* 1 (1956): 251-264; *ibíd.*, "A Note on the Double Bind," *Famil Process* 2 (1962): 154-161

Capítulo 8

1. John Dewey, *How We Think* (Boston: D.C. Heath, 1910).
2. Ejemplo enviado por Katherine Pigott Newman, Sharon, Massachusetts.
3. Ejemplo enviado por Marlene Anderson, Hinsdale, Illinois.

Capítulo 9

1. Ejemplo enviado por Katherine Pigott Newman, Sharon, Massachusetts.
2. Ejemplo enviado por Marlene Anderson, Hinsdale, Illinois.
3. Ejemplo enviado por Jacques Lallanne, Montreal, Canada.

Capítulo 10

1. De Kahlil Gibran, "On Teaching", en *The Prophet*, con permiso del publicista, Alfred A. Kroft, Inc. Copyright 1923 por Kahlil Gibran; renovación de copyright 1951 por Administradores C.T.A. de Kahlil Gibran Estate and Mary G. Gibran.

2. Parte de un sermón enviado por el teólogo Dr. Reinhold Niebuhr, de "The Origin of Our Serenity Prayer", www.aahistory.com

Lecturas Recomendadas

Charles, C. M. y Gail Senter. *Building Classroom Discipline*. 7ma Ed. Allyn & Bacon, 2001.

-. *Elementary Classroom Management*. 3ra ed. Longman, 1995.

Eisler, Riane, y Nel Noddings. *Tomorrow's Children: A Blueprint for Partnership Education for the 21st Century*. Westview Press, 2001.

Englander, Merl E. *Strategies for Classroom Discipline*. Praeger Public Text, 1986.

Glasser, William. *The Quality School: Managing Students Without Coercion*. Harper and Row, 1990.

Goleman, Daniel. *Emotional Intelligence*. Bantam, 1995.

Gordon, Thomas. *Discipline That Works*. Plume, 1991.

-. *P.E.T.: Parent Effectiveness Training*. Crown, 1970, 2000.

-. *P.E.T.: Padres Eficaz y Técnicamente Preparados*. Gordon Training Mexico, 2012.

Holt, John. *How Children Fail*. New York: Pitman, 1964.

-. *How Children Learn*. New York: Pitman, 1967.

Johnson, David, and Roger Johnson. *Creative Controversy: Intellectual Challenge in the Classroom*. Edina, Minn.: Interaction Book Co., 1992.

Kohn, Alfie. *Beyond Discipline: From Compliance to Community*. Association for Supervision and Curricular Development, 1996.

-. *Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's Praise, and other Bribes*. Houghton Mifflin, 1999.

Neill, A. S. *Summerhill School: A New View of Childhood*. New York: Hart, 1961.

Tauber, Robert. *Classroom Management: Sound Theory and Effective Practice*. Westport, Conn.: Bergin & Garvey, 1999.

Cómo puede aprender estas habilidades

Gordon Training International y Gordon Training Mexico ofrecen un curso de 45 horas en el cual los maestros pueden aprender a aplicar las habilidades de comunicación y resolución de conflictos descritas en este libro, tanto en sus salones como en todas sus relaciones.

Para información sobre cómo impartir M.E.T. en su escuela, por favor contáctenos:

En Estados Unidos:
www.gordontraining.com

En México:
www.gordontrainingmexico.com

o escribir a:

En Estados Unidos:
info@gordontraining.com

En México:
info@gordontrainingmexico.com

Cómo aprender las habilidades Padres Eficaz y Técnicamente Preparados (P.E.T.)

Mientras usted leía este libro, se impartían cursos P.E.T. en EUA, México y otros países. Para información sobre cómo formar parte de ellos, por favor contáctenos.

Cómo llevar las habilidades del Modelo Gordon a su empresa

Ofrecemos entrenamiento para líderes, Líderes Eficaz y Técnicamente Preparados, y Resolución de Conflictos para administradores, supervisors y miembros de equipos de trabajos. También ofrecemos un curso especialmente desarrollado para profesionales de ventas. Para mayor información sobre estos servicios y opciones de cursos, por favor contáctenos en info@gordontrainingmexico.com y/o info@scmexicana.com.

Agradecimientos

Mi esposo y colega, el Dr. Thomas Gordon y su socio Noel Burch escribieron la primera edición de este libro en 1974. Desde entonces, más de un millón de maestros han comprado el libro, y cientos de miles han participado en el curso M.E.T. tanto en EUA como en varios países alrededor del mundo.

Casi 30 años más tarde, retomé la revisión de este libro por dos razones: 1) El Dr. Gordon cuidó apasionadamente cómo los niños son tratados, tanto en casa como en la escuela. Esta pasión fue el ímpetu para crear un sistema de habilidades que pudieran aprender y usar tanto padres como maestros para relacionarse eficazmente con los niños, y 2) Siento que es importante mantener el modelo del Dr. Gordon actualizado y relevante para una nueva generación de maestros.

Lo que encontré cuando volví a leer este libro fue que el modelo que desarrollo en los '50s, primero para líderes, luego para padres y maestros, es tan relevante y esencial como lo fue entonces. Mi trabajo consistió principalmente en actualizar el lenguaje e insertar nuevos ejemplos.

Por su valioso apoyo en esta revisión, quisiera agradecer a las siguientes personas:

Dr. Art Beane, un Instructor M.E.T.; Mary Bess Holloway, directora de secundaria; Holly Jones, maestra; y Michelle Adams, mi hija y socia en Gordon Training International, por revisar el libro desde la perspectiva de educadores y sugerir varias mejoras.

Jacques Lalanne, Representante M.E.T. Franco-Canadiense; Instructores M.E.T. Dr. Michael Eisenbeiss, Jerry RunnerSmith, Patrick Sobota, Marlene Anderson, y Kathy Pigott-Newmann por aportar ejemplos de las habilidades M.E.T. en acción en la escuela.

Stacy Forland Krich por sus expertas habilidades de publicista y su habilidad para siempre cumplir fechas límites.

Stephanie Higgs y Dorianne Steele, mis editores en Crown Publishers, por guiar este libro a través del proceso de publicación tan sensible y competentemente.

Linda Adams
Presidente, Gordon Training International
Solana Beach, California.