



LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL ECUADOR, ENTRE LO LÍQUIDO Y LO TOTALIZANTE

INCLUSIVE EDUCATION IN ECUADOR, BETWEEN THE LIQUID AND THE TOTALIZING

César Aizaga Castro ⁽¹⁾

Correo: caaizagac85@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4997-5197>

¹ Docente del Ministerio de Educación, Ecuador.

Fecha de presentación: Enero, 2024

Fecha de aceptación: Marzo, 2024

Fecha de publicación: Junio, 2024

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Aizaga Castro, C. (2024) La Educación Inclusiva en el Ecuador, entre lo líquido y lo totalizante. Revista Pensamiento Científico Latinoamericano, 3(5), 14-22.

Resumen

Este ensayo busca abordar breves aspectos particulares que la Educación Inclusiva no considera, debido a la tendencia burocrática propia de la sociedad de consumo. Igualmente, pretende enfatizar sobre la crisis propia de la educación, debido a la desvinculación de los contextos particulares, tornándose una mera reproducción similar a las producciones en serie, de carácter masivo que, a su vez, tiene como efecto la desubjetivación de los sujetos, siendo cosificados a meros usuarios o funcionarios.

Dicha realidad se constata desde la ciudad de Guayaquil, Ecuador, a partir de los relatos de docentes y especialistas de educación inclusiva que en una mesa de trabajo no oficial buscaron caracterizar las condiciones propias de una sociedad en crisis que desatiende verdaderas necesidades dentro del contexto educativo. El presente ensayo caracteriza también la educación inclusiva desde algunos conceptos que describen y exponen la realidad de la educación y cómo esta se limita a ser el producto de designios internacionales que, a nombre de la inclusión, no solo termina atentando contra esta, sino reduciéndola a un mero formalismo a cumplir y que se pretende reflejarla a través de datos estadísticos como de productos numéricos en serie, a nivel nacional como internacional, opacando el trasfondo y las condiciones objetivas y críticas del contexto educacional, lo que evidencia uno de los imposibles que refiere el Psicoanálisis, el gobernar y el educar.

Palabras clave: Educación inclusiva; síntoma; fordismo; mcdonalización; sociedad líquida

Abstract

This essay seeks to address brief particular aspects that Inclusive Education does not consider due to the bureaucratic tendency of the consumer society, and also aims to emphasize the crisis of education due to the disconnection from particular contexts, becoming a mere similar reproduction. to serial productions, of a massive nature; which in turn has the effect of desubjectification of the subjects, being objectified to mere users or officials. This reality is confirmed from the city of Guayaquil, Ecuador from the stories of teachers and inclusive education specialists who, in an unofficial working group, sought to characterize the conditions of a society in crisis that neglects true needs within the educational context. This essay also characterizes inclusive education from some concepts that describe and expose the reality of education and how it is limited to being the product of international designs that in the name of inclusion not only end up attacking it, but also reducing it to a mere formalism to be met and that is intended to be reflected through statistical data such as serial numerical products at the national and international level, overshadowing the background and the objective and critical conditions of the educational context; thus evidencing one of the impossible things that Psychoanalysis refers to, governing and educating.

Keywords: Inclusive education; symptom; Fordism; McDonaldization; liquid society

Introducción

De por sí, hablar de educación es una temática compleja; ahora, acuarle el adjetivo de “inclusiva” adentraría mayor dificultad para concebir a ciencia cierta lo que significaría. A pesar de que sean requerimientos propios de la “Agenda 2030”, estipulada por las Naciones Unidas y cuyos



lineamientos dan por hecho el sentido de lo que busca transmitirse a nivel global. Sin embargo, en dicha pretensión, la tendencia a abarcar a partir de la totalidad es el asunto crucial que termina reduciendo la educación inclusiva a una forma de control burocrático, alejada de un sentido educativo, peor si se pretende inclusivo.

Por lo tanto, abordar la crisis de la educación, sería razón para considerar las problemáticas propias del acunamiento que refiere a la inclusión en un contexto global más regulado por los dispositivos de control estatal, institucional o gubernamental. Entendiendo que, frente a las condiciones líquidas propias del sistema de la sociedad hipermoderna, dificultan e impiden la consolidación de tal proyecto. En relación con esto, también se considera hablar de las pretensiones de las nuevas concepciones de la educación que significarían también proyectar hacia un sentido de totalidad, de acaparar el universo tal como los discursos que operan a nombre de lo civilizatorio, teniendo detrás del telón pretensiones políticas que juegan como el totalitarismo. Es decir, lo imposible de educar, o en este contexto subjetivo, de educar “inclusivamente”, cae bajo los designios utópicos de la imposibilidad de controlar.

a) La inclusión educativa como utopía política

Igual a la concepción de “Salud Mental”, la “Educación Inclusiva” pretende buscar un sentido totalizante con respecto a la intervención del enseñante dentro del contexto áulico; el mismo sentido de apuntar hacia posturas que forjen sociedades “inclusivas, pacíficas y justas” (Naciones Unidas, 2016, pág. 3) bajo condición de instalarlo como término capital de la sociedad y como parte de la educación regular. Esta postura desconoce el sentido de lo pulsional, del malestar, del síntoma, del deseo, en virtud de una pretensión que intenta regular a nombre de lo civilizatorio. Un nuevo amo tachado por un discurso, considerado como inclusión.

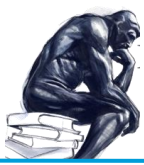
Entre los comentarios expresados por la ONU, se expone también la falta de “voluntad Política” como factor que podría impedir la inclusión, aludiendo a la necesidad de procedimientos técnicos, lo cual recuerda la delicada postura de las tecnologías que operan sobre los cuerpos (Foucault, 2018), pero que no refleja más que las posturas políticas centralizadas que tienen como tendencia rectora la acción de gobernar a través de la desobjetivación, eludiendo lo subjetivo, excluyendo lo particular, a partir de las llamadas políticas de “inclusión”.

Es decir que lo político insoslayablemente ligado a lo educativo y a lo ideológico, juega un rol que busca ajustar el contexto de lo áulico a determinadas medidas que satisfagan a un amo; la institucionalidad como tal no se minimiza a lo particular, sino a lo que se designe como la norma inclusiva. Debido a esto, es que la institucionalidad, representada por los órganos regulares de la educación, pretende el requerimiento de elaboración de matrices, completar documentos digitales, documentar fichas, actas, fotos y más procesos que “evidencien” numéricamente y gráficamente el cumplimiento de tales exigencias.

Así también, podría entenderse que el rendimiento exigido por los lineamientos de educación inclusiva tiene representación a través de datos estadísticos y digitales que, con base a la información reflejada en archivos que debe completar el docente y el personal administrativo, termina justificándose como evidencia de “inclusión”. Craso error al negar u opacar la contradicción propia del sentido totalizador de un discurso al que la educación termina enajenada.

Si se interpolara la temática tratada bajo los términos de la Utopía de Tomás Moro, podrían los gobiernos de turno considerar que la educación inclusiva se encuentra tan “prevista” y “organizada” que es una realidad cumplida en totalidad, ya que, está regida por Constitución, leyes, códigos, etc. que justifican a las instituciones ejercer control, de manera que, se encuentra tan regulado el sistema educativo que oficialmente se dice “hay inclusión” o que bajo términos de la calidad, formación, academia, y todo el personal técnico que opera determinadas acciones, entonces la inclusión tiene efecto real, verdadero y total. Por lo tanto, lo que se busca poner a criterio es la inconsistencia, la paradoja que constituye el hecho de una política de educación inclusiva centralizada; que, en su carácter totalizante termina velando un sentido de la realidad, reduciendo la inclusión a formalismos burocráticos ejercidos por tecnócratas o “expertos” en gestión o administración y soslayando posibilidades que podrían tener mayor aproximación al cometido de lo inclusivo.

Al fin y al cabo, lo relevante para la institucionalidad educativa es el rendimiento expresado en lo que comúnmente se llamaría “papeleos” o “tramitismos” (términos empíricos utilizados por los docentes para designar a la realización de complejos documentos) que una vez ejercidos o aplicados por el docente y demás actores o sujetos, tendrán un resultado cuantitativo. Con esto se podría recurrir al uso del par categorial “Forma y Contenido” para justificar las razones por las que se considera que la educación inclusiva en el Ecuador es una utopía, pues las formas bajo las que se expresa la inclusión, simulan el cumplimiento de la inclusión, aparentan la observancia de la inclusión. Pero que, en el saber de los docentes, concluirían que tales datos estadísticos son procedimientos de ocultamiento real de aristas del contexto, del contenido del tejido educativo: desviación, desregulación, descomposición, desidia, violencia



y crimen organizado; ¿acaso la institucionalidad del Estado desconoce que laborar en tales condiciones vuelve inoperante la educación? cuánto más si se trata de educación inclusiva.

Entonces, abarcar la totalidad de la educación sería un imposible, contener el sentido inclusivo de la misma sería una mayor imposibilidad; pues el sentido de la falta, o de la carencia estará presente en el imaginario del Estado, aun cuando hayan reflejos de datos estadísticos que indiquen un sentido de totalidad a nivel nacional, evadiendo de esta manera todo paso al deseo del docente o del estudiante, en virtud de esta falta que el Psicoanálisis sostiene que es excesiva, y “por ello los sistemas sociales nada quieren saber del deseo” (Masotta, 2021, pág. 84)

Para concluir este acápite, podría enunciarse que lo utópico de la educación inclusiva se haya en las propias pretensiones de lo normativamente institucionalizado como global; mismo que busca regular desde lo político; procurando contener o sujetar condiciones que son ajenas a la comprensión o análisis de las subjetividades de lo propio del contexto educativo ecuatoriano. Por lo tanto, su única vía de tentativa para tramitar es sujetarse a formalismos referidos en anexos, fichas y demás archivos elaborados para reflejar condiciones cuantitativas. Precisamente el Psicoanálisis no pretende tampoco una imposición; simplemente considerar los sentidos o sinsentidos que representan tales trámites como expresión propia de la letra, de los significantes, letras que persisten en cada documento burocrático, tal como diría Sigmund Freud “quitar y extraer algo” (Furman, 2018, pág. 22).

B) Sobre el esquema clasificatorio de la educación inclusiva

Asociado a lo que se ha expresado, también se enfatiza sobre la tendencia a regular bajo los términos de clasificación, con los que se opera según el tipo de discapacidad: física, sensorial, psicosocial, intelectual, etc. Esto, en cierta manera, no es algo negativo; más bien ayuda a sintetizar lo que se designa como Trastornos Neurológicos del Desarrollo, cuyas clasificaciones van desde el espectro autista, los trastornos fonológicos, y todos los trastornos que designan los distintos tipos de déficit de aprendizaje, dificultades asociadas a las aptitudes y habilidades escolares (American Psychiatric Association, 2013)

No se pretende emitir criterios negativos de las clasificaciones, sino apuntalar que tales designaciones pueden servir tanto para organizar tal o cual diagnóstico; pero a su vez, que en los procesos de designación de una determinada estructura, síndrome o trastorno podría existir también la contradicción propia que a partir del sentido del rendimiento, termina muchas veces clasificando erróneamente un caso debido a la exigencia de una designación para tal o cual caso, situación vista por los expertos en educación inclusiva de territorio (Pedagogos de Apoyo a la Inclusión). De allí que sea normal observar estudiantes con discapacidad intelectual a quienes se les acuña el diagnóstico de “discapacidad física” o de niños con discapacidad auditiva clasificados como “discapacidad de lenguaje”.

Entonces si hay algo que debe considerarse es la neurotizante tentativa de la institucionalidad tanto de salud y educación pública que bajo términos del rendimiento, del cumplimiento que es regido por estructuras políticas de poder superior; se busca clasificar en la inmediatez, o muchas veces también la situación que el profesional solo puede brindar atención cada tres o cuatro meses, con lo cual se pierde la secuencia de un seguimiento psicológico, psicopedagógico o psiquiátrico de validez y por decir así de “objetividad”.

Es decir que, la carencia de una articulación más llevadera podría acaso tener efecto, pero el discurso del rendimiento a nombre de la inclusión exige resultados inmediatos y a la brevedad bajo nuevas designaciones, protocolos y lineamientos cambiantes; imposibilitando, o equivocando en la clasificación, esto genera una resistencia por parte del docente; sin embargo el discurso del cumplimiento (propio de la totalización) le obliga a realizar lo que en la actualidad del contexto educativo es conocido como “autogestión”, precisamente porque el docente y el personal administrativo busca una respuesta frente a una demanda. En esos procesos de agilizar una solución, no siempre abarca con lo requerido por los representantes, burócratas, asesores, pedagogos, Consejería estudiantil, etc.; al menos se cumple en procesos burocráticos que quedan archivados con determinados acuerdos.

Furman (2018) explica tal situación desde la clínica de los trastornos psicosociales (Autismo, Psicosis o Asperger) considerando la crisis sobre esta tentativa de clasificación por parte del DSM V, cuyas actualizaciones constantes cada cierto tiempo termina por instalar nuevas clasificaciones, generando una “pandemia de trastornos mentales” (Furman, 2018, pág. 24) y que a la final dicha situación se podría ampliar al contexto presente para todas las designaciones como “necesidades educativas específicas asociadas o no a la discapacidad” término que también es acuñado y cambiado cada cierto tiempo por empíricos administradores en educación.

Parte propia del capitalismo es el rendimiento que se procura desde la educación; es decir, el centralismo del discurso inclusivo llega a simular los propósitos del mercado o una industria: rendir, cumplir, diferenciar, etiquetar, clasificar, entendiendo que lo importante es vender una idea de efecto positivo y necesaria para el cumplimiento de la demanda institucional, gubernamental, regional y mundial. Tal como los modelos arquitectónicos de los que se sustenta para fortalecer una constitución inclusiva (y se



traduce como Diseño Universal de Aprendizaje), el fin más allá de buscar la “inclusión” es fortalecer el capitalismo. Han (2019) ya ha referido sobre la tendencia a mutar por parte del mercado, sus estrategias de venta, así como del trasfondo que muchas veces se encubre con pretensiones humanitarias, ahora llamada “inclusiva”, fortaleciendo y generando acumulación a partir de lo que pueda ser vendido bajo presión de quien ejerce la educación. Para esto se requiere la exigencia total y desubjetivante del docente, del uso de sus aptitudes y habilidades, es decir, “la psique como fuerza productiva” (pág. 42).

Entonces, para un mayor proceso de venta, transmisión, reproducción o imposición, se emplea de conceptos correspondiente para justificar una acción de la que solo fortalece al aparato burocrático, argumentando la necesidad del cambio de perspectiva, de aceptar las nuevas condiciones a cambiar en la educación. Y por supuesto que la idea no sería negar la necesidad de inclusión, sino de deconstruir el discurso y la naturaleza capitalista y consumista, detrás del mercado tecnocrático llamado “educación inclusiva”.

Así es como se instala a partir del Discurso Universitario los saberes nuevos repetidos, reproducidos e instalados por los tecnócratas. Por tales razones deben ampararse bajo lo que Orwell llamaría una “neolengua”; en otros términos, un discurso innovador que se sostiene por la tendencia a clasificar, etiquetar, diagnosticar; en fin, lo relevante sería satisfacer al nuevo amo que exige educar inclusivamente, pero también la demanda al especialista por parte del docente, que exige una clasificación o designación para poder “trabajar” con el estudiante, conocer si el estudiante tiene o no discapacidad, saber si se trata de un trastorno de aprendizaje o dificultades de aprendizaje o acaso de estudiantes con escasa disposición a estudiar y nulo apoyo familiar.

Lo fundamental sería considerar que el síntoma no siempre puede ser clasificado por las designaciones o categorías dominantes para las necesidades educativas específicas. Esto en virtud de que las pretensiones totalizantes no pueden siempre sostenerse bajo sus designaciones, pese a que haya lineamientos y protocolos. La sobrepoblación de estudiantes en las aulas escolares públicas del Ecuador, hace ver la educación inclusiva como una mera reproducción en serie a alta escala, frente a lo cual se agotan las posibilidades del sostenimiento del discurso inclusivo. Sin embargo, la institucionalidad exige y demanda resultados, respuestas, soluciones, metodología, en fin, clasificaciones.

En conclusión, las clasificaciones podrían, en muchos casos, no poder apuntar a una solución de la problemática o dificultad de un estudiante, produciendo escasos resultados debido a que, las metodologías no siempre son acertadas (lo cual implica un cambio), las metodologías no abarcan la totalidad del estudiante como sujeto, las clasificaciones de los trastornos, síndromes, estructuras como NEE presenta siempre la complejidad desafiante para el docente y los demás expertos en virtud que se descarta lo sintomático, lo que padece, lo que se sufre por parte del estudiante. Pero también de docentes como expertos que, suscritos por la reproducción, la repetición, la angustia y lo sintomático se torna no solo cuestión de crisis para la educación sino para el docente y el personal administrativo regulado por un dispositivo que pretende emplear semblante educativo con designios de mercado a nivel de distritos, zonas o capital (Planta Central de Educación). Esta práctica o comportamiento de la educación, es una realidad que se ha repetido en las últimas casi dos décadas; Pierre Bourdieu analiza similarmente las estrategias de reproducción que se sostienen para continuar y mantenerse en los distintos puestos altamente burocráticos, un claro ejemplo de “división del trabajo entre las disciplinas, a constituir el objeto de aprehensiones parciales y abstractas” (Bourdieu, 2018, pág. 123).

Por último, se debe también considerar que el mismo Ministerio de Educación, amparado sobre los lineamientos reproductores del mercado acuña también la categoría de clasificación general para designar a los sujetos con el nombre de “usuario” en vez de sujeto; con esto queda en claro la postura “objetivante”. El docente ya no es profesor, es un funcionario, igual que los asesores, los pedagogos, los psicólogos de DECE e igualmente los estudiantes con necesidades educativas específicas. En términos similares, la educación se torna un conjunto de lineamientos para clasificar o archivar, que “tienen como único fin estrechar el espacio de pensamiento” (Han, 2019, pág. 59).

C) La primacía del cumplimiento frente al síntoma y al sujeto

Cuando la Psicología, y especialmente el Psicoanálisis refieren al síntoma, aluden a este, como lo propio del sujeto que implica padecimiento, la particularidad que incide y afecta a la subjetividad del sujeto, del estudiante y del docente (Freud, 2013). El problema con las tentativas a clasificar (de por sí el concepto “clasificar” acuñado tanto a la investigación científica como al mercado) radica precisamente porque existen coordenadas que no pueden sostenerse; los síntomas de los sujetos sufrientes a lo mejor pueden ser conceptualizados, caracterizados o descritos. Pero abordarlos, comprenderlos o sujetarlos no es una competencia del mercado y sus modalidades; las exigencias burocráticas de la llamada “educación inclusiva” también se reduce al mismo paradigma propio del capitalismo: producción, demanda y plusvalor.



Es decir que, la educación se torna un sistema regido por “expertos” que definen las normas, lineamientos y designios generales para establecer rutas, protocolos o acciones. Emitidos por autoridades de la educación centralizada a nivel nacional, soslayando así las subjetividades y diferencias en general de los estratos, clases, lugares y sectores en general. Este aislamiento de posibilidades descuida la profundidad que podría tener abordar lo inclusivo desde metodologías o implementación de medidas y acciones particulares a cada sector geográfico de los cantones y provincias del país en vez de una inflexible regulación estandarizada. En virtud de esto que los altos niveles de estrés, angustia, desidia o hasta de insatisfacción son características propias del docente, del personal administrativo tanto como psicólogos o pedagogos. Por tal razón se recalca también la inoperancia de los dispositivos de educación al tratar sobre lo sintomático; esto, podría asociarse claramente a lo que Julia Kristeva refiere sobre afectaciones psicósomáticas que aquejan a los individuos de manera que “no tenemos ni el tiempo ni el espacio para hacernos con un alma” (Kristeva, 1995, pág. 15).

Es decir que la educación como institución social soslaya las particularidades, y es obvio que sería otro imposible distinguir cada una; empero, las intenciones de “objetividad” de la educación se reduce a disposiciones del mercado, cuya mercancía es la idea de “inclusión”. Los paradigmas del malestar dentro del contexto educativo apuntan a un lanzamiento al goce por parte de los altos burócratas de educación que, en virtud de sus roles operativos, designan agendas de último momento, desconsiderando el deseo, el síntoma, la particularidad, lo subjetivo de los sujetos, convertidos en usuarios, llámese estudiantes, docentes, DECE, pedagogos, asesores que pasan por la dictadura del goce de quienes suponen administrar la educación regular e inclusiva.

Esto es equivalente a goce en tanto la suposición de experticia que les acuña el cargo o puesto políticamente adquirido (ministros, viceministros, subsecretarías, puestos zonales, distritales), mismo que se sostienen bajo disposiciones-imposiciones que designan nuevas formas de expresiones sintomáticas, neurotizantes. Archivar, cumplir con documentos minuciosamente elaborados bajo designaciones altamente estandarizadas, términos obsesivamente repetitivos, precisiones en folios, reactivos, pruebas, refuerzos, horarios, pensum, objetivos, criterios, desempeños, evaluaciones son la clara evidencia, representación de una forma de malestar singular que debe ser cumplido por personal de educación y propuesto por quienes se supone que “conocen” desde un escritorio lo que es la educación.

Precisamente, por tales razones, al considerar la subjetividad se podría mejorar la aproximación al sujeto, de no existir centralismo en cuanto a la educación, sino posibles propuestas que se aborden desde las posibilidades, desde las experiencias compartidas y vivenciadas, a partir de las condiciones propias de los sectores y comunidades. Por ejemplo, el caso del conocido “Currículo Priorizado” que emite el Ministerio del Ecuador es un símil del currículo educativo de Argentina, Chile y Perú, mismo que es repetido por “asesores educativos” y las explicaciones facilitadas por estos expertos se asemejan a las mismas que se encuentran en videos de Youtube, lo que representa la propia crisis de la burocracia.

Dichas posturas burocráticas de distintas vías, desde un conjunto de normas tecnocráticas con especificaciones compulsivas y con distintos órganos rectores, podría enténderselo como un efecto propio de la globalización, Edgar Morin ya hizo una aproximación entendiéndolo sobre ciertos riesgos de la mundialización y que podría considerarse en este contexto de la educación inclusiva cuando refiere que “cuando se producen tantas interacciones e interferencias no se puede tener la certeza absoluta” (Morin, 2011, pág. 17).

Es decir, las paradojas propias de la educación inclusiva se hayan en su misma pretensión desubjetivante; esto en cuanto a la presencia implícita de un amo que pretende abarcar la totalidad de manera totalizadora. Los modelos implementados en el Ecuador, desde el “socialismo” siglo XXI hasta las pretensiones neoliberales de la actualidad, han reforzado los engranes de formas operantes comparadas con el comportamiento propio del capitalismo: rendimiento, producción, cálculo, relaciones productivas basadas en opresión. Tampoco se trata de implementar una nueva manera específica de considerar la Educación Inclusiva, sino entender los aspectos del dispositivo educación que estructuran el síntoma y en sí, la neurosis propia, emergida como efecto de los nuevos discursos de este nuevo milenio y, particularmente, en cuanto a la “inclusión”. Esto se hace vital, tal cual expresó Eidelberg (1999), con respecto al Psicoanálisis y la Educación:

Freud se opone así a cualquier educación revolucionaria liberadora que -en realidad- atenta siempre contra el deseo, pretendiendo anular la castración simbólica. Freud rechazó la educación *laissez-faire*. La libertad como imperativo no garantiza el deseo. Al contrario, una educación basada en la autoridad tiene más chance de abrir un margen para la transgresión que lo caracteriza. (Pág. 2)

Por lo tanto, lo fundamental frente a la educación inclusiva no es pretender un sentido absoluto de la misma, tampoco una certeza a determinada sobre ella, peor un sentido nihilista de la educación inclusiva; empero, buscar enfatizar sobre la incertidumbre y las condiciones sintomáticas que produce la burocratización de la educación al momento de hablar sobre lo inclusivo es vital. Por eso que la educación



cada vez se torna bajo un sentido totalitario, frente al cual se debe cumplimiento, absoluto, certero o preciso que el discurso del Amo exige.

Finalmente, puede entenderse dicho sentido de cumplimiento que exige la educación, desde la similitud que tiene con los órdenes de hierro, de los que ya hablaba Jaques Lacan, siendo la ejemplificación de la tendencia a no cuestionarse por parte de los sujetos, cuestionar el orden, aceptar indiscutiblemente el orden; esto, debido a que se encuentra instalado bajo un programa al que no puede soslayarse (Clarisa & Claramunt, 2011)

d) Fordismo, McDonalización y discurso inclusivo

Las lógicas del mercado, y de modelos tanto del fordismo (posfordismo) como de la McDonalización, específicamente, se hayan implícitos en las pretensiones de la “educación inclusiva”, así como en la regular. Esto en virtud de los aspectos propios de la producción en serie. Por ejemplo, la producción de documentos estandarizados es masiva, intensificación de horas laborales en pro de la producción, producción basada en elaborar, archivar documentos, actas y registros; tal como expresa Ritzer (2002) sobre dicho modelo “un mercado de trabajo que se rige por la negociación colectiva supervisada por el Estado” (pág. 196).

En otros términos, desde la burocracia, que es regida por el Estado, se instauro, modifica o emiten todos los modelos de formatos, procedimientos, competencias o especialidades. Estas, son actualizadas cada cierto tiempo, o de manera imprevista. Ya Max Weber en su momento analizó por una parte sobre las condiciones y pretensiones civilizadoras y organizativas de la misma, pudiendo ejercer su rol bajo términos de exigencia, cumplimiento y autoridad; pero, por otro aspecto, señala también al sentido de control y “amenaza para la libertad individual” (Ritzer, 2001, pág. 285) y cómo esta podría ser también una forma de control político disfrazado de educación, de allí que es común ver hoy en día la oferta universitaria de “administración educativa”, “gestión educativa”, “gerencia educacional” y más ofertas, que en fin, a dicha administración solo llegan unos cuantos que no necesariamente tienen dicha formación o entienden lo que implica la educación.

En otro sentido, no se pretende emitir criterios anarquistas contra la educación para sobreponer otros; sino entender que dicho orden conlleva un excedente de procedimientos, protocolos y tipos de archivos o documentos que tienen como efecto: limitar, minimizar y dificultar el acto de enseñar o transmitir saberes; sumando también las condiciones críticas de accesibilidad, de seguridad, o de legalidad que implican frustración, rémora y obstáculo para al docente, para el analista, para el pedagogo y demás actores.

Por lo tanto, se pretende abordar la educación inclusiva desde la crítica y la deconstrucción, entendiendo que sus paradigmas se limitan a una producción en masa de documentos y archivos tanto físico como digitales y, tal como acierto, el enfoque sociológico de la McDonalización, que la podría comparar como efectos de “sistemas racionales tienden a acentuar la cantidad, normalmente una elevada cantidad, en lugar de la calidad” (Ritzer, 2002, pág. 534).

Con esta postura se busca hacer énfasis en la reducción de la educación a una mera producción y reproducción muy similar a los servicios de cadenas de comidas rápidas, precisamente; hay toda una cadena de instituciones educativas con sus respectivos zonales y distritos comandados por Planta Central, en la capital, que emiten acuerdos, lineamientos, órdenes. Así también hay una demanda inmediata de datos, información, archivos, tal cual como cuando el cliente exige un servicio inmediato y preciso, pues, así como la comida rápida que puede ser devuelta de no agrandar al cliente; similarmente el más ínfimo error implicaría llamado de atención, devolución de los documentos, corrección obligatoria de los mismos y, en muchas ocasiones, se solicita la misma información con un nuevo formato de informe, improvisado en último momento.

La teoría que apunta al fenómeno de macdonalización fue enunciada a inicio de los 90s por Ritzer (1996), quien sostuvo que tal modelo se lograría aplicar a todas las instituciones no solo de comida rápida, sino en política y en el eje de la educación tanto regular como inclusiva. Por ejemplo, acertó sobre el uso de imágenes positivas como modelos políticos de difusión y promoción. En ese sentido, aseveraba:

Nos muestra a los empleados como seres joviales y buenas personas, a los directivos amables y amistosos, y la experiencia de tal comida parece ser divertida y satisfactoria. Incluso nos inducen a creer que, al menos indirectamente, contribuimos con instituciones de caridad, mediante nuestro apoyo a la empresa. (Pág. 20)

Esta enunciación refleja acertadamente el uso de esquemas promocionales a través de imágenes, representaciones variadas, con que pretenden transmitir la idea de que existe una educación de “calidad”, de que la educación es realmente “inclusiva” y la presentación perenne, constante de fotos, banners, spots, propagandas que representan una elaboración perfectamente actuada sobre lo que quiere enfatizar el Ministerio de Educación sobre la educación inclusiva.



El dispositivo de “educación inclusiva” busca transmitir la idea de que lo inclusivo es una realidad, de que los funcionarios se encuentran satisfechos de brindar su servicio perenne, indistintamente de que sean o no horas laborales; precisamente el Amo invade la privacidad a través del control absoluto; y refuerza el imaginario de que la educación inclusiva es una realidad totalmente ejercida y brindada en un ambiente de calidez, de ciencia, de trabajo articulado.

Similarmente, Baudrillard, al referir sobre el consumo de objetos determinados (sin aludir al “objeto a” del psicoanálisis lacaniano, pero que entraría como concepto vigente de la temática), incluye el sentido al que apuntan la imágenes y toda la iconografía con que se pretende fomentar o hacer pensar que la educación inclusiva es una realidad en la educación del siglo XXI, precisamente apunta a que “de algún modo, la única realidad objetiva del consumo, es la idea del consumo” (Baudrillard, 2007, pág. 247) es decir que se genera la idea de que la educación inclusiva tiene efectos trascendentales como pretenden incluso apuntar los lineamientos de ONU, pero que no es sino otra idea que se torna como objeto a consumir, no por sus efectos reales sino por disposiciones que pretenden tener, limitándose a alcances estadísticos y seriales en masa.

Si se interpretara la promoción que se hace sobre la inclusión desde una postura marxista, entraría en cierta contradicción en el sentido de que esta es promocionada desde los ámbitos tanto privados como públicos y bien se observa la versatilidad de postgrados que aluden a la educación inclusiva, minimizando así la educación a la necesidad de adquirir un título que avale la especificidad de lo inclusivo. Entonces, abordar la inclusión se remite a la obtención de un postgrado. Por otra parte, es de carácter vital abordar de qué manera la “educación inclusiva” se tornaría una mercancía, siendo un concepto abstracto que pretende satisfacer, a diferencia de una mercancía que sí satisface una necesidad humana (Marx, 2014).

Pero así mismo, no se niega el hecho de que la oferta que pretende la inclusión, apunta humanamente a una necesidad que, pese a que no pretenda ser vendida, termina mercantilizada; es decir, se traduciría como un valor de cambio aquello que puede sintetizarse como valor de uso: un título en educación inclusiva, un postgrado en educación especial, un diplomado en necesidades educativas específicas, en fin, a partir de conceptos abstractos como el de educación, terminan sirviendo como mediación para instaurarse como un nuevo mercado a nombre de la inclusión.

e) Lo líquido como lo insostenible en la educación

Es obvio que, al referir el concepto de lo líquido, se alude directamente a la postura del austríaco Bauman (2018), partiendo desde la concepción de la Sociedad Líquida. Se aborda, empero, dicho sentido en el contexto de la educación tanto regular como inclusiva; por cierto, es relevante enfatizar que la educación inclusiva, por una parte, se presenta como un ideal social positivo para un mayor sentido de integración en la diversidad. Por esta razón, no es el propósito del ensayo esgrimir destructivamente sobre la idea humanitaria de la educación inclusiva. Lo que se pretende es analizar al reducido sentido mercantilista de la misma, al vacío de la burocratización de la educación inclusiva y al aparataje totalizador instalado que anula la diferencia o que dificulta o reduce los vínculos. Este comportamiento generalizado en la colectividad es efecto de los cambios espontáneos que se reflejan en la imposición de parámetros o lineamientos burocráticos en educación.

El análisis de la condición líquida de la educación inclusiva implicaría considerar aquellos aspectos contradictorios, propios de todo lo que pretende estructurar en la sociedad. Por una parte, se habla de beneficio a la sociedad, en general, pretendiendo reforzar la articulación en la sociedad entre los distintos actores: educadores, administrativos, padres de familia, comunidad en general, lo cual pretende garantizarse mediante lineamientos y estipulaciones. Por otro lado, las mismas estipulaciones y lineamientos que pretenden cohesionar socialmente se ven contrapuestos a la realidad; un sistema de tecnócratas y especialistas que se ven colectivizados en materia de rendimiento de los archivos que pretenden presentar un orden estandarizado, pero cuyo seno entraña la ruptura del vínculo, la carencia de calidad, de empatía, la afectación del lazo social en la educación, dificultando la interacción humana entre los mismos actores. Con relación a esto, se puede destacar la afirmación de Bauman, al decir que “en un escenario líquido, de flujo rápido e impredecible, necesitamos más que nunca lazos firmes y fiables de amistad y confianza mutua” (Bauman, 2018, pág. 144).

Lo antes expresado define evidentemente el carácter contrapuesto al mercado y al rendimiento, así como vale destacar también que dichos lineamientos están en constante actualización. Sin embargo, la ruptura y la insensibilidad frente a las posibilidades del vínculo son naturales a su condición de Amo, y son constantes debido a que solo se busca impactar en las formas. Por lo tanto, reflejar de qué manera la sociedad que pretende ser más inclusiva, pero que no logra salir de su paradigma mercantilista transnacional, sería imperativo para el pensamiento crítico y el psicoanálisis, en el contexto educativo. Se emplea el término transnacional en virtud de que precisamente lo que pretende ser inclusivo es un negocio rentable, es de carácter imperativo por designios internacionales, es político en tanto controla y vigila; entendiendo así que se trata de la imposición de su moralidad y racionalidad en tanto detentan “poder y la potencia para actuar, que la razón se aboca a producir y mantener, equivalen a un rechazo explícito, o bien



a una omisión en la práctica, del supuesto que vuelve categórico el imperativo de Kant” (Bauman, 2011, pág. 144).

Tal como se expone en la afirmación de Bauman, en asociación con el imperativo kantiano, podría afirmarse que la educación inclusiva es el amo que, a nombre de la inclusión, atenta contra sí mismo al centralizar, mercantilizar y politizar el acto inclusivo; pero que así también, el desprecio a la centralidad o a quienes detentan los designios de la inclusión es un tema vigente, latente y evidente entre docentes y especialistas, quienes frente a la incertidumbre, frente a los variados designios cambiantes, se encuentra también instalada la duda de que realmente aporte a un cambio. Es decir, la paradoja de la educación inclusiva consiste en que apunta a la inclusión, pero fractura las posibilidades y los lazos, reduciéndolos a la producción burocrática de rendimiento o cumplimiento en serie.

Es obvio también que entender la maquinaria instalada desde el dispositivo de lo que pretende la inclusión, tiene su complejidad, en tanto que se impone como una política mundial, así como de su postura superyoica, de su alcance al contexto educativo de manera que la certeza de que existe educación inclusiva se torna un imperativo incuestionable, un significante que se instaura como el amo a obedecer, a seguir y a subscribirse política, educativa y académicamente. Pues el saber se haya penetrado por la imposición de dicho discurso. Tal como el pensador de lo líquido expusiera sobre la universalidad, entendiéndola como “la capacidad de comunicarse entre especies y de llegar a un mutuo entendimiento” (Bauman, 2019, pág. 211), considerándolo desde las diferencias, no desde el centralismo burocrático regido por tecnócratas, pero tampoco desde el individualismo.

Conclusiones

- La educación inclusiva, en Ecuador, es un mero discurso, operado por tecnócratas, burócratas y funcionarios públicos, centralizado por poderes políticos tanto nacional como internacionalmente. Lo cual tiene como efecto el desconocimiento de lo particular y subjetivo.
- La presente crítica a la educación inclusiva proviene del desconocimiento de sus diferencias, de las particularidades de los contextos propios de las diversas comunidades, lo cual no puede ser reducido a un currículo generalizado de ningún tipo.
- La educación inclusiva es una suposición, en tanto descuida aspectos vitales como abordar el síntoma, alejarlo, considerar el deseo de los actores de las comunidades educativas o suponer que la exhaustiva y tediosa elaboración de documentos burocráticos avale una inclusión de calidad, sino de cantidad.
- La idea de educación inclusiva como un concepto que pretende un saber, se expande como mercado novedoso que implica adquisición de formación en tal especialidad; de allí se piensa que los especialistas y la educación inclusiva abordan la inclusión que se encuentra reducida a elaboración y extensión de archivos, anexos o más documentos digitalizados.
- El discurso inclusivo pretende abarcar la totalidad de la educación, así como de la política; esto se asocia también con la similitud a las producciones en alta escala o en serie que se ejemplificó en el fordismo o en la mcdonalización. Esto ha implicado un alcance a la institucionalidad, en general, incluyendo la educación.
- La educación inclusiva como centralismo y política de la totalización soslaya la relevancia del síntoma de los sujetos sufrientes, cuya matriz repetitiva se reproduce neuróticamente en la elaboración de exhaustivas documentaciones, archivos, anexos, fichas, registros, etc., produciendo un sinsentido y malestar para los docentes y demás especialistas.

Referencias bibliográficas

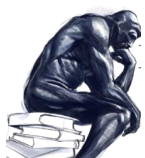
American Psychiatric Association. (2013). Guía de consulta criterios diagnósticos del DSM V. London, Washington DC, England: American Psychiatric Association.

Baudrillard, J. (2007). La sociedad del consumo sus mitos, sus estructuras. España: Siglo XXI.

Bauman, Z. (2011). Daños colaterales desigualdades sociales en la era global. Madrid: Fondo de cultura económica.

Bauman, Z. (2018). Vida líquida. Barcelona: Paidós.

Bauman, Z. (2019). En busca de la política . México: Fondo de cultura económica.



- Bourdieu, P. (2018). las estrategias de la reproducción social. Argentina: Siglo Veintiuno editores.
- Clarisa, K., & Claramunt, M. I. (2011). Orden de hierro. el caso Eduardo. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, (págs. 119-121). Buenos Aires.
- Eidelberg, A. (1999). Psicoanálisis y educación. Jornadas organizadas por el grupo Tyché, (págs. 1-2). Tucumán .
- Foucault, M. (2018). Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión. Argentina: Siglo XXI.
- Freud, S. (2013). Inhibición, síntoma y angustia. Buenos Aires: Amorrortu.
- Furman, M. (2018). Sin agujero Tratamiento posible del autismo y de la psicosis en la infancia y adolescencia. Argentina: Editorial Tres Haches.
- Han, B.-C. (2019). Psicopolítica. España: Herder.
- Kristevas, J. (1995). Las nuevas enfermedades del alma. Madrid: Catedra.
- Marx, K. (2014). El capital I crítica de la economía política. México: Fondo de cultura economica.
- Masotta, O. (2021). Lecciones de introducción al Psicoanálisis. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Morin, E. (2011). Cómo vivir en tiempos de crisis. Argentina: Nueva Visión.
- Naciones Unidas. (2 de septiembre de 2016). altascapacidades.es. Obtenido de altascapacidades.es: <https://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/diapositivas/ONU.pdf>
- Ritzer, G. (1996). la Mcdonalización de la sociedad. España: Ariel.
- Ritzer, G. (2001). Teoría sociológica clásica. España: McGraw-Hill/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S.A.U.
- Ritzer, G. (2002). Teoría Sociológica Moderna. España: The MacGraw-Hill Companies, Inc.