

fesores y los alumnos. Consecuentemente, el ejercicio de la docencia nos exige poseer conocimientos que nos permitan, tanto a profesores como a estudiantes, aprender, reaprender y desaprender en forma permanente. Esta realidad nos obliga también a dar cabida a diferentes formas de enseñar y de aprender.

La teoría y la práctica se complementan y, en ocasiones, los perfiles profesionales exigen un compromiso mayor de la práctica por sobre la teoría. En este marco, las estrategias utilizadas por nosotros tienen que diferenciarse según enseñemos unos u otros contenidos. Esta tarea, que parece sencilla pero no lo es, nos compromete en un hacer que debemos aprender. Tal es el caso del tema que presentamos.

Enseñar comprende una multiplicidad de acciones y funciones que se desarrollan a lo largo de un proceso, donde el rol del supervisor es fundamental. El supervisor es el responsable de generar en los directivos y docentes, las condiciones para que se opere el aprendizaje y se coordine a partir de su propio compromiso con la tarea, fomentando la creatividad y la construcción del conocimiento de aquellos a quienes orienta y acompaña en su tarea.

El modelo de gestión de resolución de conflictos que presentamos se extiende a la gestión del proceso de enseñar y de aprender los contenidos curriculares, y se relaciona íntimamente con las estrategias y técnicas que se han de utilizar para enseñarlos.

En esta línea, concebimos los conocimientos del supervisor en dos niveles complementarios, pero de similar jerarquía: los contenidos inherentes a las funciones de su cargo y los llamados *procedimientos*, es decir, formas de enseñarlos en el marco de las necesidades de los directivos y docentes, quienes están cotidianamente con los estudiantes y sus familias.

Presentamos el modelo de mediación escolar sin mediadores como herramienta didáctica pedagógica que facilita la función del supervisor.

La mediación escolar sin mediadores

La mediación escolar sin mediadores se presenta como un modelo de mediación en el cual se capacita a supervisores, directivos, docentes y a personal de gabinetes escolares, en técnicas y estrategias de comunicación, especialmente aportadas por la mediación. Estos reproducen y extienden el modelo hacia los alumnos. Se inicia así una amplia red que, a su vez, retransmite el nuevo conocimiento al conjunto de la comunidad².

² Prawda, A.: *Mediación escolar sin mediadores*. Buenos Aires: Bonum, 2008.

Se denomina *sin mediadores* porque, en la escuela, todos aprenden a comunicarse de manera eficaz, y se enseñan las técnicas y estrategias (saber escuchar, mirar, preguntar, parafrasear) que permiten que el conflicto no se eleve.

Este modelo no descarta la posibilidad de consultar o invitar a mediadores externos, según la problemática lo requiera. Rescata el valor de la norma acordada por consenso y reconoce que hay situaciones que no son mediables (Prawda, 2008).

Se presenta como un modelo que permite identificar lo peculiar de cada institución, donde a lo largo del tiempo, su implementación garantiza la persistencia de los cambios de conducta como producto del entrenamiento en sus técnicas y estrategias, y habilita un espacio de conversación que permite a los involucrados en un conflicto pasar de enemigos a socios en busca de una solución.

El uso de estas técnicas y estrategias brinda a los supervisores y, a través de ellos, a los docentes, la posibilidad de ampliar su sistema de decisiones, flexibilizarlo y accionarlo ante las transformaciones de los lazos sociales, porque dichas técnicas y estrategias tienen en cuenta la singularidad y sirven para construir los lazos sociales que conformarían la totalidad³.

El éxito de cada escuela en la puesta en marcha y sustentabilidad del modelo de mediación escolar sin mediadores acontece porque siempre se tienen en cuenta las características y necesidades de cada institución, y de su comunidad de pertenencia.

Conflictos en la escuela

Los conflictos son parte de la vida de todos los seres humanos. Ellos nos permiten reflexionar acerca de la necesidad de un cambio: ¿voy o me quedo?, ¿es azul claro o celeste oscuro?, ¿me enoja o le pregunto qué quiso decirme?

Los conflictos desequilibran nuestro hacer cotidiano a los fines de decidir algo diferente de lo acostumbrado, lo deseado, lo conocido.

Las técnicas y estrategias aportadas por el modelo de mediación escolar sin mediadores nos ayudan a intervenir ante conflictos interpersonales y a comunicarnos mejor durante la convivencia. No se trata de ubicarlas en la hora de reflexión grupal o de tutoría, sino de incluirlas durante toda la jornada escolar ante una situación conflictiva.

Abordar la solución de conflictos interpersonales entre los estudiantes nos

³ La propuesta de mediación escolar sin mediadores nació en la Argentina, en 1996, y se implementó en las provincias de Córdoba, Jujuy, Buenos Aires, Santa Fe, entre otras; en México, principalmente en Hermosillo, y en España, en la ciudad de Barcelona. Se presentó formalmente por primera vez en el II Foro Mundial de Mediación, realizado en Cerdeña, Italia, en el 2001.

obliga a hacerlo previamente entre los adultos. Un buen comienzo es analizar esos conflictos en el marco de cinco dimensiones: a) personal, b) grupal, c) institucional, d) comunitaria y e) social.

a. Dimensión personal: la historia de nuestras experiencias hace que solucionemos los conflictos de una determinada manera. Es una acción metacognitiva la que permite reflexionar acerca de los modos de resolver los problemas propios y los modos para abordar los ajenos.

¿Cómo soy cuando me enojo con mis colegas?, ¿y con los directivos a mi cargo?, ¿y con los padres de los estudiantes?, ¿y con mis amigos? ¿Cómo soy cuando se enojan conmigo mis colegas, directivos, estudiantes, padres, amigos, etcétera? ¿Y cuando juzgan mis conductas? ¿Cómo soy cuando mis valores se diferencian de los de los otros? ¿Qué hago o digo cuando siento que no me escuchan?, ¿y cuando los otros me hablan a mí?

b. Dimensión grupal: identifico cómo soy en relación con el grupo donde me inserto. Especialmente, en los elementos y las situaciones del escenario donde se lleva a cabo la enseñanza-aprendizaje, entre los actores de este escenario y en relación con los vínculos interpersonales que se establecen durante el desarrollo de las actividades en la escuela.

¿Cómo soy en este grupo del turno tarde cuando me enojo, o cuando me dicen frases que no me agradan? ¿Cómo soy cuando me enojo con este equipo directivo del turno tarde, que es diferente al del turno mañana?, ¿y con los docentes, los padres y los estudiantes de esta escuela, que son diferentes de la que está a dos cuadras de distancia? ¿Cómo creo que reaccionarán sus integrantes cuando yo estoy enojada?, ¿cambian? ¿Cómo reacciono en este grupo del turno mañana cuando no entienden lo que explico?, ¿y cuando juzgan mis conductas? ¿Cómo soy en este grupo directivo cuando nuestros valores son tan diferentes?, ¿en qué y cómo puedo o quiero variar?

c. Dimensión institucional: se define por el lugar donde trabajo el cual, en el marco de una meta e ideario, se presenta como una novela en la que se reconocen diferentes maneras de abordar los conflictos.

¿Cómo soy en esta escuela de la tarde, con estos directivos, padres y estudiantes que son diferentes de los que van a la que trabajo durante la mañana?, ¿cómo soy en este grupo y en esta institución? ¿Qué hago y digo cuando coincido con el ideario y las metas o los valores y las normativas de la institución?, ¿y cuando no coincido?

d. Dimensión comunitaria: aquí es donde las tres dimensiones anteriores se incluyen para dar y tomar vida en un espacio socioeconómico, político y cultural específico.

e. Dimensión social: atraviesa transversalmente todas las dimensiones antes mencionadas. Como nivel macro define la dinámica de los elementos que la componen. Por ejemplo, el 27 de diciembre del 2001, apercibí a un directivo, él no está de acuerdo y se queja inmediatamente. ¿Cómo me siento y cómo está él, el grupo de colegas y la escuela en general, si ese hecho se suscita mientras en la Plaza de Mayo la policía reprime a los ciudadanos ante la inminente caída del Presidente de turno? Y ¿cómo estaría yo, él, el grupo de colegas y la escuela en general, si ese hecho se suscitara en el 2005?

La mediación escolar sin mediadores prevé un trabajo en paralelo y progresivo de dichas dimensiones, donde se inserta el análisis de las situaciones conflictivas y de la gestión de resolución. Además, aporta a la formación de valores en la construcción de una ciudadanía participativa y democrática, donde el papel de los directivos y los docentes es primordial en la construcción de esa ciudadanía.

La inclusión de nuestra propuesta en la institución exige atender a los cambios de paradigmas y de las actuales utopías pedagógicas, porque de ellos deviene pensar en el estilo de gestión que las escuelas necesitan para abordar la solución de conflictos interpersonales y cognitivos. Consecuentemente, es necesario replantearse la reconstrucción del rol del supervisor, ya que acompaña la tarea de orientar y ayudar a la reconstrucción de los roles de los directivos y los docentes que nuestros estudiantes necesitan. Al respecto, a lo largo de este capítulo, reflexionaremos en el marco de las dos primeras dimensiones (personal y grupal), e introduciremos la tercera (institucional).

Habilidades sociales y técnicas de la mediación escolar sin mediadores

Estudiamos y aprendimos que los integrantes de un grupo de tareas de la comunidad educativa deben conocerse. Por eso, quienes coordinamos esos grupos elaboramos diversas actividades de presentación de los participantes: desde las teorías psicoanalíticas hasta las conductistas, pasando por las cognitivas. Trabajar en grupo necesariamente implica identificar a cada uno de sus miembros y, para eso, es imprescindible presentarse ante los otros. Al hacerlo, cada uno se da a conocer y conoce al otro. Esta es la primera instancia de una

serie que permite compartir objetivos, proyectos y producciones conjuntas.

Si bien al analizar la dinámica de un grupo no dudaríamos de la importancia que tiene la presentación entre sus integrantes, también requiere que prestemos atención a las estrategias elegidas para tal fin, en cada ocasión y con cada grupo.

Veamos un ejemplo: al presentarnos, el coordinador del grupo solicita el nombre de cada uno de los participantes. Y escucharíamos responder: "Soy Fabiana".

Y si a Fabiana se le hubiera solicitado que se diera a conocer por medio de una consigna más amplia, además de presentarse diciendo su nombre, agregaría el grado o año a cargo en la escuela donde trabaja, las expectativas respecto al curso en el que se inscribió y en el que se está presentando.

Uno a uno, se irían presentando los otros integrantes. Al llegar a la décima persona, muy pocos de los integrantes del grupo lograrían recordar lo escuchado. Se mezclarían los nombres con las expectativas y con las escuelas de pertenencia.

La actividad que, como eje, propone conocerse unos a otros —la que me permite escuchar lo que el otro me dice que es, cómo se identifica en este lugar y en este espacio— pierde toda contundencia. Hasta sería mucho más fácil que los participantes se presentasen por medio de un número, con el que, si no recordamos cuál nos correspondería, simplemente con numerar los anteriores (1, 2, 3, 4, 5...) se lograría averiguar que corresponde decir: "Soy la dieciocho".

Tan sencillo parece comunicarse por medio de la presentación pero, siguiendo con nuestra línea de pensamiento, pierde las posibilidades de cumplir con aquello que necesariamente debería hacerlo. La presentación de todos los integrantes del grupo tiene que acompañarse de los objetivos que nos proponemos lograr respecto de los participantes y del grupo que integran.

Antes de redactar la actividad, debemos explicarles que, al concluir los diferentes ejemplos, que presentaremos a continuación, pretendemos que el modelo comunicacional que estamos dando a conocer sea reproducido y mejorado al transferirlo en cada espacio de trabajo, para ello, les relataremos *la trastienda*. Llamamos *trastienda* aquello que pensamos al programar la actividad o durante su transcurso, ya sea porque surge como preocupación previa o durante su desarrollo. En la trastienda abordamos, a veces para el grupo y otras para nosotros, las explicaciones y los fundamentos teóricos de las estrategias y técnicas que utilizamos.

Retomando el ejemplo de la presentación, encontrarán una *receta*. Durante la trastienda, identificarán los *alimentos* con los que se preparó la receta. Esos alimentos son la parte práctica de los aspectos teóricos que fundamentan esta actividad. Al conocer esos aspectos teóricos y prácticos, podrán usarlos según las características de los directivos a cargo de cada escuela y del

perfil de los docentes, los alumnos y los padres de cada una de las instituciones educativas donde ejercen la supervisión.

Les ofrecemos una receta con diferentes tipos de alimentos, para que cada uno decida cuál, cómo y cuándo los usará. Para que antes de seleccionarlo, piensen: "Para los objetivos que yo me propongo, este plato que nos brindó Ana Prawda, lo voy a usar ahora, pero al segundo plato le agregaré azúcar y, al tercero lo usaré en el turno de la tarde".

Son muchos los profesionales que no acuerdan en dar recetas, pero nosotros creemos que los caminadores de la escuela, las necesitamos.

Veremos cómo podemos lograr una presentación que permita iniciar el camino hacia un modelo comunicacional diferente, primera actividad que previene la escalada de los conflictos interpersonales.

Ejemplo: Presentación de un grupo de directivos de la región a cargo de la supervisora que coordina la actividad.

PRIMERA ETAPA

El supervisor/a escribe en su programación:

"Me propongo en el transcurso de los próximos tres meses que los directivos de la región:

- Construyan un grupo de pertenencia directiva.
- Intenten reproducir el modelo comunicacional con sus docentes y, a su vez, construyan con ellos el grupo de pertenencia institucional.

En el marco de los dos objetivos mencionados, planificaré diferentes actividades que, en el transcurso de esos tres meses, les permitan:

- a. Identificar la escucha, la mirada y la atención como acciones necesarias para comunicarse.
- b. Distribuir autónomamente su tiempo y organizar sus actividades en el marco de las consignas de trabajo.
- c. Desafiar los problemas que se les puedan presentar y creer en la fuerza del grupo conformado por sus compañeros de clase.
- d. Desplegar conductas solidarias y referenciadas en dos tipos de acciones: las de ayuda mutua, y las que no incomoden por parte de unos a los otros".

Consigna: en esta actividad de presentación, trabajaremos la comunicación gestual y verbal. En la primera parte de la actividad, no se puede escribir ni hablar. Para garantizar que nadie hable, se tiene que colocar entre los labios una lapicera o un lápiz. Los labios aprietan la lapicera para sostenerla y evitar que se caiga. Las personas tienen que permanecer con la lapicera o el lápiz en la boca hasta que termine la actividad. Así, con la lapicera o el lápiz entre los labios, van a comunicarse por medio de gestos hasta agruparse todos los que nacieron en la misma estación del año. Cuando los hayan ubicado, se sientan formando un círculo.

Trastienda: observarán qué difícil les resulta a los adultos comunicarse por medio del cuerpo. Generalmente, se resisten a gesticular porque temen ser o sentirse ridiculizados. A veces, se torna necesario recordarles lo importante que es levantarse de sus sillas y salir en la búsqueda de los que nacieron en su misma estación del año. Por eso, a poco de lanzar la primera consigna, conviene agregar que todos deben tratar de mostrar cuál es la estación del año que nacieron para que se reconozcan los que pertenecen a la misma. Sentados en sus sillas, les resultará muy difícil averiguarlo y también informar la propia.

Cuando la cantidad de participantes supera los cincuenta, las estaciones llegan a ser cinco o seis. Nuevamente, intervenimos: "Creo que en este país hay más de cuatro estaciones... veo cinco".

Les recordamos que, una vez que se encuentren con los miembros del grupo, se ubiquen en círculo y que permanezcan con la lapicera entre los labios. De lo contrario, empezarían a hablar, y muchos que aún no han encontrado el grupo correspondiente utilizarían el lenguaje verbal y no gestual.

Pasados no más de quince minutos, se da por terminada la primera parte de la actividad. Si hay formados más de cuatro grupos, también se da por finalizada. Continuamos sin hacer ni un sólo juicio de valor acerca de lo que observamos.

Entonces retomamos la consigna y decimos: "Por favor, siéntense en la estación-grupo que les corresponde. Permanezcan sentados, junto a sus compañeros de estación. Si se equivocaron, no hay problema. Ahora vamos a conocer la

estación del año que representa cada grupo. Pueden sacarse el lápiz o la lapicera de la boca.

Por favor, ¿cuál es el grupo que quiere inicialmente nombramos la estación del año en que nacieron sus integrantes?".

Trastienda: la mayoría de las veces, los integrantes se ríen y relatan cómo se dieron cuenta de qué es lo que expresaron los gestos. También los que se equivocaron se cambian de grupo entre risas y bromas de sus compañeros. Ante esas situaciones, el coordinador agrega: "Siempre sucede que algunos no encuentran su grupo. A mayor entrenamiento gestual, más seguridad en ubicarse correctamente. ¡Ah! El verano. Un aplauso para el verano. Yo también soy del verano. ¡Bienvenido el invierno, un aplauso para el invierno. ¡Ustedes son el otoño. Generalmente, son los menos. ¡Y este grupo es la primavera".

Para continuar con la actividad y cumplir con los objetivos que me propuse, es necesario que todos los grupos tengan la misma cantidad de integrantes. Por eso doy a conocer las siguientes consignas. Ustedes usen la apropiada para la ocasión según sus necesidades.

I. Por favor, que el verano y la primavera les presten integrantes al otoño y al invierno, de manera que todos los grupos-estaciones tengan la misma cantidad de participantes. Si la cantidad de cada grupo está más o menos pareja, se saltea este paso I y, directamente, se continúa con el paso II.

II. Aquellos que se quedaron fuera de los grupos-estaciones, ya sea porque no pudieron o no quisieron realizar la actividad (problemas físicos, ausencias en el momento de iniciarse la actividad, timidez para gesticular o incapacidad para identificar el gesto del compañero, etcétera), incorpórense a los grupos donde haya menos integrantes. Todos los grupos deben tener igual cantidad de personas. Reubíquense si sucede lo contrario.

III. Ahora que se reubicaron, les relataré la trastienda de este ejercicio.

Trastienda: tenemos que aprender a leer el lenguaje gestual de quienes nos rodean, y mucho más, de quienes están a nuestro cargo. Hoy en día, los cambios de paradigmas han sido tantos que, hasta en el lenguaje gestual, se evidencia muchísimo el desconocimiento de lo que el otro me quiere decir. Por ejemplo, hace

treinta años, levantar el hombro por sobre el cuello era claramente entendido como desdén, traducido en palabras como "qué me importa". Si algún adolescente levantaba así su hombro ante un profesor, seguramente, era sancionado por irrespetuoso.

Los lenguajes gestuales fueron cambiando, como también lo hicieron los verbales u orales. Por eso es importantísimo que los que integramos este grupo de directivos y el supervisor de esta regional (la de cada uno de los lectores supervisores) aprendamos a leer los lenguajes gestuales. Seré la primera en decirles que, cuando estoy enojada, mi frente se cubre de arrugas y no pronuncio palabra hasta que pasan unos diez minutos. Puede que crean que el enojo es con alguno de ustedes, pero no es así. A veces es conmigo misma y, sin embargo, parece lo contrario.

Los paradigmas sociales han cambiado y, con ellos, las configuraciones acerca de lo permitido y lo prohibido en la escuela. Identificar las conductas que los otros representan a través de sus gestos es parte de las nuevas necesidades para comunicarse.

"¿Qué me quiere decir cuando gesticula así su cara?, ¿se referirá a lo que yo creo que dice? Es una directora muy joven, podría ser mi hija... Para ella, esa mueca, ¿significará lo mismo que significa para mí?".

Es importante averiguar las características del grupo directivo, sus docentes, alumnos, padres y de la comunidad donde están insertos, de las escuelas de las diferentes localidades que conforman la región a nuestro cargo.

Cada uno de los elementos que incluimos en la pregunta para formularse tiene códigos gestuales diferentes, que tenemos que aprender a identificar. Si entre adultos nos resulta difícil este ejercicio de reconocimiento, imaginen cuánto más entre adultos y estudiantes. Muchos conflictos se generan por entender equivocadamente los gestos de los otros, creemos que nos están diciendo o haciendo cosas que no son tales.

Respondemos con enojo a lo que mal interpretamos de colegas, directivos, padres, alumnos y familiares. Y no respondemos a las intenciones de quienes se están comunicando, sino al impacto de ellos en nosotros: "Con esa cara me quiso decir que no está de acuerdo"; o "Con ese gesto me doy cuenta de que no pretendo seguir hablándome...".

Consecuentemente, elevamos el nivel del conflicto. En ocasiones, a pesar nuestro, lo hacemos hasta convertirlo en violento.

La comunicación, entre muchos elementos, posee dos destacables: las emociones y las ideas. Los conflictos se suscitan en ese escenario. Y generalmente se elevan porque hacemos más hincapié en las emociones que en las ideas. Lo ideal es mantener un justo equilibrio entre ambas. Por ejemplo, la directora le permitió a Valeria llegar más tarde a las reuniones de la región porque le recuerda a ella cuando era jovencita. Es muy responsable, comprometida con su trabajo y antes de llegar al colegio, deja a sus hijos mellizos pequeños en la casa de su madre. Para describir las conductas de Valeria, me detengo en las emociones y no, en las ideas.

En cambio, para hablar de Lucía, el supervisor/a destaca las ideas. Siempre llega tarde, no respeta las normas. Vive sola y no tiene ninguna obligación antes de llegar a la reunión.

Emocionalmente, Valeria se acerca más a mi experiencia de modelo de mujer, mientras que Lucía se encuentra alejada. La práctica de la empatía le permite al supervisor/a sentir por igual en ambos casos. Respecto a Valeria, le resultará más fácil lograrla, ya que se parecen en muchos aspectos. No obstante, su esfuerzo debe concentrarse en Lucía. El entrenamiento de esta habilidad social exige pensar y actuar como lo haría ella. "¿Por qué razón llegaría tarde?".

La neutralidad en el trato debe entrenarse: cuando pienso en la conducta de Valeria, soy Valeria y, cuando pienso en la de Lucía, soy Lucía. Luego decido cuál es la norma que beneficiará a todos los que concurren a la reunión. Tal vez, acordar llegar media hora más tarde, tal vez iniciarla sin la presencia de ninguna de las dos.

SEGUNDA ETAPA

Consigna

I. Ahora estamos informados acerca de la estación del año en que cada uno de los participantes nació y llevaremos adelante la segunda etapa de la presentación. Les recuerdo que deben agruparse en igual cantidad de integrantes por estación, si no se conocen, mucho mejor.

II. No se puede escribir. Nos vamos a presentar dentro de cada uno de los grupos de estaciones formados. Yo sé que muchos de

ustedes ya se conocen, pero seguramente hay aspectos en los que aún no. Por eso, le recordaremos al resto del grupo, nombre, título de base (profesora de grado, de Inglés, de Matemática); cargo (directora, vicedirectora, secretaria). Finalmente informaremos sobre lo que no nos gusta que nos hagan en la escuela. Son tres aspectos para recordar: nombre, título de base y cargo. Y uno para informar: lo que no me gusta que me hagan en la escuela.

Por ejemplo: "Me llamo Ana, soy profesora, psicopedagoga y mediadora. En la escuela, no me gusta que los docentes no opinen cuando coordino grupos de capacitación".

La persona que está a mi lado les recordará lo que dije. Luego se presentará ella. El tercero en presentarse tiene que referirse a mí y a la segunda persona. Luego dirá quién es.

No pueden repetir como propio lo que a otro no le gusta que le hagan en la escuela; si coincido con alguien de mi grupo, pienso en otra situación desagradable.

Trastienda: en esta etapa del desarrollo de la presentación, la mayoría se quejará por no poder recordar el nombre de todos sus compañeros o la situación escolar que no les gusta; algunos hasta dirán que es imposible llevar a cabo la actividad. No se preocupen. Ante estos hechos, pueden agregar lo siguiente: "Esta actividad la realizo permanentemente, hasta con cincuenta personas. Estoy segura de que se puede hacer porque mi intención es reflexionar acerca de las conclusiones de dicha actividad. No tengo intenciones de hacerles pasar un mal momento, necesito que estén contentos y que, juntos, continuemos analizando las estrategias comunicacionales favorecedoras de un clima propicio para enseñar y aprender. Cuando alguno de sus compañeros no recuerde los datos de otro, podrá solicitar ayuda al resto de los integrantes. Excepto aquel del que están hablando. Insisto, no se puede escribir. Inicien la ronda recordando quiénes son. Gracias".

Trastienda: la comunicación del docente para resolver un conflicto es verbal y gestual, no solamente escrita. Es imprescindible entrenarse en la escucha y en la memoria, por eso en el ejercicio, no se puede escribir. Es más importante entender de qué se trata la comunicación, y mucho más, las conclusiones a las que lleguemos luego

de reflexionar juntos, participantes y coordinador. Y muchísimo más importante, aquellas que directivos y docentes logren abordar, recreándolas para trabajar contenidos similares con sus alumnos.

Las actividades se pueden recrear y usar ante diferentes necesidades. Cada actividad se relaciona con la personalidad de quien la coordina. Por ejemplo, dos colegas dan juntas clases. Una de ellas lleva a cabo una propuesta con el grupo a cargo, por la que apaga las luces y pone música de fondo. Los participantes tienen que tomarse de las manos y pensar en los conflictos que tenían en la escuela cuando eran alumnos. Ella logra, con mucho respeto, no personalizar, ni interpretar, y que los integrantes recuerden sus experiencias. Los participantes evidencian sentirse muy cómodos durante la puesta en común del cierre. Por medio de una presentación diferente a la que les proponemos en este capítulo, esa docente cumple con los mismos objetivos. Por su parte, su colega y compañera de tareas no se encuentra cómoda con esta misma presentación. Seguramente si la llevara a cabo, no obtendría los resultados exitosos ya nombrados.

Retomando nuestra presentación, reiteramos la importancia de que los participantes no escriban. Pretendemos que se entrenen en la escucha activa.

Cierre de la actividad Presentación

Una vez que los participantes de cada grupo terminan de presentarse, retomamos la coordinación a efectos de hacer una puesta en común. Lo importante es identificar, junto a los participantes, los elementos que permiten iniciar el camino hacia el cumplimiento de los objetivos propuestos.

En relación con el objetivo mencionado en el ítem a (identificar la escucha, la mirada y la atención como acciones necesarias para comunicarse), para recordar la información suministrada por cada uno de los miembros del grupo, fue necesario primero escuchar sus palabras. Para transmitir lo que esa persona nos dijo, tuvimos que mirarla, como si en esa acción volvieran a la mente sus explicaciones acerca de quién era y qué no le gustaba que le hicieran en la escuela. Resultaba imposible pronunciar palabra sobre él o ella sin posar la vista en su persona.

Mirar al qué estaba hablando se convirtió en una necesidad, sin que previamente lo incluyéramos en la consigna. Se trata de modificar conductas y, de ser posible, de incorporarlas, sin pensar ni mencionar previamente.

Así nos entrenamos, por medio de una actividad predeterminada, a mirar al otro cuando le hablamos. Atender lo que decían los diferentes participantes se convirtió en una necesidad colectiva, si el anterior a mí no repetía con exactitud la información brindada por los otros, yo tampoco la podría recordar. En este grupo, todos escuchamos porque el producto es colectivo.

En relación con el objetivo mencionado en el ítem *b* (distribuir autónomamente su tiempo y organizar sus actividades en el marco de las consignas de trabajo), cada grupo organizó a su manera el tiempo que se habría de usar en la escucha, la mirada, la atención y la ayuda. Algunos ocuparon más tiempo en el título, otros en las acciones que no les gustaban en la escuela, y hubo grupos que tuvieron tiempo de agregar información extra a la solicitada en la consigna.

La autonomía se construye progresivamente y logrando el protagonismo en la toma de decisiones.

Se inicia el camino de otorgamiento de poder, depositando en cada uno de los integrantes la confianza de elegir los aspectos de la consigna a los que darán mayor o menor importancia. En esta línea de pensamiento, se le entrega al grupo el poder de intercambiar entre sí la información brindada. Generalmente, cuando los integrantes de un grupo se presentan, no lo hacen entre ellos, sino para el coordinador. Cada uno, sin dejar de mirarlo atentamente, va nombrándose y agregando más datos. Si este coordinador se mueve, lo seguirán los ojos de quien habla, mientras sus compañeros sólo lo escucharán, aunque el relato no sea dirigido a ellos. Se trata de que se presenten entre ellos y no, en forma unidireccional con el coordinador.

En relación con el objetivo mencionado en el ítem *c* (desafiar los problemas que se les puedan presentar y creer en la fuerza del grupo conformado por todos sus compañeros de clase), el resultado final hubiera sido muy diferente si, al inicio, quien coordinaba la actividad no hubiera asegurado que era posible realizarla. Se mencionó que siempre que ella se realizó, todos los participantes recordaron el nombre de los otros, aun cuando superaban los cincuenta integrantes, también se memorizaron los datos.

Mencionar los logros de otros y la posibilidad de lograr los propios se convierte en una profecía autocumplida. Las frases inhibitorias (por ejemplo: "No siempre se logra recordar, a veces sale bien y otras, no tanto", "Esperemos que todos puedan prestar atención", etc.) pueden hacer fracasar la actividad porque los participantes parten del supuesto de que no es posible llevarla a cabo exitosamente.

En cambio, frases como "¡En este grupo se puede!", "Podemos hacer lo que nos proponemos con la fuerza que todos pongamos en el producto final" dan lugar a una profecía autocumplida de una manera exitosa.

En relación con el objetivo mencionado en el ítem *d* (desplegar conductas solidarias y referenciadas en dos tipos de acciones: las de ayuda mutua, y las que no incomoden por parte de unos a los otros), para que el último de la ronda pueda cumplir con la consigna, los anteriores no pueden errar. Por eso, durante la actividad, se estaba obligado a ayudar a quien no recordaba. Se incorpora un valor que, en el grupo a mi cargo, quiero rescatar como importante: la solidaridad. Y la acción que la representa es la ayuda. En este grupo, se ayuda.

También la solidaridad se representa en el recuerdo de lo que al otro no le gusta que le hagan en la escuela, porque consecuentemente, me exige no hacer lo que al otro no le agrada.

Hasta aquí, en el rol de supervisor, planificamos una actividad donde se incluyen las conductas que esperamos pongan en práctica a lo largo de tres meses. No teorizamos acerca de lo que se debería hacer, sino que pusimos en acto la propuesta de contenidos que, a manera de espiral, incluirán mayor grado de reflexión en las presentaciones de futuras actividades.

Escucha activa

La actividad de presentación que hemos analizado inicia a los participantes en la toma de conciencia de la importancia de escuchar. Sin embargo, durante su transcurso, no se solicita que se escuchen. Se practican conductas que, a manera de hábito, se incluyen en la vida cotidiana. Les daré un ejemplo que ustedes podrán utilizar para explicar de qué se trata la escucha activa. Lo ubico en la trastienda porque a partir de él, análogamente, ustedes podrán encontrar ejemplos significativos para el quipo de directores que coordinan.

Trastienda: en la actualidad, escuchar correctamente se convierte en una habilidad social necesaria para convivir. En términos de la mediación, la llamaremos *escucha activa*. ¿De qué se trata escuchar? Un ejemplo nos orientará hacia la reflexión.

El director de una escuela se acerca al supervisor; con su actitud, evidencia que se acerca un gran conflicto. Y dice: "Quiero contarte algo importante acerca de un alumno. Por favor, sin la presencia de otros directivos. —El supervisor lo invita a conversar a solas—. Quería decirte que Juan Carlos Stradellacua no viene a la escuela desde hace una semana. Está internado por adicto, estaba *dado vuelta* cuando el viejo lo vio. Esta vez, se *dio* con tanto

que su papá lo tuvo que internar. No quieren comunicarlo a la escuela porque temen que lo expulsen".

Trastienda: si ustedes hubieran sido el supervisor que recibe al director que aparece en el ejemplo recién narrado, ¿qué le hubieran respondido sobre el caso de Juan Stradellacua? A continuación, les ofrecemos algunas frases que hemos escuchado como respuesta:

"¿Cómo lo sabés?"

"¿Quién te lo dijo?"

"¿Vinieron los padres a contártelo?"

"Vos, ¿lo viste?, ¿desde cuándo lo sabés?"

"¿Vendía en la escuela?"

"¿Estás seguro?"

"Los compañeros, ¿lo saben?"

"Tendrás que citar a sus padres".

"Tendremos que asegurarnos y hacer la denuncia".

"No es tan grave, tranquilízate. Seguramente, lo podremos abordar de alguna manera".

"¡Uh! ¡Qué problema! Esta vez, llegó a tu escuela".

"¿Qué hiciste cuando te enteraste? Tendrías que haber... [Y ustedes le brindan opciones de procedimientos que consideran son los correctos]".

"¿Lo fuiste a visitar?"

"¿Dónde está internado?"

Si, como supervisores, ustedes responden de alguna de las maneras descriptas anteriormente, no escucharon el relato del director, sino el impacto que les causó el relato y respondieron en función de ello. Cada una de las siguientes preguntas les ofrecerá la información que creen necesitar para responder a ese impacto personal.

Así es que, al escuchar al director, ustedes seguramente pensaron:

a. "¿Quién se lo habrá contado? ¿Será verdad?". Por eso, el supervisor dijo:

—¿Cómo lo sabés?

—¿Quién te lo dijo?

—¿Vinieron los padres a contártelo?

—Vos, ¿lo viste?

b. "Lo sabía desde hace tiempo, y ahora me lo cuenta porque es *vox populi*". Por eso, dijo:

—¿Desde cuándo lo sabés?

—¿Vendía en la escuela?

c. "Tal vez no sea verdad, y son sólo comentarios". Por eso, dijo:

—¿Estás seguro?

d. "Cuando los otros padres se enteren, tendremos serias dificultades". Por eso, dijo:

—Los compañeros, ¿lo saben?

—¿Estaba solo cuando el padre lo vio?

e. "Esto excede nuestra tarea". Por eso, dijo:

—Tendrás que citar a sus padres.

—Tendremos que asegurarnos y hacer la denuncia.

f. "En todas las escuelas, encontramos adolescentes adictos".

Por eso, dijo:

—No es tan grave, tranquilízate. Seguramente, lo podremos abordar de alguna manera.

—¡Uh! ¡Qué problema! Esta vez, llegó a tu escuela.

g. "Pobrecito, ¿cómo seguirá su salud?". Por eso, dijo:

—¿Lo fuiste a visitar?

—¿Dónde está internado?

Cuando nuestra respuesta responde exactamente a lo que espera quien nos habla, entonces, la comunicación se torna eficaz, de lo contrario, es errónea. Entonces pudiera suceder que, en lugar de actuar desde el rol y la función del supervisor escolar, nos ubicamos en el lugar de un juez:

—Tendrás que citar a sus padres.

—Tendremos que asegurarnos y hacer la denuncia.

O en el de un minimizador o maximizador de la situación:

—No es tan grave, tranquilízate. Seguramente, lo podremos abordar de alguna manera.

—¡Uh! ¡Qué problema! Esta vez, llegó a tu escuela.

O en el terreno de la desconfianza:

—¿Cómo lo sabés?

—¿Quién te lo dijo?

—¿Vinieron los padres a contártelo?

—Vos, ¿lo viste?

—¿Desde cuándo lo sabés?

—¿Vendía en la escuela?

Cualquiera de las respuestas antes mencionadas alejarían a quien está presentándonos esta situación. Practicar la empatía es el primer paso de una escucha eficaz. ¿Qué siente la persona que me está hablando? ¿Qué le preocupa más de todo lo que dice? ¿Qué espera de mí? Es difícil atender a su relato, pero ¿qué emociones se jugarían en mí si yo estuviera en su lugar?

De esta manera, no sólo orientaríamos al director de la escuela en el camino hacia la gestión de la solución del problema que nos plantea, sino que aprendería de nuestras conductas, y no únicamente de la teorización acerca de lo que se puede o debe hacer. Es decir, continuaríamos construyendo el camino hacia la concreción de los objetivos que nos propusimos que logren los directivos durante estos tres meses.

Algunas respuestas posibles:

- “¿Qué te parece que podemos hacer con esa información?”.
- “¿En qué te parece que puedo ayudarte?”.

Para escuchar nuevamente al director y agregar algunas de las siguientes opciones:

- “Podemos tomarnos un tiempo y pensar. Si el alumno se droga, aunque decidamos hoy, a las apuradas, qué hacer, no lograremos que deje su adicción. ¿Te parece encontramos mañana?”.
- “Pensaste en hacer... [repetimos lo expresado por el director], permítame pensar en esa posibilidad, y mañana, nos encontramos para volver a conversar, disponiendo de un tiempo para aclarar mis ideas”.

Trastienda: responder según los dos últimos modelos permite reforzar lo esperado como objetivos.

En relación con el objetivo mencionado en el ítem *a* (identificar la escucha, la mirada y la atención como acciones necesarias para comunicarse), el directivo observó una conducta para seguir cuando se escucha, en la que, entre otras cosas, no valoriza ni enjuicia, ni desconfía de su palabra.

En relación con el objetivo mencionado en el ítem *b* (distribuir autónomamente su tiempo y organizar sus actividades en el marco de las consignas de trabajo), la respuesta le otorga el derecho a disponer la organización de su tiempo para reflexionar acerca de la situación, y decidir cuándo encontrarse nuevamente con

el supervisor para explicar propuestas para seguir.

En relación con el objetivo mencionado en el ítem *c* (desafiar los problemas que se les puedan presentar y creer en la fuerza del grupo conformado por todos sus colegas o compañeros), el director apreciará en el hecho concreto que él y el supervisor son socios en la búsqueda de la gestión y en la solución del conflicto.

La escucha activa garantiza responder al relato del interlocutor y no, al impacto de lo escuchado en nosotros. Pero ¿cómo garantizamos que, al escucharlo, entendemos lo que él o ella quieren decirnos? La técnica denominada *parafraseo* es aquella que nos permite averiguar si entendemos lo que quieren transmitirnos.

Parafraseo

Hemos mencionado la escucha activa como una herramienta eficaz para no abordar el relato del otro desde el impacto que causa en nosotros. Pero ¿cómo garantizar que entendemos correctamente lo que nos han dicho?

En el fragor de la tarea compartida, se suscitan intercambios de opiniones, diferencias teóricas y prácticas que dan lugar a conflictos. Las personas involucradas emplean palabras muy hirientes, que se refieren a los sentimientos y no, a las ideas; que distraen la atención respecto del conflicto eje y lo escalan o agigantan. Parafrasear evita que esto suceda ya que *se limpia* el relato de las connotaciones emocionales negativas. Se trata de centrarse en el conflicto eje y evitar que, de este, se desprendan nuevos problemas.

Tomemos un ejemplo: imaginemos que, luego de la actividad de presentación, durante el recreo y separados del resto, un director les relata un conflicto que tiene con la vicedirectora. El director dice muy enojado: “¡Esta sinvergüenza del turno mañana vive desordenando y rompiendo material de la oficina que compartimos! Los docentes en su turno se transforman. Lo único que hacen con esa tarada es entrar a esta oficina y dejar en cualquier lugar los trabajos de sus alumnos para que yo los mire al día siguiente. Se ve que se crió en una pocilga, porque nunca me había pasado una cosa semejante. ¡Quiero que la cambien de escuela ahora! ¡Ya mismo, que le hagan un apercibimiento! Vos sabés que soy un director aplicado, soy gente de orden y respeto por el prójimo... no me merezco que una irresponsable que no sabe ordenar me arruine mi trabajo porque ni siquiera sabe cómo explicarles a los docentes que dejen sus cosas ordenadas o me las entreguen directamente a mí. ¡Y espero que hagan algo para terminar con esta situación, estoy cansada de dejarle notas, y ella, ni mu!

Trastienda: ante esta situación, ustedes como supervisores mediadores que escuchan, inmediatamente desean responder al impacto del relato. Pero como se entrenaron en la escucha activa, permanecen atentos a los fines de parafrasear.

"Estoy atento a lo que me decís. Cuando me hablan rápido, a veces, omito escuchar frases o palabras. Por eso, quiero asegurarme de que te entendí".

"La vicedirectora del turno mañana desordena y rompe el material de la oficina que comparten. Durante su turno, los docentes entran a la oficina y dejan los trabajos de sus alumnos para que los mires al día siguiente, pero los dejan en cualquier lugar".

"Ella no sabe cómo explicarles a los docentes que dejen sus cosas ordenadas o explicarles que te las entreguen directamente a vos".

"Querés que la cambien de escuela y que le hagan un apercibimiento".

"Afirmás que sos un docente ordenado y que respetás al prójimo. Antes nunca te había pasado una cosa así. Y que esperás que hagan algo para terminar con esta situación".

"Le dejaste notas, y ella no muestra cambios".

Trastienda: no le preguntamos nada al director, sino que le afirmamos las frases según las entendimos al escucharlo. Por el momento, no nos interesa informarnos de más cosas, sino que lo importante es que desenredemos o esclarezcamos el relato. Agregamos interrogantes sobre aquello que escuchamos y corroboramos lo que entendimos, pero que se presta a diferentes interpretaciones:

"No me quedaron claras algunas cuestiones: ¿cuál es el material que desordena y rompe?".

"¿En qué lugar de la oficina dejan los docentes los trabajos de los alumnos para que, al otro día, los mires?".

"¿Cuántas notas le dejaste y qué querés decir con *ni mu*?".

Trastienda: quienes actuamos como mediadores, como en el caso del supervisor del ejemplo, esperamos que el otro responda a nuestro parafraseo. La experiencia nos demuestra que, si parafraseamos correctamente, la respuesta será: "Sí, es eso".

Observen que no se cambiaron palabras ni se usaron sinóni-

mos, sólo quitamos los adjetivos o las expresiones que representan negativamente a la persona de la que se habla: *sinvergüenza, tarada, se crió en una pocilga, irresponsable*.

Al parafrasear, siempre reproducimos de lo escuchado, la descripción del hecho y los intereses y las necesidades mencionadas.

"La vicedirectora del turno mañana desordena y rompe el material de la oficina que comparten".

"Durante su turno, los docentes entran a la oficina y dejan los trabajos de sus alumnos para que los mires al día siguiente, pero los dejan en cualquier lugar".

"Que ella no sabe ordenar ni tampoco explicarles a los docentes que dejen sus cosas ordenadas o te las entreguen directamente a vos".

Trastienda: terminado el recreo, todos vuelven al lugar de reunión. Ustedes han dado muestras de interesarse por el problema y pueden sugerir continuar la conversación en otro espacio. El siguiente paso es encontrarse nuevamente para gestionar la solución. Mientras tanto, podrán transformar lo que comúnmente llamamos *opinión* en *hipótesis*. Esta diferencia se confunde con frecuencia, por eso les recomiendo prestarles mucha atención a estos términos. Según los modelos alternativos de resolución de conflictos, las hipótesis surgen como consecuencia del análisis de diferentes variables.

Analicemos tres ejemplos de hipótesis: a partir de lo que escuchamos, nos preguntaremos cuál creemos que puede ser el interés del director.

Hipótesis 1: Conflicto emocional provocado por celos profesionales

*Interés: que los docentes no establezcan con la vicedirectora vínculos de mayor confianza de los que tienen con el director.

*Necesidad: que no le entreguen el material a la vicedirectora, a fin de evitar que conversen entre ellos.

Hipótesis 2: Conflicto de poder, provocado por confusión de roles o funciones

*Interés: que los docentes sólo respeten mis decisiones.

*Necesidad: que dejen los trabajos de sus alumnos donde yo propuse, por ejemplo, en el armario. Y que no hagan caso a la