

Inclusión de Personas en Situación de Discapacidad en Educación Superior, desde el Enfoque de la Responsabilidad Social, en un Contexto de Transiciones Discursivas respecto del Binomio Integración/Inclusión

Inclusion of People with Disabilities in Higher Education from a Social Responsibility Approach, within a Discourse Transitions Context related to the Integration/Inclusion Binomio

Verónica Rubio Aguilar *

Universidad Santo Tomás

Este artículo sistematiza las principales reflexiones surgidas a partir de una investigación cualitativa orientada a develar el sentido de responsabilidad social presente en los discursos de los académicos participantes en el proyecto de educación inclusiva de las Instituciones Santo Tomás Viña del Mar desde el paso de la Ley 19.284 de integración social, a la actual ley N° 20.422 de inclusión educativa, y otorgará indicios sobre sistemas de creencias y valores, y, por tanto, de aquellos discursos, prácticas sociales y pedagógicas necesarias de deconstruir, reforzar o transformar, para el logro de una educación superior verdaderamente inclusiva de las personas en situación de discapacidad. Los resultados organizados en tres discursos: la educación, un derecho humano fundamental; los contrastes de la inclusión y la deuda pendiente de la sociedad en torno a la inclusión, dan cuenta de un discurso de integración en desmedro de un discurso inclusivo, quedando el sentido de responsabilidad social reducido a prácticas pedagógicas individuales de buena voluntad, siendo necesaria la construcción colectiva de un discurso contra hegemónico, cuyo sentido de responsabilidad social esté sustentado desde el enfoque de derechos, la reciprocidad, la universalidad y la diversidad.

Descriptores: Responsabilidad social, Educación superior, Discapacidad, Valores sociales, Derechos Humanos.

This article summarizes the main reflections based on a qualitative research aimed to unveil the sense of social responsibility found in the participating faculty discourse of the inclusive education project at Santo Tomas Institutions of Viña del Mar from the law N°19.284 about social integration, to the current law N°20.422 about educational inclusion, and will provide clues about their own beliefs and values. Therefore, from those discourses, the necessary social and pedagogic practices will be deconstructed, strengthened or transformed in order to achieve a truly inclusive higher education for people with disabilities. The results organized in three discourses: education, a key human right, contradictions of inclusion, and the pending debt from society in relation to inclusion, account for an integration discourse to the detriment of an inclusive discourse, leaving the social responsibility meaning reduced to goodwill individual pedagogic practices, being the pending challenge to construct a collective counter-hegemonic discourse, with a social responsibility sense sustained from the rights approach, by reciprocity, universality and diversity.

Keywords: Social responsibility, Higher education, Disabilities, Social values, Human rights.

*Contacto: vrubioa@santotomas.cl

Introducción

La responsabilidad social (RS) puede ser entendida como la orientación de las actividades individuales y colectivas en un sentido que permita a todos, igualdad de oportunidades para desarrollar sus capacidades, suprimiendo y apoyando la eliminación de los obstáculos estructurales de carácter económico y social, así como los culturales y políticos que afectan o impiden ese desarrollo (Urzúa, 2001).

Es por ello que existe un creciente interés por instalar la discusión de la Responsabilidad como propuesta para resolver los grandes problemas que aquejan a las sociedades contemporáneas (Rubio, 2012), siendo uno de ellos, el problema de la inclusión en la educación y en este caso en particular, la inclusión de personas en situación de discapacidad en la educación superior.

Por lo anterior, no resulta ajeno que, en el ámbito específico de la educación, la RS sea también parte del discurso de la declaración de Glion del año 1998, donde se releva y ratifica respectivamente, que nunca en la historia de la humanidad el bienestar dependió tanto de la educación superior, por tanto, debe ser un tema de responsabilidad de todos los gobiernos, puesto que como bien público juega un rol importante en la construcción de las naciones. Es aquí donde la RS cobra vital relevancia, tal como lo ha declarado la UNESCO ya en 2009 en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior efectuada en su sede de París, señalando que nunca en la historia de la humanidad el bienestar de las naciones dependió de una manera tan directa de la calidad de sus sistemas educativos e Instituciones de Educación Superior, por tanto, debe ser un tema de responsabilidad de todos los gobiernos, puesto que como bien público juega un rol importante en la construcción de las naciones (UNESCO, 2009).

1. Fundamentación del problema de investigación

Resulta necesario para la reflexión que se propone, aproximarse al concepto de RSU, entendida ésta como la capacidad que tiene la Universidad, de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos considerados claves en la Universidad, como son la gestión, la docencia, la investigación y la extensión universitaria. Respondiendo socialmente así, ante la propia comunidad universitaria y el país donde está inserta (Proyecto Universidad Construye País, 2003). La Universidad a través de su rol social y de formación ciudadana, es visualizada como el lugar en donde se generan hábitos en los individuos que repercuten directamente en la sociedad, por lo que los impactos que allí se produzcan, tanto a nivel organizacional, cognitivo, educativo y social (Vallaey, 2006), permitirán por medio de los discursos y prácticas sociales, la construcción de sociedades más inclusivas, donde la RS en contextos de educación superior emerge como un factor que facilita la reflexión de las personas (directivos, académicos, profesionales, funcionarios, estudiantes) respecto de los impactos de sus acciones en los entornos en que participan y configuran. Esto quiere decir que se le está demandando una cierta injerencia política orientada al cambio de estructuras y hábitos sociales que impiden el bienestar y el desarrollo humano (Bacigalupo, 2006). En este caso, la inclusión de personas en situación de discapacidad en la educación superior, emerge como la principal demanda tanto para universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica.

De acuerdo a lo anterior, se fundamenta el interés de poner el acento en las construcciones discursivas de RS, porque si se conoce el sentido de RS que está detrás de los discursos, se podrá llegar a analizar si valores, creencias, prácticas sociales y pedagógicas, son efectivamente inclusivas o meramente integradoras, colectivas universalistas o personalizadas asistencialistas, garantes de derechos o supresoras de los mismos, reproductoras de discursos hegemónicos de integración en desmedro de discursos transformadores inclusivos, entre muchas otras barreras intangibles a resolver para el logro de una educación verdaderamente inclusiva en un contexto de creciente y permanente diversidad. Esto es coherente con la declaración de la UNESCO que ya en el año 2007, señala que la diversidad en el contexto educacional hace referencia a una utopía educativa que debe guiar al mundo hacia una mayor comprensión mutua, intensificando el sentido de la responsabilidad y la solidaridad en las personas, sobre la base de aceptar las diferencias espirituales y culturales que ellas posean, permitiendo de esta manera, que todos tengan acceso al conocimiento por medio de la educación, mediante el cumplimiento de ciertas tareas, dentro de las que se encuentra, el ayudar a comprender el mundo y comprender al otro, para así, comprenderse mejor a sí mismos (UNESCO, 2007).

Como ya se ha podido advertir conceptual y epistemológicamente, integración e inclusión se sitúan en paradigmas distintos, mientras la primera supone que la persona es diferente, “desadaptada” y se tiene que “adaptar” a un sistema por naturaleza adecuado, “normal” “homogéneo”, “perfecto” desde un discurso científico positivista, según lo plantea Divito (1998), la inclusión, desde el enfoque de derechos, reconoce la diversidad y pone el énfasis en cómo un sistema debe ser flexible y adaptarse a toda la diversidad existente, no solo de personas en situación de discapacidad, sino de todos y todas, que por distintas razones pueden estar excluidos, por su cultura, raza, etnia, orientación sexual, condición sociocultural, entre muchas otras circunstancias de exclusión. A decir de Rosa Blanco (2006) la inclusión tiene que ver con que todos se eduquen juntos y en igualdad de condiciones, respetando las diferencias y la identidad de cada uno.

Sin embargo, el tránsito discursivo de integración a inclusión, es un proceso complejo y no lineal, con avances y retrocesos, que requiere de transformaciones importantes no solo en el aula, sino en la estructura del sistema educativo y de la sociedad en su conjunto, puesto que la educación no es más que un microsistema de la sociedad global, que puede reproducir y legitimar condiciones de desigualdad y exclusión, desconociendo la condición y disposición natural del hombre y la sociedad a ser diversos, heterogéneos y cambiantes. En el concierto chileno, la inclusión educativa, ha emergido desde las transformaciones producidas en la educación especial, por lo que, al surgir desde este espacio, ha contribuido a que se originen distintas problemáticas producto de la tradición biomédica que presenta la educación especial en términos históricos, entorpeciendo de cierta manera, el desarrollo y avance de los discursos en las comunidades inclusivas. Es por ello, que el Ministerio de Educación señala que la Política Nacional de Educación Especial está estrechamente ligada a las concepciones del modelo biomédico y social, manifestando que la conceptualización de la discapacidad se originó a partir de estas dos visiones (Ministerio de Educación, 2005). Lo anterior, deja en evidencia la situación que se produce al situar a la Política Nacional de Educación Especial bajo el modelo médico, en tanto constituye un marco discursivo confuso para el desarrollo de la inclusión en el sistema educativo, puesto que opera en base a categorizar y/o conceptualizar a los individuos por medio del diagnóstico de su enfermedad, el que posteriormente debe ser intervenido para adaptarse a los distintos ámbitos de la vida en sociedad. Es por ello, que la UNESCO señala que el

discurso de integración, se ha construido utilizando categorías y conceptos médicos regulatorios destinados a una población de estudiantes que comúnmente eran excluidos de los contextos educativos entendidos como normales o regulares, ya que era posible evidenciar una modalidad de aprendizaje que no correspondía a la mayoría de la población estudiantil (UNESCO, 2007).

Los últimos avances en Chile en materia de inclusión, dice relación con la promulgación de la Ley N° 19.284 de Integración Social de las Personas con Discapacidad en el año 1994, con el fin de mejorar la calidad de vida de la población y superar la pobreza y las diversas formas de discriminación y exclusión (Ministerio de Educación, 1994). Posteriormente, en Febrero de 2010, entra en vigencia la Ley N° 20.422, derogando la anterior, con la finalidad de proponer un nuevo discurso orientado a la plena inclusión social de las personas con discapacidad, por medio de la realización de mecanismos que no sólo aseguren el acceso a la educación, sino la permanencia en el sistema educativo (Ministerio del Interior, 2010), como una forma de hacer responsable a las universidades a través de su rol social, de la situación de egreso de los estudiantes que presentan discapacidad, cambiando el enfoque biomédico a un enfoque social y relacional.

Dicho lo anterior, corresponde situar esta investigación en el sistema educativo Santo Tomás de Viña del Mar, que en 2010 comienza a ocuparse de las necesidades de los estudiantes en situación de discapacidad a través de la ejecución de un proyecto de educación inclusiva, que en sus inicios contó con el apoyo de aproximadamente 13 académicos de planta y/o adjuntos, hombres y mujeres, entre 40 a 66 años, todos con formación universitaria en diversas áreas, tales como, educación diferencial; educación física; ciencias jurídicas; odontología y diseño. Seis de ellos ejercían el cargo de jefatura de carrera e impartían docencia y siete solo dictaban docencia a 11 estudiantes con discapacidad auditiva y/o visual matriculados en el Centro de Formación Técnica e Instituto Profesional de acuerdo a la siguiente distribución: tres en la carrera de Técnico en Educación Especial, dos en Preparador Físico, uno en Laboratorista Dental, uno en Técnico Agrícola Ganadero, uno en Técnico Jurídico y finalmente tres en Técnico en Diseño Publicitario y Multimedial. Este proyecto se orientó a desarrollar estrategias que respondieran a los requerimientos educativos de estos estudiantes, enmarcándose, en el compromiso del Estado con la educación para todos y todas, específicamente en lo referente al derecho a una educación de calidad e igualitaria, independiente de las condiciones personales, sociales y culturales que presenten. Posteriormente en el mismo año 2010, por resolución de rectoría regional, este proyecto inicial pasó a constituirse en el comité de inclusión de sede, incorporando las estrategias del proyecto que le dio origen y agregando muchas más, otorgándole vigencia desde esa fecha hasta la actualidad. En el mismo período, en el año 2008 se crea en la región de Valparaíso la Red Regional de Educación Superior Inclusiva, como una iniciativa que buscó reunir a las instituciones de educación superior en torno al compromiso con la Inclusión Educativa, con el fin de proporcionar educación superior a todos los alumnos de la región y mejorar las condiciones de su permanencia (Red Regional de Educación Superior Inclusiva, 2012). Dentro de las instituciones pertenecientes a la Red, están las Instituciones Santo Tomás, que en su discurso institucional señalan la importancia de responsabilizarse por gestionar procesos de aprendizaje centrados en la persona y en la permanente construcción de conocimiento, junto con promover la capacidad de aprendizaje autónomo de los estudiantes, a fin de que dispongan de herramientas intelectuales y sociales, potenciando durante toda la formación el desarrollo de sus habilidades. En coherencia a estas acciones

regionales, en el año 2014, las instituciones Santo Tomás a través de resolución de rectoría nacional crea un comité nacional de inclusión que se asienta en cada una de sus sedes a lo largo del país.

De esta manera, el énfasis investigativo estuvo en comprender el fenómeno de la inclusión social de las personas con discapacidad en la educación superior, a partir de los académicos considerados como uno de los actores claves de la comunidad educativa para potenciar la inclusión, tomando en consideración sus discursos sociales, entendidos éstos como el conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales (Iñiguez y Antaki, 2004), ya que a través de los discursos se transmiten valores, creencias y prácticas sociales que posibilitarán comprender cómo se construye socialmente el sujeto en torno a la temática investigada, en un momento de transición discursiva, que analiza el paso de la Ley 19.284 de integración social, a la actual ley N° 20.422 de inclusión educativa. Por lo tanto, la finalidad del estudio estuvo puesta en develar cuál es el sentido de RS presente en los discursos sociales en torno a la inclusión de personas en situación de discapacidad en la educación superior, de los académicos participantes en el proyecto de educación inclusiva de las Instituciones Santo Tomás Viña del Mar, entre 2011 a 2013.

Sustentos teóricos

Cabe señalar que en el mundo actual se ha instalado un discurso postmoderno caracterizado por el desencanto de la razón heredada de la modernidad, la existencia de valores disímiles, el rechazo a los grandes relatos, la pérdida de los fundamentos y del sentido del hombre como sujeto histórico, donde surge la necesidad de construir una sociedad más justa a partir de prácticas discursivas consensuadas (Rubio, 2012). Según esto, existe al nivel internacional y nacional, un creciente interés por instalar la discusión de la Responsabilidad como propuesta para resolver los grandes problemas que aquejan a las sociedades contemporáneas, en un contexto global caracterizado por la fragmentación de meta relatos que distinguen al mundo postmoderno. Es en este escenario, que cabe relevar el aporte de Karl Otto Apel en la configuración y el diseño epistémico de una lógica que se orienta a construir prácticas discursivas consensuadas, donde este filósofo mediante su propuesta teórica conocida como *Ética del Discurso*, apuesta por la transformación pragmática de la filosofía en la que se destaca el giro lingüístico y la importancia de crear una comunidad ideal de comunicación a la luz del imperativo nosotros argumentamos. Este intento constituye un valioso aporte en la búsqueda de la legitimidad de la filosofía del lenguaje en el discurso de las ciencias, planteando desde el punto de vista de una *Ética de la Responsabilidad* la necesidad de una cooperación interdisciplinaria para tematizar y resolver las consecuencias no esperadas de la era de la ciencia (Apel, 1985), donde se hace imperativo avanzar de un sentido de responsabilidad individual a una corresponsabilidad solidaria, resaltando la condición dialógica de los seres humanos. Este autor va más allá incluso cuando plantea textualmente que la exigencia de mantener la vida es un derecho de todos los seres humanos y esta exigencia está garantizada en una comunidad ideal de comunicación. El giro lingüístico al que pertenece la elección de la teoría en que se sustenta esta propuesta, cambió el foco de la filosofía desde la mirada concienical a la mirada centrada en el lenguaje, haciendo salir al hombre absorto en sí mismo y sobre sí mismo, para buscar el conocimiento y el sentido de su existencia en la relación con los otros hombres. De allí entonces que la reflexión que promueve la *Ética del Discurso* respecto de la Responsabilidad no puede ser sino dialógica y relacional, respecto de los grandes temas y conflictos de la era postmoderna. El hombre no es ya nunca más un hombre aislado, sino necesariamente implicado e interdependiente respecto de los otros

hombres, de lo que ocurre en su micro espacio local y en el macro espacio social. Se constituye en tal, a través de su capacidad argumentativa y consensual y cada vez que renuncia a su capacidad como ser dialógico, lesiona gravemente su condición y dignidad humana. Por tanto, la responsabilidad individual pasa a ser algo obsoleto superado por una comprensión actual de la responsabilidad con el calificativo de social, o a decir de la ética apeliana, corresponsabilidad solidaria (Apel, 1998). Según esto, siguiendo y aplicando lo propuesto por Apel, se propone que la RS puede ser comprendida como una práctica humana eminentemente discursiva de hombres en relación, estructuralmente comunicativa, de declaraciones y acciones, donde el conocimiento se valida intersubjetivamente. Para ello hace falta que el hombre avance desde las perspectivas éticas abstractas, centradas en la propia conciencia, para situarse en aquellas más bien dialógicas, donde el lenguaje con otros hombres y la consideración histórica compartida, resultan fundamentales. Comprendido esto, el conocimiento no puede sino validarse en la relación con otros hombres, históricamente situados, donde el “nosotros argumentamos”, supera al “yo pienso” en el lenguaje de las ciencias y en la resolución de las problemáticas que aquejan a la sociedad contemporánea (Apel, 2007). Entonces no queda más que dejar atrás los conceptos de responsabilidad individual y personal, para ampliarlos a la responsabilidad catalogada como social o corresponsabilidad solidaria, conceptos que recuperan la interdependencia entre los hombres como seres eminentemente sociales, desde una perspectiva horizontal y de reciprocidad y no verticalista y de caridad como inicialmente se mal entendió la RS.

Explicitada la elección de los sustentos teóricos seleccionados para el entendimiento de la Responsabilidad Social desde la filosofía del lenguaje, hace falta profundizar por qué ésta puede ser comprendida desde los discursos sociales de hombres en relación, perspectiva cuya raíz, al igual que la Ética del discurso de Apel, se origina también en el giro lingüístico que inundó las ciencias sociales. Esta perspectiva complementaria es el Construccinismo Social, propuesta por Kenneth Gergen en la década de los ochenta, en la que se distingue como una de las concepciones postmodernas de la psicología social que comparte con otros enfoques, la crítica a las prácticas y métodos neopositivistas de la ciencia y el rechazo de ésta como saber privilegiado, constituye una crítica a la concepción representacionista del conocimiento, rechaza la noción explicativa y causal del conocimiento, junto con la noción de acumulación y progreso científico, dando paso a una comprensión relativista que propicia la comprensión de las narrativas, las relaciones y el análisis del discurso (Cañón, 2005). De acuerdo a lo dicho previamente, develar valores, creencias, prácticas sociales y rasgos culturales permite comprender e interpretar discursos humanos que representan a distintos contextos sociales, grupos, organizaciones y sociedades, según lo propuesto por Gergen en 1985. En este caso discursos de RS en torno a la inclusión de personas en situación de discapacidad surgidos en contextos de educación superior. Para ello resulta ilustrativo revisar algunas premisas del construccionismo social:

1. Lo que se considera conocimiento del mundo no es producto de la inducción o de la construcción de hipótesis generales, sino que está determinado por la cultura, la historia o el contexto social. De este modo las expresiones responsabilidad social o inclusión educativa pueden estar definidas de manera diversa, desde su uso social en cada institución educativa, lo que a su vez es producto de la cultura e historia que las caracteriza y las distingue de otras. Es decir, las personas entregan con sus discursos, la visión del contexto al que pertenecen respecto de cómo aprecian y vivencian la experiencia de inclusión de las

personas en situación de discapacidad, en cada una de las casas de estudio a que pertenecen y configuran.

2. Los términos con los cuales se comprende el mundo son artefactos sociales, es decir, productos de intercambios entre la gente, históricamente situados. El proceso de entender no es dirigido automáticamente por la naturaleza, sino que resulta de una empresa activa y cooperativa de personas en relación. Así las concepciones y símbolos de responsabilidad social e inclusión educativa, cobran hoy a inicios del siglo XXI, más relevancia que en épocas anteriores, porque son las personas quienes con sus interacciones y discursos cuestionan el mundo que configuran haciendo aflorar nuevos discursos y/o contradiscursos. De acuerdo a esto, el paradigma inicial frente a las personas en situación de discapacidad, que planteaba un discurso en que ellas tenían la responsabilidad individual de adaptarse al entorno dando lugar a la integración social, ha sido resignificado, debido a los cambios culturales ocurridos durante los años noventa, dando paso a una nueva narración, que da cuenta de un sentido de RS, donde es el entorno el encargado de velar por asegurar el derecho a la educación inclusiva, dejando en evidencia cómo incide la interacción y la manera de relacionarse, en la construcción y comprensión del mundo.

3. El lenguaje es un subproducto de la interacción, cuyo principal significado se deriva del modo en que está inmerso dentro de patrones de relación (Pakman, 1997). A raíz de lo anterior, se puede rescatar la importancia del lenguaje como un medio que permite a las personas volverse inteligibles, en efecto, sin el lenguaje, la experiencia del mundo sería un flujo particular e invisible, un magma sin estructura ni significado. La organización del lenguaje determina, pues, la manera como la experiencia y la conciencia se relacionan. Es así, como se torna importante comprender el sentido de la acción social desde los actores que interactúan e intercambian visiones del mundo, lo que va a depender netamente del lenguaje. Esto se ve reflejado en las distintas declaraciones que se han realizado en base a la temática de personas con necesidades educativas especiales, donde distintos actores relevantes, han intercambiado experiencias respecto a la inclusión de las mismas en el ámbito educativo, siendo el lenguaje el medio utilizado, permitiendo comprender las distintas visiones que se tiene sobre un mismo tema, para luego, tratar de progresar en las direcciones que se dejaron establecidas. Un ejemplo de aquello es el Informe Warnock, surgido en el año 1978 el cual introduce el concepto de necesidades educativas especiales, junto con promover el avance hacia una perspectiva más contextual e interactiva de los procesos educativos que afectan a los estudiantes. En relación a lo anterior, pero con una visión más renovada de la educación especial, se realiza en el año 1994 la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, celebrada en Salamanca, España, apostando a un cambio más profundo y complejo de la realidad que experimentan estas personas, dando inicio a las posteriores conceptualizaciones de educación inclusiva.

4. Las formas de comprensión negociadas están conectadas con otras muchas actividades sociales y al formar parte de varios modelos sociales sirven para sostener ciertos modelos excluyendo otros, esto significa amenazar ciertas acciones e invitar a otras. Por ejemplo, la instalación de la discusión actual de la responsabilidad social invita a acercarse al profesional como ciudadano comprometido con el desarrollo social del país, desechando la imagen de un especialista individualista centrado solo en el compromiso consigo mismo. Junto a ello la comprensión de la educación desde la inclusión, desecha los modelos de integración más bien reducidos a la responsabilidad individual de las personas y enfatiza

el rol de la educación en tanto, activadora de la tolerancia a la diversidad y transformadora de contextos locales y sociales.

En síntesis, el construccionismo busca comprender cómo las personas llegan a describir, explicar o dar cuenta del mundo en que viven, concentrándose en los procesos sociales, en el aspecto relacional de la interacción humana, en las tradiciones discursivas que enmarcan y son enmarcadas por estas interacciones específicas, desechando las explicaciones cognitivistas y las dicotomías dentro/fuera, mente/cuerpo (Mc Namee, 1997, en Sandoval 2004). Cabe hacer presente que el sujeto según el construccionismo debe leer de manera distinta la realidad para generar transformaciones, en la vida cotidiana como en ámbitos de intervención profesional, especialmente cuando en estos últimos, se observan lecturas desempoderadas de la realidad (Cañón, 2005). Esto fundamenta la importancia de comprender los discursos de RS que pueden instalarse en los contextos de educación, puesto que este conocimiento puede servir de base para propiciar resignificaciones y transformaciones, mediante comprensiones alternativas de la realidad, lo que es posible cuando quien conoce o investiga una realidad determinada, se involucra decididamente con ella, disolviendo la dualidad sujeto-objeto. Es decir, es como si cada época tuviese un lenguaje que propiciara la construcción de mundos institucionalizados que exigen su resignificación, es decir, asumir nuevas formas de comprensión de la realidad (Cañón, 2005).

2. Método

Esta investigación correspondió a un estudio descriptivo de metodología cualitativa, con un diseño naturalista y sin control, de carácter transeccional, recolectando datos en su ambiente natural y en un solo momento, puesto que a decir de Orlando Mella (2003), interesaba ver los acontecimientos, acciones, normas, valores, entre otros, desde la perspectiva de la gente estudiada. La estrategia de tomar la perspectiva de los sujetos, implica la capacidad de penetrar los contextos de significado con los cuales ellos operan, lo que es coherente al uso del soporte teórico del construccionismo social, porque busca adentrarse en los discursos que sobre la temática de interés detentan ciertos sujetos en particular y cierto contexto social específico, como es el Chile a inicios del siglo XXI, en lo que a educación inclusiva y RS se refiere.

La técnica de recogida de datos fue la entrevista en profundidad del tipo enfocada, logrando entrevistar a ocho de los trece académicos que en 2011 a 2013, tenían a su cargo algún estudiante en situación de discapacidad. Esto porque de acuerdo a Canales (2006), este tipo de entrevista está destinada a abordar la experiencia de un sujeto expuesto a una situación o acontecimiento temporalmente delimitado, en un lugar determinado, siendo esta una técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador con un entrevistado, con quien se establece una relación peculiar de conocimiento, que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable.

Para analizar los antecedentes recolectados, se utilizó la técnica de análisis de discurso elaborada por Jesús Ibáñez (1985). El análisis consiste en estudiar cómo estas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones. Es decir, sacar a la luz el poder del lenguaje como una práctica constituyente y regulativa (Iñiguez y Antaki, 2004). Se optó por esta técnica, debido a que los datos pueden ser analizados holísticamente, es decir, los discursos y las actitudes de los sujetos informantes dejan

entrever la globalidad del contexto social en el cual se encuentran inmersos, y cómo ese contexto influye en las prácticas sociales de los mismos, considerando al lenguaje como el instrumento legitimador del análisis correspondiente. Además, el uso de esta técnica elaborada por Jesús Ibáñez es coherente en esta investigación puesto que su antecedente teórico es el construccionismo social. Su uso permitió establecer un análisis de discurso en tres niveles:

El primero se denomina Nuclear, consiste en la captación de los elementos e ideas centrales del discurso y de sus estructuras elementales, que se subdivide en cuatro verosimilitudes, entendidas como aquellas formas mediante las cuales el discurso intenta simular una verdad. En esta investigación se usaron las verosimilitudes referencial, lógica y tópica. La verosimilitud referencial, busca reconocer en los discursos las diversas metáforas que los sujetos emplean como forma de explicar la realidad, posibilitando una interpretación más dinámica del discurso. La verosimilitud lógica comprendida también como análisis retórico, es el arte de persuadir, de ligar los significados ocultando el encadenamiento, por tanto, se busca conocer las diversas formas de razonamiento y argumentación, en el plano ideológico del discurso. La verosimilitud tópica, estriba en apelar a los lugares comunes, a los valores que todos aceptan y a las configuraciones simbólicas hacia las cuales se siente previamente un fuerte apego, agrupándolas según estos mismos criterios.

El segundo nivel denominado Autónomo, opera luego de haber establecido las estructuras de verosimilitud o elementos mínimos del discurso que simulan una verdad y que tiene efectos de realidad, aquí se busca descomponer en partes el material discursivo, siendo cada una de las partes homogénea entre sí y heterogénea con respecto a las demás. El descomponer el discurso implica pluralizarlo, desintegrarlo en partes, cada una de las cuales posee una carga o se le asigna un valor, y que proviene de los discursos que presentan los sujetos, producto de las propias interpretaciones o de las construcciones que elaboran de la realidad (Jociles, 2003). Es decir, se agrupan en distintos discursos las verosimilitudes caracterizadas en el primer nivel para analizarlas e interpretarlas articuladamente, apelando a los lugares comunes.

En el tercer y último nivel de análisis, llamado Synnomo, corresponde que el texto se reintegre en sus contextos, puesto que en los dos niveles anteriores se ha mantenido acotado al texto. Según esto y a decir de Ibáñez, este último nivel sería el análisis totalizador, en que se busca recuperar la unidad del material discursivo, que antes ha sido descompuesto en los dos niveles anteriores, ya sea como discurso del grupo, como texto y como expresión de la situación (Ibáñez, 1985). Jociles (2003) explica esta afirmación a partir de dos sentidos: En primer lugar, porque las situaciones concretas en que se producen los discursos analizados, en este caso en las entrevistas, se conciben como un reflejo a nivel microsociales de lo que sucede a nivel macrosocial. Estas situaciones son vistas como momentos de un proceso social global del que forman parte, de modo que el análisis a nivel *synnomo* busca interrelacionar esos momentos con ese proceso que actúa sobre ellos. En ese proceso global puede que se encuentren las claves para comprender lo que ocurre en aquellas microsituaciones. En segundo lugar, en el nivel *synnomo* se restituye la unidad del discurso, puesto que cada discurso es considerado en sus relaciones con los otros discursos, recogiendo con ello el aspecto dinámico de la vida social, puesto que los discursos se constituyen en sus interrelaciones dialécticas con otros discursos, en su estructura y contenido, (en sus elementos concretos de verosimilitud), es decir, no se van

conformando de manera autónoma ni aislada, sino teniendo en cuenta lo enunciado por otros discursos a los cuales se enfrenta o alinea (Jociles, 2003).

Para asegurar la validez de los análisis elaborados, siguiendo lo que propone Pérez Serrano (2002), se llevó a cabo un proceso de triangulación intersubjetiva entre la investigadora principal y los integrantes del equipo colaborador, que a decir de Taylor y Bogdan (1992), es un modo proteger las tendencias del investigador, al confrontar y someter a control recíproco los relatos de los diferentes informantes involucrados en la investigación. Junto a esto y con el fin de asegurar las condicionantes éticas de este estudio, previamente al inicio del proceso de recogida de datos, se explicó y aplicó a cada sujeto un consentimiento informado, resguardando su voluntariedad y anonimato, entre otras condicionantes éticas, por participar en este estudio.

3. Resultados

Esta investigación dio lugar a la construcción de tres discursos heterogéneos, pero articulados entre sí, los que se construyeron integrando los niveles de análisis propuestos por Ibáñez. En la exposición de los resultados, cada discurso fue tensionado con la realidad macrosocial existente en el período de la investigación, con el objetivo de identificar si formaban parte de un contra discurso a nivel micro social o eran parte de un discurso dominante.

3.1. La educación, un derecho humano fundamental

Este discurso refleja la caracterización de un sujeto entendido como académico formador en el proceso de inclusión de la discapacidad en la educación superior, que configura su comprensión de la realidad, a partir de las distintas experiencias educativas y los contextos profesionales y/o sociales en que interactúa. Los académicos visualizan la educación como un derecho imprescindible en la vida de las personas, que debe estar a disposición de todos quienes conforman la sociedad, sin distinción, ya que constituye la base fundamental para la formación de los individuos, permitiéndoles desarrollarse plenamente, entregando conocimientos y habilidades necesarias para el ingreso al mundo laboral.

Las salas de clases tienen que estar abiertas a todos ellos, ahora indudablemente que eh... tendrán que estudiar alguna carrera ¿no cierto? que esté acorde con las limitaciones, pero las puertas ¿tienen ¿que estar absolutamente abiertas, por lo que dije antes, son absolutamente iguales, tienen los mismos derechos, tiene las mismas obligaciones.

En relación a esto, existe a nivel macro social, una comprensión de la educación entendida como un bien económico transable en el mercado, producto del modelo neoliberal imperante en Chile, a partir de la década de los ochenta, producto de la implementación de la ley orgánica constitucional de enseñanza lo que sin lugar a dudas, ha generado desigualdades en términos de calidad y acceso a la educación, en este caso, de las personas en situación de discapacidad, puesto que no existe una educación única para todas las personas, sino que está organizada en dos grandes grupos, por un lado, la educación general y por otro, la educación especial, donde aún se encuentran ubicadas las personas en situación de discapacidad. Entonces, al existir esta división, se promueve y mantiene la idea generalizada de que la educación es diseñada e implementada para dos subgrupos de la población, llegando incluso a legislar en términos de políticas públicas y sociales de manera diferenciada. Se aprecia entonces una contraposición entre el contexto macro social y el micro discurso de los académicos, que significan la educación como un derecho

fundamental al que debería acceder toda la población de manera igualitaria, sin distinciones ni diferenciaciones.

Con respecto a la visión de diversidad en la educación, específicamente en la educación superior, desde la visión de los académicos, no implica ver a todas las personas de manera uniforme, sino que aceptar con igualdad la diferencia, permitiendo de esta manera, identificar una tendencia a concebir a las personas en situación de discapacidad como sujetos de derecho. Esto se contrapone con la visión que aún se tiene a nivel macro social, puesto que erróneamente la diversidad se vincula al antiguo modelo médico que dio inicio a la temática de la integración en los años 70's, que identifica a estos sujetos como aquellos que poseen limitaciones físicas y/o cognitivas que dificultan el proceso de aprendizaje en el aula, enfatizando en las dificultades y responsabilidades que ellos poseen para "adaptarse" a la sociedad, desconociendo la responsabilidad del entorno para colaborar en dicho proceso adaptativo.

...como incluyo si no acepto lo diverso... es complejo porque uno viene formado, nuestros alumnos ya vienen formados desde una base de colegio que no, que tiende a la uniformidad y no a la diversidad, ósea se excluye al que es distinto...

En consecuencia, lo anterior permite poner de manifiesto, la predominancia de una visión integradora en el contexto macro social de Chile, que traspasa a la esfera política encargada del diseño e implementación de las políticas públicas, lo que genera que se sigan implementando prácticas educativas que se orientan a la segregación o directamente a la discriminación de los estudiantes con discapacidad (Martínez, 2001, citado en Arnáiz, 2003).

En relación a la situación de desventaja visualizada por parte de los académicos respecto a los estudiantes de educación superior que presentan algún tipo de discapacidad, son catalogados por ellos como "perdedores" en comparación con el resto de los estudiantes, ya que, a simple vista, reconocen en ellos dificultades para lograr los resultados esperados o simplemente porque no poseerían las habilidades requeridas para mantenerse en este proceso educativo.

... para todos es complejo mantenerse... en la enseñanza superior, imagínate si vienes además... con pérdida, además jugando a perdedor, es súper importante también velar, para quienes los forman desde la enseñanza básica, porque de verdad salgan con herramientas como para poder subsistir en esto ...

Lo anterior, implica un discurso que se asimila al macro discurso integrador, puesto que le otorga mayor responsabilidad de adaptación al sujeto, visualizándolo a priori como perdedor dada su situación de discapacidad, comparándolo inevitablemente con los parámetros de "normalidad" establecidos en la sociedad, estando esta última libre de responsabilidades en cuanto a la adaptación de los sujetos, identificándose una clara orientación al modelo médico. En síntesis, desde la figura de este sujeto caracterizado como un académico formador, se develan varias tensiones discursivas necesarias de considerar en los niveles micro y macrosociales, toda vez que reconoce a la educación como un derecho fundamental. Así cabe cuestionar si en Chile, ¿las personas en situación de discapacidad, tienen efectivamente libertad de elegir o más bien su libertad está condicionada desde limitaciones para elegir?; ¿existe realmente igualdad de oportunidades en educación o una incipiente tolerancia a la diversidad?; ¿qué condiciones de posibilidad existen para la inclusión, en un contexto donde la educación enfatiza aún en la segmentación y segregación? En este escenario, la RS pierde su condición de ser comprendida como orientación de actividades individuales y colectivas que permita a

todos, igualdad de oportunidades para desarrollar sus capacidades, suprimiendo obstáculos estructurales, culturales y políticos, toda vez que el derecho a la educación queda reducido a un bien transable en el mercado, dependiente de la oferta existente.

3.2. El contrasentido de la inclusión

El segundo discurso da cuenta de la construcción del sujeto académico integrador, vinculado al proceso de inclusión, en base a sus experiencias en el contexto estudiado. Según esto, sus creencias se orientan a catalogar a la inclusión como un concepto amplio de carácter social y participativo, el cual solo se manifestaría en el contexto educativo, mientras que la integración es visualizada como un concepto de carácter individual que enfatiza las diferencias y que emerge en la sociedad. Para los académicos el proceso de integración es considerado como una consecuencia de la inclusión, puesto que, pese a que consideran a esta última como un proceso de gran envergadura, solo se manifestaría en el aula quedando minimizada ante la integración. De acuerdo a esto, es posible advertir una clara confusión de conceptos, donde se considera a la integración como consecuencia de la inclusión, lo cual, en cierta forma, estaría afectando el adecuado desarrollo de las prácticas pedagógicas de los sujetos de estudio, ya que estas serían llevadas a cabo desde una visión integradora y no inclusiva.

... ¿entre la integración y la inclusión? Yo diría que la inclusión es más amplia, en el sentido de que da la impresión que es el programa que se está desarrollando aquí en nuestra institución, cierto es el permitir que cualquier alumno con un nivel eh... de capacidad intelectual pueda estudiar una carrera ah doc, independiente de las limitaciones que pudiera tener ¿ya? Y incluirlo en este proceso y posteriormente integrarlo a la sociedad.

Lo anterior, queda demostrado a través de las creencias de los académicos, las que se relacionan con el hecho de que, para formar a un alumno de manera inclusiva, lo primero que se debe hacer es generar espacios donde los alumnos con discapacidad logren interactuar y participar con sus compañeros y profesores en igualdad de condiciones, para lo cual es necesario de acuerdo a su opinión, que las carreras se adapten a las limitaciones de los alumnos, para que estos se puedan incluir en el aula, sin la necesidad de realizar mayores adaptaciones curriculares.

...al integrar no necesariamente incluyo, es decir, integro una manzana a un grupo de peras, pero no le estoy dando una función, no le estoy dando un rol activo como ente social, me parece que la inclusión es mucho más activa ...

... yo creo que el proceso de inclusión no es tan favorable, eh... porque en el fondo se entregan ciertas herramientas, eso es efectivo.... sin embargo, como se dice vulgarmente, hasta donde aprieta el zapato, es decir, uno en el fondo no entrega tantas herramientas como la que correspondería a un alumno que presenta una discapacidad....

En base a estas opiniones, es que la inclusión en el ámbito educativo, tiende a vincularse argumentativamente con los lineamientos de la educación especial y más aún, con la integración social, donde se entregan un conjunto de herramientas educacionales que dan respuesta a la educación de los estudiantes con discapacidad de manera apartada, centrándose en la deficiencia e incapacidad de estos, segregándolos a la educación especial dentro del contexto de educación regular (Ministerio de Educación, 2005).

De acuerdo a lo anterior, emerge la figura del académico integrador, que se caracteriza por la utilización de conceptos vinculados al modelo médico, lo que genera un contra discurso, provocando que se considere a la inclusión e integración como conceptos

dependientes, ya que a través de la inclusión se entregarían las herramientas y competencias necesarias para que las personas con discapacidad logren integrarse en la sociedad. Esta dependencia obstaculiza la adecuada implementación de prácticas inclusivas, lo que podría comprenderse de acuerdo al momento histórico del discurso analizado (2011-2013), ya que es relevante considerar la entrada en vigencia desde 2010 de la actual Ley N° 20.422 de inclusión social de la discapacidad, que reemplaza y pasa a convertirse en evolución de la Ley N° 19.284 de integración social, cuyos lineamientos y términos aun estarían presentes en el imaginario social y comprensión de mundo de este sujeto integrador, identificándose aquí una tensión importante en la transición discursiva respecto del binomio integración/inclusión.

En consecuencia, la interpretación discursiva permite concebir contradicciones entre lo que sucede a niveles micro y macrosociales, en donde el proceso de inclusión es llevado a la práctica de acuerdo a los lineamientos de la ley, centrándose en las capacidades de las personas y facilitando todas las herramientas necesarias para la formación del profesional, dejando de lado el antiguo modelo médico, para centrarse en un modelo de carácter social en todos los ámbitos. Por lo tanto, la inclusión en el contexto macro social dista mucho de ser considerada como una causa de la integración, todo lo contrario, la inclusión es considerada como un espacio que viene a mejorar las antiguas prácticas de exclusión y segregación que se daban con la integración en los establecimientos de educación regular. En definitiva, la progresión del concepto de inclusión desde la educación especial al contexto de la educación general ha generado avances en la comprensión del fenómeno. En Chile, por ejemplo, las salas de clase de escuelas regulares han incrementado la cantidad de estudiantes con discapacidad y estudiantes extranjeros desafiando las metodologías tradicionales de enseñanza destinadas a un estudiante que no tiene discapacidad y que ha nacido en este país (Infante, 2010).

Este discurso que cataloga a los sujetos investigados como académicos integradores deja entrever varias contradicciones discursivas, entre ellas es que aún hay una comprensión de la inclusión como sinónimo de integración, siendo así, la inclusión pierde oportunidad para ser entendida como participación de todos y todas desde la diversidad y la integración gana terreno como acepción que enfatiza en las diferencias. Junto a aquello surge en los académicos, la interrogante sobre qué es primero, ¿la inclusión o la integración?, evidenciando que aún no estarían capacitados para la inclusión, demostrando con esto un equívoco sentido de la RS, más bien asistencialista, casuística, residual y hasta paternalista, cada vez que implementan en el aula estrategias aisladas no sustentadas en una política institucional inclusiva, que promueva un sentido dialógico, relacional y colectivo de la misma.

3.3. La deuda pendiente de la sociedad en torno a la inclusión

Este discurso esboza a un académico que, como sujeto consciente y crítico, devela y denuncia las prácticas que no favorecen la inclusión. A modo ilustrativo, se visualiza el ejemplo del Transantiago, que en sus inicios no contaba con la infraestructura para el desplazamiento de personas en situación de discapacidad, dejando de manifiesto que en acciones concretas (barreras tangibles) todavía no hay conciencia formada respecto de la diversidad, causando la invisibilización de estas personas, considerándolas sujetos pasivos de su desarrollo. En este caso para que su voz sea escuchada, aún deben actuar por medio de representantes de organizaciones como Senadis y organizaciones no gubernamentales que velan por sus derechos en Chile.

... me cuesta el termino discapacidad la verdad, creo que más discapacitados estamos nosotros como para poder integrar, que también me parece un término un poco patudo... ehh... como para poder aceptarnos y aceptar al otro en su diferencia, es algo en lo que pienso estamos bastante inmaduros...

Este discurso, está fuertemente marcado desde el contexto económico, político y social en que se encuentra Chile y las ideas liberales de la responsabilidad individual, la competencia, el trabajo remunerado y donde se consideran desviados a quienes aparecen como incapaces de cumplir esos ideales (Barton, 1998), es decir, la visión de la discapacidad como un problema individual, reforzando la visión de integración instalada en los discursos y prácticas del país. Esta realidad es visualizada por los académicos, ya que consideran que la sociedad debiese tomar más conciencia en la temática de inclusión de la discapacidad, generando en este sentido un debate, respecto a las tareas en que se ha avanzado y en aquellas que aún están pendientes. En este sentido señalaron que la sociedad es aún inmadura en el proceso de inclusión, ya que se enfatiza en la responsabilidad individual en desmedro de la responsabilidad social.

... Lo que te decía al principio, eh... falta un poquito de conciencia y falta instituciones de todas maneras de toda índole y hay brechas de todas maneras muy importantes en la sociedad, que no han permitido que algunas discapacidades puedan ingresar a la educación superior...

Cabe destacar, que la construcción social de la inclusión está amparada en el marco de los derechos humanos, que vela por el respeto a las diferencias y a las capacidades distintas. Sin embargo, tal posición se queda en un reconocimiento ideológico y no legítimo, siguiendo las categorías de formas ideológicas de reconocimiento y formas de reconocimiento no ideológicas o moral (Honneth, 2006). Así, en la actualidad, a las personas en situación de discapacidad no se les brindaría una igualdad de oportunidades para una plena participación e inclusión social. Además, si bien se reconoce en distintos tratados internacionales a la inclusión como un derecho basado en la tolerancia a la diversidad, a la hora de cumplir con el cupo a nivel laboral, de inscribir a los niños en escuelas comunes, de adaptar arquitectónicamente las ciudades, de otorgar prestaciones en obras sociales, el tema dista mucho de ser tan transversalmente considerado y aquello que debiera resultar natural, termina dirimiéndose ante los marcos legales instaurados en cada país. De acuerdo a lo anterior, los académicos consideran que las instituciones deberían ser más partícipes en la aceptación de las diferencias en el aula, “más que una declaración de buenos principios hay que llevarlos a la práctica”, otorgándoles a las personas, la noción de sujetos de derechos establecida en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad y donde la educación es un medio para alcanzar la naturalización y el valor del pluralismo, asumiendo que las diferencias físicas, de creencias, de actitudes son un enriquecimiento para mejorar la calidad de vida en sociedad.

... los programas de inclusión son pocos todavía, no todas las instituciones los están desarrollando eh... En segundo lugar, eh... yo creo que a veces eh... las instituciones a las instituciones mismas les faltan, me refiero a las personas que dirigen las instituciones, a lo mejor les falta conocer bien de que se trata este proyecto y... o programa y también tener las ganas de eh... insertar a esta gente en la sociedad eh...

En definitiva, los académicos desde sus experiencias y argumentaciones, dan cuenta de una deuda pendiente de la sociedad respecto al fenómeno de estudio. En este contexto discursivo, surgen tensiones tales como: ¿la responsabilidad en este ámbito es aún más personal que social? Es decir, ¿aún sigue siendo disposición individual de quien presenta

una discapacidad el adaptarse a la sociedad y no de la sociedad generar las condiciones para su inclusión? Por tanto, entonces, ¿no habría espacio para la responsabilidad social, sino solo para responsabilidades individuales y para la mantención de la discapacidad como un problema individual y no como un problema social? Dicho esto, se está frente a un escenario que tensiona entre ¿sociedades discapacitadas o sujetos discapacitados? Junto a ello la acepción de personas en situación de discapacidad ¿tiene aún poco espacio para su incorporación y socialización en la cultura actual?, donde además en el terreno de la educación en Chile se naturaliza la segmentación de los estudiantes con y sin discapacidad, en un sistema que desde su estructura segrega a priori, según estrato socioeconómico o capital sociocultural, convirtiendo a la educación de un derecho a un bien transable en el mercado, en el perverso juego de la oferta y la demanda.

4. Discusión y conclusiones

El análisis discursivo en el contexto investigado, permitió develar la relevancia atribuida por los académicos a la sociedad como uno de los factores contextuales que más inciden en la puesta en marcha de prácticas educativas con tendencia a la integración, desde la incidencia de macro discursos provenientes del modelo médico, la educación especial o la antigua ley de integración que contribuyen a que aún se mantenga un discurso hegemónico que mantiene la visión de aquel sujeto desadaptado que debe adaptarse a la sociedad, desde una consideración individual e incompleta de la responsabilidad social y no dialógica, relacional y de corresponsabilidad como lo plantea Apel. A partir de esto, surge espontáneamente desde los relatos de los académicos, la reflexión autocrítica respecto de sus propias prácticas educativas con tendencia a la integración más que a la inclusión, pero considerando al mismo tiempo la relevancia que tiene la educación como derecho humano fundamental, como vuelta de tuerca necesaria para este cambio paradigmático que permita a la sociedad transformarse y evolucionar desde la integración a la inclusión.

Esta clara orientación hacia la integración, en las prácticas discursivas investigadas, pone en evidencia la desventaja existente en el contexto estudiado y en el escenario social en que se ubica, en cuanto al desarrollo de un proceso verdaderamente inclusivo, toda vez que: se categoriza a la sociedad como discapacitada e inmadura; los académicos expresan confusiones entre integración e inclusión, produciendo disonancias en sus prácticas pedagógicas, llegando incluso a identificarlos como sinónimos o como etapas de un mismo continuo o cuando a las personas en situación de discapacidad aún son vistos como sujetos diferentes en relación al resto de los estudiantes, enfocándose constantemente en sus limitaciones.

Pese a lo anterior, los académicos se identifican como profesionales que promueven la inclusión y por ende se adhieren al proyecto de educación inclusiva que existía en el período del estudio, en la institución investigada, actualmente convertido en comité de inclusión, ya no solo de alcance local, sino nacional. Sin embargo, en su actuar en el aula, despliegan prácticas educativas tendientes a la integración, por varios motivos posibles que pueden vincularse al momento mismo de la investigación (2011-2013) que es coincidente con la promulgación de la Ley N° 20.422 del año 2010, sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad. Algunos de esos motivos pueden ser consideración reciente de la temática como un eje estratégico de la gestión institucional; falta de conocimiento profundo respecto de las dimensiones de un

proceso y otro y por lo mismo desde el punto de vista del contexto investigado, existencia aún de mayor atención en las barreras tangibles para asegurar los accesos (rampas, pasamanos, readecuaciones estructurales), en desmedro de atención en las barreras intangibles, (discursos, valores, creencias y prácticas sociales), que colaboran o no en la mantención de las personas en los sistemas educativos, perpetuando así el binomio integración/inclusión, haciendo que el actuar de los académicos se orientase aún a reaccionar casuísticamente, más que a desplegar actuaciones profesionales consensuadas como parte de un colectivo, basadas en políticas institucionales declaradas, socializadas y formalizadas que recién en 2014, comenzó a implementarse globalmente en el escenario investigado.

En respuesta a la pregunta de investigación respecto al sentido de responsabilidad social presente en el discurso de los académicos investigados, es posible señalar que esta fue comprendida de manera individual más que colectiva, ya que las prácticas educativas que ellos implementaban tienen la particularidad de estar ejecutadas bajo acciones asistencialistas, donde existe un claro compromiso moral con la dignidad de la persona, más que una responsabilidad como tal (Vallaey, 2009). Por lo tanto, se evidencia la construcción de un discurso de integración por sobre un discurso inclusivo, lo que devela que el sentido de RS presente en los discursos de los académicos investigados queda reducido a prácticas pedagógicas individuales basadas en la buena voluntad, siendo el desafío pendiente para ellos y la institución que construyen, la construcción colectiva de un discurso inclusivo, cuyo sentido de responsabilidad social esté sustentado desde la reciprocidad y no desde la asistencialidad; desde la universalidad y no desde la segmentación; desde la diversidad y no desde la discapacidad; desde la garantía de derechos y no desde la supresión de los mismos. Esta investigación permitió develar la utilización discursiva del concepto de inclusión como sinónimo de integración y el concepto de RS como sinónimo de asistencialismo, lo que de cierta forma, obstaculizaría el desarrollo y progreso de la educación inclusiva, puesto que, según Arnáiz (2003), al hablar de inclusión como sinónimo de integración, se estaría haciendo referencia a las dificultades de aprendizaje exclusivamente desde el déficit del alumno, dejando de lado las dificultades que experimentan según el contexto educativo, la organización del aula y el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la misma.

Por lo anterior, como proyección de este primer análisis de la institución investigada, surge como necesario, volver a estudiarla, incorporando a otros actores relevantes como estudiantes y empleadores, conocer cómo ha evolucionado el discurso, desde iniciarse en un proyecto, a situarse hoy en un comité de inclusión institucionalizado que incorpora las tres plataformas de educación superior (centro de formación técnica; instituto profesional y universidad), en una institución que en su misión de autodefine como socialmente responsable. También resulta desafiante explorar cómo se manifiesta y problematiza esta realidad en el nivel local, en otras instituciones de la región de Valparaíso y de otras zonas del país. Es decir, analizar si los discursos y las prácticas han transformado significativamente al sistema educativo, desde la integración a la inclusión.

En síntesis, este estudio reflejó tanto un momento histórico situado que corresponde a los albores de la actual ley de inclusión en Chile, vigente desde 2010, como el análisis de una realidad institucional específica en articulación con el análisis macrosocial de un momento discursivo en particular (2011-2013), caracterizando tanto el binomio inclusión/exclusión, como el binomio inclusión/integración, generando desafíos en el contexto microsociales, (académicos e institución investigados), como en el escenario

macrosocial (Estado, políticas públicas y sociedad civil), desafiando a la creación de sociedades más inclusivas, desde instituciones de educación superior más inclusivas y socialmente responsables, desde sus prácticas discursivas y sociales, puesto que desde las declaraciones y actuaciones, en este caso, prácticas pedagógicas, se puede tender a la generación de discursividad para la inclusión, eliminando las barreras intangibles que perpetúan la exclusión; mantienen prácticas de integración en contextos inclusivos o generan exclusión después de la inclusión. Principios como diversidad, diseño universal, derechos humanos, responsabilidad social, flexibilidad, equidad, tolerancia, pluralismo, participación, diálogo, acceso, igualdad, identidad cultural, entre otros, tienen que ser enfatizados si se quiere propiciar este giro lingüístico de prácticas discursivas, pedagógicas y sociales, que deconstruyan los discursos hegemónicos de integración y adaptación del sujeto individual, por discursos inclusivos que lo empoderen tanto a él y tensionen a las sociedades a transformarse en espacios verdaderamente inclusivos e incluyentes.

Referencias

- Apel, K. (1985). *La transformación de la filosofía*. Madrid: Taurus
- Apel, K. (1998). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Apel, K. (2007). *La globalización y una ética de la responsabilidad: Reflexiones filosóficas acerca de la globalización*. Buenos Aires: Prometeo.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Alicante: Ediciones Aljibe.
- Bacigalupo, L. (2006). *Una aproximación desde los conceptos de sociedad civil y responsabilidad social universitaria universidad y desarrollo regional*. Lima: Consorcio de Universidades.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la escuela de hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 4(3), 7-34.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: Ediciones Lom.
- Cañón, O. (2005). Reflexiones sobre el socioconstruccionismo. *Psicología*, 2, 238-245.
- Divito, M. (1998). Introducción. En M. Divito (Comp.), *Debates actuales en educación especial* (pp. 13-18). San Luis: Editorial Universidad Nacional de San Luis.
- Gergen, K. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266-275.
- Honneth, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría*, 35(2), 129-150.
- Ibáñez, J. (1985). Análisis sociológico de textos o discursos. *Revista Internacional de Sociología*, 1, 119-162
- Infante, M. (2010). *Desafíos de la formación docente. Inclusión educativa*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Iñiguez, L. y Antaki, C. (2004). *El análisis de discurso en psicología social*. Barcelona: Editorial UOC
- Jociles, M. I. (2003). *El análisis del discurso: De cómo utilizar desde la antropología social la propuesta de Jesús Ibáñez*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Mella, O. (2003). *Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación*. Santiago de Chile: Editorial Primus.

- Ministerio de Educación. (2005). *Política nacional de educación especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, División de Educación General, Unidad de Educación Especial.
- Ministerio de Planificación y Cooperación. (1994). Ley 19.284 integración social de personas con discapacidad. Santiago de Chile: Ministerio de Planificación y Cooperación
- Ministerio del Interior. (2010). *Ley N° 20.422 Normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Santiago de Chile
- Pakman, M. (1997). *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona: Gredisa.
- Pérez Serrano, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Proyecto Universidad Construye País. (2003). *Educando para la responsabilidad social: La universidad en su función docente*. Santiago de Chile: Corporación Participa y Avina.
- Rubio, V. (2012). *La universidad como constructora de ciudadanos socialmente responsables*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Santo Tomás.
- Sandoval, J. (2004). *Representación, discursividad y acción situada*. Santiago de Chile: Editorial Universidad de Valparaíso.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- UNESCO. (2007). *Informe regional de revisión y evaluación del progreso de América Latina y el Caribe hacia la educación para todos en el marco del proyecto regional de educación*. Santiago de Chile: Salesianos Impresiones S.A.
- UNESCO. (2009). *Conferencia mundial sobre la educación superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO.
- Urzúa, R. (2001, mayo). La responsabilidad social de las universidades: una guía para la discusión. Comunicación presentada en el *Taller Elaboración de estrategia para expansión de la responsabilidad social en las universidades chilenas*. Santiago de Chile.
- Vallaes, F. (2006). Responsabilidad social universitaria: De la teoría a la práctica. Ponencia presentada en *DAPSEU, Dirección Académica de Proyección Social y Extensión Universitaria*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Vallaes, F. (2009). *Responsabilidad social universitaria: Manual de primeros pasos*. Ciudad de México: Mc Graw Hill Interamericana.

Breve CV de la autora

Verónica Rubio Aguilar

Asistente Social y Licenciada en Servicio Social, Universidad de Valparaíso, Magister en Educación y Doctora en Educación, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso, Chile. Directora Escuela de Trabajo Social, Universidad Santo Tomás, Viña del Mar e Investigadora asociada del Centro CIELO de Investigación en Familia, Trabajo y Ciudadanía, Facultad de Ciencias Sociales y Comunicaciones, Universidad Santo Tomás. Académica de pre y postgrado, investigadora principal de varios proyectos en Responsabilidad Social, Educación y Trabajo Social. Autora del libro “La universidad como constructora de ciudadanos socialmente responsables”, Ediciones UST, 2012 y de varios artículos vinculados a Responsabilidad Social y Educación. ORCID ID: 0000-0002-8965-1461. Email: vrubioa@santotomas.cl