

LA INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD: LA ECOLOGÍA DE LOS SABERES EN LA UNIVERSIDAD

THE INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES: THE ECOLOGY OF KNOWLEDGE AT THE UNIVERSITY

Elizabete Cristina Costa-Renders

Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Brasil

elizabetecostarenders@gmail.com

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación de doctorado en el campo de la Educación Inclusiva, cuyo objeto fueron las prácticas inclusivas desarrolladas en la universidad. Esta fue una investigación participante que tuvo como corpus los Diarios de la asesora pedagógica para la inclusión en la Universidad Metodista de São Paulo, entre los años de 2005 y 2010. La investigación fue orientada por la siguiente cuestión: ¿qué emerge y qué fue vaciado con la entrada de las personas con discapacidad en la educación superior? El corpus de esta investigación exigió una metodología que considerase la relación indisociable entre los sujetos, la observadora, el objeto observado y el propio proceso de observación. Con ese fin se escoge el método de crónicas comentadas para presentar los resultados de la investigación en cuatro argumentos. (I) La presencia de corporeidades desviantes confronta al sujeto universal y exige la eliminación de las barreras provenientes de la *monocultura* del saber. (II) La consideración de los diferentes sistemas sensoriales promueven la ampliación de los espacios pedagógicos. (III) El modelo social de la discapacidad apunta a la necesaria revisión de los criterios meritocráticos en el sentido de neutralizar las fronteras dicotómicas entre las diferencias. (IV) La inclusión carga con un tono utópico porque exige una consciencia anticipatoria de las ecologías de los saberes.

Palabras clave: educación inclusiva, personas con discapacidad, universidad, epistemologías emergentes, modelo social de la discapacidad.

ABSTRACT

The article focuses in an investigation about the inclusive practices developed at the Methodist University of São Paulo from 2005 to 2010, guided by the question: By the presence of people with a disability at the higher education, what emerges and what has been emptied? The corpus of this research demanded a methodology that considered the inseparable relationship between the subjects, the observer, the observed object and the observation process itself. For this, we chose the method of commented chronicles to present the results of the investigation in four arguments: (I). Deviant corporealities confront the model of the universal subject and require overcoming the monoculture of being and knowing. (II) The visibility of the different forms of the perception of the world encourages

the extension of educational spaces in the University. (III) The social model of disability points towards the necessary revision of meritocratic criteria and the neutralization of dichotomous boundaries that produced the invisibility of people with a disability. (IV) Inclusion creates an epistemological void that allows the ecologies of knowledge, temporality and recognition in the educational field.

Key words: inclusive education, people with a disability, university, social model of disability, epistemology.

INTRODUCCIÓN

Circulo desde 2005 por los caminos de la construcción de un espacio educativo inclusivo y me descubro diariamente inmersa en un *no-lugar* y al borde de las trampas del reduccionismo. Como en el filo de la navaja, vivo en la línea tenue de fronteras ambiguas. Con perplejidad percibo la ambivalencia de los procesos inclusivos en el movimiento fronterizo de la exclusión/inclusión. En algunos momentos las personas con discapacidad son reconocidas y respetadas en sus caminos alternativos para la construcción del conocimiento. En otros momentos esas mismas personas son cooptadas por *monoculturas* del saber o de hacer, por un lenguaje en la universidad.

En ese contexto, a través de una investigación de doctorado en 2009, asumí el desafío de exponer toda la red de relaciones y procesos provenientes de la emergencia de personas con discapacidad, con sus saberes, temporalidades y lenguajes en el cotidiano de una universidad, a saber, la Universidad Metodista de São Paulo, de aquí en adelante UMESP. Considerando la presencia/reivindicación de las personas con discapacidad en la educación superior, como investigadora, me pregunté por la contribución del movimiento de estas diferencias para otros lenguajes y epistemologías en este campo educativo. En este sentido, trabajé con la inclusión entendiéndola como un tema anclado en el hipertexto de la transición paradigmática contemporánea hacia el paradigma educativo sistémico y complejo.

Este texto presenta, por lo tanto, los resultados de un doctorado cuyo objeto de investigación fue el movimiento proveniente de las prácticas inclusivas desarrolladas en la UMESP (Universidade Metodista de São Paulo en Sao Paulo, Brasil), entre 2005 y 2010. La sociología de las ausencias y emergencias, el modelo social de la discapacidad, la accesibilidad, así como el paradigma de la inclusión fueron las referencias utilizadas para responder al siguiente problema de investigación: ¿qué emerge y qué fue ocultado (o desperdiciado) con la entrada de las personas con discapacidad en la educación superior? La hipótesis presentada fue que la presencia de las personas con discapacidad en la universidad contribuye a una revisión epistemológica importante hacia la superación de la jerarquización dicotómica de los sujetos y de los saberes, saliendo al encuentro del paradigma emergente.

A partir de la hipótesis confirmada por la investigación, este texto está dividido en tres partes, a saber: (I) la inclusión de personas con discapacidad en la universidad: el movimiento de las diferencias en una compleja articulación; (II) la invisibilidad y emergencia de la universidad inclusiva; un camino de investigación en el cotidiano de una universidad y (III) la contribución de las personas con discapacidad al campo educativo: la ecología de nuevos saberes, reconocimientos y temporalidad.

1. LA INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD: EL MOVIMIENTO DE LAS DIFERENCIAS EN UNA COMPLEJA ARTICULACIÓN

El marco legal a la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior en Brasil nos remite a dos destaques. En primer lugar, este marco está en consonancia con los documentos internacionales que defienden la inclusión educativa de las personas con discapacidad. Brasil es signatario de la Declaración de Salamanca (ONU, 1994), el marco de acción para las necesidades educativas especiales, y también de la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006). En segundo lugar, Brasil posee sistemas de monitoreo de las acciones inclusivas en la educación superior, como la *Portaria N. 3284* (Governo do Brasil, 2003).

La *Portaria N. 3284 de 2003* es el instrumento legal de exigibilidad en la educación superior, disponiendo “sobre los requisitos de accesibilidad de personas con discapacidad, para instruir los procesos de autorización y de reconocimiento de cursos, y de acreditación de instituciones” (Governo do Brasil, 2003), previendo el compromiso formal de la institución de garantizar la accesibilidad. El *Decreto N. 7611 de 2011*, por su parte, dispone sobre el Atendimento Educativo Especializado (AEE) y garantiza la transversalidad de la educación especial en todos los niveles del sistema de enseñanza, viabilizando, en el Art. 5º, “la estructuración de núcleos de accesibilidad en las instituciones federales de educación superior” (Governo do Brasil, 2011). Tales políticas han impulsado el ingreso de estudiantes con discapacidad en las universidades brasileñas, siendo esta transformación testimoniada en los censos escolares.

En Brasil, el *Censo Escolar de 2006* (Brasil/INEP, 2006) registró que, entre 2003 y 2005, el número de estudiantes con discapacidad matriculados en la educación superior pasó de 5.078 a 11.999 alumnos, representando un crecimiento de 136% en dos años. La UMESP, por su parte, registró un poco más tarde, por medio de sus balances sociales, el mismo movimiento. Si en 2005 eran 31 personas con discapacidad que llegaban allí, en 2010, sumaban 142 las personas que, contradictoriamente, ya habían pasado por ese espacio educativo. Contradictoriamente porque primero llegaron las personas, por insistencia; y después las condiciones de acceso y permanencia, por reivindicación.

Las rutas de los sujetos y la gestión de los procesos¹ en esta universidad testimoniaron la posibilidad de acceso, pero también las diversas barreras físicas, comunicacionales y actitudinales que cotidianamente continuaban siendo impuestas a este grupo social. En 2010 había 142 personas con discapacidad en un universo de 28.032 estudiantes matriculados en la UMESP, hecho que nos lleva a indagar: ¿qué son 142 personas en un universo de 28.032 estudiantes? Entiendo que, para quien describe estos rumbos, se trata de sujetos que llegaron a la universidad y con su “extraña” presencia reivindicaron las condiciones de acceso –a las cuales tenían derecho, pero de las que carecían– para garantizar sus oportunidades en la educación superior.

Por otra parte, en Brasil, según los datos del Censo Demográfico de 2010, el 23,9% de la población brasileña posee algún tipo de discapacidad, esto equivale a cerca de 46 millones de

¹ Estos son dos de los tres ejes en los cuales se organiza el texto de la tesis defendida, a saber: la ruta de los sujetos, la gestión de los procesos y la ecología de los saberes.

personas (Brasil/IBGE, 2010). En el campo de la educación superior, este país contaba con 20.019 personas con discapacidad en un universo de 6,5 millones de estudiantes universitarios. Lo que corresponde al 0,34% del total de estudiantes en la educación superior. Lo que nos lleva a otra indagación. Ante lo enorme del primer número (46 millones de personas con discapacidad), se hace necesario preguntar: ¿qué acontece en la educación superior para que este público no llegue al 1% de los estudiantes universitarios? Tal cuestión indica que, cuando se trata de las personas con discapacidad en la educación superior, hablamos más de ausencia que de presencia.

La *monocultura* del ser y saber en la universidad produjo la presencia de unos en detrimento de la ausencia de otros, así como legitimó la meritocracia estrictamente individual desconsiderando la perspectiva social de la misma. La *subalternización* de los saberes impuesta por la “razón indolente” redujo el camino de acceso a la educación superior también para las personas con discapacidad. En palabras de Santos (2008), la razón indolente, como un instrumento de producción de no-existencia, se manifiesta por la razón impotente (determinismo realismo), razón arrogante (libre arbitrio, constructivismo), razón metonímica – reduccionismo, dualismo y razón proléptica– evolucionismo, progreso.

En una visión panorámica del ingreso de las personas con discapacidad en los espacios educativos en el transcurrir de la historia, predominó la clasificación, la selección, la exclusión o la segregación de estos sujetos en las instituciones de educación especial. Solo a partir del final del siglo XX percibimos un movimiento mundial, primero en el sentido de la integración, que se trata de una “inmersión parcial” en la selección previa de las personas aptas al ingreso en las escuelas comunes. Y después, en la década de los 80, gana fuerza el movimiento por la inclusión como “inmersión escolar de forma radical, completa y sistemática” (Mantoan, 2003), de manera que todos los niños y adolescentes debían frecuentar los salones de clase de la educación regular. Entiendo, por lo tanto, que la inclusión en la educación superior puede ser una de las consecuencias del efecto dominó de este movimiento inclusivo que comenzó en la educación básica. Pues tal movimiento, empezado allá, accionó una demanda mayor por la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior al inicio del siglo XXI.

En el recorrido por las trayectorias de los sujetos y en la gestión de procesos inclusivos en la universidad, es notorio que el medio puede provocar nuevas posibilidades para la vida de las personas con discapacidad, cuando rompe con la naturalización de la incapacidad y anuncia que existen saberes diferentemente sabios en cada persona. Así, “los movimientos educativos en favor de la inclusión siguen otros caminos, que contestan fronteras entre los espacios simbólicos de las diferentes identidades” (Mantoan, 2003, p. 11) y, al hacerlo, diseñan nuevos itinerarios de enseñanza y aprendizaje también en la educación superior. En mi comprensión, tales itinerarios se dan por la ecología de nuevos y diferentes saberes, temporalidades y reconocimientos en este campo educativo. Aun así, hay nudos importantes en este complejo proceso.

Quien ya tejió sabe que los hilos no son siempre lineales e ininterrumpidos. Los nudos hacen parte del trabajo de la tejedora y son insólitos – se interrumpen sin anunciarse. Si parto de la metáfora de la tesitura, ya es posible apuntar algunos nudos que aparecen en la composición de un espacio educativo inclusivo en y con los cotidianos universitarios, tales como:

- ¿Quiénes son las personas con discapacidad? Si la vulnerabilidad humana es una condición antropológica, insistir en la visibilidad de las personas con discapacidad sería un reduccionismo. ¿La discapacidad sería un blanco de sospechas o de posibilidades del devenir de otros sentidos para la vulnerabilidad?
- ¿Cuáles son los sentidos posibles para la inclusión? Si la inclusión puede ser más un instrumento de gobernanza neoliberal (como cooptación), defenderla sería caer en una trampa. ¿La inclusión es blanco de sospechas o posibilidad del devenir de otros movimientos en la universidad?
- ¿Cuáles son los sentidos posibles para la universidad en la contemporaneidad? Si la meritocracia es fundamento para el ingreso en la educación superior, defender la universidad inclusiva exige romper con el paradigma dominante. ¿La universidad inclusiva es realidad o subyace a la ambivalencia de su invisibilidad y emergencia?

Son evidentes los problemas semánticos y sistémicos involucrados en este proceso de construcción del espacio educativo inclusivo. Ante esos obstáculos, fue necesario colocar esta tesis en el terreno de la transición paradigmática contemporánea, teniendo en perspectiva el *entremundos* y los elementos constitutivos de las fronteras dicotómicas. Por lo tanto,

- No fue posible hablar de personas con discapacidad sin problematizar la dicotomía capaz/incapaz, apuntando hacia nuestra condición antropológica común- compleja humanidad.
- No fue posible hablar de inclusión sin problematizar la dicotomía exclusión/inclusión apuntando hacia los movimientos propios de pertenencia y reconocimiento mutuo.
- No fue posible hablar de la universidad inclusiva sin problematizar la dicotomía universalización/meritocracia apuntando hacia la construcción social del ser humano.

Si los hilos continúan imbricados en esos nudos, es necesario en nuestro trivial cotidiano, en el cual cometemos señales de cansancio y omisiones, seguir imbricados por la “curiosidad aprendiente y solidaria” (Assmann, 1994, p. 15) del devenir. Así, puedo citar algunas situaciones que ejemplifican cómo la llegada del grupo social de las personas con discapacidad a la universidad contribuyó para ese *devenir-otros* movimientos epistemológicos en la universidad.

Inicio considerando el movimiento de las diferencias en el sentido de la superación de relaciones clasificatorias, selectivas y excluyentes, así como de la ampliación de la posibilidad epistemológica en los siguientes términos:

- Al poner a disposición, además de la colección bibliográfica en tinta, una colección digital accesible, todos lograrían leer en la educación superior – espacio abierto para el movimiento de los diferentes códigos de lectura.
- Al introducir, además de la lengua oralizada, una lengua de signos en el aula, la subalternidad de las lenguas y de los sujetos sordos podría ser quebrada – espacio abierto para el movimiento de los saberes diferentemente sabios.
- Al construir caminos accesibles, todos podrían venir, ir y llegar a estudios superiores – espacio abierto para el tránsito de diferentes sujetos.

Sin embargo, en el cotidiano universitario, la ambigüedad del movimiento de las diferencias aparece abruptamente en estas mismas acciones. Sobre este complejo proceso discurro a continuación.

Primero, en la lectura de una producción textual de un estudiante ciego, fue posible percibir que construir una colección digital no atendería a las condiciones de accesibilidad para todos. Si, por un lado, muchos estudiantes no tienen acceso al conocimiento y a tecnología propia de esta lectura, por otro lado, necesitamos tiempo histórico y voluntad política para la producción de una colección digital equivalente a la colección en tinta. En fin, se observa en las producciones de estudiantes ciegos que la gama de opciones del estudiante vidente con la colección en tinta es infinitamente mayor. El estudiante ciego no puede simplemente pasear entre los libros en una gran colección, él cuenta, en la mayoría de los casos, solamente con los libros que fueron recomendados para digitalización² o producción en el código de escritura táctil – Braille.

Segundo, al adentrar en los procesos de traducción e interpretación simultáneamente en lengua de signos, puede notarse en el aula de clase una trampa: la diferencia puede traducir un gueto y cristalizar las antiguas fronteras de territorio oyente y del territorio sordo- en la manutención de sus ignorancias propias. Cuando hay un estudiante con sordera en el aula, se crea una isla en esta aula.

Tercero, no fue posible hablar de inclusión en la educación superior, sin considerar que este no es un campo inclusivo. Trabajar con los ejes de accesibilidad física, comunicacional y actitudinal no garantiza que todos puedan llegar a los estudios superiores – la educación superior brasileña es inherentemente meritocrática en sus procesos clasificatorios y selectivos.

¿Cómo es posible, de esta manera, una universidad inclusiva en Brasil? ¿Como los procesos provenientes de la presencia/reivindicación de las personas con discapacidad en la educación superior pueden contribuir al paradigma epistemológico emergente? Esas indagaciones, que nacieron en y desde el cotidiano de la universidad, me llevaron a buscar nuevos caminos de investigación; será lo que trataré a continuación.

2. LA INVISIBILIDAD Y EMERGENCIA DE LA UNIVERSIDAD INCLUSIVA: UN CAMINO DE INVESTIGACIÓN

Esta fue una investigación que tuvo como corpus los Diarios que escribí como asesora pedagógica para la inclusión en la UMESP, entre los años de 2005 y 2010. Fueron tomados en perspectiva los movimientos de los cotidianos universitarios, entendiendo que, en los cotidianos hay saberes, hechos, valores y emociones contra-hegemónicos en un movimiento propio de reivindicación de sentidos, a partir de las acciones de sus practicantes.

El corpus de esta investigación exigió, por tanto, una investigación participante, con una metodología que considerase la relación indisociable entre los sujetos, la observadora, el objeto observado y el propio proceso de observación. Se hizo opción por la investigación narrativa, pues

² Esta era la realidad de la UMESP en los años de 2005 - 2010. Sin embargo, en 2011, la universidad adquirió nueva tecnología en el sentido de acceso a la colección bibliográfica por los estudiantes con discapacidad - el *Book reader*; que posibilitó la lectura de los textos en tinta y amplió la accesibilidad de la colección bibliográfica de esta institución.

tal metodología posibilita comprender la complejidad de la inclusión escolar y ofrece oportunidades a la constitución de una comunidad de conocimiento. Escuché a diferentes sujetos, con y sin discapacidad, participantes en la comunidad académica: profesores, estudiantes, gestores, técnicos, familias, etc. En este sentido, opté por escribir una tesis compuesta por crónicas comentadas, entendiendo que este lenguaje literario posibilitaría el diálogo con los practicantes de los cotidianos que me acompañaron en los procesos de construcción de un espacio educativo inclusivo.

En la composición del material documental se destacan las autobiografías narradas (entrevista narrativa, registradas en texto, preservadas en los Diarios de la asesora pedagógica para la inclusión), textos libres (compartidos, vía e-mail, preservados en un Archivo de Investigación). El Diario de Investigación también se compone del referido material documental, siendo éste un importante protocolo de memoria en este recorrido de investigación.

Las crónicas, entonces, fueron pequeñas narrativas que, en el proceso de tesitura de una red de memorias, se transformaron en hilos conductores de un movimiento no lineal en toda la tesis. Es decir, el estilo literario de la crónica posibilitó la valorización de las declaraciones y de las memorias registradas en los Diario de Investigación y los Diarios de la asesora pedagógica para la inclusión, así como la tesitura de un texto en un modelo circular, donde no se sigue el tiempo cronológico, más bien, el tiempo *kairós* – tiempo oportuno a las múltiples temporalidades de los saberes diferentemente sabios y de los reconocimientos recíprocos.

El cuadro a continuación señala esta tesitura al presentar las crónicas, así como los movimientos que ellas mismas acentuaron en este proceso inclusivo.

| Las rutas de los sujetos | |
|--|--|
| <i>Baile con los ojos</i> | El movimiento de la silla de ruedas hacia las ruedas de danza conduce a un manifiesto a favor de la inclusión. |
| <i>Un pajarito en mi balcón</i> | El extrañamiento de la corporeidad, que transgrede los límites de un territorio, neutraliza fronteras y crea nuevas rutas en la universidad. |
| <i>Ser otro del otro</i> | La hospitalidad se pone a prueba en los <i>entremundos</i> del acto expulsor y el reconocimiento del otro. |
| <i>Una silla en la plaza</i> | La presencia de personas con discapacidad en la universidad denuncia la construcción social de las discapacidades. |
| <i>No se podría esconder</i> | Las huellas de las personas con discapacidad rompen la invisibilidad y surgen en el cotidiano. |
| La gestión de los procesos | |
| <i>Uso restringido</i> | Un visitante cuestiona tal barrera y afirma el valor de la movilidad. |
| <i>La receta del pastel</i> | La pregunta <i>¿Y cómo se hace?</i> muestra la angustia del desconocimiento y la posible inercia frente a los desafíos de la inclusión. |
| <i>Puerto seguro</i> | El intérprete de la lengua de signos roba la escena de los actores tradicionales en el aula. |
| <i>Monitor desconectado</i> | La inclusión de los estudiantes ciegos no corrobora el uso restringido del espacio educativo. |
| <i>Una isla en el aula</i> | La lengua de signos en el aula señala la contradicción entre la <i>monocultura</i> y las ecologías en los procesos de inclusión. |
| Las ecologías: saberes, temporalidades y reconocimientos | |
| <i>Imaginaciones y conflictos</i> | La inclusión exige el protagonismo de las personas con discapacidad en la imaginación de otra universidad. |
| <i>Ausencias y emergencias</i> | La presencia / reivindicación de las personas con discapacidad indica la ecología de los saberes. |
| <i>El tiempo en tres tiempos</i> | Existe la posibilidad de extender el tiempo presente en el cotidiano de la universidad. |
| <i>La alumna</i> | La reciprocidad de la mirada nos afecta e insinúa los reconocimientos que advienen de la inclusión. |
| <i>¿Utopías?</i> | La invisibilidad y la emergencia de la universidad inclusiva señalan un horizonte utópico. |

La base teórica de este recorrido contó con referencias teóricas de la educación inclusiva, así como de la psicología y filosofía de la educación. La discusión sobre el paradigma educativo inclusivo se apoyó en Mantoan (2003). Buscando comprender las ambigüedades del proceso inclusivo en la universidad, la sociología de las ausencias y de las emergencias de Santos (2008) trajo luz sobre la contribución de las personas con discapacidad en la transición paradigmática contemporánea. Assmann (1994) y Morin (1997), a su vez, contribuyeron en la lectura de la compleja condición humana, donde la corporeidad gana centralidad en las discusiones epistemológicas.

Fueron los estudios de Alves y Oliveira (2001) y su contribución a la investigación en/de/ con los cotidianos que abrieron posibilidades para exponer, en una tesis, toda la red de relaciones surgida de la emergencia de las personas con discapacidad en los/ de los y con los cotidianos de una universidad brasileña. En esta investigación salían al encuentro de mi propuesta conceptos como tesis, redes, movimientos, todas las fuentes, narrar la vida y *literaturizar* la ciencia, practicantes de los cotidianos, memoria, narrativas, uso, consumo, conversaciones. Entendí que, en los *entremundos* de las prácticas inclusivas en este campo educativo serían necesarias pequeñas narrativas que, en el proceso de una tesis, se transformarían en hilos conductores de un movimiento no lineal en toda la tesis. Ir y venir entrelazando pensamientos ya presentados y, todavía, por venir, fue el camino escogido entre cuentos y puntos.

Como pretendía hablar de la invisibilidad y emergencia de la universidad inclusiva, utilicé, como instrumental de lectura de los Diarios, la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias de Santos (2008). Del “estar” o “sentirse entre” podrían nacer epistemologías preliminares que darían visibilidad a las experiencias sociales hasta entonces desperdiciadas por una sociedad que acostumbra a pensar en términos de una sola racionalidad – dicotómica y jerárquica. El desafío, entonces, fue trabajar con la racionalidad de los reconocimientos recíprocos y de la interdependencia. Esta discusión en Santos (2008), asume los términos de la racionalidad cosmopolita fundada en tres procedimientos meta-sociológicos: la sociología de las ausencias, la sociología de las emergencias y el trabajo de traducción. Se busca pensar los términos de las dicotomías fuera de las articulaciones y relaciones de poder que los unen, posibilitando la transformación de ausencias en presencias (sociología de las ausencias), el reconocimiento del carácter incompleto de todos los saberes (trabajo de traducción) y la emergencia de saberes diferentemente sabios (sociología de las emergencias).

Fue necesario, por lo tanto, acercar las principales “formas sociales de no existencia” (Santos, 2008) a las objetivaciones socialmente impuestas a las personas con discapacidad (Costa-Renders, 2006), cuando estas asumen formas descalificadas de existencia en la sociedad. A saber:

- El ignorante: cuando se enfoca en las limitaciones corporales e intelectuales (como impedimentos del aprender) y se perpetua la ignorancia por la desconsideración de las formas diferenciadas de vivir y los lenguajes en el aprender.
- El residual: cuando la segregación (en instituciones especializadas o en la propia casa) se vuelve una forma de escondrijo para el ser humano que no cabe en los moldes socialmente establecidos como “normales”.

- El inferior: cuando la diferencia naturaliza dicotomías jerárquicas (normal/anormal, eficiente/ineficiente, capaz/incapaz, inferior/superior, etc.) y clasifica a las personas y lenguajes entre mejores y peores;
- El local: cuando la accesibilidad (física, comunicacional, actitudinal) no se vuelve un bien común, a través de la construcción de un mundo en patrones preestablecidos impuestos a los más diversos espacios sociales- sea en la arquitectura, en el lenguaje o en la cultura.
- El improductivo: cuando los patrones de productividad establecen la descalificación de las personas que no presentan determinadas habilidades para el mercado de trabajo, y consecuentemente, legitiman el sistema asistencialista-caritativo y la imposibilidad de que las personas con discapacidad asuman el protagonismo en sus vidas.

Si la sociología de las ausencias permite localizar las formas de producción de las *monoculturas* en la sociedad, la sociología de las emergencias propone la substitución de las *monoculturas* por ecologías. En este sentido, la presencia de las personas con discapacidad en los estudios superiores también nos remite a la sociología de las emergencias – con sus ecologías, especialmente en tres desafíos:

- La convivencia con otros sujetos y sus saberes nos desafía a reconocer nuestra compartida ignorancia en términos del principio del *carácter incompleto* de todos los saberes planteado por la ecología de los saberes.
- La consideración de la *multitemporalidad* en el proceso de construcción del conocimiento cuestiona las relaciones de dominación más resistentes, aquellas que se asientan en las jerarquías entre las temporalidades, señalando la ecología de las temporalidades y sus tiempos flexibles.
- El reconocimiento recíproco, que crea nuevas exigencias de inteligibilidad recíproca por medio de diferentes lenguajes, afirma la ecología de los reconocimientos.

En el contexto de la UMESP, entre los proyectos de desarrollo desde 2005, se destacan especialmente las ecologías provocadas por la convivencia entre las personas con y sin discapacidad, ya sean docentes, discentes, estudiantes o familias. Esta mezcla, a través del movimiento de inclusión, rompió la barrera de la invisibilidad y del silencio en este campo educativo. Veamos la declaración del estudiante Felipe:

Debo citar, todavía, los momentos en los que mi paso por el proyecto me proporcionó inclusión. Fueron dos momentos distintos. El primero, fue al comenzar a frecuentar las clases de danza. Fue la inclusión en una nueva actividad, en un nuevo círculo de personas y relaciones, en una nueva oportunidad de desarrollo personal. El segundo momento pasó cuando comencé a participar de las presentaciones, las cuales me transformaron en alguien capaz de agregar valor a la sociedad a partir de un trabajo artístico, de llevar cultura a las personas, de contribuir al mundo en que vivimos. Fue, por tanto, una inclusión en otra esfera, que solo fue posible como consecuencia de la primera. La inclusión parece un proceso que ocurre en efecto dominó, una lleva a otra que, a su vez, lleva a otra y así sucesivamente (Quarero, 2010, pp. 194-195).

En el proceso de composición de esta tesis, me di cuenta de que Felipe tenía razón – parece que la inclusión se produce en efecto dominó. Comienza en determinado lugar o grupo, pero no se fija ahí. Como movimiento, provoca y es provocada, se dilata e invade territorios desconocidos y se emancipa.

Epistemológicamente, por lo tanto, tuve mucho que cuestionar en la perspectiva de la creación de nuevos *loci* de enunciación. Propuse entonces seguir preguntando por la corporeidad humana, en busca de una reformulación conceptual de lo que se entiende por educar en la compleja sociedad contemporánea. La pista más significativa, en este sentido sería “la existencia de una relación estrecha (prácticamente una coincidencia) entre procesos vitales y procesos cognitivos” (Assmann, 2001), en la morfogénesis del conocimiento. En otras palabras:

Si realmente aceptamos despedirnos del empirismo y del positivismo raso que afirman los hechos como verdad, y si concordamos con que toda realidad es construcción perceptiva de lo real, entonces, tal vez sea posible hacer las paces con lo único real y que se puede afirmar plenamente: que somos corporeidades inmersas en relaciones sociales de construcción de significaciones/sentidos para lo viable (¡e incluso para lo inviable!). El rumbo de navegación (las decisiones conscientes) solo puede ser definido dentro de ese complejo proceso creativo y constructivista de modelos de lectura de lo real. Pero las energías que hacen posible avanzar, brotan en gran medida del núcleo de procesos auto-organizativos nunca plenamente aprendidos en nuestro limitado aprender. La construcción de la realidad tiene que apoyarse en la auto-organización de lo vivo (Assmann, 2001, p. 138).

Assmann (1994, p. 112-113) entiende la corporeidad como la globalidad del sistema auto-organizativo de nuestro cuerpo como un todo, en un todo lo que somos y hacemos. El cuerpo sería, así, la instancia fundamental y básica para articular conceptos centrales para una teoría pedagógica. Esa propuesta nos desafía a respetar y aprender con la singularidad corporal de la persona con discapacidad y con los lenguajes propios de sus procesos de construcción del conocimiento en y con los cotidianos de la universidad.

3. LA CONTRIBUCIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD AL CAMPO EDUCATIVO

La presencia de personas con discapacidad en los cotidianos de la universidad nos lleva a una constatación importante: nuevos sujetos están llegando a la educación superior brasileña y su presencia, por sí sola, es reivindicación. Este movimiento ha contribuido significativamente a la desestabilización de las dicotomías jerárquicas clásicas –hombre/mujer, blanco/negro, rico/pobre, normal/anormal–, que hicieron invisibles las diferentes y complejas corporeidades de los sujetos.

La ecología de los nuevos saberes y temporalidades apunta para hipótesis correspondientes a las preguntas generadoras de esta investigación. Mi primera hipótesis era que solamente las condiciones de accesibilidad física y comunicacional no garantizan que todas las personas puedan ingresar y permanecer en la educación superior, pues el carácter meritocrático individualista,

legitimado por procesos clasificatorios, selectivos y excluyentes, se impone también a las personas con discapacidad por el vaciamiento o desperdicio de sus experiencias en el campo educativo. Por tanto, hay mucho trabajo por delante a nivel epistemológico para ofrecer las condiciones de accesibilidad actitudinal en la educación superior.

La segunda hipótesis apuntaba que la educación inclusiva sale al encuentro del paradigma emergente y, por consiguiente, la presencia/reivindicación de las personas con discapacidad en la universidad puede contribuir para una revisión epistemológica importante en la transición paradigmática de esta contemporaneidad. Ambas hipótesis se confirmaron en la investigación y fueron oportunas para defender una tesis: la presencia/reivindicación de las personas con discapacidad en la educación superior, en un movimiento inclusivo, contribuye a las epistemologías emergentes.

Puedo decir, por lo tanto, que la presencia de las personas con discapacidad en la educación superior contribuye a una revisión epistemológica en los siguientes términos. 1. La presencia de corporeidades desviantes confronta al sujeto universal y exige la eliminación de las barreras provenientes de la *monocultura* del saber. 2. Los diferentes sistemas sensoriales promueven la ampliación de los espacios pedagógicos en la universidad. 3. El modelo social de la discapacidad apunta a la necesaria revisión de los criterios meritocráticos en el sentido de neutralizar las fronteras dicotómicas entre las diferencias, una vez que el mérito también es socialmente construido. 4. La inclusión carga con un tono utópico porque exige una consciencia anticipatoria, es decir, el principio de emancipación de todos los sujetos antecede a la educación inclusiva.

Veamos estas premisas defendidas en otras palabras. Continúo presentando cuatro argumentos, a favor de la contribución de las personas con discapacidad para la ecología de nuevos saberes y temporalidades, exigidos por el paradigma de la inclusión.

Primero, entiendo que la presencia/reivindicación de las personas con discapacidad en la universidad confirma el hecho de que no existe un sujeto universal e, a la inversa, exige el reconocimiento de la complejidad humana, así como la consideración de las diferencias fuera de un sistema de jerarquización de las mismas. En otras palabras, esta presencia, atestiguada en las quince crónicas comentadas, indicó que no existe el sordo, no existe el ciego, no existe el discapacitado, así como no existe la persona con discapacidad, pues tanto la diferencia cuanto la vulnerabilidad son condiciones antropológicas colocadas para todos nosotros. Sin embargo, tal constatación, que requiere la emergencia de los diferentes sujetos, carece de trabajo de traducción en los términos del reconocimiento del carácter incompleto de un saber y de la necesaria inteligibilidad recíproca.

Algunos profesores necesitaban aprender nuevos caminos para enseñar. Fue lo que le sucedió con la profesora María Rosa al trabajar con una estudiante sorda.

Los primeros meses fueron muy difíciles. Toda la comunicación se hacía por medio de la escritura. Nos intercambiábamos notas todo el tiempo. ¡Llevé un tiempo que yo aprendiera que ella escribe diferente de una persona oyente! Aprendí a hablar más despacio, mirando siempre hacia ella; a usar más la pizarra para anotaciones importantes y a usar mucho el ambiente virtual de aprendizaje, para reanudar puntos importantes de la clase y enviar mensajes específicos a Larissa. (Archivo de Investigación, 2006).

Se confirma, por lo tanto, que es necesario colocar el paradigma educativo de la inclusión en el terreno de la transición epistemológica contemporánea, teniendo en perspectiva los elementos constitutivos de las fronteras dicotómicas y la presencia/reivindicación de las personas con discapacidad en la universidad.

El primer argumento me llevó a preguntar: ¿quiénes son las personas con discapacidad? Si la vulnerabilidad nos alcanza transversalmente en el propio ciclo de vida, insistir en la visibilidad de las personas con discapacidad es un reduccionismo, ya que concentra la vulnerabilidad en el discapacitado. Por un lado, no es posible hablar de la inclusión sin problematizar la dicotomía exclusión/inclusión teniendo como foco los movimientos propios de pertenencia y reconocimiento mutuo en el campo educativo. Por otro lado, no es posible hablar de la persona con discapacidad sin problematizar la dicotomía capaz/incapaz, teniendo en cuenta tanto nuestra condición antropológica común –la vulnerabilidad–, como los impedimentos sociales incapacitantes que se le atribuyen, de manera especial a este grupo social.

El segundo argumento, que se fundamenta en el principio ético democrático del derecho a la educación, contribuye a la transición paradigmática contemporánea, cuando exige la superación de la naturalización del mérito estrictamente individual en el campo educativo y apunta al mérito socialmente construido. Es importante decir, por tanto, que, desde las rutas de los sujetos hasta la gestión de los procesos inclusivos en la universidad, fue posible percibir que el modelo social de la discapacidad contribuyó, tanto a la percepción de la inconsistencia del mérito individual que se ampara en la dicotomía capaz/incapaz, como a la percepción del valor de accesibilidad física, comunicacional y actitudinal para la emancipación de los sujetos. A este respecto, es importante destacar el relato de Linda, una estudiante con discapacidad física. Al ser cuestionada sobre los obstáculos a los que se enfrenta cotidianamente, ella responde.

Son muy prácticos. Conseguir un transporte adecuado, nadie quiere transportarme porque tendría que cargarme en el auto. Estar en la misma posición por mucho tiempo es difícil a causa del dolor, necesito ir a la enfermería de la universidad, acostarse un poco. Hacer mis necesidades fisiológicas sin apoyo de otra persona es imposible -he pedido a las funcionarias de la universidad que me lleven al baño. (Archivo de Investigación, 2010).

La presencia de Linda apuntó a la necesaria inserción del profesional cuidador en el cuadro funcional de una institución de educación superior. Por tanto, hay que preguntarse por cómo habitamos el mundo y la universidad respetando los principios del paradigma de la inclusión.

Si el modelo social de discapacidad apuntó cuánto y cómo la funcionalidad de las personas es determinada por las condiciones sociales que le son impuestas, se entiende que, tanto la capacidad cuanto la incapacidad puede ser resultado de las condiciones de accesibilidad física, comunicacional y actitudinal dispuestas en los diferentes ambientes, incluso en los educativos. Aun así, este movimiento, que se relaciona con el reconocimiento de la incapacidad compartida entre sujetos y sociedad, lleva también a reconocer la interdependencia y vulnerabilidad como condiciones antropológicas que afectan a todas las personas.

De esta manera, a esta problemática subyace el hecho de que la injusticia cognitiva también se asienta en la injusticia social y de que, en palabras de la profesora María Teresa Eglér Mantoan (2003), la educación inclusiva está directamente relacionada con la defensa de los derechos humanos. Por otra parte, según Pilar Arnaiz Sánchez (2005), hay múltiples formas de entender la educación inclusiva. De entre esas formas, la autora destaca que la educación inclusiva es una actitud, representa un sistema de valores. Lo anterior me lleva a afirmar, nuevamente, que existe un contenido ético en este movimiento por la revisión epistemológica del paradigma educativo dominante.

Si no hay mérito estrictamente individual, por tanto, hay que considerar la construcción social del mérito. Tal inversión fue necesaria para la construcción de las condiciones de acceso a la educación superior, porque tuvo el poder de neutralizar las fronteras dicotómicas y jerárquicas presentes en este campo educativo –capaz/incapaz y competente/incompetente–, así también cuestionó sus tradicionales procesos selectivos.

Necesitamos, por lo tanto, construir nuevos caminos para el ingreso en la educación superior. Un camino tal vez sea la integración de los resultados de la vida académica con la historia social del candidato. Entiendo que algunas de las políticas afirmativas de desarrollo en el Brasil, como las cuotas en las universidades públicas, señalan los primeros pasos en dirección a nuevos criterios meritocráticos en la educación superior.

El tercer argumento que afirma la contribución de la presencia/reivindicación de las personas con discapacidad a las epistemologías emergentes, es resultado de lo anterior y se refiere a hacer evidentes los diferentes sistemas sensoriales, en un movimiento de emergencia de la corporeidad como centro de abordajes pedagógicos inclusivos. Las experiencias de Antonio José, un estudiante ciego, apuntan claramente a las nuevas epistemologías derivadas del respeto a los diferentes sentidos en uso en el acto del aprendizaje. Durante el curso de Redes de Computadoras, “yo, como ciego, necesitaba hacer la tarea escribiendo los códigos. Ya, los videntes podrían hacer la misma tarea, simplemente, usando el ratón. Cuando no podía manipular el *software* solo, eran mis colegas estudiantes quienes describían los dibujos en la pantalla” (Archivo de Investigación, 2009).

El movimiento cotidiano de la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior apuntó a la necesaria centralidad de la corporeidad humana en el proceso educativo inclusivo: desde la definición de las condiciones de accesibilidad necesarias, hasta la constitución de los caminos pedagógicos alternativos que posibilitan la emergencia de los saberes diferentemente sabios, de las *multitemporalidades* y de los reconocimientos. No se trata de una preocupación funcionalista o utilitarista con la atención educativa especializada, y sí de la percepción de las múltiples maneras en que la corporeidad humana afecta a la educación, exigiendo caminos alternativos para ser y aprender en los sistemas educativos. El movimiento de las corporeidades desviantes quebró las *monoculturas*, creando un vacío que posibilitó las ecologías en el campo educativo. En otras palabras, si en el predominio de una epistemología general, la corporeidad del educando necesitaba someterse al rigor del único saber, en los tiempos de transición paradigmática, especialmente la corporeidad de las personas con discapacidad, por el desvío propio de sus diferentes sistemas sensoriales, colocó en jaque el *imprinting* cultural (Morin, 1997) de la incapacidad, anteriormente legitimado por la *monocultura* de la capacidad.

En un simple mapeo de nuevas prácticas provenientes de la presencia/reivindicación de las personas con discapacidad en la universidad, se basa mi cuarto argumento: la emergencia de los diferentes sujetos lleva a la emergencia de la universidad inclusiva, así como la emergencia de la universidad inclusiva continúa posibilitando la emergencia de diferentes sujetos en medio de la ambivalencia de la transición paradigmática. Aquí pues, el tono utópico de la educación inclusiva: el *continuum* de la construcción de la emancipación de todas las personas. Como un movimiento que se sustenta en una construcción colectiva y permanente de la consciencia anticipatoria, la educación inclusiva crea un horizonte utópico para los sistemas educativos, desde la educación infantil hasta la educación superior, cuando trascender lo posible es la condición para conocer lo posible, así como conocer lo posible es condición para trascender la realidad en el marco de lo posible. Entiendo que la educación inclusiva requiere trascender la realidad tal cual se nos ha presentado a nosotros en esta contemporaneidad, pues esta trata también del educar para la esperanza, en términos del respeto al ser humano como un ser con necesidades y deseos. El principio de la emancipación de los sujetos antecede, por tanto, a la educación inclusiva.

CONSIDERACIONES FINALES

Como en un anillo reflexivo, la presencia/reivindicación de las personas con discapacidad en una universidad promovió el encuentro, abrupto e imprevisto, que suscitó procesos de construcción de las condiciones de acceso y permanencia en este campo educativo. Tales procesos, por su vez, ampliaron las posibilidades de reconocimiento mutuo e inteligibilidad recíproca que continuaron suscitando otros procesos que garantizan el acceso a la educación superior para diferentes sujetos. En esta ampliación de posibilidades de acceso, el ciclo de la emergencia de nuevos sujetos, temporalidades y saberes, ganó posibilidades de continuidad en este campo educativo investigado.

En el recorrido de las rutas de los sujetos y en la gestión de los procesos inclusivos en la universidad, se constató que el medio puede provocar nuevas posibilidades para la vida de las personas con discapacidad cuando rompe con la naturalización de la incapacidad y la exclusión, anunciando la ecología de los saberes diferentemente sabios en cada persona. Tal movimiento se da de forma no lineal y acentúa la complejidad de la transición paradigmática en esta contemporaneidad.

El intento de articular la aproximación de diferentes sujetos y saberes también en el campo metodológico, en cierta forma, fue coherente con el modo de participación de las personas con discapacidad en los cotidianos de esta universidad. La reivindicación de la inclusión educativa por parte de este grupo, la mayoría de las veces, no se dio por medio de un discurso consciente, articulado racionalmente, sino a través de sus prácticas en el cotidiano.

En esta tesis, expresé esta comprensión utilizando el concepto de presencia/ reivindicación. Esta presencia fue testigo en las quince crónicas comentadas. Ellas apuntan que no existe el sordo, no existe el ciego, no existe el deficiente, así como no existe la persona con discapacidad como un sujeto universal. Tanto la diferencia como la discapacidad son condiciones antropológicas que se plantean a todos nosotros. Tal constatación, que requiere la emergencia de los diferentes sujetos, por lo tanto, carece del trabajo de traducción en términos del reconocimiento del carácter incompleto del saber y de la necesaria inteligibilidad recíproca.

En la perspectiva de los estudios de los/en los/con los cotidianos, escogí el lenguaje literario de las crónicas, como pequeñas narrativas que se transformaron en hilos conductores de un movimiento no-lineal que da cuerpo a la tesis defendida: la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior contribuye a una revisión epistemológica importante en este campo educativo.

Al disponer, además del acervo bibliográfico en tinta, un acervo digital accesible, todos pueden leer en la educación superior: espacio abierto para el movimiento de los diferentes códigos de lectura en este campo educativo. Al insertar imágenes en los textos escritos, la centralidad de la palabra puede ser problematizada: espacio abierto para la mezcla de diferentes mediaciones significativas en el proceso pedagógico. Al ofrecer las condiciones de accesibilidad física, otros saberes fueron considerados en la constitución de este campo educativo: espacio abierto para las tecnologías asistidas y la atención educativa especializada en la educación superior.

Esta investigación apuntó también que los proyectos de accesibilidad se convirtieron en espacios pedagógicos singulares, donde docentes y discentes tuvieron acceso a nuevos conocimientos en una inversión pedagógica interesante: quien enseñaba lo nuevo eran los estudiantes con discapacidad.

De esta forma, de las ausencias a las emergencias, sucedía el salto de la *monocultura* a la ecología de nuevos saberes y temporales en la educación superior. En este escenario, corporeidades desviantes han posibilitado el *devenir-otros* en un campo educativo. La presencia/reivindicación de las personas con discapacidad en la universidad, apunta hacia la confrontación del sujeto universal, el reconocimiento de los diferentes sistemas sensoriales, la necesaria revisión de los criterios meritocráticos, así como hacia una consciencia anticipatoria, pues el principio de la emancipación de todos los sujetos antecede a la educación inclusiva.

En una ecología de saberes y temporalidades, sensibilidad solidaria, interdependencia y reconocimiento mutuo son aptitudes humanas que posibilitan la superación de prejuicios tanto en relación a la potencialidad de las personas con discapacidad (como catalizadoras de prácticas y valores nuevos), como en relación a la convivencia cooperativa que las personas, con o sin discapacidad, establecen entre sí en la institución común de enseñanza (como la constitución de redes de solidaridad en una universidad).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, N. y Oliveira, I. (2001). *Pesquisa do/no cotidiano das escolas*: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A.
- Arnaiz Sánchez, P. (2005) A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: *INCLUSÃO - Revista da Educação Especial*. Out/2005, p.07-18. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf> [Consulta: 23-07-2017].
- Assmann, H. (1994). *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba, SP: Unimep.
- Assmann, H. (2001). *Metáforas novas para reencantar a educação*: epistemologia e didática. Piracicaba: Unimep.

- Costa-Renders, E. C. (2006). *Educação e espiritualidade: pessoas com deficiência, sua invisibilidade e emergência*. São Paulo: Paulus.
- Costa-Renders, E. C. (2016). *A inclusão na universidade: as pessoas com deficiência e novos caminhos pedagógicos*. Curitiba: Prismas.
- Governo do Brasil (2003). *Portaria N. 3284, de 07 de novembro de 2003*. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf> [Consulta: 27-08-2017].
- Governo do Brasil (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> [Consulta: 30-06-2017].
- Governo do Brasil (2011). *Decreto N. 7611, de 17 de novembro de 2011*. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm [Consulta: 27-07-2017].
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Morin, E. (1997). *O método V: as ideias*. Lisboa: Publicações Europa-America.
- ONU (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF [Consulta: 30-10-2017].
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Disponible en: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf> [Consulta: 30-07-2017].
- Quarero, F. (2010). *Valiosa vida*. Rio de Janeiro: Livre Expressão.
- Santos, B. S. (2008). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez.
- UMESP (2005). *Projeto Melhor é Nossa Causa*. São Bernardo do Campo: UMESP.
- UMESP (2010). *Balanço Social da UMESP*. São Bernardo do Campo: UMESP.