

La discapacidad en el siglo XXI: La experiencia iberoamericana

EL HORIZONTE DE COERCIÓN INVISIBILIZADO DEL PARADIGMA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

The Invisibilized Coertion Horizon of The Educational Inclusion Paradigm

Zardel Jacobo

zardelj@gmail.com

María Cristina Hernández Tapia

ma_cris_75@yahoo.com.mx

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen:

El presente trabajo es una aproximación a las vicisitudes implícitas en el tema de la Educación Inclusiva en el caso de México. Desde la literatura se suele posicionar al modelo de la Educación Especial como causante de la segregación y separación de la población con discapacidad, y al Modelo de Integración y posteriormente el de Inclusión se les presentan como los que lo revertirán y posibilitarán una transformación educativa que devuelva la dignidad a las personas con discapacidad. En este texto intentamos, desde una mirada crítica, deconstruir este supuesto y develar los complejos procesos políticos e históricos que impactan las formas y lógicas organizativas del campo educativo y mostrar el horizonte de coerción del contexto social y económico que gesta la vulnerabilidad de las personas con discapacidad y las relaciones jerárquicas que el sistema implícitamente considera en una relación predominantemente positiva más que negativa, cuando quizá la que domina sea una reciprocidad negativa asimétrica y de ahí la desigualdad de posicionamiento de los sujetos. Se toma a la vulnerabilidad como atributo de las personas, olvidando el contexto de coerción

de la exterioridad al que eufemísticamente la Convención sobre las Personas con Discapacidad le dice barreras, como un impedimento a eliminar, cuando el contexto no puede eliminarse sólo por un decreto. Así, en este texto buscamos hacer un cepillado de la historia de la Educación Especial a la Inclusión Educativa en su dimensión de atención a las personas con discapacidad y de las vicisitudes llevadas a cabo en una matriz de complejidad, heterogeneidad y contradicciones inherentes a las realidades que han sorteado el país aproximadamente de 1970 a 2018.

Palabras clave: Deconstrucción, Educación especial, integración educativa, inclusión, discapacidad.

Abstract:

This paper is an approach to the vicissitudes implicit in the issue of Inclusive Education in the case of Mexico. In the literature, the Special Education model is usually positioned as the cause of segregation and separation of the population with disabilities, and the Integration Model and later the Inclusion Model are presented as the ones that will reverse it and make possible an educational transformation that restores dignity to people with disabilities. In this text we try, from a critical point of view, to deconstruct this assumption and unveil the complex political and historical processes that impact the organisational forms and logics of the educational field and show the horizon of coercion of the social and economic context that creates the vulnerability of people with disabilities and the hierarchical relationships that the system implicitly considers in a predominantly positive rather than negative relationship, when perhaps what dominates is an asymmetrical negative reciprocity and hence the unequal positioning of the subjects. Vulnerability is taken as an attribute of people, forgetting the context of coercion from the outside, which the Convention on Persons with Disabilities euphemistically calls barriers, as an impediment to be eliminated, when the context cannot be eliminated by decree alone. Thus, in this text we seek to make a brush of the history of Special Education to Educational Inclusion in its dimension of attention to people with disabilities and the vicissitudes carried out in a matrix of complexity, heterogeneity and contradictions inherent to the realities that have drawn the country approximately from 1970 to 2018.

Key words: Deconstruction, Special education, educational integration, inclusion, disability.

Introducción

Walter Benjamin (2005) insiste en aproximarse a una problemática, sin intentar su solución sino interrogándola, Derrida por su parte (en Derrida y Roudinesco, 2001) solicita un proceso de deconstrucción. Ambos remiten a una visión del presente como futuro anterior anunciado, por ello la historia es imprescindible para comprender.

Uno de los grandes argumentos que le dio fundamento a la Educación Inclusiva fue la crítica a la Educación Especial (EE) y se le propone como la inminente y legítima sucesora que combatirá los problemas ocasionados por su antecesora. La EE fue posicionada como una de las causantes de la discriminación y exclusión de la población con discapacidad, ante esto insistimos en intentar una mirada que deconstruya este supuesto y deleve al mismo tiempo el prejuicio insospechado que pesa en la Educación Inclusiva, con su bandera de atención a la diversidad, derecho universal y calidad educativa y su postulado de que las barreras son sociales más que de los sujetos subsumidos como grupos en desventaja, vulnerados por la pobreza e inequidad.

Nos centraremos en la Educación Inclusiva para un grupo en particular: las Personas con Discapacidad (PcD), así definidos en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).

Para indagar como se dio este proceso a nivel internacional y de manera particular en nuestro país, México, se requiere una investigación profunda. En este trabajo recortaremos nuestro análisis al proceso histórico que siguió la Educación Especial (EE) en nuestro país, para ello primero exponemos brevemente el entramado histórico-político y discursivo del Sistema Educativo Nacional para luego ubicar lo específico para la Educación Inclusiva.

En México los años del auge de la EE fueron de 1970 a 1990. En esas dos décadas la EE logró crear una estructura material nacional operativa bajo la creación de un sistema cuyo funcionamiento resultó en la creación de escuelas especiales en todos los Estados de la República (31 Estados y 1 Distrito). En ese momento, se establecía como un gran logro después de varias incursiones por establecer escuelas para la atención a alumnos con debilidad o retardo mentales, que era como se les denominaba en ese entonces (Jacobo, 2010; Adame, *et al.*, 2016). Espacios que antes estaban negados para una gran mayoría de estudiantes con discapacidad, los cuales en muchas ocasiones se encontraban institucionalizados en lugares donde se cuestionaba su “funcionalidad” y, por ende, su estatus de ciudadanía.

Así, la Educación Especial tiene un contexto particular en nuestro país a partir de esta década de 1970 a 1990 y sigue teniendo un lugar en el Sistema Educativo Nacional, no así en su organigrama.

Preámbulo

Los antecedentes muestran que las primeras escuelas o institutos de los que tenemos de referencia en México son las Instituciones de sordos y de ciegos fundadas durante los gobiernos de Benito Juárez y Porfirio Díaz, las cuales a su vez derivan de los institutos construidos en los albores de la Revolución francesa, cuando todavía no se conceptualizaba la conformación de disciplinas como la psicología y la pedagogía, ni existía la educación universal, pública, laica y gratuita.

A fines del Siglo XVIII, bajo el régimen de la Monarquía y una política religiosa donde dominaba tanto la Iglesia católica y su contrapeso el protestantismo, se gestaron en Francia dos grandes instituciones: *El Instituto Nacional de Sordos* fundado por el Abad Charles Michèle L'Épée. El abad identificó en los sordos una manera propia para comunicarse a través de sus manos y cuerpo, todo un sistema de comunicación, al que después se le denominaría Lengua de Señas. Por su parte, Valentín Haüy, quien se admiró del tacto particular que usaban los ciegos para reconocer el mundo junto con otros referentes, fundó *El Instituto Nacional para Jóvenes Ciegos*. Tanto L'Épée como Haüy dedicaron su vida a sus proyectos, instituyeron las primeras instituciones gratuitas, primero con subvenciones de la Realeza y posteriormente, al triunfar la Revolución francesa las reconocieron por su prestigio, las mantuvieron y les asignaron un presupuesto. Su nombre cambió de Instituto Real a Instituto Nacional. Estas instituciones se volvieron emblemáticas y se reprodujeron a lo largo de Europa y América (México y Brasil y E. U.).

Años después con otro apoyo del gobierno de Francia, Itard, profesor del Instituto de Sordos, se dedicó a brindar educación a Víctor, el famoso caso denominado “el niño salvaje del Aveyron”. Con respecto a este caso Pinel, padre de la naciente psiquiatría, argumentaba que el niño salvaje del Aveyron padecía de Idiocia y por lo tanto el tratamiento tendría que indicarlo él, ya que era un asunto congénito, pero Itard consideró que más bien se trataba de un problema de carencia educativa y social, ya que Víctor nunca había tenido contacto con la sociedad. Luego entonces, la educación podría realizar ese proceso de incorporarlo a lo social. Séguin, discípulo de Itard, se dedicó a la educación de los niños denominados con idiocia. Él, como el padre de los niños con idiocia, fundó tanto en Francia como en Estados Unidos las escuelas para brindarles educación.

Para el caso de México, los estudios realizados por Jullian (2002) nos dan una mirada seria de la historia de instituciones para sordos y ciegos en nuestro país. A manera de ejemplo tenemos la indagación sobre el fundador de la escuela de Sordos en México, Eduardo Hüet egresado del Instituto Nacional de Sordos de Paris, y lo que eso significó. De acuerdo con Jullian (2018) las primeras referencias sobre sordos en la historia de México nos hablan de que no se agrupaban entre ellos, sino que estaban integrados al resto de la sociedad en múltiples espacios y niveles. La situación comenzó a cambiar con la creación de la primera escuela para sordos. Esta escuela, al ser un internado permitió que se constituyera en una comunidad lingüística, esto de acuerdo con el propio Hüet era importante para la educación de los niños sordos:

Los niños se instruyen y aprenden su idioma jugando. Al contacto de esas conversaciones infantiles y diarias, se desarrollan poco a poco su inteligencia y sus ideas, [por ello] los sordo-mudos deben [...] vivir, habitar juntos y conversar continuamente unos con otros, durante el curso de sus estudios (AHCM, Instrucción Pública en General, vol. 2482, exp. 668 bis; citado en Jullian, 2018: 256).

Estas primeras escuelas de sordos y ciegos no fueron consideradas como discriminatorias, todo lo contrario, fueron grandes instituciones educativas posibilitadoras de una forma de vida digna para estas personas.

Estos momentos históricos (Jacobo, 2012) fueron el preámbulo de un régimen de gobierno de Estado Nación que dio origen al proceso de una educación gratuita, laica y pública. En ese periodo vemos como emergen una serie de principios fundamentados en la teoría de la evolución de Charles Darwin, la cual expone en su libro *El origen de las especies* (1859). Una desviación de dicha teoría dio origen a la eugenesia fundamentada por Francis Galton en su libro *Inquiries into Human Faculty and its Development* (1883), quien junto con Karl Pearson fundamentaron la psicología diferencial y derivada de ella la psicometría.

La teoría eugenésica tradujo como un retraso evolutivo, una no evolución normal, es decir, una involución en las personas que no cumplían con el parámetro de la evolución que era el prototipo del europeo occidental promedio.

Desde otra perspectiva Alfred Binet con apoyo de Théodore Simon desarrollaron la primera escala de medición de la inteligencia, actualmente conocida como el Coeficiente Intelectual (IQ).¹ Tanto la eugenesia como el IQ presuponian la función

¹ Esta escala media la inteligencia tanto mental, como ejecutiva y realizando un promedio, podían ubicar niveles de edad correlacionados con inteligencia y lograr los promedios para considerar la organización escolar por niveles y grados.

gaussiana de la distribución normal (1809).

Este contexto histórico señalado de la modernidad Estado nación y una producción capitalista, contempla el concepto de sujeto pensante de Descartes, la función de normalidad, una teoría evolutiva y la noción de eugenesia, esto en su conjunto es el marco de origen de las Escuelas Especiales, paralelas a la escuela básica regular.

La educación en el marco de la emergencia de México como Estado-Nación

La constitución de la historia de la Educación Especial en México tiene su proceso particular del pasaje del gobierno de Benito Juárez a la Revolución mexicana, lo cual dio pie a la Modernidad en nuestro país. Es de señalar que el Emperador Maximiliano de Austria, había ya dado la anuencia para la creación de la escuela de sordos en México. De 1810 que empezó la guerra de Independencia, pasando por el periodo de la Reforma, la Revolución mexicana, y hasta 1929, fue el tiempo que tomó para estabilizar relativamente al país bajo un régimen de Estado. 119 años se requirieron para configurar un Estado Nacional Mexicano atravesado por graves conflictos armados. En este marco, resultaba muy complicado instaurar una educación pública si el país se encontraba en constantes conflictos políticos.

Una vez terminada la Revolución mexicana se requirió aproximadamente dos décadas para que el proceso educativo nacional iniciara con un proyecto que siempre estuvo bajo tensiones. En dicha coyuntura, con el impulso de José Vasconcelos por reinstalar la Secretaría de Instrucción, que había desaparecido, la tarea fue instaurar los inicios de un prolongado proyecto educativo nacional. Como efecto de su empeño logró consolidar la Educación Pública obligatoria y gratuita para todos los mexicanos. De manera sintética:

“La institución encargada de la cuestión educativa a partir de la era independiente (1821) fue el Ministerio de Justicia, Negocios Eclesiásticos e Instrucción Pública, que en 1867 se transformó en la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, y desde 1905 se llamó Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Después de 1917, los estados y los ayuntamientos asumirían las funciones respectivas, hasta la inauguración de la actual Secretaría de Educación Pública, en 1921” (Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México [AHUNAM], 2015).

Este breve párrafo encierra una simplificación e invisibiliza los complejos procesos políticos e históricos donde las relaciones de fuerza y tensiones establecidas impactan las formas y lógicas organizativas del campo educativo, quizá los más logrados y reconocidos fueron los primeros proyectos: el nacional y rural e indígena (de 1921 a 1942) elaborados conforme a las condiciones del país y una política

educativa decidida a apoyar la educación en las zonas ubicadas en el campo y elaboradas en una conjunción educativa, de salud y agrícola. Los niveles educativos se dividían por actividades y no por edad ni nivel. Realmente se generó un modelo propio con una fuerte campaña de alfabetización a través de las misiones culturales y la instauración de bibliotecas e impresión de libros. Habrá que señalar que en un inicio se contó con el apoyo de un muy buen incremento presupuestario, de un 5% que se logró en una primera etapa, subió a un 15%; posteriormente con el presidente López Mateos se elevó del al 17% y 23% y con presidente Díaz Ordaz subió hasta un 28.2% que ha sido el máximo presupuesto otorgado a la educación (Olivera, s.f.). A partir de esa fecha el presupuesto ha ido bajado, así tenemos que del 2010 al 2021 fluctuamos entre el 3.9% y el 3.3% que es el actual.

Con este panorama se evidencia que somos un país con un proceso histórico complejo, lleno de tensiones, contradicciones, que está lejos de mostrar una continuidad, como anuncian los paradigmas, con la bandera evolutiva y progresiva, en ascenso constante, proclamando ser mejores que los anteriores. Este breve recorrido prueba que los procesos siempre se encuentran en un juego de tensiones, que se reflejan en la educación con siete modelos educativos, siendo del gran reconocimiento internacional los primeros dos modelos (Olivera, s.f.). Este mosaico muestra un escenario donde se juegan esfuerzos humanos, apuesta de sueños volcados en proyectos dentro de un juego político.

Prolegómenos de la Educación Especial en México

En este marco, los prolegómenos de la configuración de la Educación Especial indican el año 1941 como el año en el que se dan los primeros indicios en México de la atención dentro de este sistema educativo a una población que se consideró en rezago y en desprotección. Francia destacó como el lugar de formación de los avances educativos más relevantes en aquella época. Recordemos que ahí se estableció una propuesta para organizar el sistema educativo a partir de un proceso diseñando por edades, por niveles y a partir de una noción de inteligencia unida al proceso de desarrollo, sin olvidar que contamos previamente con la definición del sujeto como sujeto pensante, racional.

En los años 30 del siglo XX se consolidó la educación obligatoria, gratuita y pública. Para el caso de la EE, algunos indicios de las experiencias e instituciones que fueron el preámbulo de la creación de la Dirección General de Educación Especial se encuentran en algunos documentos de la SEP, difíciles de localizar, y en Jacobo (2010 y 2012), cuales muestran cómo lo que ahora se denosta como Modelo Médico, en aquellos momentos representaron esfuerzos y experiencias como las del Dr. González y Quiroga Solis, más este último, que trabajaba desde la psicometría

y ya con un modelo de normalidad y psicopedagógica que posteriormente con Mayagoitia y de manera específica con Gómez Palacios y con Ferreiro, posibilitó la instauración de un modelo educativo basado en la teoría psicogenética, mejor conocido como cognoscitismo o constructivismo elaborado por Jean Piaget. Y su discípula Bärbel Inhelder publicó “El diagnóstico del razonamiento en los débiles mentales (Inhelder, 1943/1971)” (Bärbel Inhelder, 2023) en donde plantea que los “niños con retraso mental o débil mental”, su debilidad consistía en que su desarrollo era igual, sólo que tomaba más tiempo que los otros niños.

Así, se abrió una línea pedagógica que se articuló como Educación Especial iniciando la imbricación de las diversas experiencias que estaban separadas en una sola dirección. Vemos entonces que un estudio detenido no sostiene la tesis de que la Educación Especial se rige bajo un modelo médico. La historia resulta de cambios en la medida que los contextos, los problemas y las soluciones requieren de la construcción de propuestas y conceptualizaciones. Ni el sistema Braille ni la Lengua de Señas tienen por asomo un tinte médico. Desde un inicio se apuntó hacia la educación, y es cierto que médicos estuvieron comprometidos, pero su apuesta fue por la educación.

En México la EE se consolida de los años 70 a los 90 y se estableció desde la aproximación piagetiana. Esta educación estuvo sostenida por grandes investigadoras de la época que se formaron en la escuela de Ginebra donde se asentaba el proyecto de Piaget, quien fundamenta una teoría del desarrollo, no precisamente del orden médico. En el plano epistemológico resulta un proceso dialéctico que puede ser analizado y en sus premisas, por supuesto que es posible y altamente recomendable, interrogando principios como la condición de desarrollo de la naturaleza humana, y no de un proceso histórico contextual; el acento se pone en el proceso de desarrollo, que tenía de base un modelo biológico y con el tiempo se reconvierte en un modelo psicogenético para posteriormente anunciarse como una episteme del conocimiento humano.

Ciertamente, este contexto posibilitó la emergencia de otras propuestas que en el devenir fueron sumamente significativas. La Dra. Margarita Gómez Palacio fue directora general de Educación Especial en la Secretaría de Educación Pública de México de 1978 a 1988 y luego directora de los programas de investigación en educación especial auspiciados por el PREDE/OEA para América Latina. Quizá fue tan potente su proyecto, ya que era una investigadora internacional de primera línea y pudo implementar en México junto con Emilia Ferreiro, otra gran investigadora de fama internacional, un proyecto sólido concentrado en los procesos de lecto-escritura como pilares de los procesos de aprendizaje. Quizá la Educación en México no haya tenido muchos directivos con una formación académica tan sólida

y la Dra. Margarita Gómez Palacio, lo fue sin lugar a duda y dejó su impronta, cuando fue directora de la DGEE.

Los servicios de Educación Especial que formalizaron fueron:

Servicios indispensables: atendían a estudiantes que tenían alguna de las siguientes discapacidades: neuromotora, auditiva, visual e intelectual. Estos estudiantes eran atendidos en las escuelas de educación especial (específicas por discapacidad), Centros de capacitación para el trabajo y Grupos integrados (grupos de niños reprobados, con discapacidad intelectual leve o de niños sordos), que estudiaban grupos segregados dentro de las escuelas regulares.

Servicios complementarios: atendían a niños con problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta, en los Centros Psicopedagógicos. (Romero y García, 2013: 80)

Apuntar el dedo desde una etiqueta es considerar la historia de manera lineal y fija, aglutinar a la Educación Especial (Acuña, 2018) reduciéndola a un modelo médico, es hacer caso omiso a procesos que generaron proyectos e incidieron en la realidad social. Rigidizar la historia implica gestar un prejuicio, es evitarse el cuestionamiento, la reflexión y problematización para anunciar lo que viene como la gran propuesta innovadora.

Desde la consideración histórica que sostenemos, el proceso histórico se gesta en múltiples y heterogéneas tensiones, vicisitudes y complejidades que caracterizan un tiempo que consiste en un juego en donde se preserva el pasado en los cambios y modalidades que, también conserven su legado, al mismo tiempo que incorporan lo nuevo. Extraña combinación que, parafraseando a Echeverría (2001) se diría que: todo proceso cultural involucra una dialéctica *sui generis* que permite la comprensión de transición en que los nuevos órdenes y legalidades se estructuran en un juego fascinante de ‘continuidad de lo discontinuo, de simultaneidad de lo disimultáneo, de reconocimiento en el desconocimiento’. Las formas tradicionales institucionalizadas y las formas emergentes se reproducen y mantienen, no hay superación de una sobre la otra, ambas se encuentran afectadas mutuamente, pero la resultante implicaría una diferencia, que no es lo mismo de lo que fue, y, sin embargo, el pasado se encuentra siendo, de otra manera siendo. Esa diferencia puede considerarse o no un parteaguas dependiendo de los efectos sociales que se produzcan. Las nuevas formas se instituyen ante el declinamiento de las formas tradicionales; sin embargo, éstas despliegan una amplia serie de recursos destinados a recuperar bajo nuevas modalidades lo que van perdiendo. A la vez, lo emergente no logra sustituir por completo a lo tradicional. A veces se utiliza la estrategia de ignorar lo tradicional, a veces de exterminarlo, logrando que se amplíe más su presencia.

De la Educación Especial, la Integración y la Educación Inclusiva

Bajo esta mirada habría que aproximarse al proceso que dio pie a la articulación y encadenamiento discursivo entre Educación Especial y la Educación Inclusiva. Mostrar esas ‘continuidades discontinuas, contradicciones, esa simultaneidad de lo disimultáneo, de reconocimiento en el desconocimiento’. Michel de Certeau (2007) lo ejemplifica como las prácticas del hacer, a diferencia de las estrategias del poder entendidas como un binarismo de imposición y obediencia.

Se comprende el empleo que se realiza de encuadrar bajo épocas, ya que quizá implicarían una visión de mundo particular, habrá que tener cuidado de que, si se coagulan e inmovilizan, quedan fijadas y se convierten en pre-juicios, cuya gravedad es impedir el pensar, el problematizar, el inquirir y el cuestionar. Se corre el riesgo de mirar el pasado desde un futuro que se mira para un presente que se anuncia como la bandera de la innovación, invisibilizando su deuda histórica, que es un futuro anterior que se vive como presente. Se anuncia como futuro, realizando un corte con el pasado. Así, tal pareciera que lo que se anuncia como bandera de innovación y parteaguas queda fijada como verdad y se vuelve ciega a su deuda histórica, al legado incorporado e invisibilizado, se independiza de él aparentemente, como un saber y deja de atender las prácticas, los contextos los acontecimientos para volverlos saberes abstractos y propositivos.

Actualmente se enarbolan los derechos humanos y no se inquiere el porqué y en base a qué se sustentan. Como si no vinieran de los resultados de tragicidad humana, como lo fue, el escenario producido tras la Primera y Segunda Guerra Mundial, cuyo uno de sus efectos fue erigir los derechos humanos, quizá atendiendo a la cantidad de víctimas humanas del genocidio, muerte de poblaciones gestadas desde el apoyo del estandarte de la eugénesis sustentada en buena parte por el evolucionismo y la ideología del progreso y bienestar que erigían los países que basaron su riqueza de la explotación colonial del Siglo XIX y las guerras en los primeros 50 años del Siglo XXI.

El escenario de los efectos del colonialismo europeo (Francia, Inglaterra, España y Portugal principalmente) en África, la India, e intentos en China y otros países de Oriente, más las guerras mundiales, son el contexto del que surge la creación de la ONU y el estandarte de los derechos humanos como un intento de impedir para el futuro el horror del que se venía. Tiene razón Walter Benjamin cuando anuncia el ángel de la historia, como un ave horrorizada mirando al pasado. Esas víctimas silenciadas y olvidadas. Los países vencedores suelen dirigir el mundo de los vencidos, y la modernidad nos anuncia insistentemente en la vía del progreso, desarrollo y bienestar, cuando los efectos son todo lo contrario.

De los años 30 a los 80 del Siglo XX, el mundo se debate entre dos opciones, el capitalista y el socialista. La promesa del socialismo se desvirtuó hacia un totalitarismo de Estado y hasta la caída del muro de Berlín, que anuncia el derrumbe de la promesa del socialismo como sistema social: se renueva el capitalismo en su versión neoliberal. Al mismo tiempo en los años 80 y 90 del Siglo XX inician las Declaraciones y Foros internacionales que destacan la preocupación por el incremento de población infantil marginada y excluida de los beneficios educativos, y de salud, destacando la Declaración Mundial de Jomtiem en 1990, que pone el acento en la condición de pobreza y marginación acentuada, de la exclusión y marginación mundial de la población infantil excluida del derecho a la educación. De dicha Declaración se van realizando las afirmaciones de poblaciones que empiezan a aglutinarse por ciertas características como “vulnerables”. Inicia ahí, un planteamiento que lejos de apuntar a un sistema que está produciendo la marginalidad y exclusión, van apuntalando las características particulares de dichas poblaciones. Así se van configurando colectividades que se van apropiando del discurso de que ciertos atributos que tienen los ponen en esa condición y luchan entonces por sus derechos.

Así tenemos la generación de población indígena, mujeres, personas con discapacidad, diversidad de género, y demás movimientos que inician con la defensa desde los derechos humanos, puerta abierta por la ONU y organismos internacionales y se presiona por implementar en los países políticas que atiendan a estas poblaciones en particular a quiénes se le asignan ciertos roles y atribuciones sin considerar el horizonte de coerción (Lomnitz, 2005). Se toma a la vulnerabilidad como atributo de las personas olvidando, silenciando y sin destacar el contexto de coerción, o para decirlo claramente, la violencia estructural que pasa desapercibida, y sólo se destaca un imaginario de derechos humanos a los que todos los seres humanos tenemos acceso. Es decir, nunca se analizan las relaciones de reciprocidad negativa asimétrica que en el fondo son las que están en pleno ejercicio y acción.

En el caso de las Personas con Discapacidad la Declaratoria de Salamanca, se sustentó en el derecho a una educación, y derivado de la misma, se gestó la proclamación de la integración de los alumnos considerados hasta es momento de educación especial a la escuela regular. Y con esta proclamación se le adjudicó a la Educación Especial ser la responsable de la exclusión y marginación de los alumnos con discapacidad, que en dicha Declaración se bautizaron con el adjetivo de necesidades educativas especiales. La mirada se concentró en los mecanismos de la integración, sin considerar el escenario de coerción implícito del sistema como originador de las desigualdades e injusticias.

Posteriormente, algunos movimientos impulsados por investigadores con discapacidad pusieron el acento nuevamente en lo social, planteando que las barreras se originan del sistema social y surge la Educación Inclusiva exigiendo eliminar las barreras que impiden las posibilidades de inclusión. Con todo insisten en los atributos que *per se* son una condición de discapacidad y reiteran en mantener denominados ahora con el nombre de Personas con Discapacidad, intentando con ello, quitar el ser y ponerlo en el tener. No son discapacitados, sino que tienen una condición, una que no implica la negación de su integridad y derecho como persona. Así la palabra clave fue la eliminación de las barreras para el aprendizaje que supuestamente vienen del exterior y prácticamente se concentraron en la accesibilidad física, comunicacional y educativa. Todos los servicios que las instituciones brindan para el bienestar tendrían que considerar este paraguas de la inclusión.

De esta manera, el panorama se presenta de la siguiente manera. De 1970 a 1990 el país reconfiguró el mapa nacional ubicando escuelas especiales en todos los estados, por lo menos una escuela, insuficiente por supuesto; sin embargo, habrá que considerar que fue la primera ocasión en donde se estructuró una política educativa nacional que se enarbó de integración desde sus orígenes, ya que se plantearon como una solución para el rezago de la población que era excluida de la educación regular. Los siguientes 20 años se dedicaron los esfuerzos para su consolidación, crecimiento de escuelas, de la especialización y la capacitación de los docentes de dichas escuelas, un hecho contrario al fundamento de la escuela especial, la cual sería provisoria para otorgar un o unos apoyos específicos hasta que se lograra el pasaje a la escuela regular.

Cuando en México se estaban afianzando las escuelas especiales, a nivel internacional se gestaba un movimiento en Europa y Estados Unidos que antecedió la Declaración de Salamanca en 1994 donde se planteó el Paradigma de la Integración. En este marco, la integración en México fue promovida por Eliseo Guajardo, quien tenía ya relación con los impulsores de la Integración en España y representaba la tendencia de la Integración Educativa en nuestro país, la impulsó y estableció en 1993, un año antes que la Declaración de Salamanca. A la Ley General de Educación se le incorporó el artículo 41 en 1993, el cual garantizaba la integración de todos los niños a la escuela regular. Con este artículo a su favor, México participó en la Declaración de Salamanca. Ello se tradujo en la reorganización de la Educación Especial bajo tres modalidades:

[...]Centro de Atención Múltiple (CAM) que atienden a alumnos con distintas discapacidades en la misma institución. En teoría, atienden a niños con discapacidades muy severas o con discapacidad múltiple; organizan los grupos por nivel de edad y se les imparte el mismo currículo que a los alumnos de las escuelas regulares.

Los servicios complementarios se transformaron en las Unidades de Servicio de Atención a la Escuela Regular (USAER). En cada unidad hay generalmente cinco profesionales: un director, un trabajador social, un psicólogo, un maestro de comunicación y un maestro de apoyo (de estos últimos puede haber más de uno). Las USAER atienden a un promedio de cinco escuelas de manera itinerante, con excepción del maestro de apoyo, que puede permanecer en una sola escuela. Entre las principales funciones de las USAER están: realizar las evaluaciones psicopedagógicas, apoyar a los docentes en la elaboración de las adecuaciones curriculares por medio de la Propuesta Curricular Adaptada (PCA) y orientar a las familias. Centros de Recursos para la Integración Educativa, cuya función es ofrecer orientación a los docentes con respecto al trabajo con los niños con NEE, organizar cursos y proporcionar bibliografía especializada y apoyo de cómputo para realizar búsquedas en Internet. (Romero y García, 2013: 80).

Y también se gestó la Unidad de Orientación al Público que es el:

[...] servicio de Educación Especial encargado de ofrecer información, asesoría y capacitación al personal de educación especial, inicial y básica, a las familias y a la comunidad para eliminar y/o disminuir las barreras del contexto (escolar, familiar y social) que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado, así como informar sobre las opciones educativas y estrategias de atención, uso de diversos materiales específicos y el diseño de ajustes razonables para dar respuesta a las necesidades educativas de la población (Unidad de Orientación al Público, s.f.).

El efecto de esta reorganización se vivió como un quiebre en el personal docente de EE. Con la declaración de la integración no desaparecieron a la EE, sino que sus profesores se encargarían de las tres modalidades en la que la reestructuraron. Recuerde el lector que 20 años previos y de manera consistente se llevó a cabo una capacitación docente consistente y sistemática ya que tenían muy claro el cómo y hacia dónde y con qué instrumentos se llevaban a cabo. Con el cambio estructural de educación en las tres modalidades planteadas, particularmente la constitución de las USAER y su introducción en la educación regular produjeron una deriva, una reconfiguración compleja que afectó, tanto en la inestabilidad laboral en los docentes de EE, como un quiebre emocional al ser reubicados en los diversos escenarios de modalidades. Y al llegar las USAER, los docentes de educación regular se vieron afectos y alterados en sus prácticas generándose un proceso heterogéneo y lleno de fuerzas tensionantes entre los docentes tanto de educación especial como los de educación regular.

No sólo se estaban dando las tensiones al interior de las diferentes instancias de Educación Básica, sino que el país mismo cambió el rumbo político de la nación votando por el partido opositor, el PAN, y bajo el gobierno del presidente Vicente Fox Quezada (2000-2006), la Dirección General de Educación Especial que la dirigía el Distrito Federal fue desmantelada y fuera del organigrama y quedó aislada.

Como consecuencia en el año de 1997 surge un proyecto de integración educativa ubicado fuera del sistema y subsumido en 1998 a la Subsecretaría Básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Se inicia el esfuerzo desde un lugar muy secundario y con prácticamente nada de presupuesto con el Proyecto Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, junto con otros proyectos que no tenían ningún estatuto oficial importante ya que no tienen el estatuto de Programas.

El equipo encargado de llevar a cabo el Proyecto inició en 1998 y por los logros realizados se convirtió en Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE). Con una posición más oficial por su estatuto como Programa, se afianzaba con presupuesto anual y en la medida que mostrara los resultados esperados a través de una evaluación externa, además de una interna, el Programa se conservaría según los resultados de la evaluación. En la propuesta como Proyecto participaron investigadores que conformaron un equipo nacional bajo el liderazgo de Ismael García Cedillo y en convenio con investigadores españoles como asesores, ejercieron un nuevo impulso oficial con buenos resultados, al grado de llevar a cabo la articulación de los Estados al Proyecto, a un año de la desaparición de la Dirección General de Educación Especial.

[..] a partir de 1998, con el Proyecto Nacional de Integración Educativa, mismo que se transformó en 2002 en el actual Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE). La integración educativa en el país se orienta a los alumnos con NEE asociadas o no a discapacidad. La integración debe tener las siguientes características: a) promover que los alumnos con NEE estudien en las escuelas y aulas regulares; b) ofrecer a los alumnos con NEE los apoyos que precisan, particularmente las adecuaciones curriculares, y c) ofrecer el apoyo de los profesionales de educación especial a las escuelas. La definición de NEE plantea que éstas aparecen cuando los alumnos presentan un ritmo de aprendizaje muy distinto al de sus compañeros y los recursos de la escuela son insuficientes para apoyar sus aprendizajes. Se precisa que las NEE están asociadas a las siguientes condiciones: a) ambiente social y familiar en que se desenvuelve el niño; b) ambiente escolar en que se educa al niño, y c) condiciones individuales del niño (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 2000: 52; citado por Romero y García, 2013: 81).

El PNFEEIE se encontraba, como se señaló previamente, como uno de los cinco programas adscritos a la Subsecretaría de Educación Básica, que se caracterizaban por ser programas destinados para población en “condición marginal”; por ejemplo, la atención educativa a hijos de campesinos migrantes en búsqueda de contratación para la cosecha de cultivos y que se movían por todo el país acorde a las fechas de cosecha (algodón, tomate, etc.). Así se requirió contratación de docentes para dicha tarea. Cada Programa tenía destinado una partida presupuestal.

Al terminar el sexenio del presidente Vicente Fox Quezada (2000-2006) y al siguiente con el presidente Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), hubo movimientos que implicaron el empleo de una matriz de indicadores generalizada con metas y evaluaciones precisas para todos los programas. Sin embargo, el Programa perdió el estatuto de Nacional y se inició su debilitamiento.

Una gran cantidad de dinero del programa se destinó para aptitudes sobresalientes que surgió como política para contrarrestar la pésima evaluación del Sistema Educativo Mexicano en el nivel internacional. En el sexenio de Calderón, la palabra inclusión se introdujo por el impacto y comando de la Convención del 2006, surgida como proyecto de Gilberto Rincón Gallardo, un mexicano muy férreo en sus convicciones y cuyo proyecto fue atrayendo consenso hasta que llegó a las Naciones Unidas y se convirtió en el famoso documento de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, que actualmente es reconocido como un hito histórico. Aunque el proyecto vino de México, a la hora de ser firmada la Convención en nuestro país los poderes legislativos se rehusaron a implementar todos los artículos. Pese a ello la Convención “obligó” a la consideración de la inclusión. Sin embargo, el lector tendrá que considerar el impacto al introducir en el Programa la palabra inclusión sin que la integración se eliminara, incluyendo ideas que no impactaron en el desarrollo del Programa. No parece haber un tránsito real de la integración a la inclusión. Se acotó la inclusión a la competencia del Programa y la educación básica no se consideró interpelada por la misma. Quedó la inclusión en manos de los profesores de EE. Así, si el Paradigma de la Inclusión aspiraba a una transformación cultural y la Educación Inclusiva su bandera, en su magna función resultó muy pobre al no ser considerada como paradigma del Sistema Educativo Regular. Ya que el carácter de transformación tendría que asumirse desde un posicionamiento de política educativa nacional. Asimismo, el tránsito no parecía que tuviera las condiciones para su realización. Las realidades muestran como la tenacidad de las prácticas y modos de hacer no desaparecen, sino que se reconvierten en nuevas figuras sin que se omita la estructura montada que tenía el Programa. Este proceso no conmocionó a la estructura educativa, sin embargo, los quiebres del cambio de la Integración sí lo padecieron los profesores. El sistema educativo, y nos referimos a la educación regular, ni se conmocionó, ni se transformó ni abanderó el compromiso real de lo que implica la inclusión como transformadora social y cultural.

La bandera de la inclusión en México es un ideal que dista mucho de tener las condiciones para ser realizada. De nuevo apelamos al escenario de coerción que ha impedido cambiar la base estructural en la que descansa el sistema educativo.

Y no olvidemos el papel esencial de los fuertes cuestionamientos hechos por las organizaciones civiles de padres y actores inconformes, que luchan por una atención y gestión y van más allá de sus países, conformándose en movimientos internacionales que logran repercutir en las instancias internacionales, acompañados de la participación de algunas autoridades representantes de los gobiernos. Las fuerzas conceptuales se articulan con las movilizaciones sociales y de ahí surgen las Declaraciones y Convenciones en el orden internacional que posteriormente convocan a las naciones a hacerlas suyas y comprometerse con ellas. Ese compromiso es un reto y desafío investigarlo por la complejidad que implica su instrumentación en los diversos países. Como vimos, la afectación de la Convención no conmovió drásticamente la educación mexicana.

En México ha sido el Paradigma de Integración, más que el de Inclusión, el que logró una transformación estructural de la EE, la cual es sólo una parte del Sistema Educativo en nuestro país, y su impacto en el nivel básico lo vivieron fuertemente tanto los profesores de EE como también los profesores de la educación regular. Así, el Programa de Inclusión lo implementan docentes de Educación Especial, ahora bajo las figuras de USAER, CAM y UOP y se mantienen funcionando paralelamente a educación básica. Por muy “integrada” que esté USAER a la escuela regular, se rigen bajo autoridades diferentes, las mismas de los CAM y las UOP. En el Programa, como dijimos, durante el gobierno de Calderón se introdujo la palabra inclusión únicamente, pero el pilar seguía siendo el Programa de Integración con la combinación de la palabra inclusión.

¿Quiénes son los responsables de implementar el Programa de Inclusión? Los profesores contratados como parte de EE, un “espectro”, vituperado por el Paradigma de la Inclusión, que quedó acéfalo y fuera del organigrama y a expensas del cambio de los sexenios. Por otro lado, el que hubiese desaparecido la Dirección de EE no implicó la introducción de una figura de peso del Paradigma de Inclusión y lo que es peor, no conmovió ni atentó, como dijimos, al Sistema Educativo Mexicano de manera estructural. El Programa de Inclusión sigue estando bajo la operatividad de la EE.

En los diferentes estados del país siguen existiendo y funcionando las Coordinaciones o Departamentos de EE con personal adscrito y el eje articulador intenta ser un Programa Nacional, el cual perdió su estatuto como tal en la sucesión de sexenios, fue perdiendo peso, mientras que tanto en el clamor internacional y en los congresos cada vez es más fuerte el discurso de la inclusión. Y en el sexenio siguiente el programa sufrió un descalabro mayor.

En el periodo presidencial de Enrique Peña Nieto en el año 2014 se realizó un reacomodo de nuevo dentro de la Subsecretaría de Educación Básica. La concreción de la política educativa para dar respuesta al Paradigma de Inclusión y atender a los grupos en desventaja del país, se concentró en el nuevo Programa de Inclusión y Equidad Educativo (PIEE) que, acorde al diagnóstico del PIEE (2014), señala lo siguiente: se concentraron los cinco Programas que venían trabajando independientemente, que son: 1) Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa; 2) Fortalecimiento del servicio de la educación telesecundaria; 3) El Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM); 4) Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (PAED) y 5) Fortalecimiento a las acciones asociadas a la educación indígena. Además, se agregaron un programa de media superior y otro de superior. Así el PIEE fusionó a siete programas estableciéndolos como siete estrategias de intervención de los niveles educativos Básica, Media Superior y Superior. El estatuto de una Dirección General se fue desdibujando, bajo la bandera de la inclusión y se fusionaron siete programas con un magro presupuesto y cuya incidencia es menor y pasa totalmente desapercibida.

La tensión entre Educación Especial y Educación Inclusiva se gesta desde una exterioridad, ya que el sistema, la tiene pseudo resuelta. Sí hay programa de Inclusión, sólo que resulta casi invisibilizado y funciona en la escuela regular por la acción de profesores de Educación Especial que son los que enarbolan la Educación Inclusiva.

Desde situaciones de exterioridad al sistema educativo se generan tensiones que amenazan a la Educación Especial, uno de ellos fue el connotado caso de octubre de 2018 en el que la Suprema Corte de Justicia declara inconstitucional, la Educación Especial, a propósito de un caso en el que una escuela privada negó el acceso a un niño con “discapacidad”. Este acontecimiento tuvo repercusiones fuertes que se agregaban a movimientos que esgrimían la anulación de la Educación Especial, o eventos como el movimiento de sordos que pugnó por su educación y demandó a la educación pública por no considerar las particularidades que se requerían para la educación bilingüe, el fallo fue a favor de la educación al invocar la petición del movimiento de los sordos como la instauración de la educación especial y México estaba bajo el Paradigma de la Educación Inclusiva. Extraña paradoja. Así, se juega en un marco de contradicciones que en el fondo se dice defender la Educación Inclusiva, cuando el marco de la Educación ni siquiera la ha considerado como su función. La Ley General de Educación del 30 de septiembre de 2019, bajo el gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador, en su capítulo

VIII referente a Educación Inclusiva, que abarca los artículos del 60 al 68, de manera particular en el artículo 64, señala:

En la aplicación de esta Ley, se garantizará el derecho a la educación a los educandos con condiciones especiales o que enfrenten barreras para el aprendizaje y la participación. Las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, para atender a los educandos con capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmo de aprendizaje diversos, realizarán lo siguiente (Ley General de Educación Especial, 2019: 23).

Y vienen varios incisos, de manera específica del I al III, en los que se asegura la impartición de la Educación Especial, aunque esté implícita que quien atiende la Educación Inclusiva son los profesores de Educación Especial.

La EE se encuentra bien afianzada en la última Ley General de Educación mencionada. Además, paradójicamente esta EE sostiene y enarbola a la Educación Inclusiva, a pesar de no tener un posicionamiento en el Organigrama de la Educación. En el Programa de Inclusión aparece un frágil, pero potente hilo de fusión y articulación sostenido por un cuerpo docente tenaz, con identidad como legado de un pasado del que están orgullosos. La investigación tiene que dar luz a esa historia, los conflictos, los golpes, las huellas imperecederas de los profesores de EE que al cambiar a la integración perdieron el espacio laboral, llegaron a una tierra inhóspita de una educación básica regular que ni los esperaba, ni los había solicitado, ni existía un lugar para ellos, fueron la otredad del sistema, quienes padecieron la imposición de la benevolencia del “Paradigma de la Integración”, y desde ahí, con ahínco defendieron y mostraron su quehacer, su “saber hacer” acogieron a los alumnos excluidos ahora en calidad de cuerpos extraños al sistema básico por lo tanto eran molestos e incómodos. Los profesores de educación básica no tuvieron ni tienen una preparación sistemática, ni el sistema básico se conmovió, en el sentido moverse de lugar, y sólo asumió pasivamente, el “ahí vienen” o “ya están aquí”, y nunca encontraron el respaldo de sus autoridades ni del sistema por asumir el compromiso como suyo. Como dijimos la Educación Inclusiva la enarbola y sostiene el trabajo los docentes de EE. Las décadas de 1990 al 2000, 2010, 2020 permanecen bajo la división de dos sistemas, uno muy pequeño que se conforma desde diversas instancias bajo las autoridades que rigen el sistema “amorfo” de EE que llevan a cabo bajo las modalidades de las USAER, los CAM y las UOP la tarea inclusiva; y por el otro, el enorme sistema educativo de educación regular.

La Educación Especial puesta bajo sospecha, como vemos, encuentra un frente contra de ella, que no viene del Sistema Educativo. El sistema regular se mantiene sin asumir la inclusión. La inclusión está en manos de USAER, por ello en México ha sido casi sinónimo de Educación Especial, un nuevo nombre para el ejercicio de prácticas para ciertos alumnos, por mucho que el modelo social se repita y con

todo haya logrado un poco de movimiento en las escuelas. Los CAM, por su parte mantienen dinámicas sumamente complejas que son desde serios laboratorios de experiencias innovadoras a prácticas que mantienen un sentido de “guarderías”. Una mirada fascinante de posibilidades y de reiteraciones. Las prácticas, el concernimiento de docentes o padres o autoridades salvan el tedio y el abismo en los dos sistemas, el mayoritario de la escuela básica y el minoritario, pero columna y sostén cohesionado bajo esa fuerza identitaria de la EE.

El sistema educativo mexicano impone férreo control y disciplinamiento, al mismo tiempo que en las prácticas el espíritu, el espectro de la vocación sobrevive. La evaluación de las prácticas educativas (Adame, Jacobo y Alvarado, 2016), mostraron el concernimiento que implica responsabilidad y hacerse cargo de los alumnos, y depositar el sueño de un futuro posible de esperanza y cambio, sigue latentes, y más que vivo en las prácticas. No es de ningún modo lo que domina en las prácticas, sin embargo, es una extraña sangre que corre, a pesar de los obstáculos, de las barreras que el mismo sistema impone, que sin embargo está lleno de contradicciones, equipos técnicos que imprimen una huella por su compromiso y generan proyectos articuladores; supervisores que hacen la diferencia en su zona, directores que dan lugar a una escuela de esperanza, de posibilidades y también lo contrario, el cansancio, agotamiento, competencias vanas, parálisis y enfado. Es una matriz compleja en donde se encuentran los actores en resistencia a mantener viva la vida, la flama y estandarte de una educación que puede cambiar la vida, el entorno y el porvenir. Finalmente, los docentes, cada vez con mayor dificultad mantienen vivo su concernimiento con los alumnos y pasan de un paradigma a otro, abren para sus alumnos porvenires e historias de promesa, pocos, pero ahí están. Con todo, ello no impide que la educación refleje, como lo social, un agotamiento y malestar ante estos tiempos todavía más agravados por la pandemia.

La historia de escenarios siempre complejos que habría que considerar entre: la desaparición de la Dirección General de Educación Especial, las declaraciones y movimientos internacionales que impulsaron la Integración Educativa, (documentado en Adame, Jacobo, y Alvarado, 2016).

Las preguntas necesarias, son: ¿La Educación Inclusiva tal como se da en México, lleva a cabo la tarea asignada por la Convención? ¿La declaración y oficialidad de los derechos de equidad, justicia y calidad educativa establecidos en leyes y documentos oficiales pueden ser cumplidos desde el encargo de la Educación Especial o de la Educación Inclusiva?

Nos parece nuevamente importante considerar que existe un horizonte de violencia que rebasa los buenos deseos del sistema básico por ejecutarlos. Para ello tenemos que enmarcar nuestro contexto histórico de la modernidad.

El marco de la modernidad como escenario del “horizonte de coerción” de las relaciones de reciprocidad positiva y negativa, simétrica o asimétricas

En función de la propuesta de Lomnitz (2005 y 2021) desarrollamos cómo la base de derechos y la igualdad que enarbola la modernidad esconde una violencia estructural. Esto con el fin de apuntalar finalmente el argumento de la base de discriminación y exclusión que permitirán que el lector se pregunte si la Educación Inclusiva, los derechos humanos no son sino paliativos y discursos de buena fe, que en el fondo invisibilizan el rostro de la modernidad y mantienen la promesa del progreso y el desarrollo de la realización humana. La modernidad bajo el régimen del capitalismo con su idea del pacto social o del individualismo, desarrolla una “[...] geografía de articulaciones entre distintos tipos de relaciones sociales, que pueden caracterizarse por reciprocidad positiva y negativa” (Lomnitz, 2005: 328). Retomando de Dumont y Da Matta nuestro autor retoma “[...] la idea de una subjetividad basada en la igualdad individual y en el contrato social siempre está combinada con formas de personalidad basadas en relaciones jerárquicas. Estas relaciones jerárquicas no pueden analizarse como resultado exclusivo de la reciprocidad negativa o de la positiva, pues podrían derivar de ambas” (Lomnitz, 2005: 328).

De manera particular, Lomnitz enfatiza lo poco atendidas que están las relaciones de reciprocidad negativa asimétricas las cuales juegan un papel primordial en el tejido social de la modernidad en la que rige un sistema capitalista. Fue Marx quien enfatizó el papel primordial que desempeña la violencia que está muy lejos de una realidad del planteamiento del individualismo con una base de igualdad para todos los hombres. Por lo tanto, la comunidad “[...] se desarrolla de la mano de mecanismos de mediación, compensación e intercambio” (Lomnitz, 2021: 5), bajo un “horizonte de coerción” (Lomnitz, 2005: 325).

En las relaciones de reciprocidad negativa asimétrica, la cual se define como:

[...] un tipo de relación social que inicia con un acto de violencia [...] realizado para someter a una persona que no puede responder de manera proporcional, pero que tampoco puede recurrir al Estado como protector. Ese acto violento es acompañado casi de inmediato por un regalo simbólico, o quizá alguna consideración o concesión de orden personal, que sirve para dar inicio a una relación de sometimiento de mediano plazo. La reciprocidad negativa asimétrica es, entonces, una relación de dominación que tiene en su origen un acto de violencia, seguido de un don simbólico (Lomnitz, 2021:11).

Desde otro ángulo, se pueden definir las relaciones de reciprocidad negativa asimétricas como “[...] un tipo de intercambio en el que la coerción se emplea para inaugurar una relación de dominación que posteriormente se encuadra a través

del don, tal y como si estuviera basada en la reciprocidad positiva, salvo por el hecho de que los bienes fluyen en proporción asimétrica del sirviente al amo” (Lomnitz, 2005: 334).

Situación de nuestro país

Teniendo este marco de referencia sobre un sistema que está basado en un horizonte de coerción bajo relaciones de reciprocidad negativa asimétrica negativa predominantemente, ¿cómo podemos confiar en las Declaraciones, Convenciones que apuntalan un discurso de igualdad de oportunidades bajo la defensa de los derechos humanos y con un Paradigma de Educación Inclusiva que anuncia una reforma y transformación educativa, bajo la triada de: la Declaración de Salamanca (1994), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU 2006) y el Index?

Consideremos el horizonte de coerción invisibilizado que esconde la promesa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Curiosamente en el mismo año, 1994, México fue reconocido como miembro de esta “prestigiada” Organización durante el mandato de Carlos Salinas de Gortari, propulsor del neoliberalismo, empeñado en coronar a México con la ilusión de primer mundo al cumplir con la laboriosa tarea y cumplimiento de los requisitos para poder pertenecer al club exclusivo de los países de la OCDE.

Todos hablamos de la OCDE, pero pocos saben de su historia, de cómo surgió del Plan Marshal para la recomposición de Europa después de la Segunda Guerra Mundial a través de la creación de una comisión que el 30 de septiembre de 1961 dio lugar a la OCDE estableciendo su sede en París. En la actualidad hay 38 países miembros de la OCDE (Organisation for Economic Cooperation and Development, [OCDE] s.f.). Este organismo se presenta con un rostro de bonanza e interés en favorecer el desarrollo de políticas de bienestar para los países traducida en un desarrollo económico que sitúa a los países miembros como “punteros” del desarrollo internacional.

La intención explícita de esta Organización apunta a una meta de desarrollo y bienestar según podemos constatar en el siguiente párrafo:

El Centro de Desarrollo de la OCDE, que incluye países de África, Asia y América Latina, facilita el diálogo sobre políticas públicas **con un enfoque específico en economías emergentes y en desarrollo**. El Centro enriquece los debates sobre **políticas de desarrollo** gracias a los análisis **llevados a cabo por sus expertos**. El objetivo es ayudar a los responsables políticos a encontrar soluciones que esti-

mulen el crecimiento y mejoren las condiciones de vida en las economías emergentes y en desarrollo. También albergamos el Club del Sahel y África Occidental (SWAC), una plataforma internacional cuyo objetivo es **promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las poblaciones de esta región**² (OCDE, s.f.: Iniciativas regionales, párr.2).

Sin embargo, la realidad descarnada muestra cómo una intención de bienestar se transforma en un expansionismo y prácticamente una imposición que doblega a los países a mantener las políticas económicas que surgen de la OCDE, y al mismo tiempo, los países hacen un esfuerzo inaudito para pertenecer a este Organismo que les impone una serie de medidas y regulaciones para aceptarlos como miembros. Así, si desde 1994 que pertenecemos a la OCDE, 30 años después deberíamos de ser un país que tendría que demostrar una mejoría en el bienestar económico y social de la población mexicana. Todo parece indicar lo contrario como se puede ver en una publicación del Colegio de México sobre el bienestar en nuestro país (Altamirano, *et al.*, 2020). De todos los países miembros de la OCDE fuimos el que menos ejerció gasto social, ya que destinó menos del 8% del PIB, cuando la media es del 19% (Altamirano, *et al.*, 2020) y aunque el gasto social aumentó en 2019 a 10.3% del PIB, México todavía se encuentra por debajo del nivel de inversión de la gran mayoría de los países que forman parte de la OCDE. Se dirá que no es justo comparar a México con potencias internacionales; sin embargo, si lo comparamos con países que tienen los gastos similares al nuestro estaremos por debajo del gasto para el bienestar social en Latinoamérica, a manera de ejemplo, tenemos que, en el 2015, Chile, Uruguay, Brasil y Argentina asignaron, en promedio, el 15% del PIB al gasto social (Altamirano, *et al.*, 2020) México se quedó un 7% detrás, aproximadamente.

Lo anterior, evidencia que nuestro país no tiene el bienestar social como una prioridad. Para los fines de este trabajo, nos interesa destacar lo siguiente: El sistema escolar mexicano ofrece infraestructura de distinta calidad, dependiendo del lugar donde viven los estudiantes y el estrato socioeconómico en el que nacen. De manera más específica veamos algunos datos: El 31% de las escuelas de primaria y secundaria tiene daño estructural. En total, 17,099,241 estudiantes y 761,265 docentes asisten a escuelas con infraestructura deficiente. La infraestructura educativa en México incluso presenta carencias en servicios públicos básicos. El 45% de las escuelas no cuenta con drenaje, el 20% carece de agua potable y el 5% no tiene energía eléctrica, en municipios con rezago social. Solamente el 3% de las escuelas de este nivel educativo no tiene carencia alguna (Altamirano, *et al.*, 2020). Tenemos

² Se han puesto en negritas para resaltar esas ideas

un sistema de seguridad social inequitativo, fragmentado y residual, cuando lo que necesitamos es un régimen universal de bienestar.

El sistema de cuidado infantil también está fragmentado: sus servicios están condicionados al estatus laboral de las personas. Las guarderías atienden desde hace décadas a las y los trabajadores del sector formal, con una cobertura limitada. El programa de estancias infantiles de Sedesol estaba destinado a las y los trabajadores del sector informal y fue reemplazado por una transferencia en 2019 pese a que la demanda por estos servicios ha ido en aumento desde 2008 (Altamirano, *et al.*, 2020).

“Entre 1992 y 2018, la pobreza solamente se redujo del 53% al 49%” (Coneval, 2018; citado en El Colegio de México, s.f.). Y otro dato más sería: “El origen socio-económico de los ciudadanos sigue determinando su futuro. De 100 personas que nacen en el estrato más bajo, 50 permanecerán en él” (El Colegio de México, 2018; citado en El Colegio de México, s.f.).

Y finalmente, en esta misma fuente, “Hacia un Estado de bienestar para México”, se reporta: Este sistema, ha dificultado enormemente que las mujeres concilien el trabajo de cuidado y crianza de los niños con el trabajo remunerado. En México, sólo el 47.6% de las mexicanas tiene trabajo remunerado. Si las mujeres tuvieran la misma tasa de participación laboral que los hombres, el PIB podría elevarse significativamente. La desatención a la primera infancia es una oportunidad perdida: entre los cero y los tres años se adquieren habilidades cognitivas y emocionales fundamentales para los años siguientes.

Este documento nos muestra cómo el Sistema Nacional Mexicano ha generado la desigualdad en ausencia de una política decidida por el bienestar social de la población y haber favorecido la tendencia neoliberal. Con estos datos cruzamos la interseccionalidad de mujeres, niños personas con discapacidad, en fin, el mosaico del rostro de la pobreza que coloca en las personas en desventaja por particularidad.

En 2018 de nuevo el país cambia de partido y asume el partido Morena el poder. El énfasis del Plan Nacional de Desarrollo sí enfatiza el bienestar social, su lema fue “primero los pobres”, se generaron estímulos económicos a los adultos mayores, a las madres solteras y madres con hijos con discapacidad. A los estudiantes se les otorgaron becas y a la mitad del sexenio se publica la Reforma Educativa: la Nueva Escuela Mexicana con la inclusión y derechos humanos por delante y un fuerte impulso al enfoque humanista. Asimismo, surgió la Reforma a la Educación Superior. Este sexenio amerita su propia valoración, pero será parte de una siguiente investigación, ya que los resultados serían muy precipitados y se requiere de un

tiempo ya que se han tenido muchas adversidades, movimientos de padres en su contra, y con gran esfuerzo se está intentando operativizar esta nueva Reforma Educativa. Por lo que les debemos los últimos seis años de nuestro país en materia de la inclusión educativa.

Corolario

Resulta lamentable que con este panorama la Unesco, la ONU y los Programas y Declaratorias influyan en el derecho cambiando las leyes sin tocar la base estructural que genera la desigualdad e injusticia. Estamos hablando entonces de una violencia por parte del Estado hacia la población denominada en condición de vulnerabilidad, entre ellos las personas con “discapacidad” y sus interseccionalidades y transversalidades. Esta violencia soterrada, nos explicita el horizonte de coerción empleado por Lomnitz (2005).

¿Qué hacer? Los datos fríos, dejan de ser sólo datos al mostrar una evidencia del horizonte de coerción que el Estado guarda y mantiene al gobernar para la preservación no sólo del sistema capitalista, que genera una desigualdad estructural, que implica una violencia al excluir a cada vez mayor población definiéndola como “en condición vulnerable”, así como el fallido sistema judicial puesto bajo los intereses de grupos y de intereses, o bien de política de estado que genera un plusvalor de relaciones de reciprocidad negativa asimétricas generadoras de una violencia cada vez más generalizada que mantiene un tejido social nada parecido a los discursos de los medios de información, ni a las ilusiones de progreso y bienestar para la población mexicana. Y, sin embargo, a decir de los discursos internacionales, le depositan a la educación y en particular a la propuesta de la ilusión de recomponer el estado de injusticia y desigualdad a través del Paradigma de Inclusión en todas las instituciones del gobierno. La noción de las relaciones de reciprocidad negativa asimétricas son un concepto que resulta por demás interesante para desencajar el sistema educativo y los paradigmas anunciadores de la transformación social, como lo es el Paradigma de Educación Inclusiva en comparsa con todas las declaraciones nacionales e internacionales de Convenios, Convenciones, Declaraciones de promesa de un futuro prometedor.

Finalmente queremos destacar el pronunciamiento realizado por el investigador educativo Ángel Díaz Barriga (Educación Futura, 2016), que critica el basamento de la evaluación exacerbada en la que está concentrado el sistema educativo, la formación de profesores, la formación de los estudiantes, el proceso de aprendizaje, la evaluación de los indicadores del desarrollo y planes y programas educativos, en fin, bajo las palabras de este investigador:

México vive enloquecido por la evaluación, lo cual no debería de ser el objetivo, toda vez que somos la comunidad internacional más evaluada del mundo, aseguró el investigador y experto en educación Ángel Díaz Barriga. En entrevista para la Agencia Informativa del Conacyt, el experto advirtió que esto es un exceso y perversión, ya que más allá de poner a competir a profesores y alumnos, se tendría que estar trabajando en la confianza del estudiante y eso redundaría en una relación mucho más sana (Educación Futura, 2016: párr. 1-2).

Es decir, se convoca a relaciones de reciprocidad positivas simétricas, cuando lo que domina son las relaciones de reciprocidad asimétricas negativas. Continuamos con las palabras de Díaz Barriga, quien señaló:

En este sentido [...] el Estado está culpando a los maestros de un error del propio Estado: echar a perder las normales, en donde las deficiencias no son solo culpa del maestro. Si el sistema de evaluación de docentes no genera confianza en estos, es un sistema que fracasó. La educación en este país va hacia un modelo de números, hacia un modelo donde todos se preocupan por números y por el factor de impacto (Educación Futura, 2016: párr. 3-4).

Como trabajadores del ámbito educativo y preocupados por una ética política que mantenga un juego a favor de relaciones recíprocas positivas. Tomando en cuenta la existencia de las relaciones recíprocas negativas, simétricas y asimétricas, consideramos que la educación es la apuesta continua por una ética política de fraternidad sostenida en las formas plurales de ser y estar en el mundo para lo que se requiere que los grupos considerados “en condición de vulnerabilidad” se vuelvan comunidades políticas cuya función sea sostener que las **diferencias**, término derridiano que plantea que las diferencias pueden volverse sujetos políticos plenos que interpelan los discursos sociales y de manera particular en nuestro ámbito educativo, nos volvamos interrogadores de la función educativa, de sus planteamientos de fondo y de raíz para deconstruir el horizonte de coerción e intentar un proceso transformador del sistema vigente. Para ello se requiere deconstruir los discursos educativos positivos y con una reducción a un ideal de derechos humanos y horizonte de igualdad de oportunidades, que como vimos, sólo se fomenta un carácter violento soterrado, continuo y sistemáticos que son contra los que luchan los emergentes movimientos de mujeres, de los movimientos de diversidad sexual, de personas constituidas como el movimiento “disca”, en que movimientos que no protestan no para acceder a sus derechos, sino que interpelan al sistema en su conjunto y sus particularidades. Las emergentes prácticas y movimientos sociales están produciendo y proponiendo una matriz cultural en donde se cambie la correlación de relaciones recíprocas que disminuyan la violencia estructural y generen un juego relacional en donde se planteen condiciones para que el vaivén de las relaciones genere y promuevan relaciones recíprocas creativas y potenciales para dar lugar a la dignidad humana.

Ello es lo que promueve la Reforma Educativa: La Nueva Escuela Mexicana, ya tendremos oportunidad de dar cuentas de este esfuerzo importante para nuestro país.

Bibliografía:

- Acuña, L. A. (6 de octubre 2018): “La educación especial en México: el futuro incierto”, Educación Futura. <https://www.educacionfutura.org/>
- Adame, E., Z. Jacobo y J. Alvarado (2016): *Sistema Educativo e Inclusión. Más allá de la Integración Educativa*, México, Editorial Trillas.
- Altamirano, M. y R. Campos, (coord.) (2020): *Hacia un Estado de bienestar para México*. México, El Colegio de México. <https://bienestar.colmex.mx/>
- Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México [AHUNAM]. (2015): Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. http://www.ahunam.unam.mx/consultar_fcu?id=1.32#
- Bärbel Inhelder. (2023, 26 de diciembre) En: Wikipedia, La enciclopedia libre. https://es.wikipedia.org/wiki/B%C3%A4rbel_Inhelder
- Benjamín, W. (2005): *Tesis sobre la Historia y otros Fragmentos*, México, Editorial Contrahistorias.
- Certeau, M. (2007): *La invención de lo cotidiano. 1 artes de hacer*, España, Universidad Iberoamericana.
- El Colegio de México. (s.f.): *Hacia un Estado de Bienestar para México*. <https://bienestar.colmex.mx/>
- Derrida, J. y E. Roudinesco (2001): *Y mañana qué...*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Educación Futura. (12 mayo, 2016): *México vive enloquecido por evaluación; es un sistema que fracasó: Ángel Díaz Barriga*, <https://www.educacionfutura.org/>
- Echeverría, B. (2001): *Definición de la Cultura*. México, Editorial ITACA, UNAM.
- Jacobo, Z. (2010): *La discapacidad como una figura de discriminación en la modernidad: de la historia a las prácticas vigentes*, (Tesis de doctorado) UNAM, México.

- Jacobo Z. (2012): *Las Paradojas de la Integración/Exclusión en las Prácticas Educativas. Efectos de Discriminación o Lazo Social*, Buenos Aires, Argentina, Editorial Noveduc.
- Jullian, C. (2002): Génesis de la comunidad silente en México: la Escuela Nacional de Sordomudos (1867 a 1886), (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.9.195/ppt2002/0308466/Index.html>
- Jullian, C. (2018): “Haciendo “hablar” a una historia muda. Surgimiento y consolidación de la comunidad sorda de Morelia”, *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 39(153), 261-291. <https://www.scielo.org.mx/>
- Ley General de Educación Especial. (30 de septiembre de 2019). Diario Oficial de la Federación. México. <https://www.diputados.gob.mx/>
- Lomnitz, C. (2005): “Sobre reciprocidad negativa”, *Revista de Antropología Social*, vol. 14, pp. 311-339. <https://www.redalyc.org/pdf/838/83801412.pdf>
- Lomnitz, C. (2021): “México: el tejido roto”, *Revista Nexos*. <https://www.nexos.com.mx/?p=54499>
- Olivera, M. (s/f): *Evolución Histórica de la Educación Básica a través de los Proyectos Nacionales:1921-1999*. <http://biblioweb.tic.unam.mx/>
- Organisation for Economic Cooperation and Development, [OCDE]. (s.f.): *Nuestra Proyección Mundial*. <https://www.oecd.org/acerca/miembros-y-socios/>
- Programa de Inclusión y Equidad Educativo [PIEE]. (2014). <http://www.inclusion-yequidad.sep.gob.mx/es/transparencia/diagnostico.html>
- Romero, S. y I. García. (2013): “Educación especial en México”, *Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva*, 7(2), 77-91. <https://dialnet>
- Unidad de Orientación al Público. (s.f.): *¿Qué es U.O.P?* <https://uopanahuac>