

## UNA MANIFESTACIÓN DE LA VIOLENCIA SIMBÓLICA EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL. ESTUDIO DE CASO

---

DELIA CORAL RODRÍGUEZ MEDRANO / A. ULISES CERÓN MARTÍNEZ  
Universidad Pedagógica Nacional

**RESUMEN:** Partiendo de la propuesta de la economía de las prácticas sociales de Pierre Bourdieu se analizan las prácticas evaluativas en alumnos con discapacidad intelectual en una escuela que cuenta con apoyo de educación especial. Para ello se utilizó una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa) según se requería. Según Bourdieu, debemos tener en cuenta ambos aspectos, porque de manera aislada no es posible considerar las clases sociales, así dice, no se puede caer en el puro intuicionismo, pero tampoco en el fetichismo de la estadística.

En México el 32.3 % de personas con discapacidad han abandonado la escuela y ha sido por problemas de rendimiento escolar y motivos escolares administrativos. El promedio de escolaridad nacional de esta población equivale a cuatro años de primaria (INEGI, 2005), lo que significa que pese

a las modificaciones legislativas sigue permeándose la exclusión en las prácticas evaluativas hacia este sector.

La violencia simbólica se manifiesta en las prácticas evaluativas de los docentes que se investigaron, encontrándose que el 72.7 % tiende a hacer evaluaciones simuladas a fin de cumplir lineamientos normativos y administrativos, y en otros casos para obtener una retribución monetaria o realizar una inversión social al aparentar ser docentes “inclusivos”. Este tipo de prácticas expresan lo que Pierre Bourdieu (1979b) denomina *violencia simbólica*, al presentarse con la apariencia de ser un sistema justo, neutral y objetivo, empero su función social es esencialmente la legitimación de la desigualdad social a través del sistema educativo.

**PALABRAS CLAVE:** Evaluación, Discapacidad, campo, *habitus* y capital.

### Introducción

Con tres conceptos básicos (campo, *habitus* y capital) y vinculados entre sí, se trató de reconstruir las prácticas evaluativas propuestas en la Escuela primaria integradora “Albert Einstein” ubicada en Municipio “El cerrito” en el Estado de Hidalgo. Estas escuelas son aquellas en las que se ha promovido la integración de los alumnos que presentan discapacidad de diversos tipos, a través de la colaboración de personal de apoyo perteneciente

a las U.S.A.E.R. (Unidad de Servicios de Apoyo a la educación Regular), servicio dependiente de educación especial.

La noción de *campo* (Bourdieu, 1979) remite a las posiciones socialmente ocupadas. Por tal motivo las prácticas evaluativas que se investigan, incluyen a los *docentes frente grupo* (responsables de atender un grupo escolar) y a los *docentes de apoyo* (docentes de educación especial, cuya función es promover acciones para la integración educativa de los alumnos con discapacidad y promover la “inclusión social”). A fin de delimitar la investigación, se exploraron *sólo* aquellas prácticas de docentes que atienden alumnos con *discapacidad intelectual*, (cinco docentes frente a grupo, cuatro integrantes del equipo de U.S.A.E.R., así como a los directivos).

La evaluación en niños con discapacidad debe centrarse en examinar al niño y también el ambiente en que se desenvuelve. Sin embargo, a pesar de estas propuestas posmodernistas, es posible detectar que aún se excluye al alumnado con discapacidad intelectual. Algunos comentarios rescatados en relación a la evaluación y acreditación de los mismos, son estos: “¡Pobrecito! ¡Pásalo! ¡Está discapacitado!”; “¡Sus padres son muy problemáticos! ¡Para evitarme problemas, mejor que se vaya!”; “¡Con este niño lo único que urge es que ya termine la primaria! ¡Ya está muy grande, de todas maneras ya no va a seguir estudiando!”; “¡¿Para qué me lo quedo?! ¡De todas maneras ya no va aprender!”; “¡Los de U.S.A.E.R. sugirieron que se tenía que promover!”; ¡Me cae bien! ¿A poco no, es un ángel?”; “¡No sabe nada! ¿Para qué lo paso, para que el maestro del otro grado me reclame?”; o “¡Yo no sé porque pasaron a este niño, si no sabe hacer nada!”, etc.

Lo anterior se convierte en una problemática, ya que las formas de evaluar, no se ajustan a las características y necesidades de los alumnos con discapacidad, convirtiéndose en una limitante para su integración educativa, causando deserción, reprobación y fracaso escolar, evidenciando que son “alumnos problema”. Además, las actitudes y percepciones que los docentes tienen hacia ellos manifiestan lo que Bourdieu (2002) denomina violencia simbólica, o sea, “poder simbólico que se encuentra en las prácticas contemporáneas de nuestras sociedades: un poder invisible que no puede ejecutarse, si no con la confabulación de los que no desean saber que lo padecen e incluso que lo ejercen”. Semejantes efectos en estas prácticas evaluativas, resultan “invisibles” tanto para los educadores como para los alumnos y sus padres. Por tal motivo en el afán de hacer visible lo invisible.

Las preguntas guías son: ¿Cuáles son los *dispositivos sociales* que dan cuenta de las prácticas evaluativas en alumnos con discapacidad? ¿Qué *habitus* (percepción, prejuicios, actitudes, sentimientos) poseen los docentes acerca de la discapacidad intelectual y cómo influyen estas disposiciones en la evaluación hacia estos alumnos? ¿Cómo operan los diversos *capitales* que circulan en las prácticas evaluativas hacia los alumnos con discapacidad Intelectual?

## Teoría de las prácticas sociales: Una manera de comprender las prácticas evaluativas

Bourdieu (1979) ratifica que con el uso exclusivo de técnicas *cualitativas* o *cuantitativas*, no se puede caer en el puro intuicionismo, pero tampoco en el fetichismo de la estadística. Es así como se decidió retomar una metodología mixta para el desarrollo de la investigación. Con ayuda de una serie de instrumentos y técnicas acordes a la investigación cualitativa y cuantitativa (Observación participante, encuesta, diario de campo, entrevistas, diálogos informales y estadísticas realizadas al final y al inicio del ciclo escolar), se han obtenido algunos resultados parciales de aquellos factores que configuran las prácticas evaluativas.

## Resultados preliminares

Al revisar los registros de los instrumentos aplicados se encontró que ninguno de los docentes de esta escuela en específico, realiza una evaluación diversificada, es decir, no consideran las características y necesidades individuales de los alumnos. Y aunque el uso de los instrumentos oficiales para la evaluación no son una garantía, sería mejor usarlos a no usarlos. Los docentes observados no usan los instrumentos de evaluación que propone educación especial (evaluación psicopedagógica y propuesta curricular adaptada). Esta información reveló que el 72.7 % de las prácticas evaluativas a alumnos con discapacidad en esta escuela, tienden a ser simuladas (asignan al final del bimestre o ciclo escolar una calificación al azar a fin de aparentar que se llevó a cabo un proceso sistemático de evaluación o justificar un requisito administrativo, más sin embargo durante el proceso educativo se les ignora).

El 54.5% de los docentes realiza este tipo de prácticas por las condiciones estructurales externas que norman este subcampo institucional, como el Acuerdo 200 ó las Normas de

Control Escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional (2009-2010), que para el caso de los alumnos con discapacidad plantea que la evaluación del aprendizaje deberá realizarse con criterios que se establecerán de manera conjunta entre el director del plantel, los docentes encargados del alumno, los padres de familia o tutores y el personal de educación especial, tomando como base el avance en los propósitos establecidos en la propuesta curricular adaptada, (instrumento en el que se establecen las adecuaciones en los objetivos curriculares, metodología, materiales, evaluación e infraestructura escolar, áulica y personal; como rampas, mesa bancos, lentes etc.) que se elabora a partir de las fortalezas y necesidades especificadas en el Informe de Evaluación Psicopedagógica. También establece que la escala oficial de calificaciones es numérica del 5 al 10, y en el caso de los alumnos con discapacidad inscritos en las escuelas primarias generales, se utilizará esta misma escala para calificar el rendimiento, en función de la Propuesta Curricular Adaptada.

Al explorarse los expedientes de los alumnos con discapacidad se encontró que el desarrollo de estas propuestas de evaluación no se realiza de manera colegiada, al ubicar vacíos los espacios donde los actores involucrados firman acuerdos y compromisos educativos que llevaron a cabo durante el ciclo escolar, en beneficio de la integración de los alumnos con discapacidad. El 54.5% de docentes de U.S.A.E.R., manifestaron reconocer la importancia de los instrumentos de evaluación planteados por educación especial (evaluación psicopedagógica –EPP- y propuesta curricular adaptada –PCA-), sin embargo dijeron, que sólo los realizan por normatividad y por cumplir un requisito administrativo, ya que no son útiles para los docentes frente a grupo, al considerarlos una carga de trabajo. Ejemplo:

(P)¿Le encuentra utilidad a la EPP y ala PCA? (R) Si se tomara en cuenta, los alumnos desarrollarían todas sus habilidades, pero la verdad es que nosotros sólo las hacemos por requisito administrativo, porque nos revisa el director y supervisor; a los docentes de grupo no, porque implica más trabajo para ellos, estar leyendo hojas y hojas. Quieren que les digas de manera verbal y no escrita, qué tienen qué hacer y cómo trabajar, para ahorrarse la tarea (EDFGDCRM6).

Las condiciones de desventaja de estos docentes, se combinan con situaciones personales que no permiten un mejor desempeño escolar. Un ejemplo de ello es la docente D2FG que por sus condiciones laborales (contrato) y el bajo ingreso percibido, tiene que trabajar

en algo distinto por la tarde para poder aumentar sus ingresos. Su situación le impide, planear y sistematizar instrumentos acordes a las necesidades individuales de cada alumno, al implicarle mayor inversión de tiempo, por lo que es más fácil, considerar aspectos técnicos como conducta, asistencia, puntualidad, participación, tareas etc. y finalmente asignar una calificación simulada.

(P) ¿Qué evalúa en sus alumnos? (R) Limpieza, orden, organización, conducta, en quien se requiere, valoro diferencias.- (P) ¿Qué evalúa en su alumno con discapacidad intelectual? (R) Disposición, conducta, comunicación con ella y con sus compañeros, aunque si me pide como sistematizo esta información, le voy a quedar mal, no me da tiempo, cuando tengo que calificar, sólo recuerdo (EDFGDCRM2).

Estos criterios de evaluación, también tienen estrecha relación con los capitales que se juegan al interior de este campo institucional. El más remarcado en esta investigación es el capital social (consistente en la capacidad de movilizar en provecho, las redes de relaciones sociales, derivadas de la pertenencia a diferentes grupos). Una constante que resaltó en las entrevistas, deja ver la falta de comunicación entre docentes frente a grupo y docentes de apoyo. El maestro de apoyo, al sentirse obligado a cumplir los lineamientos normativos y administrativos que se le imponen, aunado a la relación confrontada con los docentes de grupo, se ve forzado a realizar de manera individual los instrumentos de evaluación, planteados por educación especial, aparentando a través de esta acto, una evaluación diversificada. Este aspecto fue corroborado en la revisión de expedientes de los alumnos con discapacidad, al encontrarse vacíos los espacios donde se firman los acuerdos y compromisos de cada actor para dar seguimiento al proceso pedagógico y de evaluativo durante el ciclo escolar, denotándose con este acto, el deficiente trabajo colaborativo.

Lobrot (Zúñiga, 2001) menciona que “El profesor es presa del miedo de no ser socialmente aprobado y está constreñido a seguir los programas impuestos por la administración”. Casanova (1998) explica que hacer un regalo de esta índole supone una estafa, tanto para el alumno como para la sociedad, porque ningún diploma, título o en este caso calificaciones aprobatorias ficticias, confieren al individuo aptitudes para la enseñanza o cualidades intelectuales.

El programa de Carrera magisterial por atender alumnos con discapacidad también ejerce presión a los docentes para evaluar, pues es posible obtener beneficios económicos por ello. Para obtener el puntaje (4 puntos), los docentes, deben cumplir con un plan de trabajo educativo de seguimiento personalizado, sin menoscabo de su trabajo de grupo, donde planteen las adecuaciones curriculares que favorezcan al menor y un informe de actividades bimestrales. Es conveniente aclarar que en caso, de que estos docentes no cubran con los lineamientos que exige el programa, se les resta puntaje, según los aspectos que sean entregados, y si el alumno con discapacidad llegara a reprobar el ciclo escolar, al docente no se le otorga ningún punto.

Con el objetivo de obtener estos cuatro puntos, los docentes de grupo realizan una evaluación simulada en complicidad con los docentes de U.S.A.E.R. Un ejemplo de ello, es la práctica de la docente D4FG, a quien se le solicitó entregar sus reportes bimestrales del trabajo con su alumna a fin de otorgarle el puntaje al finalizar el ciclo escolar, los cuales no había realizado. Ante esta problemática, el maestro de U.S.A.E.R., apoyó a esta docente para el llenado de los formatos solicitados con información falseada. De esta manera se identificó que la alumna, no había alcanzado lo planteado en la propuesta curricular adaptada, pese a ello se le promovió, porque su maestra se comprometió a seguir apoyándola en el siguiente ciclo escolar para no perder su puntuación en carrera magisterial, ganancia que se reconvierte en un incentivo monetario y mayor prestigio laboral.

Los docentes de grupo y de apoyo en el afán de justificar y aparentar que se llevó a cabo este proceso se confabulan realizando un reporte de evaluación y una calificación ficticia. Mediante esta acción buscan beneficios. Por su parte, la escuela acata las normas impuestas y esto le trae buena valoración por el sistema educativo y la sociedad, y los docentes persiguen la retribución económica por brindar atención a esta población, además de la inversión social al aparentar ser docentes “inclusivos”. Los intereses de cada uno de los actores movilizan las propiedades efectivas que se poseen para traerse mayores beneficios.

## Discusión

A través de estas prácticas evaluativas simuladas, se enmascara la situación académica que sigue viviendo la población con discapacidad, donde pretendiendo aparentar actos de benevolencia, a lo único que se contribuye es a subrayar más su exclusión educa-

tiva. Es así como se confirman los efectos de la violencia sistémica de la que habla Ross Epp, & Watkinson M. (1988), definida como “cualquier práctica o procedimiento institucional que produzcan un efecto adverso en los individuos [...] Son la consecuencia involuntaria de procedimientos aplicados por autoridades bien intencionadas que creen que las prácticas están mejor al servicio de los alumnos, donde su gravedad se acentúa para los alumnos desfavorecidos, porque sus experiencias en la escuela son bastante distintas a la de los alumnos privilegiados, a pesar de que pueden sentarse en la misma aula”.

Además, con estas acciones se proyecta una triple arbitrariedad hacia esta población, la primera porque ante su condición de discapacidad, ya tienen encarnado simbólica y materialmente un cuerpo socialmente excluido que los llevará a una depreciación en términos sociales y que los limitará en su inserción en otros campos (como el laboral), segundo porque si los discapacitados son agentes devaluados, los que tienen discapacidad intelectual son doblemente violentados por no tener capacidad de la representación del mundo social, y no poder auto representarse, por lo que necesitan ser representados por docentes especiales y familiares, CAM's, asociaciones u organizaciones, etc., para ser “visibles”. Son tratados como seres infantiles, incompletos, que requieren de esa representación para al menos ser vistos y tercero que al ignorarlos durante el proceso educativo y al final aparentar evaluarlos cualitativamente, se contribuye a la denigración de esta población.

## Conclusión

Aunque a nivel sistémico, existan planteamientos normativos que buscan la integración educativa de las personas con discapacidad, al darse en condiciones adversas (infraestructura inadecuada a las discapacidades, falta de capacitación de los docentes, sensibilización deficiente de la comunidad educativa, alza en la matrícula escolar o condiciones personales de los docentes, etc.), su implementación termina por contribuir a la devaluación social de estos agentes.

Al respecto, Aguerrondo (Calderón, 2009) menciona que a pesar de los indudables buenos propósitos educativos, las prácticas escolares no han implicado cambios en el currículum o en la propuesta de enseñanza, ya que lo más común es que sean los alumnos quienes deban adaptarse a las normas, estilos, rutinas y prácticas del sistema educativo clásico, en lugar de que estos cambien, atendiendo a las necesidades diferentes de los

estudiantes, explica que no es extraño por ello, que las tasas de abandono de los alumnos de ciertos sectores se incrementen cuando se integran a escuelas que no han llevado a cabo un cambio curricular y pedagógico serio y comprensivo.

La liberación de las víctimas de la violencia simbólica no puede lograrse por decreto, como se manifiesta en el programa de atención a la diversidad. Esto, dicen Bourdieu y Passeron, es no tener idea de cómo funciona realmente el aprendizaje, o realmente tener idea, pero querer enmascarar detrás de una falsa ideología, la legitimación de los que se benefician de la situación (sistema educativo y docentes). Para que se dé esta liberación, estos autores plantean que es necesario poner de manifiesto la necesidad de una democratización social más amplia, consistente en expresar, las legalidades invariantes de la acción social, para que la enseñanza se convierta en un vehículo real de transición hacia la igualdad social.

Los intereses en la educación no pueden continuar asumiendo una postura ficticia de neutralidad y objetividad, ni se puede obviar que parte del papel de la evaluación, es clasificar y excluir. Se espera que develar las prácticas evaluativas en alumnos con discapacidad intelectual, coadyuve a comprender y descubrir todas aquellas ataduras de la realidad, de las que somos víctimas o contribuyentes en la arbitrariedad hacia esta población.

## Referencias

- Bourdieu, Pierre (1979a). *La distinción, criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, España: Taurus.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1979b). *La Reproducción*. España: Laia.
- Calderón D. (2009). Capítulo 1. *Valoración General En: Contra La Pared. Estado de Educación en México*: Primero Visión.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. México: Muralla.
- Ross, E. J., & Watkinson, A. M., (1999). *La violencia en el sistema educativo*. Madrid, España: La muralla.
- Zúñiga, F. C. (2001). *Cuatro aportaciones teóricas a la discusión del examen*. Trabajo de grado, Licenciatura en sociología Educativa, México: U.P.N