

CONCEPCIONES DOCENTES EN TORNO A LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA ESCUELA SECUNDARIA

ISRAEL LEYVA MORALES
Universidad Pedagógica Nacional

Introducción

¿Son los alumnos con Necesidades Educativas Especiales integrados a la secundaria regular sujetos al arbitrio de los profesores, quiénes los excluyen de los procesos educativos en las aulas? Es probable que la realidad pueda parecer así, es una realidad también que a partir de las reformas de los noventa, que dieron pie a la llegada de miles de alumnos con NEE a este nivel, muchos de ellos viven estados de segregación y exclusión dentro de lo que se podría denominar como una estadía segregada.

Esta investigación ha pretendido indagar más allá de esta primera impresión. Mirar al docente como sujeto condicionado por múltiples factores difíciles de soslayar cuando miramos desde la perspectiva sociocultural.

Es pues, a partir de una investigación desde la perspectiva etnográfica que doy cuenta de cómo el docente, en su heterogeneidad y desde sus referentes y condiciones, configura concepciones con respecto a los alumnos con los que trabaja, cómo concibe a la institución de la que forma parte y a la misma reforma que ha dado lugar a la integración de alumnos con NEE a la secundaria regular. Esta mirada permite pensar las concepciones de los docentes en torno a los alumnos con NEE integrados a la escuela secundaria regular como resultado de múltiples factores socioculturales e históricos.

Implicó hacer trabajo de campo en cuatro secundarias del norte de la Ciudad de México que al final arroja un total de 33 registros de campo (observaciones de la práctica del docente en el salón de clases, entrevistas de profundidad y charlas informales). Las entrevistas se centraron en cuatro grandes ejes: trayectorias docentes e historias de vida, prácticas y experiencias dentro del aula, la mirada del docente respecto de la integración y factores institucionales que inhiben o condicionan su práctica.

Contenido

De acuerdo con Agnes Heller (1987) el sujeto en la vida cotidiana (en este caso el docente), no sólo reproduce la cultura escolar, sino que es susceptible de producir nuevas formas, estrategias y relaciones en el ámbito escolar, pero que también se adscribe y toma postura en la institución en la que se mueve. Desde ese punto de vista el docente manifiesta su postura y concepciones con respecto a la políticas, a los cambios y los sujetos con los que interactúa.

La configuración de estas concepciones es atravesada por su propia necesidad de subsistir, de explicarse su mundo, de velar por sus intereses laborales y de tratar de comprender una reforma de la que se considera ajeno. Estas concepciones, sin embargo, impactan en el hacer, su práctica queda condicionada por su manera de mirar a la escuela, a la integración, a los alumnos regulares, a su propia labor y a los alumnos con NEE.

Dado que hablo de un ambiente y de las acciones que se dan dentro de éste, es necesario precisar a la escuela secundaria como la cotidianidad del docente y el lugar donde se forma en la práctica, ésta, es pues, resultado de un proceso histórico que ha determinado su sello y “ha marcado pautas y concepciones [] y la ha definido y caracterizado como una institución escolar con rasgos particulares” (Sandoval, 2002, p. 35). Esta historia de la secundaria como institución se sedimenta en las concepciones y se proyecta en el propio discurso y prácticas de los sujetos que interactúan en su interior.

Las Concepciones

Para algunos docentes, la secundaria es el lugar donde se realiza algo. Los alumnos llegan ahí para escolarizarse y ello implica cumplir con ciertas reglas de conducta, apropiarse de los conocimientos del currículum y demostrar en el hacer que se cumple con los requerimientos de los diversos maestros. En esta manera de mirar la secundaria, reformas pueden ir y venir, pero en el fondo es el currículum lo que define a la secundaria. Entonces, los alumnos son valorados en función de lo que hagan, en qué cantidad y con qué calidad. En segundo plano queda la secundaria vista como espacio de socialización, de encuentros con pares, de interacción. Una orientadora manifiesta que los docentes suelen tolerar la permanencia del alumno en función de que haga algo, de lo contrario

exigen que salga de la escuela “es que este niño no quiere trabajar, no hace nada” (R08/EN: 10)¹.

La escuela secundaria regular también es vista como el lugar de construcción de nuevos conocimientos sobre la base de conocimientos previos que le permitan acceder al currículum. “Es mejor que el niño no estuviera en la escuela puesto que no sabía ni lo mínimo que era leer y escribir” (R12/EN: 3)².

Para Mercado (2007), “cambiar implica una desestructuración y recreación del sistema de creencias, valores y tradiciones, que es difícil de soportar porque equivale a modificar las creencias en torno a la función y la misión del maestro” (p. 38). Entonces, pensar en el cambio como resultado meramente de las reformas legales o normativas implica soslayar en el docente su calidad de sujeto sociohistórico. Para algunos, la integración es un pretexto de las autoridades en materia educativa para soslayar su responsabilidad de dar atención y educación a los jóvenes con NEE, de manera que endilga a las escuelas una carga que debe ser cumplida por el Estado. Para otros, la integración es una moda centrada en el discurso de los gobernantes para adecuarse a las nuevas exigencias en materia de derechos humanos. “Son puros discursos y son cosas copiadas de otros países, yo insisto en que es ahorrarse presupuesto.” (R10/EN: 5)³.

a) *El alumno enajenable*

En este caso, hago hincapié en la idea de concebir al alumno con NEE como un sujeto enajenable. Un sujeto al cual el docente aparta de su ámbito de competencia en función de que lo concibe como perteneciente a otro lugar. El alumno está sin estar; permanece en el grupo regular, le son encomendadas algunas tareas básicas (hacer mandados, llevar cosas, etc.). Es sujeto de reportes o sanciones si su conducta lo amerita, es sujeto de apapachos y muestras de ternura en función de su personalidad. Puede ser sujeto de burlas o molestias por parte de alumnos y docente, en fin, es un hecho que con su sola presencia interactúa, pero la responsabilidad de su atención y educación pertenece a

¹ Orientadora. Escuela “D”. Oficina de orientación.

² Entrevista. Maestra de Español (MÍRIAM). Profesora normalista. Escuela “A”. Sala de maestros. Registro ampliado a partir de notas de campo. No se usó grabadora.

³ Entrevista. Directora de Telesecundaria.

otros, abstractos (en función de proyectarlos como entidad, como institución o como especialistas situados en otro espacio y lugar) u objetivados (cuando se materializa en la figura del personal de USAER), que son quienes debieran hacerse cargo de él.

Éstos, y lo veremos a detalle más adelante, desde su concepción son sujetos enajenables a los que él mismo establece fronteras que delimitan el espacio entre los que están dentro y los que quedan fuera del grupo. El profesor de la escuela “A”, se refiere a los alumnos con NEE como “estos chicos”, “estos alumnos” o “estos muchachos”, mientras que cuando se refiere a los alumnos regulares los menciona como “el grupo”. Pero la construcción de fronteras simbólicas entre los *del grupo*, dotados de pertenencia desde el discurso mismo del docente y los otros, no queda ahí, se perfila en su discurso que los alumnos con NEE son pertenencia de otro; “donde yo trabajo hay varios de USAER” (R04/EN: 2)⁴. Se objetiva entonces la idea de que el ámbito de competencia del docente son los alumnos regulares, mientras que los demás, aun cuando pertenezcan al grupo, salen de la consideración del docente y son asignados a USAER.

Explicar la situación, en tanto un constructo sedimentado, exige comprender por una parte el surgimiento de la educación especial, más que como espacio de segregación, como espacio simbólico construido expofeso para los individuos disgregados del centro, no educables en las escuelas para “normales” y por otra parte comprender de esta misma forma la configuración de la escuela secundaria.

Así, el “discapacitado” no tiene cabida en la escuela regular. La escuela se perfila como el lugar donde se prepara a los iguales. Esta situación naturaliza en el docente la idea de que los diferentes le son ajenos a él, a la escuela y a la institución como tal.

Los que están allá, allá que se las arreglen los maestros que sí estudiaron (se refiere a los especialistas), pero también se vienen acá, cómo le voy a hacer yo o cómo le estoy haciendo, porque ya tenemos años con este tipo de niños aquí.
(R16/EN: 14)

b) El alumno descentrado

⁴ Entrevista. Maestro de matemáticas (ALI). Escuela “A”.

El centro tiene que ver con la naturalización de ciertas concepciones que hacen hincapié en características estándares de los individuos que conforman un cierto grupo social. Esta naturalización, resultado de posturas ideológicas dominantes en determinados momentos históricos se convierte en norma desde la que se piensa al mundo, de manera que todo aquello que queda fuera de ésta es sujeto de exclusión. Pero si hablamos de norma, quienes quedan fuera de este centro son los anormales. El punto de este preámbulo radica entonces en la concepción que el docente tiene sobre el alumno con NEE y que lo ubica como sujeto descentrado en relación con un modelo que él mismo cree correcto y que ha permeado desde los constructos sociales. Es pues, significativo que durante una entrevista a un profesor de la escuela “A”, aparecen con mucho cuidado las referencias a los alumnos con NEE. Explica su experiencia de trabajo y de cómo ha intentado hacer una labor de integración con “estos chicos”, “estos niños”, “estos jóvenes”, “estos muchachos”. No los menciona en ningún momento como alumnos con NEE y tampoco se refiere a ellos directamente como “anormales”, sin embargo; cuando se refiere a los alumnos regulares los tipifica como pertenecientes a los grupos normales:

Nosotros para atender a esta necesidad de estos jóvenes pedimos que se hicieran grupos de puros estudiantes con NEE. Que la SEP no está de acuerdo en esto, porque dice que es una manera de marginarlos y nosotros pensamos que es al revés, ¿Por qué? Porque cuando están inmersos en un grupo normal pues entonces nosotros preparamos clase para un grupo sin necesidades y ya nos avocamos a los planes y programas y entonces ahí sí pensamos nosotros que dejamos marginados a ellos, no van al ritmo de los demás. (R04/EN: 3)

c) El alumno, responsable de su integración

Para algunos docentes, la integración es responsabilidad del alumno, de manera que si él no lo permite, el docente no podrá hacer más en ese sentido, pero esta consideración de situar al alumno como responsable de su integración tiene implicaciones relacionadas con las emociones y valoraciones que hace con respecto al alumno.

Yo creo que Andrés tiene más problemas a largo plazo, Andrés, porque Griselda, como sea tiene a sus padres; su mamá la adora. Y Andrés además de su problema físico, su mamá ya no quiere saber de él, ya se cansó de él. Yo creo que eso también me orilló a

Se toma la decisión de integrar a un alumno en función de referentes que tienen que ver con su propia concepción del alumno, pero la responsabilidad de integración que recae en el alumno es leída por el docente desde referentes que tienen que ver con su comportamiento.

d) El alumno como presencia amenazante

El docente en secundaria vive la particularidad misma del nivel, la secundaria urbana además le presenta características propias con las que ha tenido que lidiar para sobrevivir.

Impactan sobre ellos, problemas de orden laboral, exigencias de los padres de familia, los requerimientos institucionales, las reformas a las cuales se adaptan desde sus referentes y las asumen o las rechazan, el trabajo con adolescentes urbanos con sus complejidades y problemáticas, la organización escolar, en algunos casos grupos saturados (hasta con 50 alumnos en algunas escuelas); la propia población con la que trabajan, problemas de conducta de los alumnos, la asunción y el manejo de currículum y la propia dinámica cultural establecida desde la particularidad de cada secundaria.

En medio de esta realidad es que llegan los alumnos con NEE a ocupar sus espacios en las escuelas secundarias del Distrito Federal. Los docentes por tanto comienzan su periplo con ellos, incluyen o excluyen, toman posición y decisiones con respecto a ellos, pero también construyen maneras de mirarlos desde sus referentes y realidades; así, para muchos la llegada se convierte en una presencia amenazante susceptible de afectar sus prácticas, alterar al grupo o afectar su estabilidad laboral. Su presencia entonces amenaza la regularidad construida por el docente; “los ritmos que tenemos aquí, sí tendrían que ser ritmos diferentes” (R11/EN: 6)⁵.

Al cúmulo de presiones que los docentes tienen se añaden las evaluaciones estandarizadas (Examen de Carrera Magisterial, en un inicio y ENLACE⁶ en los últimos años) por las que tienen que pasar y que pueden determinar su incorporación o

⁵ Profesor de Dibujo Técnico. Escuela “A”. Salón de Dibujo Técnico.

⁶ A partir del 2009, los resultados de esta prueba se consideran para evaluar el factor de Aprovechamiento Escolar para Carrera Magisterial. Aplicado a los alumnos de Primaria y Secundaria, principalmente en las áreas de español, matemáticas (y una asignatura que se rota cada año: Ciencias 2008, Formación Cívica y Ética 2009, Historia 2010, geografía 2011 y Ciencias 2012).

promoción en Carrera Magisterial. El alumno con NEE representa la posibilidad de que el docente vea afectada su puntuación en los resultados que está buscando. El mal desempeño que pueda tener en una prueba estandarizada puede determinar el futuro económico de su maestro y aunque hay mecanismos⁷ aplicables en estos casos no siempre son considerados, por las altas cargas de trabajo burocrático que representan o porque simplemente los desconocen.

Ma. Ya sé que por él va a bajar mi puntuación y ni modo (R16/EN: 8).

e) El alumno destino.

La consideración de la discapacidad como orden biológico, inherente por tanto al individuo, aún permanece anclada en las concepciones de amplios sectores de la sociedad en los cuales el debate sobre la discapacidad como construcción social no ha arribado o no ha sido tan potente como para cambiar la visión.

Visto así, a los alumnos con NEE, de entrada, la posibilidad de cumplir con la apropiación de los contenidos, les está negada: “Son chicos que no hacen nada, que a lo mejor tienen buena conducta pero desafortunadamente no están aprendiendo nada” (R04/EN: 3). El docente, en su paso por las aulas, se ha familiarizado con los alumnos con los que trabaja, la experiencia de trabajar con los que considera alumnos homogéneos le ha permitido construir referentes desde los cuales mira, compara y determina: “Dentro del mundo académico él no tiene futuro” (R05/EN: 5). Si el alumno con NEE ya ha sido determinado por el docente como sujeto sin futuro, entonces, ¿qué hace o qué no hace por él el docente en la práctica cotidiana?

⁷ A los docentes que laboran en la Primera Vertiente de la educación básica regular y que obtengan logros con alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, se les otorgará un Puntaje Adicional de hasta 10 puntos, el cual sumado a lo obtenido en Aprovechamiento Escolar, no deberá rebasar los 50 puntos asignados al factor.

Conclusiones

Comprender la constitución de concepciones en torno a los alumnos con NEE, obliga mirar al docente como sujeto en interacción con las culturas escolares, con su contexto social y permeado por los sedimentos históricos de la propia secundaria.

La constitución de estas concepciones es el resultado de procesos multifactoriales en los que intervienen su trayectoria profesional e historia de vida, sus referentes teóricos y de sentido común, la cultura escolar institucionalizada, la propia historia de la educación secundaria, la ideología subyacente en el Estado y la sociedad en relación con las discapacidades y sus intereses laborales y personales.

Pero lo que deja ver la configuración de estas concepciones es la débil penetración de un discurso en torno a la diversidad, endeble aún que no ha logrado barrenar las culturas escolares instituidas.

Referencias Bibliográficas

Almeida, María Eugenia (2009) "Alteridad y discapacidad: las disputas por los significados". En: *Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit*, Buenos Aires, Noveduc.

Escalante Herrera, Iván (2008). "Los caminos de la integración educativa en México" En: *Entre maestros*, Vol. 8 No.24. (2008). México, Universidad Pedagógica Nacional.

Escandón Minutti, María del Carmen. *La educación especial y la integración educativa en México*. México, SEP. Recuperado de:

www.pdi.cnotinfor.pt/.../Integracion%20Educativa%20en%20Mexico.doc

García Cedillo, Ismael et al. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios finalidades y estrategias*. México, SEP.

Heller, Agnes (1978). *Teoría y praxis de las necesidades en Marx*. Barcelona, Península.

Heller, Agnes (1998). *Sociología de la vida cotidiana.*, Barcelona, Península.

Kaplan, Carina Viviana (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires, Colihue.

Molina, Nora y Hernández, Patricia (1996). "Breve historia de la educación especial". En: *Básica*. Año III, marzo-abril 1996, No. 16, México, Fundación SNTE.

Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.

Sánchez Regalado, Nora Patricia (coord.) (2010). *Memorias y actualidad de la educación especial en México. Una visión histórica de sus modelos de atención*. México, AFSEDF-DGOSE-DEP-SEP.

Sandoval Flores, Etelvina (2002). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, México, Universidad Pedagógica Nacional-Plaza y Valdez.

Vallejos, Indiana (2009). "La categoría de la normalidad: una mirada sobre viejas y nuevas formas de disciplinamiento social". En: Angelino, María Alfonsino y Rosato, Ana (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires, Noveduc.