

Educación superior inclusiva y diversidad. Una mirada psicoanalítica en la educación superior*

Fecha de recepción: 15/02/2016
Fecha de revisión: 15/04/2016
Fecha de aprobación: 12/07/2016

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Ruiz, E. (2016). Educación superior inclusiva y diversidad. Una mirada psicoanalítica en la educación superior. *Revista Criterios*, 23(1), 27-41.

*Artículo de Reflexión. Derivado de la investigación titulada: *Discurso del amo y actos discursivos del docente universitario en los primeros días de clase*.

*Psicoanalista, Foro de Psicoanálisis del Campo Lacaniano de Pasto - IF; Psicólogo. Profesor tiempo completo de Psicología, profesor investigador Maestría en Pedagogía, Universidad Mariana. Integrante del grupo de investigación INDAGAR. San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: estebanruizmoreno@hotmail.com

Esteban Ruiz Moreno*✉

Resumen

En la educación superior actual existen algunos fenómenos que van más allá de las cuestiones curriculares, pedagógicas, didácticas, metodológicas, etc. Se suele excluir la subjetividad buscando que la enseñanza implique homogenizar, uniformar, hacer que la totalidad de los estudiantes reproduzcan lo mismo. Frente a esto, desde hace algunos años han surgido interesantes propuestas que retoman el planteamiento de la diversidad, y, en menor medida, el de la inclusión, para dar un lugar diferente a los agentes de la educación superior. Por su parte, el psicoanálisis de orientación lacaniana aporta significativamente a la problemática de la subjetividad, concepto que permite retomar en cierta medida los términos *diversidad e inclusión*.

Teniendo en cuenta lo anterior, puede plantearse: ¿cómo entender las posibilidades de la diversidad y la inclusión en la educación superior colombiana?, ¿qué aportes puede proporcionar el psicoanálisis para sostener algún tipo de propuesta en este sentido? Las preguntas planteadas en primer término guiarán la presente reflexión en torno a la educación superior y el psicoanálisis, con el fin de proporcionar algunos aportes a la diversidad, en mayor medida, y a la inclusión como un constructo solidario de la primera.

Los planteamientos del psicoanálisis son propuestos con referencia a las teorías y desarrollos de Jacques Lacan, autor de gran relevancia de la historia del psicoanálisis, al punto de originar una vertiente del psicoanálisis llamada psicoanálisis lacaniano. En cuanto a la diversidad en el campo educativo, se retoma algunos autores de relevancia internacional por su pertinencia en la actualidad.

Palabras clave: diversidad, educación superior, inclusión, Psicoanálisis lacaniano, subjetividad.

Inclusive higher education and diversity, a psychoanalytic look at higher education

Abstract

There are some phenomena that go beyond the curricular, pedagogical, didactic, methodological issues, etc. in current higher education. Subjectivity is usually excluded, seeking that the teaching involves homogenizing, standardizing, making the totality of students reproduce the same. In the face of this, interesting proposals have emerged over the last few years, which take the approach of diversity, and, to a lesser extent, inclusion, to give a different place to the agents of higher education. On the other hand, the Lacanian psychoanalysis contributes significantly to the problematic of subjectivity, a concept that allows retaking to some extent the terms *diversity* and *inclusion*.

Taking into account the above, it may be asked: How to understand the possibilities of diversity and inclusion in Colombian higher education? What contributions can provide psychoanalysis to support some kind of proposal in this regard? The questions raised in the first place will guide the present reflection on higher education and psychoanalysis, in order to provide some contributions to diversity, to a greater extent, and to inclusion as a construct of solidarity with the first one.

The approaches of psychoanalysis are proposed with reference to the theories and developments of Jacques Lacan, author of great relevance of the history of psychoanalysis, to the point of originating a trend of psychoanalysis called Lacanian psychoanalysis. Regarding diversity in the educational field, some authors of international relevance are taken up because of their relevance at the present time.

Key words: diversity, higher education, inclusion, Lacanian psychoanalysis, subjectivity.

Ensino superior inclusivo e diversidade, um olhar psicanalítico no ensino superior

Resumo

Existem alguns fenômenos que vão além das questões curriculares, pedagógicas, didáticas, metodológicas, etc., no atual ensino superior. Subjetividade geralmente é excluída, buscando que o ensino envolva homogeneização, padronização, fazendo com que a totalidade dos alunos reproduza o mesmo. Diante disso, emergiram propostas interessantes nos últimos anos, que levam a abordagem da diversidade e, em menor grau, a inclusão, para dar um lugar diferente aos agentes do ensino superior. Por outro lado, a psicanálise lacaniana contribui significativamente para a problemática da subjetividade, conceito que permite retomar em certa medida os termos diversidade e inclusão.

Tendo em conta o que precede, pode-se perguntar: Como compreender as possibilidades de diversidade e inclusão no ensino superior colombiano? Que contribuições podem fornecer a psicanálise para apoiar algum tipo de proposta nesse sentido? As questões levantadas em primeiro lugar orientarão a presente

reflexão sobre o ensino superior e a psicanálise, a fim de proporcionar algumas contribuições à diversidade, em maior medida, e à inclusão como um construto de solidariedade com a primeira.

As abordagens da psicanálise são propostas com referência às teorias e desenvolvimentos de Jacques Lacan, autor de grande relevância da história da psicanálise, a ponto de originar uma tendência da psicanálise chamada psicanálise lacaniana. Em relação à diversidade no campo educacional, alguns autores de relevância internacional são retomados por sua relevância no momento presente.

Palavras-chave: diversidade, ensino superior, inclusão, psicanálise lacaniana, subjetividade.

1. Introducción

Puede asegurarse que la educación superior se define como un campo lleno de relaciones que trascienden los componentes que abordan las ciencias de la educación: currículo, pedagógico, didáctico, evaluativo, metodológico, etc., relaciones que pueden encontrarse encubiertas bajo los elementos anteriormente enunciados. El presente trabajo reflexivo se produce a partir de la investigación de tesis de maestría titulada: *Discurso del amo y actos discursivos de los docentes en los primeros días de clase*, trabajo que permitió analizar las relaciones existentes entre el poder y el saber, a través de una metodología de investigación combinada entre psicoanálisis lacaniano y análisis crítico del discurso (ACD). Algunas de las conclusiones relevantes de este proceso investigativo se centran en la posibilidad de interrogar la articulación existente entre el campo de la educación y, más concretamente, de la educación superior y la subjetividad, entendida esta última como el lugar que ocupa el sujeto en el campo de los fenómenos a investigar.

En este sentido, lo que se define como subjetivo desde el psicoanálisis no implica una clásica contraposición hacia lo objetivo, tal como se plantea desde toda una tradición filosofía del conocimiento, la *doxa* o su aplicación al campo de las ciencias.

De una primera aproximación al campo psicoanalítico, puede concluirse que algunos de sus planteamientos se encuentran contra la educación en general o, simplemente, se deja a un lado cualquier articulación posible. Las consideraciones de diversos autores sobre esta problemática, permiten rastrear la posición del psicoanálisis como disciplina del conocimiento, frente a la educación.

En este sentido, Freud (1993) define al respecto, en *Análisis terminable e interminable*: “Y hasta pareciera que analizar sería la tercera de aquellas profesiones «imposibles» en que se puede dar anticipadamente por cierta la insuficiencia del resultado. Las otras dos, ya de antiguo consabidas, son el educar y el gobernar” (p. 249). Siguiendo esta línea, Millot (1990) declara que en la obra de Freud no se encuentra ningún tratado sobre la educación. Este es uno de los obstáculos que debe plantearse en primer lugar, puesto que permitirá situar las coordenadas de los aportes que puede hacer el psicoanálisis en el campo de la educación.

Pero, ¿es cierto que del psicoanálisis no puedan extraerse elementos conceptuales que permitan analizar el campo educativo? Más allá de la posición de Freud sobre la educación, que puede circunscribirse a una serie de prescripciones sobre el desarrollo de la sexualidad o la pertinencia sobre la enseñanza del psicoanálisis en la universidad (Freud, 1992), es necesario remitirse a los planteamientos del psicoanalista francés Jacques Lacan (2008a) y su teoría sobre los discursos y el lazo social para poder efectuar una interrogación fecunda sobre diferentes temáticas propias de la educación.

Al respecto, el discurso universitario se posiciona como un eje sobre el cual giran varios conceptos importantes para un análisis a partir de la teoría lacaniana, puesto que da cuenta de la problemática de la subjetividad en los contextos educativos y marca una especial relevancia en relación con los conceptos inclusión y diversidad.

2. Un problema fundamental de la educación en la actualidad

Para situar las coordenadas del análisis sobre educación, diversidad e inclusión, desde una mirada psicoanalítica, se propone una revisión de los planteamientos de Lacan (2008a) en el seminario 17, *El reverso del psicoanálisis*.

Lacan (2008a) describe el discurso como un orden que regula el goce, además de instaurar relaciones duraderas en el tiempo, códigos muchas veces invisibles pero que se encuentran de una forma mucho más consistente que lo efímero de la palabra: “la esencia de la teoría psicoanalítica es un discurso sin palabras” (Lacan, 2008b, p. 11). La definición citada, dejando de lado la proposición sobre la teoría psicoanalítica, entrega un claro ejemplo sobre la implicación del discurso más allá de la palabra oral, que fácilmente podría ser olvidada.

El discurso que elabora Lacan (2008a) en *El reverso del psicoanálisis*, se constituye como una estructura de cuatro espacios, en los cuales se ubican las letras del álgebra lacaniana (Lacan, 1995):

Tabla 1. Producción de los cuatro discursos

$\frac{S_1}{\$}$	$\frac{S_2}{a}$	$\frac{\$}{a}$	$\frac{S_1}{S_2}$
Discurso del amo		Discurso de la histérica	
$\frac{a}{S_2}$	$\frac{\$}{S_1}$	$\frac{S_2}{S_1}$	$\frac{a}{\$}$
Discurso psicoanalítico		Discurso universitario	

Fuente: Lacan (2008a, p. 29).

Lacan (2008a) especifica, en su seminario, que el giro de un cuarto de vuelta es lo que produce, tomando como punto de partida el discurso del amo, los tres discursos restantes (Uribe, 2009). Cada uno, designado con un nombre diferente gracias a la letra que se ubica en la izquierda – arriba, viene a ordenar las relaciones de los sujetos que en él se encuentran, además de la regulación del goce anteriormente mencionada.

Presentar este modelo de discurso permite aislar la función del mismo, a partir de imperativos específicos producidos en él. De este modo, se constituye en un orden que regula las diversas relaciones de los sujetos. En este sentido y retomando el discurso del amo, puede proponerse que éste aplasta la subjetividad a partir de su orden: que todo marche sin importar el deseo del sujeto (Lacan, 2008a); *deseo* que no hace referencia a los anhelos de los sujetos, sino al motor que permite vivir en la búsqueda permanente de algo que pueda llegar a colmar la existencia. En el discurso del amo, deseo y sujeto quedan destinados a la represión.

Por su parte, el discurso universitario se entiende como el campo de la educación en general. Éste reproduce el imperativo del discurso del amo en otro lugar y bajo otras condiciones; Lacan (2008a) propone que la orden del discurso universitario sería: “sigue sabiendo cada vez más” (p. 110).

Ante el empuje de capturar, asimilar y almacenar el saber, se encuentra una paradoja por la cual el sujeto no puede reconocerse en dicho saber, lo que implica que quede ahogado en una posición de ignorancia con respecto a su propio ser. Como consecuencia, el saber que circula en el campo de la educación es un saber teórico que no puede decir nada de la singularidad del sujeto o de la verdad del ser (Lacan, 2003a) y de este modo, tanto subjetividad, como educación inclusiva y diversidad, sufren el mismo destino: ser aplastados bajo los designios del imperativo del discurso dominante. Resulta evidente que, a partir de este imperativo, se generan efectos de exclusión y segregación de los sujetos en el campo educativo; es decir, en el campo de la educación, se necesita del sujeto a condición de funcionar como un individuo cognoscente, pero que nunca se encuentre comprometido como sujeto.

La paradoja sobre el sujeto que accede al saber para no saber nada de sí mismo, demuestra algunas condiciones de la educación en la actualidad. Lacan (2003a) plantea que, a partir del siglo XVII, época en la cual Descartes (1992) propone el *cogito ergo sum* (pienso, luego existo), se produce un rechazo de todo saber sobre el sujeto, con el fin de iniciar una búsqueda incesante de un saber teórico y práctico en el campo del conocimiento, un saber que no comprometa conocer qué implica el sujeto. Como consecuencia del rechazo del saber sobre el sujeto, se opera una separación entre dos términos que Lacan (2003a) diferencia radicalmente: saber y verdad. El saber correspondería al saber académico, al saber que debe perseguirse en el campo del conocimiento, un saber que no compromete al sujeto; en cuanto a la verdad, es definida como la verdad del sujeto, pero que sin embargo se encuentra reprimida, se encuentra vedada para el mismo sujeto (Lacan, 2003b). En contraste, pueden recordarse las escuelas filosóficas de la antigua Grecia, en las cuales se buscaba el saber teniendo en cuenta la posición del sujeto, teniendo en cuenta el papel del saber en la constitución del sujeto.

La división entre saber y verdad, permite entender el papel velado de exclusión que cumple la educación actual con respecto del sujeto. El procedimiento de la educación que aquí se revela, necesita de un individuo uniforme y homogéneo que responda a las condiciones impuestas en la educación, que busque saber cada vez más, sin preguntarse por su propio ser, que busque acaparar más y más teoría e

instrucciones prácticas sin cuestionarse por cómo ello afecta su autonomía como persona. El rechazo del sujeto deja de lado el lugar de la subjetividad en el discurso y, como consecuencia, opera un rechazo en el campo de la educación inclusiva y la diversidad como un elemento inherente a esta última.

Con base en lo anterior, puede proponerse que la educación, en tanto discurso, busca instaurar relaciones de sumisión al saber y que sean permanentes en el tiempo, en las cuales todos los sujetos deben homogenizarse y responder de la misma forma. El ejemplo más concreto de lo anterior, puede verse en las prácticas docentes cotidianas en el microcontexto educativo: el docente pregunta: “¿quién propuso la teoría de la relatividad?”, y los estudiantes deben responder el nombre correcto a la pregunta. Piénsese por un momento que solo un estudiante responda: “¿Stephen Hawking!”, ¿qué pasará con él? Al encontrarse por fuera de las dinámicas del correcto proceso enseñanza-aprendizaje, se le corregirá (normalizará) con el fin de conducirlo hacia la aprehensión del saber. Este tipo de prácticas educativas suelen presentarse con muchísima frecuencia, pero ante un examen analítico es posible develar las funciones que el discurso opera en ellas de forma velada, es decir, que no pueden ser descubiertas a simple vista.

3. ¿Cómo entender el rechazo del discurso universitario a la subjetividad?

En el campo del psicoanálisis, la subjetividad se define en torno al concepto de sujeto, dividido por la operación del lenguaje y la existencia del inconsciente. La anterior definición, permite articular el concepto de subjetividad con educación inclusiva, además de la diversidad, ya que estos tres conceptos provienen de distintos campos. El caso de conceptos como diversidad e inclusión se retoman desde las políticas públicas que desde hace algún tiempo viene implementando el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia.

Como se ha explicado, las consecuencias de rechazar la subjetividad del discurso se ciernen sobre toda posibilidad de inclusión y diversidad. Es decir, la educación, tal como se encuentra concebida en la actualidad: una repetición memorística de datos, fechas, nociones y conceptos (Zuleta, 2007), no permite admitir las condiciones mínimas necesarias para que diversidad e inclusión puedan hacer parte del campo educativo. En este sentido, es necesario definir una y otra. En primera instancia, Arnaiz (2000) determina que:

La diversidad está presente en el ser humano desde el momento que cada persona tiene sus propias características evolutivas, distintos ritmos de aprendizaje que en interacción con su contexto se traducen en distintos intereses académicos-profesionales, expectativas y proyectos de vida, especialmente, a partir de la etapa de la educación secundaria. Además de estas manifestaciones, podemos encontrar otras de carácter individual, como pueden ser las deficiencias intelectuales, físicas, sensoriales, altas capacidades, o aquellas otras que se manifiestan en contextos socioculturales desfavorecidos o relacionados con las minorías étnicas y culturales. (p. 1).

Esta definición interesa para la presente reflexión, más allá de otras importantes como las de UNESCO (2006) en cuanto a la diversidad cultural, puesto que implica las diferencias que pueden establecerse para cada sujeto en el campo

de la educación con base en sus manifestaciones singulares y propias. De este modo, la diversidad cobra un matiz importante por cuanto representa, de alguna manera, la reintroducción de la subjetividad rechazada por el discurso educativo. Las características propias de cada sujeto son reclamadas por la diversidad, con el fin de establecerse dentro de un discurso que intenta transformar los sujetos en individuos uniformes y lisos, sin preguntas, sin cuestionamientos, sin ponerse en juego como sujetos del conocimiento.

En la definición propuesta por Arnaiz (2000) puede observarse un asidero importante para la presente reflexión, puesto que considera la diversidad a partir de una época precisa de la vida del sujeto: la educación secundaria. Lo anterior demuestra su importancia en tanto que permite enfocar los esfuerzos hacia el contexto de la educación superior, lo que implica que las universidades, más allá de lo expuesto en cuanto al lugar de la subjetividad en el discurso, deben orientar sus recursos económicos y sus preceptos políticos a responder a los nuevos desafíos que se plantean a partir de la reintroducción de la diversidad y la inclusión en los contextos educativos.

Por otra parte, cobra relevancia la segunda parte de la definición, en tanto que tiene en cuenta las posibles deficiencias a distintos niveles que pueden tener cada uno de los estudiantes, no centrándose solamente en los déficits intelectuales o de aprendizaje. Este enfoque no reduccionista, permite reflexionar sobre las posibilidades reales de la diversidad en el campo de la educación y lo hace en consonancia con la posición del sujeto, reivindica el lugar de la subjetividad en el discurso que intenta rechazarla:

Sin embargo, en muchas ocasiones el término diversidad es entendido desde un punto de vista reduccionista, circunscrito únicamente a aquellos alumnos que se apartan del común del alumnado, es decir, se asocia con situaciones extraordinarias y excepcionales. Este estrecho punto de vista dificulta un tratamiento global de la diversidad y favorece un tratamiento individual y ligado al modelo del déficit. (Arnaiz, 2000, p. 1).

Lo anterior, genera la preocupación constante que no suele evidenciarse suficientemente en las instituciones de educación superior, en cuanto que la diversidad necesita un espacio relevante, tanto en lo político como en lo curricular y con el objetivo claro de permitir:

Cuestionar el conformismo, las asimetrías sociales y también, las injusticias. En este sentido, el mensaje de la diversidad no es neutro. Asumirla como relación significa, por lo pronto, aceptar la inter y multiculturalidad como un nuevo paradigma de organización social en el que conceptos como la responsabilidad social, la ciudadanía activa, el empoderamiento, la participación ciudadana y la democracia deliberativa se redefinen y vigorizan. (Magendzo, 2004, p. 1).

La diversidad debe permitir, más allá de considerar las diferentes posiciones de lo subjetivo, un esfuerzo por la emancipación en campos como: “social, cultural, filosófico, moral y político” (Magendzo, 2004, p. 1). Esta es la idea primigenia de la educación: posibilitar la emancipación del sujeto de toda alienación al otro, sea el Estado, el prójimo, su superior, el docente, etc. Emancipación que se encuentra propuesta desde el marco de los ideales de la ilustración en el sentido propuesto por Kant (1999), en tanto que la educación debe permitir al sujeto

alcanzar la mayoría de edad, a partir de ejercer la máxima kantiana *sapere aude* (atrévete a saber... por ti mismo).

El concepto de inclusión es solidario del de diversidad, puesto que además de complementarlo, permite situar sus coordenadas y su naturaleza. En este sentido, se define la inclusión como:

Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. (UNESCO, 2005, p. 14).

La importancia de la inclusión, viene a proponer respuestas en algunos campos inherentes a la educación superior, además de dar consistencia al concepto de diversidad. Una y otra vienen a formar un binomio necesario a la hora de pensar la educación superior más allá de la problemática del déficit, que es como se ha pensado desde siempre.

En este sentido, la inclusión no hace referencia solamente al tratamiento de la discapacidad en las instituciones de educación superior, sino muy por el contrario y en el marco de la presente reflexión, la inclusión cuenta con un enfoque de mayor envergadura por cuanto busca “eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las repuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes entre otras posibles” (Echeita y Ainscow, 2008, p. 2). De este modo, la educación superior debe estar orientada a este enfoque más amplio, complejo y problemático sobre la inclusión que el que se reduce a la discapacidad, puesto que implica la consideración del lugar de la subjetividad; es decir, busca reintroducir a los estudiantes excluidos del discurso universitario, marginados del campo educativo, segregados del ámbito del conocimiento.

Es imperativo entender que la inclusión y la diversidad se constituyen en un reto ineludible para las instituciones de educación superior en la actualidad, puesto que cada vez más se constata como un interés creciente a nivel mundial. Además de lo anterior, es necesario incluir la perspectiva de la inclusión como base de la educación, en tanto se consideren las particularidades y diversidades de los sujetos que aprenden:

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (UNESCO, 2005, p. 14).

Por otra parte, es necesario plantear que, en los últimos años, el MEN (2013) de Colombia, viene desarrollando una serie de políticas en torno a la educación superior inclusiva, el documento *Lineamientos. Política de educación superior inclusiva* es un referente obligado en relación con el tema que se viene desarrollando.

Las políticas que se han propuesto por parte del MEN, se encuentran articuladas a cuatro ejes conceptuales que permiten definir la educación inclusiva como una estrategia de inclusión social, tomando como referencia los siguientes puntos:

a) “El concepto de educación inclusiva no sinónimo de la inclusión social” (MEN, 2013, p. 22), en tanto que la educación inclusiva sea un elemento que permita la inclusión social, sea una condición previa, un medio, mas no un fin en sí mismo.

b) “El concepto de integración no es sinónimo de inclusión” (MEN, 2013, p. 23), no obstante, la integración puede concebirse como un elemento previo a la educación inclusiva en el cual se presenta la inclusión como la asistencia o atención a las personas en situación de discapacidad que permitió, en su tiempo, hacer visibles a algunos grupos que anteriormente se encontraban en estado de exclusión en el contexto educativo. Es evidente que el concepto de *integración* no es adecuado para los tiempos actuales, se necesita un modo de inclusión más que un modelo de integración.

c) Existe una amplia diferencia entre educación inclusiva e inclusión educativa, puesto que la educación inclusiva busca “identificar las barreras para el aprendizaje y la participación propias del sistema (...) la inclusión educativa refleja una visión más cerrada que sugiere la adaptación de los estudiantes al sistema y no al revés” (MEN, 2013, p. 23). La cuestión, por tanto, radica en que es necesario dar un lugar a los estudiantes en el sentido de la subjetividad, tal como se puede articular desde el psicoanálisis más que introducirlos en un sistema que los amolda a las exigencias de la sociedad en diferentes campos.

d) Se tienen en cuenta, además, dos conceptos relevantes más allá de la educación inclusiva en tanto paradigma educativo: en primera instancia, el enfoque de educación inclusiva, que hace referencia a los diversos puntos por medio de los cuales se puede observar la educación inclusiva en la educación superior y, en segunda instancia, la política de educación inclusiva, que se articula con el concepto de política pública para actuar al nivel de las autoridades públicas, la sociedad civil, con el fin de “solucionar o prevenir una situación definida como problemática” (MEN, 2013, p. 24).

Puede observarse, entonces, que algunas de las últimas propuestas realizadas por el MEN (2013) han cambiado la perspectiva sobre educación superior inclusiva que se mantenía hace un decenio. Es necesario resaltar, con toda justeza, que la perspectiva del MEN tiene en cuenta algunos elementos que permitirán, por una parte, retomar las nuevas propuestas sobre educación inclusiva a niveles más complejos y, por otra, reintroducir el concepto de subjetividad en el discurso universitario, tal como se ha esbozado en líneas anteriores.

Si bien se encuentra que el MEN (2013) ha realizado una serie de importantes propuestas en cuanto a determinar la educación inclusiva de una forma amplia

y que tiene en cuenta la complejidad de la problemática, es necesario entablar una reflexión en cuanto a las prácticas pedagógicas como tal, puesto que está justificado pensar que un abismo, muchas veces insalvable, entre lo escrito en las políticas públicas, en este caso de la educación superior inclusiva, y el quehacer de algunos docentes en el microcontexto educativo; dicho de otro modo, se celebran con entusiasmo los cambios efectuados en el contexto nacional de la educación superior, pero se encuentra que la práctica pedagógica sigue constituyéndose en un obstáculo para que dichos cambios sean realmente efectivos en el salón de clases.

Otro de los interrogantes que surge, con respecto a lo propuesto en el documento *Lineamientos. Política de educación superior inclusiva* (MEN, 2013), tiene que ver con el concepto de subjetividad que se propone, puesto que no es el mismo que plantea el psicoanálisis de orientación lacaniana. En este documento, el MEN (2013) se orienta en algunos campos ambiguos para definir su visión de lo que sería la subjetividad, determinada como: lo opuesto a lo objetivo, lo relativo al sujeto sin establecer algo preciso en un contexto que es tan problemático o tomando como referencia la relación entre sujetos para hablar de una posible intersubjetividad. Como se sabe, el concepto de lo subjetivo en psicoanálisis es radicalmente diferente de cualquier otra concepción que pueda darse en otros campos del saber y se lo retoma en la riqueza que efectúa su aporte. En este sentido, es necesario resaltar que la subjetividad hace referencia a la posición del sujeto (Palacio, 2011), aparejando al mismo tiempo, la postura ética que se encuentra en esta afirmación. Por tanto, lo subjetivo interroga la posición del sujeto en el discurso en el que se encuentra; en el caso del presente artículo, lo subjetivo interrogaría la posición del sujeto en el discurso universitario, en la educación superior actual.

4. Algunas propuestas para diversidad e inclusión

A continuación se plantean propuestas en algunos niveles de la educación superior que pretenden aportar a la subjetividad y en tanto a sus equivalentes en el campo educativo mismo, como son diversidad e inclusión, articulados a las vicisitudes y dinámicas del discurso universitario.

Nivel curricular

En esta propuesta se planteó, en el anterior decenio, dar un salto del modelo de déficit al modelo de *atención a la diversidad centrada en el modelo curricular* (Arnaiz, 2000), en el cual la educación podría permitir la inclusión real de las diversidades de los sujetos en el contexto educativo. Este modelo de enseñanza-aprendizaje sería personalizado y se definiría como:

Su significación plena va unida a una educación en actitudes y valores puesto que la diversidad es una característica inherente a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales. (Arnaiz, 2000, p. 5).

Lo anterior, permite realizar un cuadro comparativo entre el modelo del déficit y el modelo curricular a partir de la siguiente Tabla de modelos:

Tabla 2. Modelos: Modelo del déficit – Modelo curricular

Modelo del Déficit	Modelo Curricular
Escuela selectiva	Escuela comprensiva
Carácter segregador	Carácter integrador
Etiqueta y jerarquiza	No etiquetadora
Homogeneidad	Heterogeneidad
Prácticas basadas en la desigualdad	Prácticas que respetan la diversidad en un marco de igualdad

Fuente: Arnaiz (2000, p. 7).

Si bien la propuesta de Arnaiz (2000) fue relevante en su momento, la actualidad de la educación superior inclusiva se encuentra sostenida por otro tipo de aportes que se han descrito en líneas anteriores. Por otra parte, se quiere destacar el importante giro que ha producido el MEN (2013), situando la educación superior inclusiva dentro de un cambio de paradigma en el cual se “define como una estrategia central para luchar contra la exclusión social” (p. 22). Esta característica nueva de la educación superior inclusiva brinda las herramientas necesarias para situarla como un elemento imprescindible para la consecución de un objetivo definido, “la educación para todos” (MEN, 2013, p. 24), y pueda, así mismo, tomar un carácter de proceso dinámico y cambiante.

La expresión: “educación para todos” implica, más allá de la problemática de la inclusión, dar campo a la subjetividad en el discurso universitario, en la educación superior.

Nivel pedagógico y/o didáctico

La pedagogía, entendida como el “saber propio de las maestras y los maestros que permite orientar los procesos de formación de los y las estudiantes” (MEN, s.f.), aporta a la educación superior inclusiva, así como a la diversidad, en cuanto al desarrollo y puesta en juego de unas prácticas pedagógicas bien definidas. En este marco, puede afirmarse que algunos modelos pedagógicos como el conductista o tradicional se constituirían en un obstáculo para afianzar un nuevo paradigma de la educación.

Es este sentido que se afirma la necesidad de reconocer que el constructivismo, como gran modelo pedagógico, permite la co-construcción del conocimiento entre docente y estudiante, lo cual permite que el sujeto pueda ser el agente de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior implica que se superen las barreras y distancias existentes en los modelos más tradicionales y que se posibilite una inclusión real, así como la aceptación de la diversidad en los contextos de la educación superior.

Es así como los modelos pedagógicos o de las didácticas alternativas, pueden articularse para realizar una propuesta consistente en el campo de la educación. Autores como Eggen y Kauchat (1999), teóricos y pioneros de algunos modelos pedagógicos de alcance mundial, proponen un amplio abanico de estrategias docentes que permiten al sujeto reintroducir su subjetividad, de la mano de la inclusión y la diversidad en el proceso de aprehensión del conocimiento. De

ello dan cuenta: el aprendizaje por investigación, el aprendizaje por indagación, el aprendizaje basado en problemas (ABP), el currículo problematizador, aprendizaje significativo, etc. Por otra parte, existen importantes modelos pedagógicos denominados *Modelos pedagógicos contemporáneos* (Suárez, 2000), como los propuestos en relación al paradigma ecológico y algunas pedagogías críticas que deben ser tomados en cuenta.

Por tanto, es necesario implementar las pedagogías y/o didácticas con el fin de reintroducir los conceptos de inclusión y diversidad en el campo de la educación superior.

Nivel microcontexto educativo

Los aportes del psicoanálisis han permitido dilucidar y desvelar las posiciones que asumen dentro de la educación superior (discurso universitario) tanto docentes como estudiantes. La referencia de Lacan (2008a) al discurso del amo, permite evidenciar que la educación tradicional es una nueva modalidad del mismo, en la cual el lugar del amo es ocupado por el saber que ordena las respuestas de los sujetos (docentes y estudiantes) inmersos en el campo educativo con la elisión de su verdad. Por lo anterior, es estrictamente necesario poner en conocimiento de todos los agentes de la educación, los aportes que hace el psicoanálisis sobre este aspecto del discurso.

El sujeto se encuentra *sujetado* a una estructura discursiva que va más allá de él llamada discurso. Sin embargo, el sujeto puede reintroducir su subjetividad en el discurso a partir del conocimiento de los mecanismos que animan el discurso y con el cambio que esto amerita. Es decir, se busca que el docente no repita las prácticas excluyentes y segregativas con respecto del conocimiento y del proceso educativo. Por parte del estudiante, se busca que responda a los retos que le impone su propio proceso de aprendizaje y de construcción del conocimiento, tanto para el conocimiento mismo, como para la constitución de su identidad como sujeto.

5. Conclusiones

En primera instancia, puede concluirse que el psicoanálisis, más concretamente el de orientación lacaniana, puede aportar herramientas conceptuales importantes a la hora de analizar diferentes fenómenos de la educación que no se retoman con frecuencia desde una reflexión sostenida. En este sentido, el discurso parecería como una gran categoría en la cual se inscriben cuatro discursos restantes: amo, histórica, analítico y educativo; la educación haría parte del grupo de los discursos, en los cuales aparecen elementos de lo singular, entre ellos el sujeto, o lo que es lo mismo, la subjetividad.

En todo discurso circula un imperativo capaz de ordenar los actos de los sujetos, es un fin que debe ser cumplido para sostener al discurso mismo. En el caso del discurso universitario -el campo educativo-, el imperativo que circula se define como: “sigue sabiendo cada vez más” (Lacan, 2008a, p. 110), orden que define el empuje a acumular saber, teorías, conceptos, nociones, informaciones, datos, autores, fechas, pero que no permite que el sujeto pueda reconocerse en dicho proceso de acumulación. Como consecuencia, este saber se constituye en un

saber impotente para decir cualquier cosa de la verdad del sujeto, dicho de otro modo, el saber que se encuentra en el discurso universitario no concierne la verdad subjetiva, lo singular, la diferencia irreductible del sujeto. De este modo, el imperativo del discurso universitario aplasta al sujeto, así como a la inclusión y la diversidad, con claras consecuencias de segregación de la diferencia.

A partir de lo anterior, se definen las condiciones de la educación en la actualidad. El discurso universitario define la búsqueda de un ser humano que funcione como individuo cognoscente, mas no al sujeto singular e irreductiblemente diferente del otro. Por tanto, la exclusión, como procedimiento logrado del discurso universitario al rechazar toda asunción subjetiva, opera de forma velada, es decir, lo que busca la educación es la homogenización de los sujetos que en él se encuentren inmersos, dejando de lado toda posibilidad para la expresión de la diferencia.

Por otra parte, es necesario definir el rechazo de la subjetividad que efectúa el discurso universitario, puesto que subjetividad, diversidad e inclusión son tres conceptos que se originan en campos diferentes. De este modo, diversidad se define como las características propias, a distintos niveles, que presenta cada sujeto en el campo educativo (Arnaiz, 2000).

Si se retoma la educación como una cuestión de emancipación inexorable (Kant, 1999), los conceptos de inclusión y diversidad deben llevar a un cuestionamiento del modelo actual de educación, permitiendo la reintroducción del sujeto en el discurso universitario. Esta emancipación se encuentra marcada por una ruptura epistémica con el gran Otro que el psicoanálisis ha situado como una diferencia radical del sujeto; atreverse a saber por sí mismo, a pensar por sí mismo, como máxima de la educación, se constituiría en un devenir ineludible que definiría cualquier posibilidad de diversidad en el contexto educativo.

La articulación entre educación superior inclusiva y diversidad, permite que dichas diferencias sean retomadas por el sistema educativo, con el fin de la participación de todos los estudiantes en espacios específicos para cada necesidad educativa. La cuestión radica en plantear un objetivo irreductible: que la educación sea para todos, en un sistema que logre hacer parte a los sujetos inmersos en el discurso universitario; así, obligatoriamente se consideran las diferencias de cada estudiante, así como sus necesidades, sean deficitarias o no.

Este enfoque complejo debe retomarse en las instituciones de educación superior, puesto que retoma, en parte, la cuestión de la subjetividad. De forma inherente, se encuentra la preocupación por un saber que concierna el proyecto vital de cada estudiante, es decir, que lleve a su verdad; además, permite asimilar las diferencias y singularidades que se producen en cada sujeto y en sus relaciones con los otros.

6. Recomendaciones

Algunas propuestas para la educación inclusiva y diversidad

Algunas propuestas que integren educación superior inclusiva, con su elemento indisociable de diversidad, se centran en los niveles: de políticas públicas,

curricular, pedagógico, microcontextual y en los sistemas de bienestar universitario.

En relación a las políticas públicas, se tienen en cuenta los grandes aportes planteados por el MEN (2013) en su documento macro *Lineamientos. Política de educación superior inclusiva*, que debe ser tomado como referencia de guía para este tipo de propuestas.

A nivel curricular, se destaca el cambio de modelo propuesto hace un decenio y que parte del modelo del déficit para pasar al modelo curricular, en el cual se propone una inclusión verdadera de cada estudiante, no solo del que presente diferentes capacidades o situaciones en condición de discapacidad.

A nivel pedagógico, deben resaltarse los aportes del modelo constructivista. Los diferentes elementos de este gran modelo pedagógico, permiten una apropiación del estudiante a partir de condiciones necesarias para cumplir con las finalidades de la educación.

En cuanto al microcontexto educativo, pueden desvelarse las posiciones que asumen los diferentes agentes en el discurso universitario. Si bien los sujetos, como sujetos sujetados al discurso al cual pertenecen, siguen ciertas órdenes e imperativos para asegurar el sostenimiento del mismo; también es imperativo reintroducir la subjetividad de cada uno de los agentes del discurso.

7. Conflicto de intereses

El autor de este artículo declara no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/2000/4-2000.pdf>.
- Descartes, R. (1992). *Discurso del método*. Bogotá: Planeta.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2008). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf.
- Eggen, P. y Kauchat, D. (1999). *Estrategias Docentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freud, S. (1992). *¿Debe el psicoanálisis enseñarse en la universidad? Obras Completas*. Vol. XVII. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____. (1993). *Análisis terminable e interminable. Obras Completas*. Vol. XXIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kant, I. (1999). *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración? Filosofía de la historia*. Buenos Aires: Editorial Nova.

- Lacan, J. (1995). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- _____. (2003a). *La ciencia y la verdad. Escritos II*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- _____. (2003b). *Variantes de la cura-tipo. Escritos I*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- _____. (2008a). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 17. El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- _____. (2008b). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 16. De un Otro al otro*. Buenos Aires: Paidós.
- Magendzo, A. (2004). Educar para la diversidad. En la construcción de una sociedad democrática es imperativo reconocer la legitimidad del Otro-Otra. *Altablero*, (28). Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87388.html>.
- Millot, C. (1990). *Freud anti-pedagogo*. Ciudad de México. Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013) Lineamientos. Política de educación superior inclusiva. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340146_recurso_1.pdf.
- _____. (s.f.). Pedagogía. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-80185.html>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Recuperado de <http://unesco.org/educacion/inclusive>.
- _____. (2006). La diversidad cultural. Recuperado de http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi36_culturaldiversity_es.pdf.
- Palacio, L. (2011). *El psicoanálisis y su enseñanza. El asunto del método en la investigación psicoanalítica*. Medellín: Departamento de Psicoanálisis de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia.
- Suárez, M. (2000). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. *Revista Acción pedagógica*, 9(1 y 2), 42-51.
- Uribe, J. (2009). Comentario de texto a la sesión del 26 de noviembre de 1969: Producción de los 4 discursos. *Revista Indecible*, (4). Los cuatro discursos en cuestión. Medellín: Asociación Foro del Campo Lacaniano de Medellín.
- Zuleta, E. (2007). *Educación y Democracia: un campo de combate*. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta.