

Inclusión, universidad y discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad de oportunidades.

Aldo Ocampo González*

Recibido: 03/03/2014

Aceptado: 31/03/2014



Resumen

Este artículo expone un marco comprensivo que permite abordar la complejidad que supone la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la Educación Superior. En un primer momento, se analizan los desafíos del enfoque de Educación Para Todos (EPT), desde la ausencia de un saber epistémico coherente con nuestro tiempo. Se incluye una descripción detallada sobre las problemáticas de orden institucional, organizativa e ideológica que enfrentan estas prácticas a la luz de un enfoque paradigmático en contradicción. Se concluye, ofreciendo un campo de innovación, basado en la gestión de matrices alternativas de participación, como respuesta a las nuevas formas de exclusión y pseudoinclusión derivadas de este proceso.

Palabras Clave

Inclusión, situación de discapacidad, Educación Superior, igualdad de oportunidades.

Inclusion, university, and disability: an epistemic complexity beyond equal opportunities

Abstract

This article shows a comprehensive framework which allows to approach the complexity that supposes the inclusion of disable students in the upper education. In a first instance, the challenges of the approach Education for Everyone (EFT) are analyzed from the absence of an epistemic knowledge coherent to our times. A detailed description about the institutional organizational and ideological problems that these practices face is included in the light of a paradigmatic approach in contradiction. The conclusion offers an innovative field, based on the management of alternative participation matrixes, as an answer to the new way of exclusion and pseudoinclusion of this process.

Key words

Inclusion, disability situation, Upper Education, equal opportunities.

* Universidad Los Leones, Chile. *E-mail:* aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

1. Universidad y discapacidad: una nueva complejidad esperanzadora en tiempos de exclusión

El ingreso del nuevo siglo trajo consigo nuevas perspectivas de comprensión y reflexión sobre el sentido ético que desempeña la Educación Superior en el marco de una sociedad postmoderna. Se introducen —bajo la oficialización de nuevos discursos de tipo democráticos y liberales—, acciones que develan una preocupación constante sobre aquellos cuerpos de violencia simbólica y estructural¹ (Bourdieu, 2000) que restringen el derecho a la educación², especialmente, de personas en situación de discapacidad, bajo una lógica de carácter meritocrática y conservadora (Kaplan, 2007).

Si bien, estas acciones, han contribuido a replantear las formas de construcción de justicia social en materia de educación, han resultado ineficaces respecto de la necesidad de legitimar al sujeto al interior de los principales dilemas que, en la actualidad, cruzan el campo de llamadas Ciencias de la Educación.

Resultan de conocimiento común, las estrategias dispuestas durante los últimos años en materia de superación de la desigualdad, la exclusión y la desventaja social por parte de casi todos los estados a nivel mundial, los que coincidentemente, sostienen la aspiración cualitativa de mejorar dichas problemáticas, bajo un modelo educativo que dé respuesta a *todos* los estudiantes.

Sin duda, son estos marco ideológicos, los que nos invitan a cuestionar la efectividad y pertinencia de un modelo sociopolítico basado en «*todos*» los estudiantes, al preguntarse por ¿quiénes son «*todos*» los estudiantes objetos de esta reparación? O ¿será esta nueva producción discursiva otra forma de demarcar la diferencia como una propiedad a potenciar? O bien, ¿estamos frente a un emergente campo hegemónico basado en el pseudoreconocimiento de la singularidad que inscribe a todos los seres humanos?

Tradicionalmente, la producción discursiva en materia de inclusión de personas en situación de discapacidad -en cualquiera de los tramos y niveles del sistema educativo nacional e internacional-, ha sido avalada y sustentada mediante múltiples cuerpos jurídicos e instrumentos normativos en materia de derechos humanos. Si bien, esto representa un avance cualitativo relevante en materia de reconocimiento, ofrece en su naturaleza político-filosófica (Orlandi, 2012) un campo de contradicciones que tienden a neutralizan al sujeto que buscan, precisamente, significar bajo el discurso de la inclusión.

Para Foucault (1998) esta oscilación discursiva de reconocimiento y legitimación, devela la principal tensión de todo código de ordenación, el que en sí mismo, tiende a demarcar la oficialización de toda norma jurídica como único elemento de comprensión sobre las desigualdades sociales y educativas que condicionan a tales colectivos de ciudadanos, al omitir la constitución del sujeto al interior de su discurso. Pero, aunque la ausencia sobre

1 En la teoría de Bourdieu (2000) este sistema de violencia se describe como el más peligroso de todos, pues actúa de forma invisible e inconsciente, privando del ejercicio de los derechos fundamentales a todos aquellos ciudadanos en situación de desventaja social. Encarna en sí, una forma de miseria de mundo, es decir, un sistema de dominación encubierto y con un cierto nivel de eficacia más elaborada.

2 Naturaleza de los derechos educativos que plantea la necesidad de «acceptabilidad», es decir, el derecho a recibir una educación inclusiva de calidad, prestando mayor atención a las dimensiones, estrategias y situaciones que garantizan la participación de todos los colectivos de ciudadanos en la Educación Superior. Esta concepción supera la visión del ingreso planteado por la accesibilidad tan reclamada hoy por nuestra sociedad.

la categoría de sujeto en la circulación discursiva contemporánea, no constituye un campo de discusión actual -como lo evidencia y profundiza Zemelman (1998)-, nos enfrenta a un cuestionamiento profundo sobre los sistemas de disposiciones estructurantes y estructuradores, que condicionan y naturalizan las sensibilidades de todos los actores sociales en materia de inclusión.

A pesar del devenir ontológico que supone el discurso de la inclusión, cabe preguntarse por qué los sistemas de representación y construcción, desarrollados especialmente por el mundo académico, recurren irrestrictamente a sobrevalorar los viejos universalismos negadores de las diferencias por sobre la capacidad de recuperar al sujeto en sus posibilidades de historización, a partir de su modo de colocarse ante el mundo (Zemelman, 1998). Se presenta así, un sistema de deliberación basado en una:

...matriz histórico-crítica que actuará de hilo conductor, lo que supone pensar la realidad en constante movimiento y en relación con el devenir histórico que implican tales cambios, rupturas y contradicciones. Resulta necesario, entonces, trascender lo inmediato, lo fenoménico, la pseudoconcreción, de forma de lograr aproximarse a la esencia misma de esta problemática.

(Míguez, 2012: 13)

Curiosamente, las estructuras de discusión que sustentan el discurso de la inclusión a la luz del siglo XXI, reflejan un cierto estancamiento sobre su naturaleza epistémica y gnoseológica, en tanto reconocen la existencia de un *estatus científico* impreciso en la materia (Ocampo, 2012). Este carácter de imprecisión, es sin duda, uno de los elementos comprensivos más relevantes, para entender el reducido campo de problematización y reflexión que, la ciencia educativa contemporánea, ha efectuado en este contexto.

Dicho paradigma, produce un marco de reconocimiento que contribuye a sentar las bases de un enfoque que ampara a los «diferentes», a los «anormales» y a los «diversos» en la estructura social (Goffman, 1989), instaurando una cierta naturalización encubierta como campo de discusión. En efecto, tal perspectiva no logra gestionar un marco de equidad e igualdad coherente al interior de un sistema de sustentación teórico y social de mayor amplitud, reproduciendo nuevas formas de segregación y exclusión, bajo un enfoque socioeducativo esperanzador, pero al mismo tiempo, contradictorio en sus fines y funciones sociopedagógicas (Ocampo, 2012).

Actualmente, el discurso orientador en materia de *Educación Inclusiva* o *Educación Para Todos*, radica en la capacidad para educar a la diversidad; sin embargo, el mismo devela la existencia de un marco de pseudoesperanza, que promueve la peor de las alineaciones, dado que no pretende:

...ser despojado por el otro, sino estar despojado del otro, [persigue] producir al otro en ausencia del otro y, por lo tanto, ser enviado continuamente a uno mismo y a la imagen de uno mismo. No es a causa de la alineación, sino del fin de la alineación y de la desaparición virtual del otro.

(Baudrillard, 2000: 37)

La perspectiva desarrollada por Bourdieu (2000), asume que esta contradicción y virtualización de tipo discursivo-ideológica en torno a la diversidad, introduce un travestismo en cuanto a su abordaje. Esto es, asume un sentido práctico o de determinada naturalización

sobre el constructo, actuando como un mecanismo restrictor sobre su sustancia filosófica y epistémica, lo que sin duda, contribuye a demarcar nuevas formas de imposición ideológica y nuevos actos de distinción social³ en la compleja relación sujeto-estructura. Cabe advertir que esta complejización queda definida por:

...un cierto mecanismo que reconoce a los sujetos como inconscientes o con una falsa consciencia, en términos del marxismo más mecanicista, no excluye la necesidad de completar el análisis de los elementos emergentes y contra-hegemónicos, en términos neogramscianos, que intervienen en la discusión acerca de los sujetos, las consciencias y las prácticas sociales.

(Kaplan, 2007: 25)

Conciencias y prácticas sociales vinculadas a la legitimación de todos los ciudadanos al interior de la Educación Superior.

Son estas concepciones, las que demuestran la ausencia de un sistema de sustentación epistemológica para hablar y referirse a la inclusión desde la ciencia educativa actual. Ciertamente, estas concepciones se “... *asocian tradicionalmente al temor de caer en viejas posiciones aprioristas y normativas sobre el objeto, lo cual resulta muy problemático para una disciplina social compleja y no enteramente reconocida, que aborda un campo sociocultural tan disputado como es el educativo*” (Martín, 2006: 34).

La construcción y desnaturalización de un pseudo-estatus epistemológico asociado al paradigma de «Educación Inclusiva» o «Para Todos» demuestra un cierto grado de definición al respecto, derivando en respuestas educativas desajustadas e impertinentes a las bases filo-antropológicas del enfoque, perpetuando un debate abierto y necesario, pero carente de un sustrato epistémico de mayor especificidad y amplitud.

Estas premisas demuestran un estatus epistémico «impreciso» y «ambiguo», caracterizado por la heterogeneidad y un escaso nivel de autonomía, en cuanto a la gestión de sus constructos más elementales, tales como: *diversidad* (igual a otredad y no a connaturalidad), *inclusión* (igual a otredad, exclusión o marginación en vez de legitimación y re-significación), *igualdad* (entendida como norma y normalización y no como una visión basada en la concepción de que ser diferentes es lo normal y lo anormal es ser iguales), mostrando con ello, un margen de producción y circulación discursiva de baja estructuración, autonomía, escaso prestigio científico e indiferencia epistémica sobre la misma.

Al observar la pluralidad de enfoques, modelos y perspectivas teóricas asociadas al movimiento de «Inclusión» o «Educación Para Todos», queda en evidencia que la situacionalidad, actualidad y proyectiva de la misma, acentúan nuevas formas de exclusión, marginación y crisis en cuanto a la comprensión de su naturaleza epistemológica y por ende, de la gestión de su respuesta educativa. Se agrega, además, que la preocupación por la dilucidación del objeto de estudio distintivo de la disciplina, ha pasado a un segundo plano o ha sido rechazada por improcedente. Así, el carácter de ausentismo o vacío epistémico en materia de inclusión. Como señala Alicia Martín (2006), tal ausencia epistemológica se pone en evidencia toda vez que se produce un desplazamiento permanente del objeto de estudio por problemáticas que son estimadas de mayor relevancia en la epistemología contemporánea.

3 Según Kaplan (2007) los actos de distinción social son sistemas de clasificación que contribuyen a constituir aquello y aquellos que nombra.

Por ello consideramos que debemos replantearnos si el campo disciplinar que nos ocupa se encuentra consolidado, a qué obedece la situación de su status epistemológico o cuáles son las razones que lo han conducido a la situación en que se encuentra, ya sean éstas razones de orden teórico, histórico, político, económico, ideológico, etc., y si, [...], se ha alcanzado recientemente a construir un objeto u enfoque teórico-epistemológico específico, debemos preguntarnos, cuáles son las condiciones que lo han hecho posible.

(Martín, 2006: 17)

Bajo esta línea argumentativa, Glaser y Strauss (1967) explican que la ausencia de un sistema de sustentación, imposibilitaría la instauración de un campo científico coherente para discutir sobre el objeto, en este caso, sobre la construcción de las bases epistémicas que sustentan el enfoque de Educación Para Todos (EPT). Lo anterior resulta en la articulación de ciertos cuerpos de conocimientos desajustados o híbridos para abordar una perspectiva y un posicionamiento incoherente con las reales problemáticas de un enfoque prometedor en materia de educación y derechos humanos (Ocampo, 2012).

Es, en esta ausencia de tipo epistemológica, que las disposiciones sobre un cierto nivel de constructividad de un posicionamiento ideológico en la materia, operarían como una construcción simbólica externa a la ciencia educativa actual, condicionando los posicionamientos subjetivos de quienes habitan el sistema educativo en general y, perpetuando nuevos marcos de resistencia y relegamiento instruidos bajo el discurso de la supuesta igualdad de oportunidades (Dubet, 2012); por lo que tensionar esta materia, implicaría asumir interrogantes, tales como:

- ¿Qué efectos simbólicos se entrecruzan hoy en las prácticas educativas que configuran imaginarios de legitimación de la diversidad y la discapacidad en la Educación Superior?
- ¿Son las bases epistemológicas de la educación inclusiva el principal punto de contradicción de la oficialización de un discurso legitimador de todos los ciudadanos en la Educación Superior, por sobre la simple categorización de la discapacidad en su estructura?
- ¿A través de qué medios o condiciones se articula hoy, la deliberación de un conocimiento de tipo explícito consciente que deleva la relación científica y su posición al interior de la ciencia de la educación para hablar de inclusión?
- ¿Mediante la instauración de un conocimiento científico-práctico es posible superar la inclusión excluyente y el silenciamiento que condiciona las contradicciones epistémicas observadas en las respuestas educativas que se vertebran en torno al paradigma de inclusión socioeducativa al interior de la Educación Superior?
- ¿Qué elementos simbólicos, científicos y prácticos definen hoy la relación entre diversidad e inclusión como objeto de estudio al interior de las ciencias de la educación?
- ¿De qué manera una síntesis epistémica podría restituir la omisión del sujeto educativo en el campo ideológico de las ciencias de la educación y por ende, visibilizar consciente su respuesta educativa como objeto de reposicionamiento?

2. Nuevas tensiones bajo la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior

Durante el último decenio, en Chile se produce una fuerte masificación en el acceso y participación al sistema de Educación Superior, demostrando un factor de inclusividad y equiparación social.

Se observa un crecimiento explosivo de 117.000 en 1980 a 245.000 en 1990 y sobre 678.000 en 2007 personas inscritas en el sistema de Educación Superior. Cifras publicadas recientemente por el Ministerio de Educación de la República de Chile aseguran que en los últimos 26 años (1980 a 2006) la proporción de estudiantes entre los 18 a 24 años de edad se incrementó de un 7.2 % a un 34% (OCDE, 2009).

Por su parte, el número de estudiantes en situación de discapacidad que accede y participa activamente en el sistema de Educación Superior chileno sólo alcanza el orden del 12.9%; es decir, uno de cada ocho estudiantes presenta esta condición. Mientras que la cantidad total de las personas que se encuentran actualmente estudiando representan el 27.5% de la población, en las personas con discapacidad, esta cifra sólo alcanza el 8.5%; *“...en promedio, las personas con discapacidad estudian 1,9 años menos que las personas sin discapacidad. Para ambos grupos, el valor más frecuente son los 12 años de estudios, es decir, la Enseñanza Media completa”* (ENDISC-CIF, 2004: 3).

Si bien, 1,9 años de estudio es una diferencia significativa, otros informes muestran una brecha aún mayor. La Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN) del año 2000, explica que la diferencia de la media de años estudiados entre personas con y sin discapacidad es de 3,6 años. A su vez, al analizar la situación de las personas con discapacidad, según el nivel de educación que han alcanzado, se evidencia una brecha bastante menor que el total correspondiente a la población chilena.

En este contexto, las personas en situación de discapacidad⁴ que han accedido a alguna instancia de Educación Superior, independientemente si la completaron, equivalen al 6.6% de las personas con discapacidad; en cambio, sólo el 14.2% del total de la población chilena ha accedido a alguna instancia de Educación Superior hasta el año 2005. *“De las personas con discapacidad que han accedido a la educación superior, el 60% no ha completado sus estudios. Al contrario, 2 de cada 5 personas con discapacidad que han accedido a alguna instancia de Educación Superior, han terminado sus estudios”* (ENDISC-CIF, 2004: 7).

El Primer Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDISC-CIF, 2004), realizado por el FONADIS, actual Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), reporta que del total de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que han accedido y han participado de experiencias de formación profesional, el 19.0% presenta una discapacidad de tipo visual, el 31.3% física, 13.9% visceral, 10.3% múltiple, 9.0% intelectual, 8.7% auditiva y psíquica el 7.8%.

4 Para el Servicio Nacional de la Discapacidad de la República de Chile (SENADIS), la discapacidad es un término genérico, que incluye deficiencias de las funciones y/o estructuras corporales, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, indicando los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una condición de salud) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales). En este sentido, una persona con discapacidad sería aquella que presenta deficiencias de sus funciones y/o estructuras corporales, limitaciones en sus actividades y restricciones en su participación, como resultado de la interacción negativa de su condición de salud y los factores contextuales (ambientales y personales) en los que se desarrolla.

En relación a ello, en los últimos años se ha evidenciado un incremento significativo de acciones, programas y estrategias destinadas a promover y garantizar la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la Educación Superior. Sin embargo, se evidencia una ausencia significativa de lógicas estructuradoras de reales experiencias de inclusión, por sobre la burda declaración de buenas intenciones, que múltiples instituciones han oficializado en este nuevo escenario. En consecuencia, el propósito de la Educación Superior inclusiva, deberá desarrollarse en torno a mecanismos y lineamientos estratégicos-situacionales que propendan activamente al reconocimiento del Otro, a la relación del ser con el Otro, a la responsabilidad con el Otro y al encuentro del Otro (Magendzo, 2004). Al mismo tiempo, las instituciones universitarias tendrán que disponer de una mirada crítica, comprensiva e interpretativa sobre las desigualdades y los contextos de exclusión que emergen bajo la implementación de toda estrategia destinada a legitimar a dichos colectivos de estudiantes al interior de sus estructuras (Ocampo, 2012).

Asimismo deberán de contar, al interior de sus dinámicas institucionales, de un marco comprensivo para cuestionar con observancia reflexiva, el poder que reside en la cultura académica e institucional, destinada a deliberar una «metamorfosis» institucional respecto de las demandas de este nivel. Se considera necesario el asentamiento de una ecología que promueva el aprendizaje organizativo e institucional, a partir del cuestionamiento profundo del *mito de la igualdad de oportunidades* y de la concepción del *derecho* que la institución disponga en su conciencia organizativa (Lewin, 1970). Precisamente, en esta línea de reflexión, gran parte de la literatura internacional, coincide en afirmar que una de las principales debilidades que enfrentan las instituciones de Educación Superior, respecto del dilema ético de abordar la discapacidad en sus estructuras, radica en la ausencia de capacidades organizacionales que permitan enfrentar este desafío desde un profundo convencimiento de todos sus actores.

Es así como, durante los últimos años se comienzan a visibilizar una serie de innovaciones en materia de universidad y discapacidad, que no logra introducir en los dispositivos prácticos e institucionales, un sistema de transformación ideológica que justifique sus acciones. Debido a esta razón, tales estrategias continúan perpetuando nuevas formas de discriminación silenciada y condicen un modelo formativo escolarizante en todas sus formas de responder a este colectivo.

De manera sustancial, resulta necesario superar en el entendimiento colectivo, que una universidad inclusiva, lo es únicamente por demostrar un imperativo ético sobre cuerpos de estudiantes que históricamente han sido relegados de este nivel. Cabe recordar, que la inclusión es un paradigma de mayor amplitud, puesto que cruza a todos los sujetos, niveles, tramos y trayectos que componen y dan vida al sistema educativo y sostienen la ciencia educativa actual. Pensar la inclusión desde su perspectiva más tradicional, nos retrotrae a viejas concepciones funcionalistas que demarcan el déficit por sobre la descentración de los sujetos que hoy buscan re-significar su propio reconocimiento.

Precisamente, la estructura discursiva que sustenta la legitimación de la discapacidad en la formación profesional, demuestra un salto cualitativo relevante para todos los ciudadanos que hoy buscan ser re-significados en la estructura sociopolítica de la misma. No obstante, expone una serie de contradicciones que invisibilizan y agudizan un marco de comprensión para abordar la diversidad como constructo y reproducen una lógica de inversión en cuanto a su interpretación.

Todo ello demuestra un marco de incoherencias que circulan como sombras de invisibilidad, a nivel inconsciente, en la producción discursiva actual; naturalizando, neutralizando y codificando el principal paradigma de la educación postmoderna, como es el de inclusión socioeducativa. Se muestra necesario, superar la negación del Otro en ciertos dispositivos de innovación amparados bajo la Convención Internacional de Derechos Humanos y extendidos bajo el mito de una supuesta igualdad de oportunidades que, contradictoriamente a sus postulados, contribuye a agudizar las diferencias y a develar nuevas formas de desigualdad y exclusión al interior de este campo de legitimación.

3. Nuevas Matrices de Participación en la Gestión del Derecho en la Educación Superior Para Todos

Según Fullan (2002), las instituciones que desean incrementar sus niveles de comprensión y participación, asociados a los procesos de intervención institucional, deberán valorarse desde la teoría de la complejidad.⁵

En esta teoría, las instituciones de Educación Superior que deciden comprender procesualmente los efectos de su transformación, habrán de focalizar su contenido analítico sobre los aspectos estructurales de las dimensiones sociopolíticas y socioeducativas de las mismas; con el fin de interpretar las acciones de las personas como circuitos lineales de retroalimentación (Fullan, 2002; Newman y Wehlage, 1993).

En estos centros, los sistemas de retroalimentación no lineales tienden a contemplar los aspectos analítico-situacionales y estructurales de cada realidad escolar. Esto es, introducir en los análisis de cada institución, interjuegos analíticos cuyas categorías discursivas describan la visión representacional de cada sujeto en acción directa a la actuación que le corresponde al interior de cada acontecer institucional. Esta validación de los sujetos, puede explicarse a través de un proceso de apropiación institucional, cuya profesionalización de las acciones puestas en lo grupal y en lo individual, conlleve a la emergencia del sujeto desde de un espiral de reflexividad transferida por la vía de una gran imbricación social.

La emergencia del sujeto, muestra desde el marco institucional y ecológico-contextual, un cierto cuadro de hibridación compuesto por las acciones inconscientes que estructuran la intervención profesional y por la maneras de ser y parecer de cada individuo. Frente a ello, la validación del sujeto que se levanta y pronuncia nuevos diálogos que profesionalizan la tarea socioeducativa como respuesta a la transformación institucional de toda corporación de Educación Superior ante la legitimación de estudiantes en situación de discapacidad, tendrá la capacidad de recoger los distintos puntos de vista en una explicación situacional, donde cada sujeto explica la realidad desde la posición particular que ocupa dentro de ella.

En este sentido, la comprensión sobre los procesos institucionales que colaboran en la diversificación de una institución de Educación Superior como espacio de inclusividad tendrá, desde una perspectiva interaccionista-simbólica, que hablar sobre la realidad, para que ésta pueda ser interpretada y para que puedan ser conocidas las causas explícitas e implícitas de los fenómenos organizativos que imperan y dan sentido a la vida de la propia

5 La teoría de la complejidad, constituye una de las manifestaciones concretas del modelo de pensamiento complejo planteado por Edgar Morín. El desarrollo del pensamiento complejo sobre los procesos de innovación y cambio, destinados a asegurar espacios de real inclusión al interior de las comunidades escolares, no se sostiene en la exclusión, sino que en una interrelación caracterizada simultáneamente por el orden, el desorden y la desorganización; y en consecuencia, no en la disyunción; sino en la confrontación de los términos (Morín, 1977).

institución. Asimismo, las vías de reflexividad anidadas en las estructuras centrales de la misma, estarán llamadas a convocar un conocimiento por participación sobre las esperanzas que marcan los trayectos sociales y educativos de quiénes habitan en dichas ecologías institucionales.

En este derrotero de profundas transformaciones la institución, desde la consolidación de nuevas manifestaciones culturales respetuosas de las diferencias individuales y de la diversidad, como hecho connatural a la experiencia socioeducativa, deberá instaurar nuevos modos de pensar y de hablar acerca de dichos procesos, fomentando la capacidad de poner en palabras una sutil proyección de su inconsciente colectivo. El surgimiento y validación de nuevas semánticas, al interior de cada comunidad, facilitará el rescate de la dimensión contextual y estructural de la misma, respecto de los saberes pedagógicos que median el bagaje cultural de cualquier grupo al interior de sus estructuras.

Sin duda, a través de estos marcos de esperanza y acción, es que las casas de Educación Superior y su comunidad, verán concretizada la institucionalización de su pensamiento y de su impronta. Es justamente, bajo estas condicionantes, que los procesos de innovación dirigidos a respaldar la diversidad aportarán mayor significancia, puesto que así los cambios no operan en el vacío, sino que sobre la identidad de la misma. Justamente, si el diseño e implementación de toda estrategia dirigida a respaldar la legitimación de estudiantes en situación de discapacidad en las estructuras universitarias —simbólicas, estructurales, políticas y pedagógicas—, se inserta y estructura sobre los aspectos basales de la identidad de cada institución y, sobre los saberes derivados de su experiencia, es que el proceso de intervención adquirirá efectividad y eficiencia. De este modo, se asume un criterio de pertinencia estructural que puede responder cabalmente a las necesidades, intereses y motivaciones de cada comunidad.

Por otro lado, si el diseño de la intervención está dirigida hacia las políticas, las prácticas y las culturas presentes en la institución, no sólo se debe promover la participación de todos los miembros de la comunidad, sino que se debe asegurar que dichas dimensiones introduzcan objetivos explícitos para promover la inclusión en la planeación estratégico-situacional y en las acciones de calidad asociadas a la gestión pedagógica y administrativa de la misma desde una perspectiva holística; en que el valor de la inclusión sea el eje vertebrante de toda la acción destinada a legitimar a todos y cada uno de los ciudadanos.

Una vez promovida la inclusión al interior de la planeación estratégico-situacional y de las acciones de calidad, la comunidad, ha de incurrir en el desarrollo de una estructura organizativa, a favor de la apertura, la flexibilidad, la acción participativa, formativa y funcional, sobre la cual fundamenta las diversas dimensiones de su intervención, garantizando la canalización de tiempos, aprendizajes y recursos profesionales disponibles a fin de incrementar los niveles de logro y participación de todos y cada uno de sus estudiantes.

La identificación de las principales barreras de inclusión y exclusión que favorecen y/o limitan el ejercicio de la igualdad de oportunidades socioeducativas en estudiantes cruzados por la diversidad, considerando para ello aspectos organizativos, ecológico-contextuales e interpretativos-culturales permitirá a la vez, a cada comunidad, re-pensar y re-plantear su política institucional y sus prácticas desde la exploración y el análisis sistemático de las iniciativas, los programas y las acciones que en ella se llevan a cabo.

Efectivamente, a nivel cultural, dichas transformaciones implicarán, no sólo cambiar el comportamiento de la institución, sino también el de los individuos que en ella participan. Tales modificaciones habrán de dar cuenta de nuevos esquemas de pensamiento y de socialización para orientar las visiones individuales de todos y cada uno de los actores concernientes; de lo contrario, se pondrá en riesgo la transformación y la autonomía institucional contextualizada de tipo inclusiva que se pueda lograr. En consecuencia, las manifestaciones contrarias, han de ser derrotadas mediante la instauración de diversos espacios de reflexión que puedan develar los significados y los significantes de actuación e impactar directamente en la cultura institucional y en sus rutinas a favor del paradigma de inclusión socioeducativa y de sus posibilidades de transformación, coherentes con las demandas de su tiempo.

Desde esta perspectiva, el objetivo de la educación debe ser ahora, forjar al interior de las instituciones de formación terciaria, visiones transformativas que ayuden a sus actores a ser conscientes de lo que realizan, cómo lo realizan y bajo qué encuadre lo realizan. Esta nueva actitud puede conducir, a este tipo de instituciones y sus comunidades, a preguntarse ¿qué pueden hacer para generar espacios accesibles al conocimiento institucional articulado, a fin de garantizar, en igualdad de derechos y condiciones, el pleno acceso y participación de todos y cada uno de sus estudiantes? O bien, a plantearse ¿de qué manera la comunidad lograría ser consciente de sus procesos institucionales dirigidos a respaldar la diversidad al interior de sus estructuras?

Bajo estos interrogantes, vale considerar la institución y su comunidad, como un espacio compuesto por estructuras complejas, las que al identificar lo qué comprenden y cómo lo comprenden, terminarían por conseguir un marco de conocimiento de uso flexible, sobre las acciones que en ellas han tenido para dar cabida a la apertura hacia la legitimación de la diversidad, entendiendo a ésta como un factor inherente a toda experiencia socioeducativa. Es en este sentido que, las instituciones de Educación Superior, están llamadas a generar nuevos mecanismos de autorregulación profesional, los cuales a través de un compromiso reflexivo, apoyado en la comunidad, permitan comprender cuáles son las condiciones que garantizan pensar sus procesos, visualizar determinados fenómenos y reflexionar sobre los mismos (Ocampo, 2012).

Por todo ello, cabría también preguntarse ¿bajo qué condiciones la comunidad podría tornarse un espacio autorreflexivo sobre la instauración de sus procesos institucionales? ¿Cómo recobrar la capacidad de pensar y hablar sobre sí misma? No nos cabe duda que, la respuesta a estos nuevos interrogantes, conllevará procesos de autorreflexión y de pensamiento crítico-propositivo sobre los dispositivos prácticos de la institución. Procesos que estarán condicionados por el nivel de análisis institucional (Pichón-Riviére, 1974) que cada comunidad efectúe sobre sí misma; y por la articulación de espacios que permitirán, o no, poner en palabras los significados y los significantes que orientarán las reales posibilidades de cambio dentro de la misma.

Estos procesos de análisis institucional, aplicados a la construcción de una universidad inclusiva de calidad, introducen desde una racionalidad reflexiva, una perspectiva socioanalítica (Foladori, 2008) sobre el inconsciente que conduce el papel real de las intervenciones socioeducativas y sociopolíticas, dirigidas a respaldar la inclusión de todos y cada uno de los estudiantes en el seno mismo de la comunidad. Entonces la comunidad, consciente por develar los aspectos que estructuran su accionar socioeducativo, tendrá que observar cuáles son las dinámicas institucionales y de poder que orientan y dan vida a los

posicionamientos subjetivos sobre los cuales se instituyen los contextos de desarrollo de la propia institución frente a la legitimación de nuevos colectivos de estudiantes, inscritos en ellos; estudiantes objetos de diversidad.

Asimismo, pueden introducir en las estructuras reflexivas de la propia institución de Educación Superior, una focalización consciente que le permita visualizar los procesos que en dicha transformación afectan a los sujetos, a sus experiencias y a las relaciones que en su seno se presentan. En sí, implicará para la comunidad, desde su transformación ideológico-cultural, establecer nuevas posibilidades analíticas e interpretativas en la identificación de las condiciones y procesos institucionales actuales, atendiendo particularmente al lugar del sujeto y sus problemáticas (Anzieu, 1986). Es también, en este autoanálisis, que la institución puede analizar su praxis (Freire, 1996) como propuesta de transformación para exponernos a “... *la mirada de nosotros mismos y de los otros, invitándonos a cuestionar todo aquello que puede ir acompañado de una crisis o un cambio profundo en la identidad*” (Perrenoud, 2007:117); proponiendo conceptualizaciones novedosas y útiles para volver a pensar los problemas de la propia institución.

Como podemos observar, el análisis institucional de una casa de estudios superiores que desea ser inclusiva, estará condicionado por la forma cómo la comunidad, desde su ecología misma, establece sistemas de representación, lenguajes y psiquismos organizativos y ecológicos-contextuales para asumir en sus estructuras más intrínsecas este desafío. La realización del análisis institucional, en el marco de desarrollo de una casa de estudios superiores de tipo inclusiva, debe constituir una tarea de todos, con todos y para todos. Esto es, asumir conscientemente cuál es el problema que la propia universidad debe superar y en él, identificar cuáles son los puntos críticos claves que se requieren solucionar con mayor urgencia a través de una acción estratégica de calidad, incorporando a ella algunas nociones para re-significar o ampliar desde un posicionamiento ecosistémico los reales efectos de la comprensión institucional obtenida hasta ese momento.

En este desafío, la comunidad debe ser capaz de diseñar metodologías y técnicas cuya especificación permita avanzar sobre la transformación institucional e ideológico-cultural de la organización; asociada a la implementación de una práctica inclusiva adscrita a todas las áreas y dimensiones posibles, superando, de este modo, una burda declaración de buenas intenciones. Para alcanzar estos efectos, la teoría ecosistémica plantea organizar, más bien; reorganizar el pensamiento de cada comunidad y su visión representacional, en torno a una variedad de espacios y contextos formativos en codependencia y complementariedad, donde el objeto de discusión sea la legitimación de todos los ciudadanos, los procesos de exclusión y las formas de distinción silenciadas al interior de la institución.

Sólo así, el desarrollo de un práctica analítica al interior de cada comunidad, constituirá un acto que opera en lo real, que modifica una situación ya que introduce allí algo que no figuraba y que al presentarlo genera un cambio en las condiciones existentes (Foladori, 2008). Esta mirada promoverá, desde una perspectiva fenomenológica y crítica, un diálogo en los diversos niveles para revisar su realidad y, a la vez, visibilizar cuál es el lugar que, por derecho, le corresponde a cada sujeto en interacción con el marco sociopolítico institucional de la misma y en su transformación. Por todo ello, la universidad, en su tránsito hacia la inclusión reflexionará sobre la manera en que la institución puede ser interpretada a partir de las causas explícitas e implícitas de los fenómenos organizativos que circundan a la misma.

Frente a lo anterior, es importante promover que la comprensión de la institución en torno al enfoque de Educación Inclusiva, constituye un proceso que exige la instauración de criterios y valores para sostener la coherencia interna de sus mensajes formativos (Carriego, 2006). A su vez, esta legitimación consciente sobre las posibilidades reales de transformación, conllevará a la institucionalización de nuevas miradas y procesos internos de auto-revisión, que permitirían articular una nueva consciencia sobre el conocimiento profesional acumulado desde las potencialidades formativas de todos y cada uno de sus agentes.

El análisis de la praxis institucional, supondrá un modelo y un marco posible para la reflexión profesional. Sin duda, esta orientación de carácter eco-formativa promoverá un acercamiento en las distintas matrices de participación⁶ dispuestas al interior de la comunidad, las que tendrán como objeto, agudizar los intercambios discursivos en torno a la transformación cultural de la universidad, identificando en su base, el valor de la inclusión como ratificación de una educación para todos. Por tal motivo, resulta fundamental abordar la realidad de las instituciones de formación profesional que buscan legitimar a estudiantes «ilegitimados» tradicionalmente de la Educación Superior⁷; esto es, cómo influyen y se desarrollan los mecanismos de inclusión en su vida estudiantil cotidiana.

Se propone agudizar la comprensión sobre los procesos institucionales desarrollados por la universidad; además, de sus manifestaciones culturales incidentes en la conformación de espacios inclusivos y representativos de cada comunidad, entendida ésta como comunidad de aprendizaje. Por tanto, específicamente, se sugiere:

- Analizar los espacios que se constituyen como fuente de resistencia y relegación de ciertos estudiantes al interior de cada institución de Educación Superior.
- Identificar qué aspectos de sus lineamientos institucionales se inscriben dentro del marco de la inclusión y; bajo esta mirada, cuáles se constituyen como contextos de exclusión.
- Describir y poner en común los desafíos, las interrogantes y los cuestionamientos que, de acuerdo a la visión representacional de la comunidad, constituyen un aspecto pre-reflexivo de su actuación.
- Explorar las manifestaciones ideológico-culturales que permitan reorientar la visión representacional y las creencias de la comunidad hacia un espacio más inclusivo al interior de la misma.

6 Las matrices de participación son difíciles de visibilizar en la acción cotidiana de la institución universitaria. Justamente, su dificultad está sujeta a los canales de participación que se abren desde las consciencias explicativas de cada comunidad, en torno a espacios de reconocimiento del hacer profesional frente al cambio.

7 Dentro del discurso de la legitimación de la diversidad, los estudiantes en situación de «ilegitimidad» constituyen cuerpos silenciados, cuerpos castigados, cuerpos excluidos. En este contexto, la categoría de «ilegitimo» cruza a todos los estudiantes que no prescriben su perfil en las líneas de las políticas neoliberales; por lo que encontramos aquí inmigrantes, grupos étnicos, «minorías» sexuales, grupos vulnerables, estudiantes en situación de discapacidad, con necesidades educativas especiales, entre otros. En sí, se incluyen todos los cuerpos que bajo el discurso hegemónico escapan a las manifestaciones normativas del mismo.

Referencias Bibliográficas

- ANZIEU, D. (1986). *El grupo y el inconsciente. Lo imaginario grupal*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- BALL, S. (2003). "Profesionalismo, gerencialismo y performatividad". *Educación y Pedagogía*, 15(37), 85-105.
- BAUDRILLARD, J. (2000). *Figuras de alteridad*. Buenos Aires: Prometeo.
- BOURDIEU, P. (2000). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CARRIEGO, C. (2006). "Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo". *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 1-5.
- DUBET, F. (2012). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- ENDISC-CIF. (2004). *Primer estudio nacional de la discapacidad*. Santiago de Chile: Fondo Nacional de la Discapacidad. [Consultado el día 22 de julio de 2013]. <<http://www.fonadis.cl/index.php?seccion=9¶metro=79#centro>>
- FOLADORI, H. (2008). *La intervención institucional. Hacia una clínica de las instituciones*. Santiago de Chile: Editorial ARCIS.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México D. F.: Siglo Veintiuno Editores.
- FOUCAULT, M. (1998). *Los anormales*. México D. F.: Fondo Cultura Económica.
- FULLAN, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- GOFFMAN, E. (1989). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GLASER, B. and STRAUSS, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine publishing Company.
- KAPLAN, C. (2007). *La inteligencia escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- LEWIN, K. (1970) *Psychologie dynamique. Les relations humaines*. París: Presses Universitaires de France.
- JUSTE, R., LÓPEZ, F., PERALTA, M^a D. y MUNICIO, P. (1997). *Hacia una educación de calidad: gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea.
- MAGENDZO A. (ed.). (2004) *De miradas y mensajes a la educación en Derechos Humanos*. Santiago de Chile: LOM Editores.

- MARTÍN, A. (2006). *El status epistemológico y el objeto de la ciencia de la educación*. Tesis Doctoral. Programa de Doctorado en Filosofía, Mención Epistemología de las Ciencias Sociales. Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Sociales/ Universidad de Chile. [Consultado el día 08 de noviembre de 2013]. <http://www.tesis.uchile.cl/bitstream/handle/2250/113590/cs39-martina284.pdf?sequence=1>
- MÍGUEZ, M^a. N. (comp.). (2012). *Del dicho al hecho. Políticas sociales y discapacidad en el Uruguay progresista*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.
- MORÍN, E. (1977). *La méthode I. La nature de la nature*. París: Seuil.
- NEWMAN, F. M. and WEHLAGE, G. G. (1993). "Five standars for authentic instruction". *Educational Leadership*, 50(7), 8-12.
- OCAMPO, A. (2012). *Mejorar la escuela inclusiva. Transformaciones estructurales y nuevas conciencias para la legitimación de la diversidad*. Madrid: Editorial Académica Española.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE). (2009). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: La Educación Superior en Chile*. Santiago de Chile: OCDE. [Consultado el día 18 de enero de 2014]. <http://www.untechoparamipais.org/chile/cis/images/stories/CATEDRA2010/SESSION1/6.pdf>
- ORLANDI, E. (2012). *Análisis de discurso. Principios y procedimientos*. Santiago de Chile: LOM Editores.
- PERRENOUD, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- PICHÓN-RIVIÈRE, E. (ed.). (1974). *Del psicoanálisis a la psicología social. (I)*. Buenos Aires: Galerna.
- ZEMELMAN, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos.