

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL MARCO PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Intervención en casos de acoso escolar (“bullying”)
Práctica entre varios



Vivir Mejor

Administración Federal de Servicios Educativos en el D.F.
Dirección General de Operación de Servicios Educativos
Dirección de Educación Especial

90 años
1921 - 2011

GOBIERNO
FEDERAL

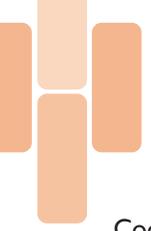
SEP



**ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA LA ATENCIÓN A
LA DIVERSIDAD EN EL MARCO PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR**

Intervención en casos de acoso escolar (“bullying”)

Práctica entre varios



Coordinación General

Norma Patricia Sánchez Regalado

Diseño y desarrollo de la Metodología

Daniel Velasco González

Brenda Mendoza González

Isabel Fernández Manriquez

En la Dirección de Educación Especial, el desarrollo del proyecto “práctica entre varios” se encuentra bajo la responsabilidad de la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario a través de la Coordinación de Estrategias Específicas, para su implantación en CAM y USAER.

Revisión Técnica

Isabel W. Farha Valenzuela

Rosalío Esteban Díaz Mejía

Diseño

Martha Valdés Cabello

Claudia Licea Vélez

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Administración Federal de Servicios

Educativos en el D.F.

Dirección General de Operación de Servicios

Educativos

D.R. © DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Calzada de Tlalpan 515

Colonia Álamos

Delegación Benito Juárez,

03400, México, D.F., México.

ISBN: en trámite

México, D.F., diciembre de 2011.

Directorio

Alonso Lujambio Irazábal

Secretario de Educación Pública

Luis Ignacio Sánchez Gómez

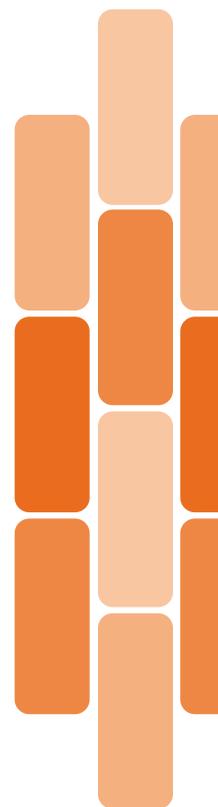
Administrador Federal de Servicios Educativos en el D.F.

Antonio Ávila Díaz

Director General de Operación de Servicios Educativos

Norma Patricia Sánchez Regalado

Directora de Educación Especial



ÍNDICE TEMÁTICO

INTRODUCCIÓN

I. INTERVENCIÓN EN CASOS DE ACOSO ESCOLAR (“BULLYING”)

I.1 CARACTERÍSTICAS DEL ACOSO ESCOLAR O “BULLYING”

I.2 COMPONENTES DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

I.2.1. MI AULA ORGANIZADA: ORDEN Y LIMPIEZA EN EL AULA ESCOLAR.

I.2.2. YO RESPETO: CÓDIGO ESCOLAR

I.2.3. YO CUIDO: DESARROLLO DE EMPATÍA

I.2.4. YO OPINO: ASAMBLEA ESCOLAR

I.2.5. YO ME CONTROLÓ: AUTOCONTROL DEL ENOJO

I.2.6. YO ME QUIERO: AUTOESTIMA

2. LA PRÁCTICA ENTRE VARIOS EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DEL DISTRITO FEDERAL... UNA ESTRATEGIA ÉTICA, COMUNICATIVA E INCLUSIVA EN EL CONTEXTO ESCOLAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PRÁCTICA ENTRE VARIOS. UNA APROXIMACIÓN.

3.1. FUNDAMENTO METODOLÓGICO APLICADO EN EL CONTEXTO DE CAM Y USAER

3.2. EJES DE MÉTODO

3.2.1. PRIMER EJE: “PARTNERSHIP” (SOCIEDAD O ASOCIACIÓN) ENTRE LOS OPERADORES.

3.2.2. SEGUNDO EJE: REUNIÓN DE EQUIPO.

3.2.3. TERCER EJE: VACÍO DE SABER

3.2.4. CUARTO EJE: REFERENCIA TEÓRICA.

EPÍLOGO

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Las políticas públicas en torno a la educación en nuestro país, se inscriben en alcanzar un sistema educativo de calidad, equitativo, transparente y democrático, al contar con una escuela pública que asume los principios de la inclusión educativa, que se caracteriza por impulsar una gestión escolar y pedagógica centrada en el aprendizaje y por lo tanto, en la mejora de los resultados educativos de sus alumnos y alumnas, así como, por construir las condiciones para un ambiente de formación que además de ser una comunidad de aprendizaje es una comunidad segura para todos.

6

Bajo esta premisa, la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF) así como su Dirección General de Operación de Servicios en el Distrito Federal (DGOSE), en total sinergia con los objetivos estratégicos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), proyectan un conjunto de políticas educativas que fortalecen la universalización y obligatoriedad de la educación básica, el imperativo por lograr la equidad, la mejora irrenunciable de la calidad educativa y la defensa de la atención a la diversidad. Son cuestiones que se enmarcan en la justicia social, en la igualdad de oportunidades, en el desarrollo integral y en la dignidad humana.

En otras palabras, la política educativa actual de la AFSEDF y de la DGOSE, se fundamenta en el ejercicio, respeto, protección y cumplimiento del derecho a la educación de niños, niñas, jóvenes y adultos independientemente de sus orígenes étnicos, edades, capacidades, condición social o económica, de salud, de lengua o de religión.

La política educativa de la Dirección de Educación Especial se alinea y se suma sinérgicamente a estos planteamientos al proyectar su razón de ser, su quehacer institucional y la organización y funcionamiento de sus servicios a partir de tres planteamientos centrales que conforman el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial: el primero, se ubica en los principios de la Educación Inclusiva; el segundo, hace referencia al Acuerdo Secretarial N° 592 por el que se

establece la Articulación de la Educación Básica en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica y, el tercero, se sitúa en la transformación de su gestión acorde con el Modelo de Gestión Educativa Estratégica. En síntesis, la política educativa de la Dirección de Educación Especial impulsa, entre otras prioridades:

1°. El principio de que todos los alumnos y las alumnas, sea cual sea su condición, se eduquen juntos en la escuela de su comunidad y participen, sin discriminaciones, del currículo y de las actividades educativas¹.

2°. Un trabajo fundamentado en el desarrollo de competencias para la convivencia social contenidas de manera transversal en el Plan de Estudios 2011 y en los Programas de Educación Básica².

3°. La relevancia que para la vida escolar tiene la publicación del Oficio-Circular de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal No.AFSEDF/642/2011, de fecha 28 de octubre de 2011, mediante el cual se publicaron los Lineamientos Generales por los que se establece un Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal³.

La trascendencia y relevancia de estos Lineamientos Generales por los que se establece un Marco para la Convivencia Escolar en las escuelas de Educación Básica del Distrito Federal, son la posibilidad para impulsar la construcción de una cultura escolar segura, de legalidad y de paz, orientada por el principio de protección de los derechos de los alumnos y las alumnas. En ellos, se

1. Ainscow, Mel y Booth, Toni. (2000)

2. Secretaría de Gobernación. 2011. Diario Oficial de la Federación publicado el: 19 de Agosto de 2011 ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Obtenido el 22 de agosto de 2011, de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011

3. Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. 2011. Lineamientos Generales por los que se establece un Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal.

reconoce la necesidad de que el proceso de aprendizaje se desarrolle en espacios de convivencia que promuevan el respeto mutuo y la solución de conflictos sin violencia, a través de la creación de ambientes inclusivos en los que se evite cualquier forma de discriminación o maltrato, daño, agresión, abuso o explotación, así como aquellos actos de exclusión que pudieran limitar las oportunidades de aprendizaje del alumnado.

En este contexto, la Dirección de Educación Especial, fortalece las propuestas educativas para garantizar el respeto y cumplimiento del derecho a la educación de todos los niños y las niñas en edad escolar, para generar acciones y estrategias pertinentes que posibiliten eliminar o disminuir las barreras presentes en los contextos y que dificultan el aprendizaje y la participación del alumnado. En este sentido, resulta imprescindible difundir algunas de las herramientas de intervención que se han venido desarrollando en esta Dirección para la construcción de espacios educativos inclusivos y seguros en los cuales la organización y respeto entre todos los participantes, permiten coadyuvar favorablemente en la prevención, atención y resolución de la problemática de “mala conducta” o “conducta violenta” que reiteradamente se manifiesta en un alto porcentaje de las escuelas de Educación Básica (jardines de niños, escuelas primarias y escuelas secundarias) del Distrito Federal.

8

Este cuadernillo está conformado por dos estrategias las cuales, se fundamentan en enfoques diversos y sin embargo tienen puntos de encuentro, lo cual permite que puedan coexistir y hasta complementarse. Estas son: la “*Intervención en Casos de Acoso Escolar (Bullying)*” y “*La Práctica entre Varios*”. Ambas estrategias ya han sido aplicadas en algunos grupos de los Centros de Atención Múltiple (CAM), por personal de la Dirección de Educación Especial y en grupos de escuelas regulares, por sus propios maestros y maestras, acompañados técnicamente por personal de USAER.

Con respecto a la estrategia “*Intervención en Casos de Acoso Escolar (Bullying)*”, es importante reconocer que tiene un fundamento cultural para actuar en la prevención y/o solución de situaciones de acoso, hostigamiento e intimidación entre pares, es decir, se sustenta en un enfoque orientado hacia la formación valórica, la capacidad de pedir y recibir apoyo y la necesidad de observar atentamente el comportamiento de los estudiantes.

En torno a la estrategia “*La práctica entre varios*”, resulta imprescindible reconocer que constituye una alternativa para la atención educativa en la diversidad. En sí misma es una estrategia diversificada, dirigida a la población escolar en general y en particular para quienes se encuentran en situación de autismo, con la cual se construyen elementos que detonan la posibilidad de establecer un lazo social y favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta población.

Estas herramientas de trabajo en el aula fueron revisadas y adecuadas para su aplicación y en cada caso, será necesario que el colectivo escolar haga lo mismo, además de la realización de un análisis contextual particular de cada grupo y escuela en donde se pretenda intervenir para mejorar las relaciones interpersonales de la comunidad educativa. Asimismo, se tendrá especial cuidado en articular los logros esperados al desarrollo del currículum de la educación básica, promoviendo de esta manera el establecimiento, fortalecimiento y respeto de una cultura inclusiva y de legalidad que posibilite el desarrollo de una sociedad de seres humanos plenos y felices en su individualidad, solidarios, tolerantes, responsables y comprometidos en una interacción social sana y fructífera.

I. INTERVENCIÓN EN CASOS DE ACOSO ESCOLAR (BULLYING)

I.1 CARACTERÍSTICAS DEL ACOSO ESCOLAR O “BULLYING”

El acoso, maltrato, hostigamiento e intimidación entre estudiantes, también llamado *bullying*, se define como una conducta de persecución física o psicológica que realiza el alumno o la alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios⁴.

Las características distintivas del *bullying* implican *intencionalidad*, *persistencia* y *asimetría de poder*. *Intencionalidad*, quiere decir que un sujeto realiza premeditadamente comportamientos agresivos con el fin y la expresa intención de agredir al otro y de provocarle daño. *Persistencia*, alude a la repetitividad de los comportamientos de agresión prolongados en el tiempo, aunque incluso un episodio único puede ser considerado una forma de acoso escolar. Finalmente, la *asimetría de poder* hace referencia a que hablamos de una relación fundada en el desequilibrio y la desigualdad de fuerza entre un agresor, que frecuentemente es más fuerte y es apoyado por un grupo de compañeros, y la víctima que es más débil y no es capaz de defenderse.

El *bullying* no es ocasional, ni se debe confundir con las reacciones espontáneas y aisladas ante un conflicto entre compañeros o las burlas y juegos rudos, sino que es como una secuencia, como un guión en el cual los actores representan roles establecidos⁵.

En este contexto, la propuesta de intervención en casos de acoso escolar se inscribe en la explicación, predicción y control del fenómeno del acoso escolar (“*bullying*”). Las estrategias que se presentan a continuación buscan desarrollar en el alumnado, competencias para la vida, que les permitan tomar decisiones, elegir y asumir con responsabilidad sus actos, para convivir sin violencia⁶.

4. Manesini, Erislia en SEP. 2011.

5. *Ibidem*.

6. Mendoza, Brenda. 2011.

A través de esta estrategia se pretende que la escuela ofrezca a alumnas y alumnos la oportunidad de aprender y poner en práctica competencias para la vida, a partir del análisis contextual (escolar, áulico y socio-familiar), desarrollando en el aula un espacio en el que ellos puedan aprender en un ambiente seguro, siendo la maestra o maestro del grupo el principal agente de cambio, acompañado técnicamente por personal de la USAER.

1.2 COMPONENTES DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

Los componentes de la estrategia son:

- **Mi aula organizada:** Orden y limpieza en el aula escolar
- **Yo respeto:** Código escolar
- **Yo cuido:** Desarrollo de empatía
- **Yo opino:** Asamblea escolar
- **Yo me controlo:** Auto control de enojo
- **Yo me quiero:** Auto estima

1.2.1. **Mi aula organizada:** Orden y limpieza en el aula escolar

Competencia: Competencias para la vida en sociedad

Objetivo: Promover la inclusión del alumnado, así como eliminar barreras para el aprendizaje, asociadas a acceso al pizarrón, seguimiento de instrucciones o relaciones con otros alumnos o con las maestras y maestros.

Características: Este componente se caracteriza por su orientación hacia la implementación de actividades básicas que permitan eliminar barreras para el aprendizaje que pudieran presentarse en el contexto áulico. Se hace alusión a aspectos que podrían ser causal de que

el alumno o la alumna se sientan excluidos en casos como los siguientes: que no puedan ver el pizarrón porque alguien les tapa o porque están de espaldas, que “se pierda tiempo” en buscar libros o material porque éste no está organizado en un lugar específico; que “se pierda tiempo” porque no se tiene un rol o turnos regulares para que los alumnos y alumnas salgan al baño o que el profesorado haga pausas largas entre una actividad y otra, fomentando de esta manera la aparición de conductas disruptivas.

Acciones específicas a desarrollar por la maestra o maestro del grupo:

a) Organizar el mobiliario del aula escolar de manera que físicamente todos los alumnos queden a la vista, es decir, que todos tengan contacto visual con la maestra o maestro y con los materiales educativos que se presentan durante la clase. Al respecto, se cuidará que ningún alumno o alumna quede de espaldas al pizarrón, se encuentre “aislado” o separado de los demás, o tenga su primer contacto visual con la pared en lugar de con el pizarrón.

b) Organizar las filas de forma alineada evitando tener mochilas en los pasillos que impidan el acceso de la maestra para monitorear el trabajo académico (orden áulico). Se debe vigilar que las alumnas y los alumnos tengan en su mesa de trabajo únicamente el material que requieran en ese momento y su lugar se mantenga limpio. Con este fin, la profesora o el profesor puede establecer dos momentos del día para que el alumnado recoja lo que hay tirado debajo de su silla y ordene lo que hay sobre su escritorio. Un momento puede ser antes de salir al recreo y el otro, al terminar las labores del día.

c) Caja de sorpresa. La caja de sorpresa es una estrategia para devolver a los compañeros los objetos que se extravián. Consiste en dar al grupo una caja de cartón (puede ser de zapatos) para que coloquen cotidianamente los objetos que se encuentren, asegurándose, antes de depositar algún objeto en la “caja de sorpresa”, de que ningún compañero responda como dueño del mismo. Con esta actividad se promueve el valor de la “honestidad” pues nadie se queda con lo que no es suyo y se facilita que los objetos perdidos regresen a su dueño. Cada semana se puede

otorgar un “diploma a la honestidad” a un alumno o alumna o a un grupo que haya contribuido significativamente con este propósito. Previamente y de común acuerdo, el profesor y el grupo, establecen los requisitos para ganarse un diploma; lo importante es que todos los alumnos tengan la oportunidad de ganar uno y se haga un reconocimiento público del hecho.

I.2.2. **Yo respeto:** Código de conducta.

Competencias: **Competencias para el manejo de situaciones;**
Competencias para la convivencia;
Competencias para la vida en sociedad

Objetivo: El principal propósito del desarrollo del código de conducta es enseñar a las alumnas y a los alumnos *a tomar decisiones, a hacerse responsables de sus actos y a convivir respetando el derecho de los otros.*

Características del código de conducta:

Es universal: Implica que todos *sin excepción* se rigen bajo el mismo reglamento. Por ejemplo, alumnas y alumnos aprenderán que cuando rompan alguna regla, el profesor o profesora que los sorprenda - sea éste su “profe” o el de otro grado- podrá aplicarles la sanción que se haya decidido y el alumno o alumna deberá dar una “conducta alterna” (con la colaboración del profesor quien conocerá las previamente definidas en el *Código Escolar*) orientada a corregir su falta.

Es consistente: Se deberá cumplir durante toda la jornada escolar, sea en el aula o fuera de ella. Siempre que se rompa una regla habrá consecuencias, lo que ayudará a que el niño aprenda a establecer una relación causa-efecto entre su comportamiento y el resultado de éste, es decir, sus consecuencias. (Se deberá aplicar la misma regla en caso de comportamientos positivos destacados, en favor de alguien o de algo).

Es inclusivo: Los directivos, el profesorado, el equipo de la USAER y el alumnado participan en la construcción del *Código de Conducta*.

Acciones para la elaboración del *código de conducta*:

a) Establecer un código de conducta en Juntas de Consejo Técnico de la Primaria, teniendo como participantes al profesorado, a directivos y personal de USAER. Con este fin, los maestros de grupo, de manera individual y con acompañamiento de el equipo de la USAER:

- I. Identifican las conductas que con mayor frecuencia impiden dar clases o las interrumpen
- II. Exponen los resultados en plenaria y eligen las conductas que se repiten con mayor frecuencia.
- III. En colegiado, identifican y proponen “la conducta alterna” para desarrollar competencias para la vida y que se usen en lugar de las conductas previamente identificadas que impiden dar clase o que la interrumpen. Es decir, se especifican algunas conductas que el profesor solicitará que el alumno que comete la falta, desarrolle para sustituir la conducta “no deseada” exhibida dentro del aula o fuera de ella.

14

Por ejemplo:

Conducta no deseada	“Conducta alterna”
Gritar para participar. Caso: un alumno grita y da la respuesta para ganar el turno a sus compañeros de clase.	El profesor detiene la clase y le pide al alumno que levante la mano para solicitar su participación y que module el volumen de su voz al hacerlo.
Arrebatarse Caso: un alumno le arrebató pegamento a otro compañero, para terminar rápido.	El profesor le devuelve el pegamento a su dueño y le pide al alumno “arrebatador” que lo mire a los ojos, le ofrezca una disculpa y le pida el pegamento, diciendo <i>por favor</i> .

NOTA: La aplicación **sistemática** de esta estrategia de *conductas alternas* tendrá como resultado el establecimiento en el alumno de la conducta alterna deseada (pro-social).

En lo individual, el profesorado identifica las conductas que guiarán la construcción del código de conducta, es decir, construye el perfil de conductas pro-sociales que desean en clase. Posteriormente, exponen en plenaria su trabajo individual y el grupo elige las conductas que se repiten con mayor frecuencia. Estas conductas conformarán el **código de conducta** y se recomienda que no incluya más de diez.

Conductas ejemplo:

1. Levantar la mano para participar.
2. Comunicarse asertivamente: expresar lo que siento sin pegar o lastimar a otros.
3. Pedir prestadas cosas a maestros compañeros, diciendo **por favor**.
4. Jugar sin lastimar o pegar a otros.
5. Respetar el cuerpo de mis compañeros (ejemplo: no pegar, no dar zapes, no tocar partes íntimas).

Una vez elegidas las diez conductas, este producto se utiliza como guía para la construcción del código con el alumnado.

b) En colegiado se toman acuerdos para la puesta en práctica del código de conducta al que se ajustarán todos cotidianamente y durante toda la jornada escolar. Se establece, asimismo, como acuerdo formal que todo el profesorado tendrá la facultad y obligación de aplicar el código de conducta a cualquier niño o niña que presente una “falta”, sea alumno de su clase o no y, en consecuencia, no será motivo de conflicto profesor-alumno, el señalar la conducta “no deseada” en algún alumno que no está en su clase.

Una vez definido el *Código de Conducta*, con la participación de todos y mediante este proceso *universal, consistente e inclusivo* y que estará alineado a lo señalado en los lineamientos que establecen el **Marco de Convivencia** (oficio-Circular 642), se seguirán los siguientes pasos para su adecuada implantación en la escuela:

4. Implantarlo en cada grupo de la escuela. Se explicará que el **código de conducta** fue el resultado del proceso y la guía desarrollada en colegiado por directivos, profesores y personal de USAER y de la asamblea con la participación de todo el alumnado.
5. Informar al alumnado sobre las estrategias de monitoreo: será cotidiano y su cumplimiento será monitoreado por los maestros y maestras con todo el alumnado de la escuela.
6. Establecer con claridad las consecuencias del rompimiento de las reglas establecidas.
7. Monitorear la puesta en práctica del código de conducta. El personal de USAER monitoreará cotidianamente en las aulas y en el patio escolar su cumplimiento, retroalimentando al profesorado en caso de que omitan en brindar la “conducta alterna” a conductas disruptivas o agresivas, así como el costo para el alumno en caso de exhibir agresión.

16

I.2.3. **Yo cuido:** Desarrollo de empatía

Competencia: ***Competencias para el manejo de situaciones;***
Competencias para la convivencia;
Competencias para la vida en sociedad

Objetivo: El objetivo de este componente es que el alumnado desarrolle empatía (identificación mental y afectiva de un sujeto con el estado de ánimo de otro) a través de conductas cotidianas en beneficio de sus compañeros y profesores.

Características: El desarrollo de empatía implica que el alumno “violento” repare el daño que ha provocado a sus compañeros. Esta reparación genera en el alumno “agresor” la conciencia y sensibilidad sobre el daño y el dolor que su conducta causa en la víctima. El alumno “agresor”

no debe recibir “un castigo” propiamente dicho, por su agresión, sino que a través de estos actos de reparación, conciencia y sensibilidad, obtenga *el aprendizaje de que sus actos tienen un costo*. Esta estrategia se aplica siempre bajo estricta vigilancia de personal de USAER y maestras o maestros del grupo.

El desarrollo de empatía, no hace uso de castigos físicos o violentos en el agresor ni en aplicarle las mismas conductas que él utilizó al agredir, ni en obligarlo a realizar tareas de limpieza como levantar la basura del patio después de recreo o pintar paredes y bancas de la escuela, pues éstas impiden el desarrollo de conducta pro-social, conductas que se ponen en práctica durante actividades académicas guiadas por el profesorado. De igual manera no es recomendable expulsarlo del plantel escolar. Se trata de que realmente desarrolle empatía por sus compañeros y que “repare” el daño cometido con conductas positivas en favor de la comunidad escolar y, principalmente, de su grupo, tales como usar palabras amables y de ánimo con sus compañeros, ayudar en lo que sea su fuerte desde el punto de vista académico, participar activamente en los juegos en el aula y en el patio de recreo, etc.

Acciones o medidas específicas para el desarrollo de empatía:

Se realizan las siguientes acciones cuando un alumno lastima a otro:

1. El alumno que lastima **siempre ofrece una disculpa** mirando al “agredido” a los ojos; en caso de que el alumno-víctima solicite que sea una disculpa pública, se puede desarrollar una asamblea pues éstas garantizan un ambiente de respeto y protección para todos. En caso de que se hayan roto pertenencias, como libros, cuadernos, plumas, etc., éstos deberán ser repuestos por el agresor.
2. Se desarrolla una asamblea escolar con el objetivo de informar sobre el monitoreo que tendrá el profesorado y el personal de USAER, con el objetivo de garantizar que todo el alumnado se sienta protegido dentro del recinto escolar.

A continuación se presentan algunos ejemplos de estrategias exitosas de desarrollo de empatía en el aula escolar:

- Tomar en cuenta la opinión del niño que fue lastimado, por ejemplo, preguntándole directamente como le gustaría que el niño que lo lastimó repare lo que le hizo. En muchas ocasiones, principalmente los alumnos de primaria, lo único que piden es que les den una disculpa; otros han solicitado que sea una disculpa pública, situación totalmente comprensible y aceptable debido a la vergüenza que les hizo pasar el “agresor” frente a otros compañeros. Esta acción ayudará a que el alumno “víctima” no sea tachado como “niño débil” o niño de quien todos pueden abusar.
- En caso de que un alumno haya resultado físicamente lastimado, se podrá pedir al alumno “agresor” que lo acompañe al médico -bajo estricta supervisión- y que participe en su atención y cuidado. Existen casos en los que el alumno “agresor” se dedica por un tiempo (hasta la recuperación del lastimado) con sus ascensos y descensos y cargando su mochila u otras pertenencias.

18

1.2.4. Yo opino: Asamblea escolar

Competencias: **Competencias para el aprendizaje permanente**
Competencias para el manejo de situaciones
Competencias para la convivencia
Competencias para la vida en sociedad

Objetivo: Ofrecer, un espacio y tiempo en el aula escolar para solucionar conflictos, para comunicar emociones y para planificar actividades educativas, con la participación del grupo en su totalidad y con la guía del profesorado y del personal de la USAER.

Características: Durante su desarrollo, el alumnado es guiado para que exhiba tolerancia, cooperación y respeto, además de que facilita la inclusión del alumnado “rechazado” por sus compañeros por causa de bajo desempeño académico, por su falta de participación, por no hablar bien, etc.

La asamblea escolar, ha demostrado ser una estrategia eficaz para posibilitar el aprendizaje y mantenimiento de comportamiento pro-social, incluso de alumnos que han tenido peleas físicas. En contextos escolares en donde se presentan episodios de acoso escolar (*bullying*) y violencia extrema, brinda al alumnado la oportunidad de expresarse en un ambiente de respeto a través del cual expresan sus enojos, plantean quejas por abusos en su persona o en sus propiedades o solicitan ayuda por ser objeto de actos de violencia.

Acciones que se desarrollan para constituir una asamblea escolar:

1. El alumnado, el profesorado y personal de USAER se sienta en círculo.
2. Todos participan levantando la mano, y se expresan en “primera persona” y “en singular” (por ejemplo: me duele, me molesta, no quiero que me vuelvas a lastimar, etc.), y únicamente pueden hablar de lo que les consta porque lo han visto o lo han escuchado directamente.
3. Quien construye la asamblea es el alumnado a través de sus experiencias y vivencias. El personal de USAER y el profesorado funcionan como guías y para ello hacen uso de guías de preguntas desarrolladas exclusivamente para identificar al alumnado que participa en el *bullying* y si se trata del “agresor”, de la “víctima”, de un “espectador”, etc.
4. Durante estas sesiones el profesorado de la escuela y de la USAER pueden narrar cuentos o fábulas para ejemplificar conductas que los alumnos y las alumnas pueden adoptar en casos de violencia, tales como solicitar ayuda, decir lo que están viviendo, romper el silencio ante la amenaza de otros compañeros que les obligan a robar, o a realizar acciones indebidas como por ejemplo, levantarles la falda a las compañeras, etc.

5. El producto de la asamblea escolar, es la definición de acuerdos para que el alumnado conozca qué hacer cuando alguien lo está molestando constantemente o, en general, para que conozca las medidas de protección y las formas de atención que la escuela ofrece.
6. El profesorado y personal de USAER se compromete ante el grupo a protegerlos y ayudarlos en caso de ser víctimas de cualquier tipo de violencia.

1.2.5. Yo me controlo: Autocontrol del enojo

Competencias: **Competencias para el manejo de situaciones**
Competencias para la convivencia
Competencias para la vida en sociedad

Objetivo: Esta propuesta invita al niño a aprender “nuevas formas de comportarse” o de “controlar su enojo” para evitar expresarlo mediante el uso de conductas agresivas. La estrategia de autocontrol se pone en práctica en el contexto escolar, bajo la supervisión de maestros y maestras especialistas de la USAER.

Característica: Las estrategias de autocontrol del enojo, permiten que los niños identifiquen la universalidad de la emoción de enojo -emoción presente en todos los seres humanos correspondientes a etapas de los procesos de adaptación y supervivencia-. Por lo tanto, el individuo aprende a **expresar** su enojo **sin** auto lastimarse y **sin** lastimar a otros en todos los contextos en los que se desenvuelve.

Acciones para el autocontrol del enojo:

a) Técnicas de relajación:

El alumnado aprende a usarlas en momentos de conflicto, con tensión y sin tensión, con posturas fáciles de usar en el aula escolar, con la finalidad de disminuir la probabilidad de caer en peleas físicas o verbales.

b) Comunicación asertiva:

Expresarse en primera persona el motivo del enojo sin insultar, por ejemplo:

“Me enoja que no me prestes tus cosas, porque somos amigos”, en lugar de expresarle: “¡Eres un envidioso!, ¡córtalas, ya no quiero ser tu amigo!”

Así el alumno o la alumna aprende a valorar los aspectos positivos de los otros y no se sumerge en su visión de un mundo hostil.

c) Auto instrucciones:

El Plan de Estudios de la Educación Básica, a través de la asignatura de español señala competencias comunicativas estrechamente relacionadas con estrategias de auto instrucciones. El objetivo de este componente es enseñar a los niños a guiar su comportamiento a través de instrucciones que él mismo se da, identificando pensamientos automáticos negativos y saber detenerlos para evitar involucrarse en conflictos.

d) Solución no violenta de conflictos:

Cada una de estas estrategias están contempladas en los programas de las asignaturas de Español, Educación Cívica y Ética, y Educación Física, y su empleo es de fácil acceso para el alumnado demostrándose su efectividad para disminuir los episodios de autoagresión, agresión hacia otros o hacia los objetos, especialmente en niños violentos y/ con perfil de *bully*⁷.

1.2.6. Yo me quiero: Autoestima

Competencia: **Competencia para el aprendizaje permanente.**

Objetivo: El profesorado contribuirá a fortalecer el valor que el alumnado se da a si mismo, a través del monitoreo de su trabajo en clase, ofreciéndole estrategias diversificadas para comprender lo enseñado y lograr finalizar sus trabajos escolares, reduciendo las barreras para el aprendizaje encontradas en el contexto áulico.

7. Mendoza, Brenda. 2010.

Características: La autoestima, también llamada autoapreciación, es la opinión emocional que una persona tiene de sí misma e implica, entre otras competencias, sentir empatía, tomar decisiones, expresar lo que se piensa y se siente (evitando lastimar a otros); responsabilizarse de su propia conducta, aprender a elegir; tener la capacidad para establecer metas e implementar un plan para lograrlas (conforme a su edad y sus capacidades), usar el poder para compartir, ayudar, relacionarse positivamente con sus pares, identificar sus fortalezas y emplearlas al máximo para resolver problemas cotidianos.

Acciones para fortalecer la autoestima:

Algunas de las estrategias en esta propuesta, que pueden ser desarrolladas por maestras y maestros de grupo desde su función son:

- *Reconocimiento del comportamiento positivo de los alumnos* (en especial del alumno que generalmente rompe reglas y exhibe comportamiento violento).
- *Comunicación Asertiva*. Crear oportunidades para que el alumnado *bully* o el víctima, se comunique en primera persona (reconociendo sus propios sentimientos) y, de igual manera reconozca el comportamiento positivo de otros ya que, generalmente a estos alumnos y alumnas, les cuesta trabajo reconocer los talentos de otros compañeros.
- *Distribuir el liderazgo*. El alumnado *bully* y el víctima, necesitan ser reconocidos por exhibir comportamiento pro-social (ayudar, cooperar, tolerar). Por ello, las maestras y maestros deben hacer rotativas las funciones de liderazgo que encargan a sus alumnos, tales como dar un mensaje a la directora o apoyar al docente para dar alguna instrucción a otros compañeros, para que todo el alumnado, incluyendo a los agresores y a las víctimas puedan realizarlas en algún momento. Con ello, además, se evita que se marquen preferencias por determinados alumnos en detrimento de los sentimientos de los demás.

- *Atender a la diversidad.* Atender a la diversidad permite que cada niño se sienta valioso por lo que hace, piensa y dice de acuerdo a sus capacidades, por lo que se sugiere evitar hacer comparaciones entre alumnos, adaptar la enseñanza conforme las necesidades de los mismos con el fin de incluir a los que se distraen fácilmente o a los que presentan dificultades en algunos aprendizajes.
- *Evitar los malos tratos hacia el alumnado.* Maestras y maestros son, sin duda, un modelo y guía importante para el alumnado. Están capacitados, además, para brindar apoyo y confianza. Esto se rompe cuando emplean calificativos negativos hacia sus alumnos (o cualquier otro comportamiento que les cause daño).

La estrategia de intervención en casos de acoso escolar o *bullying*, proyecta la política educativa al reconocer que su implantación en los servicios de Educación Especial, así como en las escuelas de Educación Básica prioriza la construcción de la seguridad en las escuelas como una condición imprescindible para que niños, niñas y adolescentes estudien y aprendan independientemente de sus condiciones sociales, económicas, físicas, lingüísticas y cognitivas. Esta seguridad sólo cobra relevancia cuando ellos saben que está garantizado el resguardo de su integridad física, afectiva y social en la escuela, así como en el entorno comunitario que rodea a las escuelas.

2. LA PRÁCTICA ENTRE VARIOS EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DEL DISTRITO FEDERAL. UNA ESTRATEGIA ÉTICA, COMUNICATIVA E INCLUSIVA EN EL CONTEXTO ESCOLAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA.

Hacia el año 2004, se establece el vínculo institucional entre la Asociación Psicoanalítica de Orientación Lacaniana (APOL) y la Dirección de Educación Especial. Esta asociación ofrece un modelo de trabajo de carácter psicoanalítico para atender a los niños en situación de autismo en un contexto institucional (en el contexto escolar) bajo la premisa de una Escuela para Todos con énfasis en la Atención a la Diversidad.

Se trata de un dispositivo que se fundamenta en los aportes teóricos del psicoanálisis freudiano y lacaniano, pero con posibilidades de aplicarlo en un contexto social tal como la escuela pública. No se trata del dispositivo clásico psicoanalítico, ni significa que se vaya a examinar a un determinado grupo de niños o niñas, ni mucho menos que se intente la “cura” de algunos de ellos, sino que enfatiza los resultados del trabajo al estar dirigida principalmente a sujetos en situación de autismo, psicosis o bien neurosis grave y, a la vez, tiene un impacto sustantivo, positivo en la formación de todos los alumnos y las alumnas.

La estrategia considera a los profesores en calidad de operadores de la misma e implica también un trabajo con los padres y un trabajo por parte de ellos. Además, considera un impacto en el grupo en su conjunto al aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir, al reconocer el valor de las normas y reglas en un ambiente normado/estructurado para generar un clima propicio para el trabajo escolar.

La “*práctica entre varios*” constituye una estrategia ética, comunicativa e inclusiva toda vez que ha resuelto una serie de problemáticas añejas. En este sentido, permite:

- Contar con un enfoque y una estrategia de trabajo sólidamente fundamentada para atender a estos alumnos y potenciar las relaciones sociales en el marco de una sana convivencia.
- Formar docentes con la competencia necesaria para establecer una relación profesional comprometida con los alumnos o las alumnas y, de esta manera, fortalecer su tarea pedagógica en el marco de la atención a la diversidad.
- Eliminar la tendencia a la sobreprotección de los alumnos por parte de los docentes, para desarrollar una práctica docente en el marco de los principios de la Educación Inclusiva.
- Asumir el rol de autoridad tanto de docentes como de las familias, como elemento sustantivo para estructurar ambientes normados.

25

- Ampliar las expectativas de las familias con relación a sus hijos.
- Optimizar y capitalizar la responsabilidad de las familias en el trabajo en el hogar con la intención de mejorar el aprendizaje y la autonomía de sus hijos.
- Fortalecer el trabajo colaborativo entre las familias y los maestros, con la finalidad de asumir la corresponsabilidad en el aprendizaje de los alumnos y las alumnas.
- Dar una respuesta eficaz, ética y eminentemente inclusiva a esta población en particular, así como a la totalidad del alumnado.

Con la estrategia la “*práctica entre varios*”, se realiza un trabajo educativo que posibilita que los alumnos y las alumnas en situación de autismo transiten del lenguaje al discurso, en cuanto esto sucede, ellos pueden significar el mundo que les rodea y de esta manera derribar la barrera que los separa tanto de los aprendizajes escolares como del mundo mismo en el que viven. En la medida

que aceptan estar en el discurso, sus posibilidades de simbolización se ven fortalecidas y con ello pueden simbolizar su cuerpo, los objetos de su entorno, las demandas o peticiones que reciben, los límites y normas que regulan las distintas relaciones en que están inmersos. Con esta perspectiva se logra que puedan incluirse en el discurso y en las variantes de las relaciones sociales; es decir, se aspira a su inclusión plena y se garantiza su pleno derecho a recibir una educación de calidad.

La estrategia se caracteriza por crear un ambiente abierto a la diversidad en el que todos –alumnos, alumnas, docentes, directivos y apoyos- pueden convivir a través de un acercamiento basado en la **comunicación indirecta**, que pueda ser aceptada sin que represente una amenaza e impulse un ambiente normado/regulado para crear un clima de tranquilidad para ellos, para sus compañeros y para el maestro. Cuando se logran concretar estas condiciones, se abren mayores y mejores posibilidades para el trabajo escolar en general.

26 En síntesis, “*la práctica entre varios*” proyecta un trabajo ético, comunicativo e inclusivo a partir de las siguientes premisas:

- Crear en primer lugar un ambiente donde todos los alumnos y las alumnas pueden convivir y aprender como condición imprescindible para su inclusión, independientemente de sus condiciones físicas, lingüísticas y cognitivas.
- Establecer un puente para impactar en el aprendizaje de alumnos y alumnas, teniendo como base una respuesta para provocar en cada uno de estos el surgimiento de un *sujeto con deseo propio*, es decir, la creación de intereses de acuerdo con sus posibilidades.
- Promover el trabajo necesario para que particularmente estos alumnos estén no solamente en el lenguaje sino también en el discurso.
- Abrir condiciones de autonomía e independencia para que cada alumno o alumna establezca una mejor relación consigo mismo, con otros sujetos y con el mundo que les rodea.

- Promover el respeto a las reglas y normas que rigen los distintos espacios escolares, en toda la comunidad escolar.
- Proveer al docente de herramientas teóricas y prácticas que le permiten reflexionar sobre su práctica con la intención de innovarla.
- Establecer espacios y tiempos para que las familias tengan la oportunidad de hablar sobre sus hijos y comprender la forma en que están implicados en su relación con ellos.

Abrir alternativas para que la institución elabore políticas, cree una cultura y desarrolle prácticas inclusivas, es decir, que promueva relaciones incluyentes.⁸

8. La base de estas viñetas se encuentran en: **Muñoz**, José. et. al. 2009.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PRÁCTICA ENTRE VARIOS. UNA APROXIMACIÓN.

Desde su origen, a la Dirección de Educación Especial se le ha depositado la responsabilidad de explicar mucho del acontecer en las escuelas públicas cuando se presentan en la población escolar o, en general, en el contexto escolar, conductas que se alejan de lo esperado por los directivos y docentes, cuando los rendimientos del alumnado no son lo anticipado, cuando en los diferentes contextos escolar, áulico y socio-familiar las relaciones y los desempeños tienen resultados “no adecuados”. Se puede anticipar que la problemática es multicausal y queda muy claro que no es un problema específico de la escuela: es un reto de las ciencias de la conducta humana y de la pedagogía en general.

28

En la actualidad, dicha pedagogía prioriza un trabajo docente que desarrolla un currículum orientado a garantizar una formación en valores que enfatice la solidaridad, la cooperación, la participación comunitaria y el respeto por los derechos humanos. Cuando esta condición educativa no logra concretarse en las aulas y en las escuelas, surge una grave problemática escolar centrada en la imagen del alumno o alumna como sujeto “afectado” por un “trastorno psíquico” o por “discapacidad psicosocial”, lo cual dificulta u obstaculiza su inclusión.

Al respecto, el Dr. Antonino Bori⁹ propone la hipótesis de que, para trabajar con esta población, es necesaria una alianza estratégica entre aspectos teóricos de la *práctica entre varios* con la pedagogía, para conseguir el objetivo de satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.

El planteamiento para la creación de este método, según el planteamiento de Antonio Di Ciaccia¹⁰, es el probar o refutar la afirmación de Lacan de que *también el niño en situación de autismo está en el lenguaje*.

9. Bori, Antonino y Gutiérrez, Miriam. s/f.

10. Di Ciaccia, A. (2006)

El saber que ofrece el marco teórico y metodológico de la *práctica entre varios* da elementos, sobre el funcionamiento del ser humano en su calidad de hablante y sobre la modalidad de sus lazos sociales, es decir, de sus relaciones consigo mismo, con otros sujetos y con el mundo. En otras palabras, está “afectada” significativamente la posibilidad de interactuar con otros y de establecer relaciones sociales, lo cual implica que el niño en esta situación no está en lo simbólico. Se trata de un saber en constante movimiento, que trasciende el saber adquirido, dando lugar al encuentro de soluciones nuevas en cada caso, para resolver las problemáticas derivadas de la dificultad para relacionarse y que, en nuestro tiempo, es aplicable a la población escolar en general, para favorecer relaciones humanas más sanas.

Dicho de otra manera, las técnicas y recursos de la *práctica entre varios* deben conducir al sujeto a “encontrar el camino” o, en su caso, a “construirlo” para que aprenda a utilizar la palabra como una herramienta de interacción con el medio, que éste no resulte amenazante y que se permita el diseño e implantación de entornos seguros, normados y confiables para la diversidad de los actores educativos.

29

3.1. FUNDAMENTO METODOLÓGICO APLICADO EN EL CONTEXTO DE CAM Y USAER

Las herramientas metodológicas que se utilizan para la implementación de la estrategia en el contexto del CAM y de la USAER son la *posición de saber-no-saber, ambiente normado, comunicación indirecta y atención distraída del docente*.

- **Posición de saber-no-saber.**

Es una posición que busca cada docente de no saber sobre la singularidad de los alumnos y las alumnas, se busca sostener que son ellos (el alumnado) quienes tienen el lugar del saber, del sentir, del pensar y del opinar. El docente manifiesta interés en el saber de ellos, en lo que dicen o hacen, posición que implica una regulación del docente en la cual es necesario que ponga en “suspense” su saber.

En esta posición los docentes van construyendo un saber acerca de la estructura psíquica de sus alumnos y alumnas y particularmente del alumno en situación de autismo, a partir de los fundamentos teóricos de método para poder operar sobre esta estructura.

- **Ambiente Normado.**

La implementación y operación del método exige la explicitación y respeto de reglas, es a lo que se llama: “ambiente normado” que aplica a todos y cada uno de los miembros de la escuela. Estas reglas se definen, se impulsan constantemente y se sostienen en cada uno de los contextos: escolar, áulico, socio-familiar y en los diversos espacios: dirección, biblioteca, comedor, patio y actividades colectivas tales como cívicas, deportivas, celebraciones, etc. En la medida que se van marcando los límites y las normas para todos en la escuela, los alumnos en situación de autismo las van descubriendo y respetando; esto no es fácil, sin embargo, cuando lo logran empiezan a contar con indicios para guiar sus acciones y facilitar su acceso al intercambio social. El resto del grupo también se ve beneficiado por el ambiente normado, incluso hay alumnos que impulsan las reglas.

Con la implantación del “ambiente normado” se pone a disposición de todos los alumnos y las alumnas **la palabra** y la realidad social es que hablar implica aceptar las normas, las reglas o las leyes que rigen el lenguaje y su funcionamiento. Hablar conlleva a someterse a las leyes del lenguaje lo cual favorece y mejora las relaciones interpersonales.

- **Comunicación indirecta.**

La comunicación con los alumnos y alumnas en situación de autismo no se da de manera directa, de un “tú-docente a un tú-alumno” porque les resulta amenazante e incomprensible. Con ellos, la comunicación debe ser de forma indirecta, es decir, es la puesta en juego de un tercero, una triangulación que ha sido contundente para hacerse escuchar por estos alumnos,

una forma suave de establecer contacto y por lo tanto un lazo social. Hablar en forma indirecta es la posibilidad de crear condiciones para su inclusión en las oportunidades de aprendizaje bajo los preceptos de equidad e igualdad de oportunidades.

Al hablarles de manera indirecta, también se posibilita acercarlos los objetos y contenidos del currículum y el deseo de saber. El lenguaje indirecto ocurre incluso con los alumnos en situación de autismo que hablan: cuando lo hacen acerca de sí mismos lo hacen como de un tercero o de un otro. No dicen “¿puedo ir a la cama?” o “¡quiero las revistas!”, sino “¿Iván puede ir a la cama?” o “Iván quiere las revistas”.

- **Atención distraída del docente.**

Así como la palabra directa no puede pasar, las atenciones o cuidados directos tampoco son aceptados por esta población. Por ello, el maestro o la maestra tendrán que recurrir a esta técnica de *atención distraída* que representa otra forma de lenguaje para responder “como si estuviera distraída” ante la presencia, la mirada y la voz del niño o niña.

31

3.2. EJES DEL MÉTODO

Las herramientas metodológicas se estructuran en el CAM y en la USAER a través de los ejes del método: “*partnership*” (*sociedad o asociación*) entre los operadores, la reunión de equipo, vacío de saber y referencia teórica.

El docente titular, como autoridad del proceso pedagógico de los alumnos y las alumnas, opera la estrategia y funge como docente del método de la práctica entre varios en la escuela. Entre docentes utilizan el lenguaje en las posiciones: de *saber-no-saber*, de *ambiente normado*, de *atención distraída*, de *autorregulación* y con *lenguaje y discurso indirecto*.

3.2.1. PRIMER EJE: “PARTNERSHIP” (SOCIEDAD O ASOCIACIÓN) ENTRE LOS OPERADORES

El eje del *partner* (socio) del niño, quiere decir hacerse “notario” (que es como un *socio* o un *aliado* del niño), esto significa que el acompañamiento que hacen los docentes con el discurso indirecto y la atención distraída, implica hablar entre maestros o con otra persona, sin un catálogo preestablecido de posibles intervenciones, no se trata de un discurso planeado. Los docentes ponen en juego su singularidad expresada en discurso, el cual refleja que movilizan sus intereses, sus creencias, sus emociones y sentimientos.

Este primer eje reconoce que la *práctica entre varios* tiene como base las siguientes consideraciones:

- Una decisión voluntaria de los docentes del CAM y de la escuela regular con apoyo de USAER a abrir el aula para trabajar desde un marco ético de interacción entre alumnos y docentes, en donde la palabra se instituya como recurso fundamental del llamado a las leyes del lenguaje (e incluso de la convivencia).
- Los psicólogos, trabajadoras sociales, docentes de apoyo, ATP’s, supervisores, directores, maestros y maestras intervienen dentro del aula para brindar apoyo a los alumnos desde su singularidad, se responsabilizan de que todos y cada uno de los alumnos y las alumnas se sientan acogidos y seguros, reconocen y valoran la diversidad como fuente de enriquecimiento del currículum, orientan a los alumnos y las alumnas para que comprendan y aprovechen sus diferencias individuales, crean situaciones pedagógicas que favorecen el aprendizaje y la participación de todos, promueven situaciones de aprendizaje y facilitan la creación de redes de apoyo, el desarrollo y adquisición de valores, los sentimientos de pertenencia al grupo, de autoestima, así como formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas.
- La presencia dentro del aula de otros docentes exige que los diferentes actores de la educación conozcan, comprendan y desarrollen las herramientas metodológicas de la *práctica entre varios*,

por ejemplo, la llegada de una supervisora al aula implicaría una posición de saber-no-saber, de animar el ambiente normado, de establecer una comunicación indirecta y al mismo tiempo, de proyectar una atención distraída.

- La palabra y la escucha regulan y motivan la interacción para la construcción de lazos sociales en ambientes menos amenazantes para la convivencia. En este sentido se enfatizan y priorizan las normas en un marco de respeto a todos los derechos de las personas; un ejemplo en el discurso del operador (docente) es: “...el Secretario de Educación Pública, está interesado en que todos los alumnos aprendan, es su derecho”...
- La construcción de un ambiente normado con base al reglamento de aula y escuela, elaborado por alumnos y docentes; validado por la dirección escolar, en donde “todos” están sujetos a él, abre la posibilidad de que cada sujeto se encuentre con la norma y se posicione ante ella de manera voluntaria; en discurso expresa por ejemplo: “...maestra, el reglamento del grupo 3° “A” dice que no puede haber basura tirada en el piso, que la basura se vaya a su lugar...”; el recreo se terminó “..el reglamento dice que ningún alimento puede ser introducido al aula después del receso”...
- El establecimiento de acuerdos para el ingreso de otros operadores al aula (días y horarios específicos) implica asumir el compromiso profesional e institucional por colocarse como sujeto responsable de sus actos al enseñar y convocar a los alumnos a la aventura de aprender, lo cual supone pensar y mirarse en dicha tarea, desde su propia subjetividad. Es decir, son docentes que actúan éticamente para eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, con la intención de construir una escuela y un aula como contextos en continuo desarrollo, con condiciones para atender a la diversidad y con los recursos para proporcionar oportunidades de aprendizaje de calidad a todos los alumnos y las alumnas; es un actuar ético para contribuir a superar las desigualdades de origen del alumnado y avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y democráticas.

- Una comunicación indirecta en el aula, significa dirigirse a un tercero, donde cada uno pueda reconocer que está gobernado por otro, por una fuerza que no sabemos cuál es; por ejemplo, se expresa: “...ese lápiz que no puede escribir”; “... que todos los cuadernos de matemáticas, salgan de las mochilas! ¡Es hora de jugar con los números!”; o “...hay bancas que rechazan a los cuerpos, los expulsan de su lugar.”
- Los padres de familia también tienen derecho a estar informados sobre la organización de la escuela para promover el aprendizaje de los alumnos y de lo fundamental sobre las estrategias que se utilizan. Por ello, es necesario ofrecer a padres y madres un lugar como sujetos de derecho desde el cual puedan hablar, reconociendo su saber e interés acerca de sus hijos y no sólo como personas que “deben hacer” eso otro que si funciona. Así, se crean condiciones para que en el espacio escolar y áulico se les permita hablar acerca de sus hijos, de su relación con ellos y de sus avances, sin temor a la descalificación y en un marco pleno de respeto.

34

3.2.2. SEGUNDO EJE: REUNIÓN DE EQUIPO

La reunión de equipo es un espacio de trabajo programado un día a la semana, para hablar acerca de los alumnos. Hablar de ellos es una forma de darles un lugar en la palabra, no para tratarlos como “objetos” ni mucho menos para reducirlos a un estudio de caso, sino para que los docentes puedan elaborar un discurso acerca del alumno que los coloque en consonancia acerca de las palabras que hay que decir y lo que hay que hacer en el aula con alumnos o alumnas con condición de autismo, lo cual les abre mayores posibilidades de hacerse escuchar. También se habla de los logros y las dificultades de los niños para apropiarse de la palabra, para con ello dejar de estar solamente en el lenguaje y pasen, en la medida de lo posible, a encontrarse en vínculos sociales fortalecidos. Se trata de que los procesos que se van viviendo sean nombrados, lo que implica poner en colectivo la experiencia individual, conlleva una separación de cada docente con respecto al saber que haya creído generar con respecto a los alumnos. Nombrar ese saber hace mediación con el no-saber.

El segundo eje: **Reunión de Equipo**, implica que:

- Los directivos, docentes, equipos de apoyo, ATP's, se reúnan en un espacio y tiempo establecido para hablar de los alumnos, ponerlos en primer plano para que tengan un lugar para ser nombrados; ello permite desarrollar el arte de escuchar las necesidades de los alumnos, desde su lugar como sujetos, más que como objetos que sólo cumplen o incumplen el deseo (expectativa) de otros (maestros, pares, padres, directores, ...).
- El diálogo en torno a los alumnos permite un acercamiento entre docentes. Se trata de la construcción de puentes que posibilita poner en circulación las diferencias personales y orientarlas en favor de un encuentro de subjetividades –entre sujetos-, que crea complicidad, alianzas, confianza y tranquilidad en el ejercicio profesional, sin “objetivar” (o tratar como objetos) lo cual remite a la clasificación y a la etiqueta. De esta manera, introduce al mundo de lo posible en la formación del alumnado, haciendo referencia a la singularidad, al alumno o alumna como “sujeto”.
- La construcción de un ambiente tiene como base la confianza, la apertura hacia el decir del docente que promueve la reflexión, recuperación e innovación de la práctica pedagógica a través del análisis permanente del acontecer en el aula.
- La función directiva es central para sostener las reuniones con el apoyo de otros docentes – operadores- en las aulas para hacer el encuentro posible; el director o la directora se muestran abiertos a la escucha de los alumnos, de los padres, de los docentes para pensar y preguntarse: ¿por qué pasa lo que pasa en la escuela?; ¿qué es posible hacer con los que somos, con los que estamos?; ¿cómo se aplica el lineamiento, la norma en nuestra escuela?; ¿es posible pensar en una función directiva que toma decisiones responsablemente en función de los contextos?; ¿el director, la directora, puede incluirse en la dialéctica entre objeto-sujeto de su propio deseo y/o del deseo de otro?; ¿el director, la directora ponen en juego su propia subjetividad en las diferentes relaciones que establece?...

3.2.3. TERCER EJE: VACÍO DE SABER

A lo largo del trabajo docente y con el método de la *práctica entre varios* se hacen distintos intentos por construir la explicación acerca del autismo en general o bien acerca de la situación en particular de alguno de los alumnos. Un punto de partida para lograrlo, consiste en que cada docente asume que “*no sabe todo de un alumno, alumna o alumnos*” porque un posicionamiento de saber absoluto –saber todo del otro- lo aleja de la comprensión de la singularidad de cada sujeto. Privilegiar el no saberlo todo constituye la esencia del *vacío de saber o de sentido*, toda vez que es una condición de apertura y disposición de explicación y comprensión permanente del alumnado.

Todos los operadores –docentes- reconocen desde este eje, que resulta imposible que alguno de ellos pueda tener un conocimiento total de las condiciones de vida de un alumno o alumna. Por lo tanto, sostienen la posición del *saber-no-saber* y privilegian el análisis de las referencias teóricas.

36

Al mismo tiempo, los docentes, como operadores, asumen la función de *vacío de saber* al mantenerse atentos a la cotidianidad y atmósfera vivible de la escuela y del aula que permita construir una red de apoyo y acompañamiento entre todos y para todos: para los niños y jóvenes en situación de autismo, para los demás alumnos del grupo y para el colectivo de docentes con la intención de fortalecer los vínculos sociales en un ambiente normado.

El tercer eje, ***vacío de saber***, engloba:

- Una responsabilidad nodal que se sitúa en guiar sobre la orientación metodológica del método de la *práctica entre varios* y, a la vez, hacerse guiar por directivos y docentes –operadores- sobre la organización de los contenidos, los espacios y tiempos posibles de acuerdo a cada escuela, a cada contexto y a cada circunstancia surgida en el proceso de trabajo.

- Un acompañamiento y soporte en la escuela a través del lenguaje indirecto y el ambiente normado que facilita y fortalece los vínculos sociales; en donde la norma nos toca, atraviesa y nos regula **a todos**, independientemente del rol que desempeñamos.
- Una intervención desde un tercero externo que medie las interacciones dentro de la escuela, que permite la conformación de redes de diálogo y comunicación en beneficio de los alumnos, en un marco de convivencia; es un tercero que se abre hacia la palabra y la escucha como regulador y motivador del nombre propio, para dar paso a la conformación de nuevas y diferentes subjetividades en alumnos, padres de familia, docentes y directivos, en donde las aspiraciones -deseos-, los de todos, se pongan en juego.

3.2.4. CUARTO EJE: REFERENCIA TEÓRICA

37

Lo que se busca en la referencia teórica es sustentar el trabajo que se realiza en el aula, dirigido a todos pero con énfasis en la atención de alumnos y alumnas en situación de autismo, acudiendo a los textos desde donde ha sido diseñado el método y sin perder de vista que nutren la práctica docente para dar una respuesta educativa de calidad a la diversidad del alumnado. Esto contribuye a que esta práctica sea reconocida en su especificidad y diferenciándola de otras formas de trabajo. El equipo elabora constantemente un saber acerca del alumno y alumna en situación de autismo, lo cual, en términos estructurales y operativos, implica saber acerca de la estructura psíquica y saber operar con ella. Sin embargo, ambos saberes se manejan como un saber expuesto (no supuesto) y habrá que argumentar, exponer el saber y encaminarse al *vacío de saber* sobre lo que le pasa al sujeto y seguir aproximándose a la referencia teórica.

Este cuarto eje de **Referencia Teórica**, implica reconocer y comprender que:

- El fundamento teórico de la *práctica entre varios*, proporciona los parámetros de coherencia, finalidad y una política sobre lo que es el surgimiento del sujeto; al mismo tiempo, se asume la estrategia de cómo hacer (qué tipo de actos hacemos) y una táctica que es el encuentro diario con los niños (qué inventamos, cómo los vamos a orientar para producir algo y encontrarnos con ellos).

- La posición de saber-no saber; implica la razón de mantenerse vacíos frente al niño, abiertos al enigma de cada sujeto. Se trata de mantener la hipótesis que no se respalda, tan sólo con libros y artículos, sino con la apertura a lo indeterminado e impredecible que conlleva la tarea educativa en la atención a la diversidad. Esta posición nos expone en una relación con un tercero que nos regula (la normativa institucional, por ejemplo).
- El motor del desarrollo psíquico es la fuente de los intereses cognitivos, de la curiosidad intelectual¹¹. En este sentido, resulta imprescindible que la actuación de los operadores movilice no sólo el conocimiento o el saber, sino también los afectos, el deseo y los vínculos que están presentes en las relaciones interpersonales de toda práctica social como lo es la educación.
- El lenguaje es lo más operativo del método, porque está estructurado sistemáticamente. Los sonidos se registran en el cuerpo simultáneamente a experiencias satisfactorias que provienen del cuidado materno, desde entonces el sujeto que está dentro de cada niño estará vinculado a seguir las leyes conectivas del lenguaje, a ser atravesado benéficamente en él.¹²
- En los espacios y encuentros con los docentes apelamos a la referencia teórica como un pasaporte para mirar a los alumnos y a las alumnas desde un lugar y hacia otro que nos permita pensar en un sujeto por-venir.

El trabajo realizado en los últimos años en la implantación de la *práctica entre varios*, permite reconocer que es una estrategia eficaz para fortalecer la Educación Inclusiva en los niveles y modalidades de la Educación Básica, así como para impulsar que la escuela y el aula se constituyan en contextos propicios para desarrollar el quehacer pedagógico. Por otra parte, contribuye a construir ambientes cuyas cualidades fortalecen la colaboración, la confianza, las relaciones interpersonales, el lenguaje y el sentido de pertenencia a través de un ambiente normado o estructurado a través de la enunciación y sostenimiento de normas y reglas, condiciones siempre necesarias para mejorar la convivencia en los contextos educativos.

11. Ibídem

12. Ibídem

EPÍLOGO

Una de las responsabilidades institucionales de la Dirección de Educación Especial ante las complejas problemáticas sociales que se viven en los servicios y en las escuelas de la Educación Básica, es contribuir a su resolución y sumar esfuerzos para lograr **la atención a la diversidad, en el marco para la Convivencia Escolar.**

La elaboración de este cuadernillo, obedece al reconocimiento de la urgencia por crear las condiciones más idóneas en los contextos escolares para que estén libres de violencia; en este sentido, las estrategias de *intervención en casos de acoso escolar* y de *práctica entre varios* aportan a los docentes medios y referentes para impulsar condiciones de convivencia escolar pertinentes para la atención de la diversidad del alumnado, así como para desarrollar estrategias puntuales que han sido eficaces en la construcción de espacios democráticos, respetuosos, solidarios y libres de violencia.

Ambas estrategias contenidas en este documento, aspiran al fortalecimiento de un trabajo centrado en los postulados que conforman el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial: la *Educación Inclusiva*, el *Acuerdo 592* por el que se establece la articulación de la Educación Básica, así como en la perspectiva de cambio educativo planteado en el *Modelo de Gestión Educativa Estratégica* pues, un punto de encuentro entre estos aspectos nodales, lo constituye el impulso de procesos de formación cívico-éticos en el marco de las competencias para la vida visualizadas en una perspectiva socio-cultural y en un marco de participación democrática.

La Dirección de Educación Especial, finalmente, contribuye a sentar las bases de una escuela segura como garantía para hacer efectivo el ejercicio del derecho de niños, niñas y adolescentes a la educación. Sin embargo, éstos deben sustentarse en la creación de una cultura de la legalidad, en la resolución pacífica de conflictos y en el apego a la justicia, como el sustento primordial para una convivencia digna en un entorno de respeto a los derechos humanos.

BIBLIOGRAFÍA

Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. (2011). Lineamientos Generales por los que se establece un *Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal*. México, SEP-AFSEDF.

Berger, Jacqueline. (s/f). *El autismo no es fatalidad*. Entrevista a Jacqueline Berger por Anne Diatkine.

Booth, Tony y Ainscow, Mel. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, UNESCO Center for studies on inclusive education.

Bori, Antonino y Gutiérrez, Miriam. (2008) *Guía para la atención del autismo, déficit de atención y otros trastornos psíquicos de la infancia*. Documento de trabajo. México, APOL.

Di Ciaccia, Antonio. (2006). “La pratique á plusieurs y el trabajo con los padres”; en: *Habitar el discurso*. México, APOL.

Mendoza, B. (2011) “*Bullying: la doble cara del acoso escolar. Estrategias para identificar, detener y cambiar la violencia y agresividad a través de competencias*”. México: Pax México

Mendoza, B. (2010). “*Manual de auto control de enojo. Terapia Cognoscitivo- Conductual*”. México: Manual Moderno

Muñoz, José. Et. al. (2009). “Programa de atención educativa en la diversidad: la práctica entre varios, una alternativa para la atención educativa a la diversidad” en: Encuentro Internacional, *La educación Básica en un contexto inclusivo*. México, SEP-AFSEDF-DEE.

SEP-DEE (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. México: SEP-DEE

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Secretaría de Gobernación. 2011. Diario Oficial de la Federación publicado el: 19 de Agosto de 2011. ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Obtenido el 22 de agosto de 2011, de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011

Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. 2011. Lineamientos Generales por los que se establece un Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal. http://www.sepdf.gob.mx/principal/archivos/Lineamientos_Grales_EscuelasEducBasica.pdf

DEE. Centro Digital de Recursos de Educación Especial. <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/>

Para conocer más del tema:

Ayala, H., Chaparro, A., Fulgencio, M., Pedroza, F.J., Morales, S., Pacheco, A., Mendoza, B., Ortiz, A., Vargas, E., y Barragán, N. (2001). "Tratamiento de agresión infantil: Desarrollo y evaluación de programas de intervención conductual". Publicado en la *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. Num. 1 junio del 2001. pp 1-34

Ayala, H., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro, A., y Barragán, N. (2002). Factores de Riesgo, Protectores y Generalización del Comportamiento Agresivo en una Muestra de Niños en Edad Escolar. *Salud mental*, 25, 3, 28-41.

Mendoza, B. (2009). *Bullying*. *Revista Ciencia y Desarrollo (CONACyT)*. pp. 36-43.

Mendoza, B. (2011a). Bullying entre pares y el escalamiento de agresión en la relación Profesor-alumno. *Psicología Iberoamericana*, 19, No. 1, Enero a Junio 2011. pp 58-71

Mendoza, B. (2011b). *Bullying*. Entrevista Página de la Subsecretaría de Educación Básica. <http://canalseb.wordpress.com/2011/03/25/entrevista-a-la-doctora-brenda-mendoza-gonzalez-especialista-en-el-tema-de-bullying/> por la Administración Federal

Wilson, J.W. y Herrnstein, R.J. (1985). *Crime and human nature*. New York: Simon and Schuster, Inc.



Dirección de Educación Especial
<http://educacionespecial.sepdf.gob.mx>
Diciembre 2011

Educar con equidad