

# Tensiones de un lenguaje inclusivo en la educación superior en la educación preescolar.

## *Tensions of an inclusive language in higher education.*

Recibido Marzo 19 de 2020

Aceptación Mayo 29 de 2020

Por : Rodrigo Ruay Garcés<sup>1</sup>  
Haylen Perines<sup>2</sup>  
Laura Espinoza Pastén<sup>3</sup>

### Resumen

El presente trabajo tiene como propósito presentar una reflexión crítica respecto a las tensiones que se suscitan en el uso del lenguaje inclusivo en la educación superior, a partir de los escenarios y las demandas de los movimientos feministas en las universidades chilenas, como así también en el conjunto de la sociedad. Es el paso inicial para un trabajo sistemático, que se ocupe de ir observando en el tiempo la repercusión y cambios en el lenguaje, en el trato entre pares y entre académicos, autoridades y estudiantes de educación superior. Por otro lado, visibilizar las personas con discapacidad y su acceso a la igualdad de oportunidades para una educación inclusiva en las instituciones universitarias. El método de trabajo es una reflexión crítica a partir de fuentes bibliográficas de la temática que se aborda, en tres dimensiones: contexto sociocultural y retos para la inclusión, hacia un lenguaje inclusivo no sexista y lenguajear sobre discapacidad en la educación superior inclusiva. Estas dimensiones se presentan tensionadas en la sociedad y particularmente en la educación superior tanto en el contexto nacional como internacional y ameritan su estudio.

#### Palabras clave:

Inclusión, contexto sociocultural, lenguaje no sexista, discapacidad, educación superior.

<sup>1</sup> [rruay@userna.cl](mailto:rruay@userna.cl)

<sup>2</sup> [haylen.perines@userena.cl](mailto:haylen.perines@userena.cl)

<sup>3</sup> [laura.espinozap@userena.c](mailto:laura.espinozap@userena.c)

## Abstract

The purpose of this paper is to present a critical reflection regarding the tensions that arise in the use of inclusive language in higher education, based on the scenarios and demands of feminist movements in Chilean universities, as well as in the society as a whole. It is the initial step for a systematic work, which deals with observing over time the impact and changes in language, in the treatment between peers and between academics, authorities and students of higher education. On the other hand, make people with disabilities visible and their access to equal opportunities for inclusive education in university institutions. The work method is a critical reflection from bibliographic sources of the subject that is addressed, in three dimensions: sociocultural context and challenges for inclusion, towards an inclusive non-sexist language and language about disability in inclusive higher education. These dimensions are stressed in society and particularly in higher education in both the national and international context and merit their study.

### Keywords:

Inclusion, sociocultural context, non-sexist language, disability, higher education.

## 1. Introducción.

El lenguaje no se reduce a una herramienta netamente discursiva que sirve para expresarnos o manifestar nuestros pensamientos. “El lenguaje hace pensamiento, se piensa cuando se habla y, al mismo tiempo, representa y construye realidad” (Jiménez, Román y Traverso, 2011, p. 2). Así, el lenguaje no es una construcción neutral, sino que es un acto que tiene repercusiones sociales y culturales de gran complejidad. Revisando algunos ejemplos clásicos, vemos que, desde la perspectiva de autores como Butler (2004) o Foucault (1977), el lenguaje puede ser un medio de reproducción de las relaciones de poder, generando que las sociedades sean conducidas por procesos de exclusión que oprimen y manipulan. Por su parte, de acuerdo con los principios de la pragmática del lenguaje, lo que decimos puede generar acción y cambios en nuestra realidad (Austin, 1962; Searle, 1969).

El uso del lenguaje y cómo representamos y transmitimos patrones socioculturales mediante éste, traspasa los variados contextos de los cuales somos parte como sujetos sociales. Uno de estos contextos es la educación, específicamente la universitaria. Como problemática vigente, en este contexto se manifiestan sistemáticamente las demandas sociales de reconsideración de la equidad según lo planteado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Sobre todo, para aquellos grupos minoritarios e históricamente excluidos, tales como las mujeres y las personas con discapacidad. Es en este espacio donde el lenguaje se vuelve un instrumento de inclusión o exclusión de dichos grupos, y, por tanto, un medio para la representación de realidades sociales y culturales más equitativas o más discriminatorias.

En el presente capítulo, a partir de una reflexión de carácter crítico, se abordan las tensiones vigentes en el

contexto de educación superior que vinculan el lenguaje y la equidad social, y que nacen a partir de los variados movimientos sociales que demandan la igualdad de oportunidades y la inclusión. En primer lugar, se presentan elementos teóricos y reflexivos que contextualizan sobre sociedad, cultura e inclusión, y cómo el lenguaje en los espacios universitarios demarca dinámicas que pueden ser más o menos excluyentes. Posteriormente, se analizan los aportes provenientes desde diversos estudios respecto del uso del lenguaje en el marco de la igualdad de género, su impacto a nivel sociocultural y su adecuado empleo en un contexto inclusivo. Posteriormente, se contextualiza sobre las demandas del uso del lenguaje no discriminatorio respecto de la discapacidad, y se plantean y analizan críticamente las formas correctas para su uso. Para finalizar, se presentan algunas conclusiones que sistematizan las principales tensiones del lenguaje

inclusivo en el marco de la educación superior actual, así como algunas proyecciones sobre el abordaje de esta temática de cara a la normalización de un lenguaje que fomente la igualdad de oportunidades y la equidad social.

## 2. Contexto sociocultural y retos para la inclusión.

Uno de los modos más fuertes y determinantes de la convergencia social es la escuela, la universidad y todos los espacios de reflexión generacional. En estas instancias hay un lugar privilegiado de encuentro con el otro y compartir lenguajes, ideas, creencias, normas y valores que posibilitan la construcción comunitaria de escenarios solidarios basados en el respeto y la solidaridad mutua a partir de lo humano. Así, la gran tarea de preservación cultural consistirá en ofrecer mediante la educación un bagaje de contenidos y actividades que permitan a las personas reconocer, respetar y cultivar un mundo comunitario, sus modos más tradicionales de conversar amigablemente con la naturaleza, de pactar con ella y no de sobreexplotarla. En palabras de Morín (2010), educar en una nueva era planetaria para enfrentar los problemas de la raza humana en un mundo con más incertezas que verdades inamovibles.

No obstante, la sociedad actual tensiona la vida de las personas que se ven sometidas a una vida acelerada, impulsados por satisfacer las demandas de tipo económico para sobrevivir en este sistema sociocultural neoliberal (Ruay, 2015). En este contexto, difícilmente se promueven escenarios y espacios de conversación, ideas, construcción de saberes y actitudes abiertas para comunicarse con el otro, desde la emoción y el sentimiento como dice Giannini (2009). En la sociedad actual las actitudes encaminadas a lo incierto son vistas como formas de perder el tiempo.

Se trata de un vuelco epistemológico en la construcción del conocimiento y, por ende, de una nueva ética en la convivencia humana.

Es incuestionable que, como consecuencia de ello, vivimos en un mundo profundamente injusto, desigual e insostenible. Un mundo donde la discriminación entre personas, sexos, etnias y pueblos es creciente, donde el control democrático de las decisiones o el acceso a las tecnologías, al conocimiento o a los servicios sociales básicos está reservado a sólo una parte de la población mundial. De esta manera, la brecha entre personas y pueblos sigue creciendo. La exclusión y la precariedad amenazan también a las sociedades supuestamente desarrolladas a grupos minoritarios históricamente marginados. El lenguaje para comunicarse entre las personas en la cotidianidad ha ido perdiendo paulatinamente el sentido de responsabilidad. Se asume una rutina con afirmaciones como “se dice”, “hay que hacer”, “hay que esperar” asumiendo un hábito o norma tácita de un lenguaje impersonal que desconoce al otro como un legítimo yo en la convivencia cotidiana (*Maturana, 1996*).

### 2.1. La universidad: ¿un lugar de inclusión?

La universidad como espacio predilecto para el encuentro y la conversación entre las personas de diversos contextos socioculturales, se ve tensionada en la actualidad. Conversar es acoger, es un modo de la hospitalidad humana (Giannini, 2009), para la cual deben crearse las condiciones domiciliarias tanto de un tiempo libre (disponible) como de un espacio quietado, al margen del trajín. Esta tensión afecta a estudiantes y académicos dado que los espacios de encuentro son cada vez más restringidos y artificiales, contradictorios con la esencia de la conversación que representa un tiempo lúdico-contemplativo. Las subjetividades exponen sus respectivas experiencias, acogiendo y siendo acogidas en un

espectáculo que allí mismo se hace y se deshace graciosamente; representa un tiempo absolutamente cualitativo, un tiempo que no transcurre, o que ha transcurrido sólo cuando nos salimos de la magia de su presente.

Otra tensión que se experimenta en la cultura universitaria está asociada a lo que Bourdieu (1999) señala como los actos de conocimiento y de reconocimiento de la frontera mágica del discurso de los dominadores y los dominados que la magia del poder simbólico desencadena. Los dominados contribuyen, unas veces sin saberlo y otras a pesar suyo, a su propia dominación al aceptar tácitamente los límites impuestos. Adoptan, a menudo, la forma de emociones corporales -vergüenza, humillación, timidez, ansiedad, culpabilidad- o de pasiones y de sentimientos -amor, admiración, respeto. Emociones a veces aún más dolorosas cuando se traducen en unas manifestaciones visibles, como el rubor, la confusión verbal, la torpeza, el temblor, la ira o la rabia impotente, maneras todas ellas de someterse.

Se necesita de nuevos aprendizajes para este contexto sociocultural, donde el lenguaje se construye como parte esencial de nuestro modo de vivir. Esta necesidad de aprender, de promover y mantener un lenguaje común comprensible del contexto que nos rodea, reclama un clima de participación sin exclusión que supere las barreras discriminatorias de sexo, etnia, creencias, entre otras. Es lo que llamamos inclusión, proceso que implica identificar y minimizar las barreras de ingreso y participación ciudadana en todas las expresiones de la vida social. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: las escuelas, las universidades, la comunidad, y en las políticas locales y nacionales.

En este contexto, asumimos la complejidad de la inclusión, que no sólo es un tema de lenguaje sino una invitación abierta para aprender

a vivir con los cambios estructurales que ocurren en el entramado social. En la educación superior chilena experimentamos dos grandes dificultades que gatillan cambios estructurales en este encuentro inclusivo con el otro: el lenguaje no sexista y la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.

## 2.2. Hacia un lenguaje inclusivo no sexista.

En las multitudinarias marchas realizadas en distintas partes del mundo las mujeres han expresado que las actuales estructuras sociales y culturales propician su discriminación y sub-valoración humana e intelectual. La igualdad salarial, el fin de la violencia machista, el rechazo a las bajas sanciones de los agresores sexuales (el caso de “La Manada” en España es un claro ejemplo), la penalización del acoso sexual, la erradicación de la discriminación maternal, son tópicos que se han ido transformando en una bandera de lucha que parece tomar cada vez más fuerza y determinación. Entre estas demandas la educación no sexista ha cobrado relevancia y dentro de ella una de las aristas es la erradicación del lenguaje sexista utilizado en las universidades.

Ahora bien, es importante especificar qué se entiende actualmente por un lenguaje sexista. De acuerdo con Sánchez-Apellániz (2009, p. 255) el sexismo lingüístico se refiere “al uso discriminatorio del lenguaje por razón de sexo, que puede contribuir a destacar el papel preponderante de un sexo respecto a otro, o a ocultar la presencia o contribución de uno de ellos”. Para algunas autoras (e.g. Cabeza y Rodríguez, 2018; Calero, 2002; Jiménez, Román y Traverso, 2011) la erradicación del sexismo lingüístico va de la mano de las evoluciones sociales. Los cambios que se dan en la sociedad debiesen generar también evoluciones lingüísticas que propicien la corrección del lenguaje sexista. Intervenir el lenguaje ha sido una idea que se viene defendiendo

desde hace más de 30 años. Clásica es la aportación de Lakoff (1975), quien abogaba por la necesidad de intervenir el lenguaje para cambiar la situación de discriminación de la mujer.

Respecto a las manifestaciones más concretas del sexismo en el lenguaje, Meana (2002) señala que las expresiones que deben ser objeto de análisis y cambio son, por ejemplo: la utilización del género gramatical masculino como genérico (por ejemplo: el profesor, los alumnos, los estudiantes), y el uso de duales aparentes, que adquieren significado diferente si se encuentran en masculino o femenino (por ejemplo: señorita/señorito, cualquiera/cualquier, hombre de la calle/mujer de la calle, zorro/zorra) los que generalmente expresan menosprecio hacia las mujeres. Para Medina (2002) otras manifestaciones son por ejemplo el uso de oraciones como: “los trabajadores de la empresa”, “los académicos de la universidad”, la pregunta habitual sobre si una mujer es “señora o señorita”. Por otra parte, la Guía de uso no sexista del lenguaje de la Universidad de Murcia (2011) recomienda no usar expresiones como “va dirigido a los estudiantes de último curso”, y aconseja emplear en su lugar “va dirigido a estudiantes del último curso”. Bosque (2015) señala que algunas revistas científicas internacionales piden actualmente a los investigadores que no usen únicamente la inicial del primer nombre en las citas bibliográficas de sus artículos, ya que se ha observado cierta tendencia a considerar, por defecto, que el autor de la obra citada es un varón, en lugar de una mujer.

***“El sexismo lingüístico se refiere al uso discriminatorio del lenguaje por razón de sexo, que puede contribuir a destacar el papel preponderante de un sexo respecto a otro, o a ocultar la presencia o contribución de uno de ellos”.***

En este proceso de visibilización y transformación, la universidad –por su rol de transmisión y producción del conocimiento– se convierte en un agente fundamental para el avance hacia la utilización de un lenguaje inclusivo e igualitario que no solo responda a criterios formales, sino que surja desde un sentido crítico y reflexivo. Lamentablemente, todavía es escasa la puesta en marcha de un lenguaje no sexista en los contextos académicos, quedando en evidencia la resistencia y las dificultades que esto enfrenta en lo cotidiano.

Al revisar la literatura que existe sobre el tema, la primera impresión es que hay pocos estudios que lo aborden. Si bien en el ámbito internacional se han desarrollado algunas investigaciones sobre los usos y opiniones acerca del lenguaje sexista (e.g. Cronin y Jresat, 1995; Parks y Robertson, 2005; Swim, Mallor y Stangor, 2004; Swim et al., 2005) en el contexto iberoamericano y más aún en Chile, es un tema poco estudiado.

Entre las investigaciones que cuentan con datos empíricos se encuentra la de Jiménez, Román y Traverso (2011), autoras españolas que se proponen explorar las percepciones en torno al lenguaje no sexista entre el alumnado universitario. Los resultados son interesantes e incluso alarmantes. Por ejemplo, respecto a la importancia del lenguaje no sexista, los estudiantes no muestran una mayor implicación, especialmente los varones, donde entre un 5% y un 8% simplemente responde que no sabe o no contesta. Asimismo, una proporción significativamente mayor de mujeres que de hombres ha detectado el componente sexista en una serie de enunciados (e.g. “detrás de un hombre hay una gran mujer”). Hay otro estudio que si bien no surgió exclusivamente en el ámbito universitario puede aportar hallazgos interesantes al debate. Se trata de la investigación de Cabeza y Rodríguez (2018) llevada a cabo con mujeres españolas de entre 18 y 45 años. Entre los resultados se menciona que las participantes identifican al feminismo

social y al feminismo lingüístico como dimensiones de la misma problemática. También reconocen el tratamiento cosificado de las mujeres en los discursos que transmiten los medios de comunicación. Una de las participantes destaca el uso de perífrasis verbales como “tenías que”, que son frecuentemente recibidas por las mujeres y que no son tan habituales en los hombres. Detrás de estos resultados subyace la idea de que el lenguaje no sexista se está estableciendo como una temática de interés y de debate en los contextos académicos. Pero más allá de que el sexismo lingüístico esté en la palestra y de que se esté hablando de él, queda la sensación de que aún falta mucho por avanzar en la construcción de bases que proporcionen solidez a la educación no sexista en educación superior.

Una de las tensiones que queda en evidencia en este análisis es la suspicacia hacia una real concientización de la problemática. El debate debe ir más allá del uso del: “todes les amigues” que tanto ha sido caricaturizado en redes sociales. El cambio hacia un lenguaje inclusivo debe surgir desde los anales más básicos de la educación formal en las universidades e informal en los hogares, lo que inevitablemente toca los aspectos culturales de las sociedades, tan difíciles de erradicar y modificar.

Ahora bien, desde la perspectiva de este trabajo, la construcción de un lenguaje inclusivo no sexista en educación superior cuenta con una debilidad y con una fortaleza. La debilidad es que muchos de los estudiantes traen consigo una “pre-educación” y unos principios en los que creen y confían. En ocasiones estos principios son difíciles de flexibilizar porque han sido su soporte social durante 18 años. Sin embargo, y acá radica la fortaleza de una real formación universitaria, las universidades tienen también una función crítica. Si bien el ejercicio de la función crítica en

la universidad latinoamericana, en ocasiones ha estado predominada por las influencias políticas e ideológicas (Latapí, 1978), es una institución que no puede permanecer aislada de los tiempos actuales (Cuevas, 1997) y de sus transformaciones.

### **2.3. Lenguajear sobre discapacidad en la educación superior inclusiva.**

El fin último de los procesos de inclusión es garantizar la igualdad de oportunidades y la no discriminación hacia las personas con discapacidad. A nivel internacional, diversos países actualmente han normado y llevado a la práctica la inclusión de la discapacidad en la educación superior (Konur, 2006). En Chile, su acceso es garantizado por medio de la Ley 20.422/2010, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Asimismo, mediante el decreto 201/2008, el cual plantea que las personas con discapacidad puedan acceder a la educación continua, por medio de vías como: la educación superior universitaria, la formación técnico profesional y la educación especial para adultos. A través de estas políticas públicas, el Estado demanda a las instituciones de educación superior la instalación de los procesos necesarios para facilitar el acceso, así como el ajuste de los recursos y metodologías que la persona con discapacidad requiera durante su formación profesional.

***“El cambio hacia un lenguaje inclusivo debe surgir desde los anales más básicos de la educación formal en las universidades e informal en los hogares, lo que inevitablemente toca los aspectos culturales de las sociedades, tan difíciles de erradicar y modificar.”***

El uso del lenguaje inclusivo se gesta cuando las condiciones del contexto lo demandan. En otras palabras, para hablar de inclusión de la discapacidad en educación superior debe darse primero la práctica habitual de acceso de las personas pertenecientes a este grupo minoritario, en un ambiente en que usualmente no se encuentran incluidos. Si no se da esta dinámica, hablamos automáticamente de exclusión (Echeita, 2018). En los últimos años se ha evidenciado un aumento del ingreso de personas con discapacidad a la educación superior, específicamente a nivel universitario en Chile (García, 2013; Lissi et al., 2013). Aunque este proceso es de cifras aún conservadoras, el escenario ha demandado la ejecución de acciones inclusivas dentro de las instituciones. No obstante, los procesos evaluativos sobre su efectividad en estos contextos son más bien incipientes (Fajardo, 2017).

Considerando estos elementos, Fernández (2011) refiere que, si el académico de educación superior se encuentra en un contexto denominado como inclusivo, necesariamente debe manifestar un énfasis en la relación con los estudiantes. Es decir, transmitir adecuadamente la comprensión y la aceptación genuina de la diversidad en el aula. Para ello, es clave que el docente de educación superior y todos los agentes involucrados en el contexto de educación inclusiva empleen adecuadamente un lenguaje, acorde con la nueva realidad que progresivamente se instala en estas instituciones.

Como afirma Victoriano (2017), la forma en que los agentes de la institución de educación superior conceptualicen la discapacidad, será lo que determine el tipo de prácticas, favoreciendo éstas la inclusión en menor o mayor medida.

Los estudios nacionales e internacionales más recientes que aluden a la discapacidad y a su proceso

de inclusión en la educación superior, usualmente abordan los mecanismos instalados en las instituciones para brindar acceso y respuesta educativa, tales como la normativa, la gestión y la didáctica (Alcaín y Medina-García, 2017; Cruz, 2016; Fajardo, 2017; Fernández-Fernández, Véliz-Briones y Ruiz-Cedeño, 2016, Gross-Martínez, 2016). Sin embargo, escasamente se considera el lenguaje como uno de estos elementos para su análisis como parte de los procesos inclusivos.

Respecto de la terminología que alude a la discapacidad y a las personas en dicha condición, a nivel internacional la Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (ONU, 2008), plantea que deben emplearse los términos: persona con discapacidad, o persona en situación de discapacidad. Desde esta mirada, se concibe la discapacidad como un concepto multifactorial, debido a que es determinado no solo por la condición de la persona, sino que también por las barreras u obstáculos que presentan las situaciones sociales y el entorno no habilitado en que el individuo se encuentra. Con estos lineamientos propuestos por la ONU, la persona en situación de discapacidad se visualiza como sujeto de derechos, y el concepto se amplifica considerando las dinámicas entre individuo-contexto, sin limitarlo a la condición originada únicamente por razones médicas o clínicas.

En Chile, las orientaciones dadas por el Servicio Nacional de Discapacidad (SENADIS, 2015) sobre el empleo del lenguaje inclusivo vinculado al término discapacidad, sugieren que debe ser concebido a partir de los derechos humanos, de forma positiva, y como parte de la naturaleza y de la diversidad humana. De este modo, se dejará de lado de forma progresiva el enfoque biomédico de la discapacidad y por ende el foco de su atención asistencialista. Tomando este enfoque, el SENADIS sugiere evitar ciertos términos al referirse

a una persona con discapacidad, tales como: discapacitado, enfermo, impedido, o ciertos eufemismos (e.g. sordito, mongolito). Ello, pues la discapacidad debe ser visualizada como una condición de la persona o una situación en la que se encuentra, pero que en sí no le define como individuo. Asimismo, sugiere evitar conceptos tales como personas con capacidades diferentes o personas con capacidades especiales, pues son términos más bien excluyentes que inclusivos y segmentan en grupos la diversidad.

Respecto de otros términos vinculados a la discapacidad, SENADIS también recomienda evitar términos tales como sufrir, padecer, estar afectado o ser víctima de discapacidad, puesto que definirían a la persona como objeto de compasión, lo cual no es coherente con los derechos humanos de las personas con discapacidad. Por otro lado, se deben evitar conceptos que tengan connotación agravante, tales como: loco, demente, trastornado, retardado o mongólico.

En su estudio, Yupanqui, González, Llancahuén, Quilodrán y Toledo (2016) sugieren prescindir del empleo de aquellos términos que contienen los prefijos minus, in o a (e.g. minusválido, incapacitado, invidente, insano, anormal), debido a que infravaloran o suprimen atributos a los individuos en esta condición, generando menoscabo. El uso de estos términos no formaría parte de las dinámicas inclusivas, pues no estarían contribuyendo a la equidad social, y por ende estarían favoreciendo la discriminación y la exclusión. Además, son una forma de vulneración de los derechos humanos de las personas en dicha condición (Fairclough, 2001).

***“Se concibe la discapacidad como un concepto multifactorial, debido a que es determinado no solo por la condición de la persona, sino que también por las barreras u obstáculos que presentan las***

***situaciones sociales y el entorno no habilitado en que el individuo se encuentra.”***

Como se puede evidenciar en los párrafos anteriores, el lenguaje que se emplee refleja la forma en que los sujetos nos referimos a la realidad y cómo ello se vincula con procesos inclusivos, o, por el contrario, con procesos excluyentes o marginadores. Como plantea Cruz (2016) el lenguaje que utilizamos en los diversos contextos de los cuales formamos parte es una manifestación discursiva de nuestras representaciones sociales. A nivel mental, el conglomerado de creencias, ideas y supuestos nos permiten construir una representación de las dinámicas entre el entorno y los individuos, la cual se va modificando a través del tiempo. Por ende, el tránsito desde un lenguaje excluyente, discriminatorio y/o marginador hacia un lenguaje inclusivo y de respeto hacia la diversidad implica necesariamente un ajuste de estas representaciones mentales sobre la discapacidad y cómo es entendida en la sociedad. De este modo, se podrán generar a futuro prácticas inclusivas normalizadas y equitativas, más allá de lo que las políticas públicas establezcan como demanda a la ciudadanía.

### 3. Conclusiones

Las reflexiones efectuadas a lo largo de este capítulo nos proporcionan una imagen del escenario que enfrentan “las tensiones” que dan título a este trabajo. La primera gran tensión es asumir que el lenguaje puede ser empleado como medio favorecedor de los procesos inclusivos (Yupanqui, et al., 2016) y que a su vez los discursos pueden reproducir patrones verbales excluyentes asociados al poder (Van Dijk y Bixio, 2009).

Desde una mirada que relaciona la inclusión con el concepto de justicia, Fraser (1997) concibe el concepto de Justicia Social como Reconocimiento. La valoración de las minorías sociales, étnicas, raciales y sexuales intentan

desarrollar un nuevo paradigma de la justicia que sitúa al Reconocimiento como elemento prioritario (Murillo y Hernández-Castilla, 2011). Esta concepción alude a una relación recíproca entre las personas basadas en la subjetividad: cada uno se convierte en ser individual sólo en la medida en que reconoce al otro sujeto y es reconocido por él. En esta línea, ver en la otra persona a un individuo único y trascendental es el gran desafío que nos convoca. Salir de nuestra individualidad y empatizar con los demás resulta esencial en el camino hacia un lenguaje realmente inclusivo.

Con estas consideraciones previas, la gran interrogante que surge es cómo iniciamos este proceso de reconocimiento y respeto. Un camino posible tiene que ver con la inclusión de asignaturas relativas a la igualdad de género en los planes de estudio, las que podrían darse de forma transversal a todas las carreras y donde participen estudiantes, académicos, directivos, e incluso los padres. También se pueden desarrollar campañas de concientización respecto al lenguaje inclusivo asociado a la discapacidad, las que pueden incluir a todos los agentes involucrados en la educación superior. Estas campañas pueden contemplar el uso creativo de afiches o elementos gráficos atractivos para la comunidad educativa y que sirvan como elemento persuasivo para la respectiva concientización.

Pero más allá de que existan asignaturas o afiches alusivos al lenguaje inclusivo, el verdadero cambio cultural es lo que demandará más tiempo y energía. Será un proceso más bien extenso, donde los educadores e investigadores jugamos un rol fundamental como generadores y transmisores de nuevos saberes. Debemos ser capaces de adecuarnos a los procesos evolutivos de la sociedad, teniendo en el centro del análisis al propio ser humano con sus individualidades y complejidades. En este contexto, el uso del lenguaje inclusivo en la educación superior

es más que una sugerencia, es una acción urgente y necesaria.

## Referencias bibliográficas.

Alcaín, E. y Medina-García, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 4-19. doi: <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.530>

Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.

Bosque, I. (2015). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. *Boletín de Información Lingüística de la Real Academia Española*, (1), 1-18.

Bourdieu, P. (1999). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.

Cabeza, C. y Rodríguez, S. (2018). Lenguaje excluyente y género. En: M. Díaz, G. Vaamonde, A. Varela, C. Cabeza, J.M. García-Miguel, F. Ramallo (Eds.), *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral* (pp. 146-153). Vigo: Universidade de Vigo.

Calero, M.L. (2002). Lenguaje, género, sexo: reflexiones desde la lingüística y desde el feminismo. En: Junta de Castilla y León, Dirección General de la Mujer e Igualdad de Oportunidades (Eds.), *Mujeres, Hombres y Medios de Comunicación*, (pp. 113-131). Valladolid: Lex Nova.

Cronin, C. y Jresat, S. (1995). Effects of modeling on the use of nonsexist language among high school freshpersons and seniors. *Sex Roles*, 33, 11-12.

Cruz, R. (2016). Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades? *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (23), 1-23.

Cuevas, O.M. (1997). El concepto de Universidad. *ANUIES, Revista de la Educación Superior* número 102, 26(2), 1-16.

Decreto núm. 201 que promulga la Convención Internacional de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo. Chile, 17 de septiembre de 2008. Recuperado el 17 de agosto de 2018 desde <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=278018>

Echeita, G. (2018). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones* (3ra Ed.). Madrid: Narcea.

Fairclough, N. (2001). *Language and power* (2nd Ed.). Harlow: Longman.

Fajardo, S. (2017). La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: Avances, obstáculos y retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171-197. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>

Fernández, J.M. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Educación Inclusiva*, 4(2), 137-147.

Fernández-Fernández, I.M; Véliz-Briones, V. y Ruiz-Cedeño, A.I. (2016). Hacia una cultura pedagógica inclusiva: Experiencias desde la práctica universitaria. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 262-276. doi: <https://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.13>

Foucault, M. (1977). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

Fraser, N. (1997). *Justice interruptus. Critical reflexions on the "Posocialist" Condition*. Nueva York: Routledge.

Furtado, V. (2013). Lenguaje inclusivo como política lingüística de género. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas (RDPL)*, 5, 48-70.

García, G. (2013). *Red nacional de educación superior inclusiva en Chile*:

- contexto y misión. En: L. Pérez, A. Fernández y S. Katz (Comps.), *Discapacidad en Latinoamérica: Voces y experiencias universitarias* (pp. 133-148). Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Giannini, H. (2009). *Rutina y transgresión en el lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Biblioteca Nacional.
- Gross-Martínez, M. (2016). *Accesibilidad al proceso educativo en el entorno universitario*. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-17. doi: <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.21920>
- Unidad para la Igualdad entre mujeres y hombres (2011). *Guía de uso no sexista del lenguaje de la Universidad de Murcia*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Jiménez, M.L.; Román M. y Traverso, J. (2011). *Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario*. *Revista de Investigación en Educación*, 2(9), 174-183.
- Konur, O. (2006). *Teaching disabled students in higher education*. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 351-363. doi: 10.1080/13562510600680871
- Lakoff, R. (1981). *El lenguaje y el lugar de la mujer*. Barcelona: Hacer.
- Latapí, P. (1978). *Algunas Tendencias de las Universidades Latinoamericanas. Problemas Seleccionados y Perspectivas*. En: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Asociación Internacional de Universidades (Eds.), *Seminario sobre Nuevas Tendencias y Responsabilidades para las Universidades en Latinoamérica*. Ciudad de México: UDUAL.
- Ley núm. 20.422 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, Ministerio de Planificación. Chile, 10 de febrero de 2010. Recuperado el 17 de agosto de 2018 desde <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>
- Lissi, M., Zuzulich, S., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M., y Vásquez, A. (2013). *En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones
- Meana, T. (2002). *Porque las palabras no se las lleva el viento... Por un uso no sexista de la lengua*. Valencia: Ayuntamiento de Quart de Poblet.
- Medina, A. (2002). (Coord.) *Manual de lenguaje administrativo no sexista*. Málaga: Asociación de estudios históricos sobre la mujer de la Universidad de Málaga y Área de la mujer del Ayuntamiento de Málaga.
- Murillo, F. J. y Castilla-Hernández, R. (2011). *Hacia un Concepto de Justicia Social*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 8-23.
- Morin, E. (2010). *Anotaciones para un nuevo emilio: transmisión sistémica del conocimiento*. *Signo y Pensamiento*, 29(56), 42-49.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ginebra: Autor.
- Ortiz Ocaña, A. (2015). *La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano*. *Revista CES Psicología*, 8(2), 182-199.
- Parks, R. y Robertson, M. (2005). *Explaining Age and Gender Effects on Attitudes toward Sexist Language*. *Journal of Language and Social Psychology*, 24(4), 401-411. doi: <https://doi.org/10.1177/0261927X05281427>
- Ruay, R. (2015, noviembre). *De una ética de la proximidad a una economía con rostro humano*. Trabajo presentado en III Congreso de las Ciencias Económicas de la Universidad de Los Llanos. Universidad de Los Llanos, Villavicencio, Colombia.
- Sánchez-Apellániz, M. y Onsalo, M. R. (2009). *Gestionar la diversidad: Políticas de recursos humanos para afrontar el entorno global*. Servicio Nacional de Discapacidad (2015). *Recomendaciones para el uso del lenguaje en discapacidad: Conociendo la terminología apropiada para referirse a las personas en situación de discapacidad*. Santiago de Chile: Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile.
- Searle, J.R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language* (Vol. 626). Cambridge: University Press.
- Swim, J., Mallett, R., Russo-Devosa, Y. y Stangor, C. (2005). *Judgments of Sexism: A Comparison of the Subtlety of Sexism Measures and Sources of Variability in Judgments of Sexism*. *Psychology of Women Quarterly*, 29, 406-411. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2005.00240.x>
- Swim, J., Mallett, R. y Stangor, C. (2004). *Understanding Subtle Sexism: Detection and Use of Sexist Language*. *Sex Roles*, 51 (3-4), 117-228. doi: <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000037757.73192.06>
- Van Dijk, T., y Bixio, A. (2009). *Discurso y poder: Contribuciones a los estudios críticos del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Victoriano, E. (2017). *Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: La percepción de los tutores del programa Plane-UC*. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 349-369. doi: 10.4067/S0718-07052017000100020
- Yupanqui, A.; González, M.; Llancahuén, M.; Quilodrán, W. y Toledo, C. (2016). *Language, discrimination and disability in the school setting of Magellan education: A human rights-based approach from occupational therapy*. *Magallania*, 44(1), 149-166. doi: 10.4067/S0718-22442016000100009