

# Diálogos entre inclusión educativa y educación en clave Derechos Humanos

Diálogos entre inclusão educativa e educação em perspectiva de Direitos  
Humanos

Inclusive education and human rights education dialogues

*Lorena Isabel Godoy Peña\**

*Felip Gascón i Martín\*\**

*Consuelo Dinamarca Noack\*\*\**

## Resumen

El presente artículo problematiza la categoría de inclusión desde el debate teórico y la pragmática de las políticas educativas, a propósito de la tensión ontológica y binaria exclusión/inclusión, anclada en el proyecto de modernidad occidental. Se propone una apertura hacia la complejidad de los sentidos en disputa en torno a la Educación en clave de Derechos Humanos (EDH), considerando los aportes de las Epistemologías del Sur y, especialmente, de los intelectuales latinoamericanos Carlos Skliar y Ana María Rodino. La controversia con el asimilacionismo propio de una igualdad colonizada y su consecuente orden de regulación Estado-mercado, interroga a otros posibles emplazamientos con un horizonte ético, estético y político en la construcción del pluriverso de las diferencias, como posibilidad de convivencia emancipatoria de las comunidades, convocando a categorías descentradas en torno al reconocimiento, corresponsabilidad, hospitalidad, alteridad y reciprocidad. Búsqueda de vital importancia para la mediación y agenciamiento de una Educación en clave de Derechos Humanos, que irradia su influencia transformadora más allá incluso de las políticas educativas, considerando los contemporáneos procesos constituyentes latinoamericanos, desde un enfoque interdependiente entre derechos de la humanidad y de la naturaleza, para impulsar una convivencia reparatoria y solidaria en el cuidado de la vida y su dignidad.

*Palabras clave:* educación inclusiva; diversidad; Derechos Humanos; educación en clave de Derechos Humanos.

Recebido em: 23/11/2021 – Aprovado em: 21/02/2022

<https://doi.org/10.5335/rep.v29i1.13185>

ISSN on-line: 2238-0302

\* Doctora en Estudios Americanos, Área Pensamiento y Cultura por la Universidad de Santiago de Chile. Profesora en Educación Diferencial/Especial por la Universidad de Playa Ancha. E-mail: lgodoy@upla.cl. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3186-5897>.

\*\* Periodista y Doctor en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Académico Titular del Departamento de Estudios Territoriales y Diálogos Interculturales. E-mail: fgascon@upla.cl. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3421-3309>.

\*\*\* Socióloga por la Universidad de Playa Ancha, Magíster en Estudios de Género y Cultura, Mención Ciencias Sociales, Universidad de Chile. E-mail: consuelodinamarcaock@gmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7206-7085>.

## Resumo

Este artigo problematiza a categoria de inclusão a partir do debate teórico e da pragmática das políticas educacionais, no que diz respeito à tensão ontológica e binária exclusão/inclusão, ancorada no projeto da modernidade ocidental. Propõe uma abertura para a complexidade dos significados em disputa em torno da Educação em Direitos Humanos (EDH), considerando as contribuições das Epistemologias do Sul e, especialmente, dos intelectuais latino-americanos Carlos Skliar e Ana María Rodino. A controvérsia com a assimilação de uma igualdade colonizada e sua conseqüente ordem de regulação Estado-mercado, questiona outras localizações possíveis com um horizonte ético, estético e político na construção do pluriverso das diferenças, como possibilidade de convivência emancipatória das comunidades, convocando categorias fora do centro em torno do reconhecimento, coresponsabilidade, hospitalidade, alteridade e reciprocidade. Esta é uma busca de vital importância para a mediação e a agência de Educação em Direitos Humanos, que irradia sua influência transformadora além mesmo das políticas educacionais, considerando os processos constituintes contemporâneos da América Latina, a partir de uma abordagem interdependente entre os direitos da humanidade e os da natureza, a fim de promover uma coexistência reparadora e solidária no cuidado da vida e de sua dignidade.

*Palavras-chave:* educação inclusiva. diversidade. Direitos Humanos; educação na chave dos Direitos Humanos.

## Abstract

This article problematizes the category of inclusion from the theoretical debate and the pragmatics of educational politics, about the ontological tension and binary exclusion/inclusion, anchored in the project of western modernity. An opening towards the complexity of the senses in dispute around Education in the key of Human Rights is proposed. Considering the contributions of the Epistemologies of the South and especially, of the Latin American intellectuals Carlos Skliar and Ana María Rodino. The controversy with assimilationism characteristic of a colonized equality and its consequent order of State-market regulation, question other possible sites with an ethical, aesthetic and political horizon in the construction of the pluriverse off differences, as a possibility of emancipatory coexistence of the communities, summoning off-centered around recognition, coresponsibility, hospitality, otherness and reciprocity. Search of vital importance for the mediation and agency of an Education in the key of Human Rights, that radiates its transformative influence beyond even educational politics, considering contemporary Latin American constituent process, from an interdependent approach between the rights of humanity and nature, to promote a reparative and supportive coexistence in the care of life and its dignity.

*Keywords:* inclusive education; diversity. Human Rights; Human Rights education.

## Educación, una tensión ontológica

El propósito de este artículo es dar a conocer los diferentes relatos críticos sobre la categoría de inclusión y la suerte de mandato autoimpuesto respecto de su capacidad de atención a la diversidad, problematización que se plantea desde el fragoso diálogo que instala la Educación en clave Derechos Humanos, con el propósito de evidenciar que ese deseo de la Educación Inclusiva no puede presentarse sino siempre acompañado de otras lenguas técnicas; normativas encriptadas en lenguajes jurídicos instituidos que, poco o nada, responden a aquella interrogante sobre ¿quién necesita inclusión? Semiosis social que secuestra de su tríada ontológica a la propia lengua y sentido de la Educación, en el acto mismo de incluir. Esta última, como la define irreductiblemente la literatura contemporánea, un Derecho Humano transversal y, por lo tanto, fuente de garantía y concientización de otros Derechos Humanos.

La complejidad de este escenario en la disputa de los sentidos en torno a la Educación, se abordará revisando y poniendo en diálogo el pensar situado de intelectuales latinoamericanos, especialmente de Carlos Skliar y Ana María Rodino. En este itinerario se comenzará con la búsqueda del sentido etiológico de la inclusión, desde su deseada y controvertida Educación para la Diversidad.

Como punto de partida de ese itinerario, cabe sostener que la inclusión no se puede pensar sin contextualizarla en los pliegues de su inscripción, es decir en su propia tensión ontológica, ‘la exclusión’. Dicho de otra forma, no se podría abordar esa tensión desde un pensar políticamente correcto, que normalizara históricamente la marginalidad y la invisibilidad desde el reconocimiento de la consabida *igualdad de los iguales*, excluyendo todo aquello que viniera a perturbar la filosofía del orden establecido. Pero, además, se debe hacer aquí presente el propio significado etimológico de inclusión, que en su acción dispone “poner una cosa dentro de otra, o dentro de sus límites” (RAE); “cosa incluida o encerrada entre otras o dentro de otra” (MOLINER, 1987, p. 109). En consecuencia, y siguiendo a Cecilia Assael (2015, p. 199) “El mismo nombre de educación inclusiva remite entonces a un modelo asimilacionista, desde una hegemonía dominante”.

Es por eso mismo que el debate sobre esa tensión planteada debiera emanciparse de su reclusión hegemónica y asimilacionista, que reproduce la simplicidad binaria exclusión/inclusión, abriendo el debate hacia su complejidad, como lo sostienen múltiples autores a propósito de la pertinencia de otras categorías descentradas respecto de aquella igualdad colonizada: reconocimiento, corresponsabilidad, hospitalidad, alteridad y reciprocidad (LÉVINAS, 2003; RICOUER, 2006; SKLIAR; TÉLLEZ,

2008; SKLIAR, 2017). Porque a pesar del dramatismo emocional que se imprime a los discursos igualitaristas y se invierte a la educación inclusiva, como una auténtica política de justicia social, no se puede desconocer su clausura en torno a la mismidad; por el contrario, reconocer la otredad reclama como respuesta la responsabilidad de la acción educativa, precediendo incluso al sujeto individual. Por ello, la construcción de un ethos educativo no puede estar dissociado de un horizonte de eticidad en la educación (MORIN, 1999; LÉVINAS, 2003; RODINO, 2014, 2015; SKLIAR, 2017; SKLIAR, GENTILI; STUBRIN, 2008; SKLIAR; TÉLLEZ, 2008), que convoca al reconocimiento de la intersubjetividad colectiva, de la comunalización de su sentido pluriversal, abierto y dinámico a los cambios en el devenir de las relaciones entre sujetos, memorias, tiempos, espacios territoriales y narrativas encapsuladas o latentes, desde donde es pertinente pensar en otros mundos posibles hacia la justicia del sistema educativo, en el camino de la emancipación social.

Porque a diferencia del menosprecio, el reconocimiento designa una relación recíproca en la que cada uno ve al otro como su igual y también como separado de sí, constituyendo la subjetividad al reconocer al otro y ser reconocido por él (GUERRERO, 2013, p. 6).

Cómo no liberarse de tanta adjetivación contenida y sujeta por el orden de clasificación esencialista de la mismidad y la totalidad clausurada, que incluso justifica desde perspectivas biologicistas a la niñez, juventud y adultez bajo la sospecha de anormalidades: diferentes, diversos, excluidos/as, marginales, vulnerables, pobres, migrantes, carenciados, ignorantes, discapacitados... adjetivaciones consustanciales que finalmente responden a

...las matrices del pensamiento colonial que, subsumidas por las políticas públicas de educación de cada país, contribuyen a la reproducción de un orden hegemónico del discurso sobre la normalidad-anormalidad que, asociado a las estructuras de reproducción simbólica y sociocultural de los modelos educativos nacionales, refuerzan la invisibilidad y/o la exclusión de las diferencias (GODOY, 2016, p. 2).

## Educación Inclusiva y Diversidad: supuestos de un relato polifónico

Como se sabe, desde hace más de tres décadas se vienen debatiendo y generando escenarios políticos y normativos en torno a la educación inclusiva, con diferentes lenguas, ontologías, matices y múltiples dimensiones.

Carlos Skliar (2017) plantea que si bien es cierto en su origen era necesaria una visibilidad extrema del problema de la exclusión y de la inequidad, y se hacía imprescindible un sistema de derecho revulsivo, que tendiera a modificar de raíz la condición existencial de ciertos grupos sociales abandonados, desprotegidos o ignorados históricamente, ahora en el actual contexto, los retos son otros:

...que se abran de verdad, incondicionalmente, las puertas de las escuelas públicas a niñas, niños y jóvenes mal entendidos como ‘diferentes’; que el lenguaje del derecho no se enquiste en una estructura político formal sino en una ética de las relaciones –una ética singular, una ética de la responsabilidad, de la afección-; que la organización de las escuelas modifique sus espacios y sus tiempos no ya en virtud de las pautas evaluativas externas sino en las particularidades de la vida interna de las comunidades escolares y que las prácticas educativas se concentren en una idea del enseñar a ‘cualquiera’, desprendiéndose de cualquier idea de ‘normalidad y ‘control’ sobre el aprendizaje (SKLIAR, 2017, p. 45).

De las palabras del autor se desprende que la inclusión expresa un deseo incumplido, una falta, un vacío. Su reiterada pronunciación no indicaría sino su ausencia de vitalidad, su inexistencia, una apelación a veces desesperada por una presencia fantasmagórica. En aquellas prácticas educativas más centradas en la búsqueda de experiencias y el lenguaje narrativo, la inclusión supone “una categoría que sobra, que no necesita ser enunciada: la relación -así como las prácticas- está presente o no lo está, existe o no existe” (SKLIAR, 2017, p. 45).

Paul Ricoeur (2006), desde el giro hermenéutico, abre un itinerario filosófico posible a propósito de superar esa vacuidad de sentido, la tensión que provoca no sólo la exclusión, sino también los olvidos históricos, desconsideraciones, malentendidos o incomunicación. Y lo hace desde su fenomenología del reconocimiento, ensayando como propósito en su obra el sentido de una ética de la gratuidad, de la solidaridad y de la hospitalidad que se fundamenta en:

- reconocer lo esencial o común; de ahí la importancia de saber leer e interpretar la experiencia;
- el reconocimiento es reconocernos en la relación con los otros, en el “entre” como espacio esencial de comunicación y entendimiento para la construcción de una comunidad de sentido desde la convivencia;
- reconocernos a nosotros mismos como otros/otras, planteándonos el problema de la identidad personal;
- reconocernos es apropiarnos de nosotros mismos en el tiempo, narrativo e histórico; y,

- reconocernos y reconocer un mundo ampliado más allá de la descripción objetiva del mundo. (RICOEUR, 2006; MORATALLA, 2006)

En ese contexto, Ricoeur entiende la ‘reciprocidad’ como una relación que siempre precisa de la mediación del otro/la otra, como eje articulador en la discusión sobre identidad, alteridad y la dialéctica entre reconocimiento y desconocimiento. “Ser reconocido, si alguna vez acontece, sería para cada uno recibir la plena garantía de su identidad gracias al reconocimiento por parte de otro de su dominio de capacidades” (RICOEUR, 2006, p. 312). El poder hablar, narrar y el poder-hacer como capacidades de obrar para que los acontecimientos ocurran en el mundo físico y social, va acompañado siempre de una presuposición y expectativa de ‘poder-ser-visto-oído-escuchado-recibido’ (que ponen en juego, a su vez, una dialéctica estética y semiótica entre emisión-recepción-significación), contexto desde el cual resultaría imposible aislar la contribución de determinados roles obstaculizadores, de conflictualidad, facilitadores o cooperantes; considerando, además, que la intersubjetividad no ocuparía aquí una posición de fundamento, como sí lo hace el propio poder de obrar (*agency*): “Pero las capas superpuestas de interacción en el decir, el obrar y el narrar no deberían anular la referencia primera al poder de obrar del que el reconocimiento de sí constituye la atestación” (RICOEUR, 2006, p. 316).

En ese itinerario, Ricoeur, al interrogarse por la dialéctica reconocimiento/desconocimiento como problemática no superada por las disputas fenomenológicas de Edmund Husserl (desde el yo como referencia) y Emmanuel Lévinas (del otro hacia el yo), propone considerar el sentido de las relaciones “entre protagonistas del intercambio”, donde se concentra la disimetría originaria entre el yo y el otro, a menudo olvidada, considerando que el otro/la otra resulta inaccesible en su alteridad en cuanto tal.

Desconocido, reconocido, el otro sigue siendo el ignoto en términos de aprehensión originaria del carácter “mío” del sí mismo. Este desconocimiento no es el de alguien, sino de la disimetría en la relación entre yo y el otro (RICOEUR, 2006, p. 322).

Evidenciar esa disimetría desde su propio olvido y borradura, implica recordar el carácter irremplazable del lugar que ocupa cada una de las personas sujetadas en el proceso del intercambio, la distancia en el reconocimiento mutuo (mutualidad), que involucra el respeto en la intimidad, y la gratitud como una forma de acrecencia de sentido.

Vimos en el recibir el término de unión entre el dar y el devolver; en el recibir, lugar de gratitud, se afirma dos veces la disimetría entre el donante y el donatario; uno es el que da y otro el que recibe; uno el que recibe y otro el que devuelve. Esta doble alteridad se preserva precisamente en el acto de recibir y en la gratitud que él suscita (RICOEUR, 2006, p. 326).

Las problemáticas asociadas a la exclusión, desigualdad, asimetría o disimetría, constituyen uno de los principales propósitos de las políticas públicas, sin duda, en tanto es deber del Estado garantizar el derecho a la educación para todos y todas, corrigiendo la reproducción de dichas problemáticas estructurales. En ese sentido, las propias orientaciones de UNESCO respecto del reconocimiento por parte de los Estados miembro de Sistemas de Educación Inclusivos, apela a la transformación organizativa y curricular de los centros y de la formación docente, en principio (ARNAIZ, 2000), lo que implica identificar y superar las barreras que persisten en las oportunidades de acceso a la educación, como asimismo los recursos y escalamientos socio-territoriales necesarios para superar dichas barreras (ROSSELLÓ, 2010; AINSCOW & MILES, 2009; GARCÍA SIERRA, 2009; BLANCO, 2006; UNESCO, 2004).

Aunque mayoritariamente las lógicas paradigmáticas funcional-desarrollistas parecieran ser la principal causa de la reproducción estructural de las desigualdades, al continuar ancladas en la medición de la progresión cuantitativa respecto de la población y sectorialización inclusiva de los sistemas nacionales de educación. Inclusión misional y prometeica que cabe poner en sospecha, de acuerdo con Skliar, cuando no se interroga el ‘para qué’ ni el ‘cómo’ de ese convivir educativo supuestamente igualitario; “qué haremos juntos y, sobre todo, cómo lo haremos bajo condiciones de igualdad” (2017, p. 45).

## Los Derechos Humanos como piedra Rosetta

Poner en sospecha las políticas de Educación Inclusiva desde una perspectiva crítica, considerando los procesos constituyentes contemporáneos que está viviendo Latinoamérica, y muy contextualmente en el caso chileno, significa asumir la centralidad de los Derechos Humanos en el debate. Cual piedra Rosetta, capaz de descifrar e interpretar los crípticos lenguajes técnicos, expertos y normativos, el abordaje de otro mundo posible para ‘cualquierizar’ la educación desde su reconocimiento como derecho fundamental inalienable para todos y todas, supone entender las dimensiones complejas, multidimensionales, semióticas y dinámicas de los Derechos Humanos. Para ello, se considera en el presente apartado alguna de las inspiraciones dialógicas que

emanan de la intelectual argentino-costarricense Ana María Rodino, al proponer la Educación ‘en y para’ los Derechos Humanos (2014, 2015) como la perspectiva más necesaria y poderosa para impulsar una racionalidad práctica, que ponga en movimiento, no sólo el reconocimiento político-jurídico de los DD.HH., sino su materialización práctica y multidimensional en los diferentes ámbitos de la vida social, dando sentido a su interseccionalidad y transversalidad, superando así las fronteras que históricamente han enhebrado límites, no siempre explícitos, entre la vida íntima, privada y pública; derribando así las barreras que expresara aquella vieja máxima: virtudes públicas, vicios privados. Porque de lo que se trata es del reconocimiento, alcance e interdependencia entre los derechos básicos a la vida digna de las personas, a su integridad física y emocional, como asimismo a su relación con las condiciones de vida, los derechos a la salud y previsión social, vivienda, educación, trabajo, etc.

Pero también y, especialmente, la Educación en y para los Derechos Humanos (EDH) supone un propósito ético, estético y político de la vida en comunidad, de la corresponsabilidad y de la afección, que implica mucho más que su mera regulación y transmisión. De lo que se trata es de poner en movimiento el conocimiento y los saberes para ejercer y defender los derechos de otros y otras, mediante una práctica mediadora y transformadora que, a través de prácticas educativas efectivas y afectivas, aseguradas tanto por los agentes del Estado como por los agentes sociales, generen una toma de conciencia sobre el significado, alcance y aplicación de los DD.HH. De esta forma, la educación en clave de derechos humanos resulta una perspectiva que pone en tensión buena parte de las categorías instrumentales de la educación para la ¿inclusión/integración/igualdad/diferencias? Desde la urgencia y amplitud de su propósito, Ana María Rodino considera la valoración y los riesgos impensados que reclaman la presencia activa de la EDH en cualquier ámbito de la vida social.

Abarca a todas las personas, sin importar sus muchas diferencias, ni hacer distinciones a partir de cualquiera de esas diferencias (raza o etnia, nacionalidad, sexo, orientación sexual, identidad de género, creencias religiosas o políticas, cultura, situación económica, edad, capacidades, entre otras). En un enfoque de derechos humanos nadie queda afuera. Y así debe entenderse la educación, como un derecho de todas las personas y que a todas debe serles garantizado. Estoy convencida que cualquier política pública educativa, programa de estudio o metodología de enseñanza que no se piense con enfoque de derechos humanos, corre el riesgo real de violar derechos humanos (RODINO, 2015, p. 202-203).

En consecuencia, pensar la educación desde la racionalidad práctica de los derechos obliga a entenderla, en primera instancia, en una doble e interdependiente dimensión, “como el ejercicio de un derecho humano: el derecho a la educación” y

como “un vehículo para formar en y ejercer derechos humanos: la educación en derechos humanos” (RODINO, 2015, p. 203).

La primera dimensión, el derecho a la educación, refuerza el sentido indivisible e interdependiente de los denominados derechos económicos, sociales y culturales, junto con los derechos civiles y políticos, entendidos todos ellos como soportes básicos del sistema de derechos fundamentales, en tanto encarnan valores esenciales de dignidad, igualdad y de solidaridad humana, tal como se establece en el preámbulo de la Declaración de Quito, del 24 de julio de 1998:

Los derechos económicos, sociales y culturales (DESC), al igual que los civiles y políticos, son parte indisoluble de los derechos humanos y del derecho internacional de los derechos humanos, tal como constan en la Declaración Universal, el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Declaración Americana de los Deberes y Derechos del Hombre, la Declaración sobre garantías sociales, la Convención Americana sobre Derechos Humanos y el protocolo Facultativo de San Salvador (apud NOGUEIRA ALCALÁ, 2009, p. 152).

Son rasgos constitutivos del derecho a la educación y responsabilidad garantista del Estado, de acuerdo a la primera Relatoría Especial de la ONU sobre el Derecho a la Educación (TOMASEVSKY, 2003 apud RODINO, 2015, p. 207-208):

- Asequibilidad o disponibilidad, existencia de instituciones, programas educativos, personal docente capacitado y bien remunerado, infraestructuras y materiales adecuados.
- Accesibilidad, escuelas y programas de enseñanza pública accesibles para todos y todas, sin discriminación de ningún tipo.
- Aceptabilidad, el sistema de educación, en su forma y fondo, sus programas de estudio y métodos de enseñanza, deben ser aceptables, relevantes, culturalmente apropiados y con estándares de calidad regulados por el Estado en todas las comunidades educativas.
- Adaptabilidad, flexibilidad para adaptarse a las necesidades cambiantes de la sociedad y responder a los diversos contextos sociales y culturales del estudiante.

La segunda dimensión convoca al derecho a ser educados en nuestros derechos, campo en el que se desarrolla la EDH, como “condición necesaria para el ejercicio activo de todos los derechos humanos y la ciudadanía democrática” (RODINO, 2015, p. 212). Sus metas tienen carácter preventivo, para evitar violaciones de los derechos

humanos; y, constructivas o positivas, ya que debe inspirar a la construcción filosófica e ideológica de una cultura de los DD.HH., a una cosmovisión o visión de mundo, en donde éstos no solo sean entendidos, sino también respetados y ejercidos como pautas reguladoras de los valores y conductas personales y colectivas de la convivencia en comunidad.

Si una cultura, según la definición clásica, es el “conjunto de modos de vida y costumbres de una época o grupo social” [RAE], se trata de lograr que las personas internalicen los derechos humanos y los pongan en práctica hasta que lleguen a formar parte de esos modos de vida y costumbres compartidos y valorados, esa argamasa que une a los miembros de una comunidad por encima de sus muchas y legítimas diferencias. Se trata aquí de una comunidad enorme, la más grande concebible y, a la vez, la más básica: la de la especie humana (RODINO, 2015, p. 213).

## EDH: ¿agencia descolonizadora de la inclusión?

La Educación en y para los Derechos Humanos, al poner como centro de su problematización el agenciamiento del sistema y las políticas educativas como escenario de inclusión social y convivencia en comunidad, viene a gatillar sentidos conflictos epistémicos en las ciencias sociales contemporáneas, en general, y en las ciencias de la educación, en particular, que nos retrotraen a la crítica de la modernidad occidental, como singularidad epistémica universalista y la emergencia de las denominadas Epistemologías del Sur.

A ese respecto, Boaventura de Sousa Santos (2021) sitúa históricamente la triádica tensión entre Estado-mercado-comunidad, que instituye el saber-poder en los países subalternos, bajo una racionalidad cognitivo-instrumental mediante la cual la ciencia moderna colonizó el principio de regulación por encima del principio de la emancipación. Episteme reguladora al servicio del Estado y del mercado, que implanta y reproduce el status quo colonial como norma, las leyes inmutables del orden universal, basadas en las perspectivas ideológicas de la modernidad, progreso e igualdad. Perspectivas hegemónicas que impusieron su impronta de marginación y colonización epistémica de la comunidad y de la convivencia, a partir de estrategias de simulación de regímenes de verdad y políticas de igualdad en la vida social (inclusión, participación, solidaridad, placer) respecto de las que cabría cuestionar como sospecha ¿respecto de quién? ¿para qué? y ¿cómo?, con el propósito de poder interrogar a la EDH respecto de su poder de agenciamiento emancipatorio.

La EDH se define desde el reconocimiento de que toda persona es sujeto de derechos y se orienta a la conformación de agentes transformadores de la vida propia y

la vida en común, desde una nueva cosmovisión, cuyo deber ser tendría como imperativo ético, estético y político la relación, el reconocimiento y la reciprocidad, transformadora de las prácticas sociales y la vida cotidiana. Imperativo emancipador de las matrices de pensamiento antro-po-andro-etno-céntrico, que supone situar el enclave interdependiente de reconocimiento de los derechos de la comunidad humana, como también de todas las comunidades de seres vivos, de la naturaleza y sus ecosistemas, como soportes de la convivencia y sostenibilidad de la biodiversidad. Reconocimiento que implica también un horizonte ético de corresponsabilidad y reciprocidad, más que preocupado sólo por la preservación, ocupado en y para la reparación y restauración de esos bienes comunes materiales e inmateriales que están asociados al cuidado de la vida y al buen vivir o vida buena de las comunidades socio-territoriales.

Para ello la EDH debe incidir en una doble dimensión, histórica y política. Primero para poder juzgar la realidad con valores, principios y normas con perspectivas altermundistas, poniendo en perspectiva dialógica lo nacional con lo mundial (pensar en lo local para influir en lo mundial) para promover la vida en común, desde donde la proximidad pone en juego la propia soberanía constituyente de todo acuerdo social para el buen convivir en comunidad, incorporando los espacios íntimos, privados y públicos.

La dimensión política, desafía a generar prácticas sociales transformadoras en el ágora pública, que partan de una toma de conciencia sobre la riqueza contenida en las diversas formas de ser, saber y hacer. Se trata de impulsar una ecología social que ponga en movimiento una ética de la alteridad, desplegando habilidades y capacidades de relación y acción en la defensa y práctica de los DD.HH., orientadas a transformar los contextos y procesos que impidan su ejercicio efectivo y afectivo, tanto en el orden individual como en el colectivo, respecto de conductas tanto simbólico-discursivas como pragmáticas reproductoras de prejuicios, estereotipos, negacionismos, discursos de odio, violentismo, exclusión, minorización o instrumentalismo en la concepción y práctica de los DD.HH.

La educabilidad y comunicabilidad de ambas dimensiones tienen su síntesis en la necesidad de desplegar y multiplicar procesos ‘educomunicativos’, que puedan ampliar las oportunidades, lugares y tiempos de diálogo y convivencia en y para la diversidad, más allá del propio sistema educativo y de las políticas que lo ordenan, enriqueciéndose de las experiencias latinoamericanas desarrolladas por la pedagogía de la liberación y la educación popular.

## Conclusiones, a modo de apertura

La misión descolonizadora y emancipatoria de la EDH debería, en consecuencia, agregar a sus fines éticos, estéticos y políticos la dimensión ecológico-política para garantizar su integralidad y multidimensionalidad como fundamento en la prevención, defensa y reparación de la dignidad humana, de la restauración de valores y principios sobre la seguridad humana, basada en la sostenibilidad de los soportes de la biodiversidad.

El diálogo entre la educación inclusiva y la educación en clave de Derechos Humanos tiene muchos lugares de (des)encuentro. Tal vez uno de los más importantes sea el concerniente a la ética de la alteridad en el ser y el quehacer docente, al introducir en sus prácticas e interacciones brechas, paradojas, orificios, contradicciones. Como lo sostiene Carlos Skliar, la tarea del docente siempre será la de ser y provocar alteridad.

Alteridad de vidas y de mundos, alteridad de tiempos e instantes, alteridad de ficción y realidad. Alteridad, aquí, no es oposición ni rechazo; más bien se trata de un arte de la multiplicidad y de sus pliegues. Perturbar, sí, aquello que en cierto momento es considerado como normal y natural, ofrecer un borde que no se ha tocado, una rugosidad que no se ha percibido, una potencia que aún no ha sido definida (SKLIAR, 2017, p. 160).

La propuesta-apertura aquí esbozada aspira, por tanto, a una indagatoria más profunda sobre la historización de saberes/prácticas pedagógicas del Sur, subalternas y liberadoras, que logren articularse con otros saberes/prácticas en la configuración de un posicionamiento epistemológico del Sur. Esta potencia emancipatoria de relacionamiento conocimientos/prácticas permitiría rescatar lo excluido y ampliar simbólicamente lo que entendemos por “realidad social”, cuyo efecto puede contribuir a generar un movimiento de crítica y apertura respecto de los metadisursos sobre las diferencias y los anudamientos instituidos históricamente entre saber, poder y estrategias micropolíticas de normalización, cuya instalación ontológica desde el campo biomédico y biopolítico atraviesa y se re-produce en forma dinámica y constante en los campos de la pedagogía, la didáctica y las metodologías de enseñanza.

La meta de la educación en derechos humanos es forjar sociedades donde no se atropelle la dignidad humana. No basta con denunciar o castigar los abusos después que han ocurrido. Hay que evitarlos y para ello, es necesario que las personas conozcan sus derechos, los defiendan y, a la vez, respeten y defiendan su ejercicio por parte de los demás. La educación en derechos humanos es un medio para promover ese conocimiento y respeto y, de esta manera, se convierte en un instrumento concreto de prevención de violaciones a los derechos humanos (RODINO, 1999, n. p.).

Educación en DD.HH. enriquece, sin duda, la doctrina y la enseñanza de los derechos en general, como pautas que regulan la convivencia social (RODINO, 2015), enfrentando tensiones y conflictos entre derechos, que vienen a muchas veces a enredarse y confundirse respecto a sus urgencias y prioridades en la vida cotidiana y en la alteridad de la convivencia. No solo en la dimensión intelectual y teórica que se construye desde la filosofía política, sino también, y especialmente, desde la matriz simbólico-dramática y emocional que moviliza los afectos, los sentimientos y los deseos en y para la convivencia, la sostenibilidad de las comunidades, tanto la humana como las del resto de comunidades bióticas de las cuales depende la propia supervivencia de nuestra especie.

## Referências

AINSCOW, Mel; MILES, Susi. Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? In: GINÉ, Climent (org.). *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsor, 2009. p. 161-170.

ARNAIZ, Pilar. Educar en y para la diversidad. En SOTO, F.J. y LÓPEZ, J.A. (Coords.): *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*, p. 29-37. Murcia, España: Consejería de Educación y Universidades, 2000.

ASSAEL, Cecilia. *La construcción del otro desde los discursos e interacciones de docentes de Educación Básica, trabajando en aulas regulares con diversidad cognitiva y diversidad étnica: búsqueda de conexiones entre la denominada educación inclusiva y la educación intercultural*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Santiago: Universidad de Santiago de Chile, 2015.

BLANCO, Rosa. La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 4, n. 3, 2006. Disponible em: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.html>.

GARCÍA SIERRA, Alicia Elena. Educar en y para la diversidad en educación primaria. *Innovación y experiencias educativas* n. 16, p. 1-9, 2009. Disponible em: [http://www.csicisf.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_16/ALICIA%20EL ENA\\_GARCIA\\_1.pdf](http://www.csicisf.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/ALICIA%20EL ENA_GARCIA_1.pdf).

GODOY, Lorena. La diferencia en educación. Imaginarios instituidos y su reproducción en la formación pedagógica de Chile y Argentina. Tesis Doctoral en Estudios Americanos, Área Pensamiento y Cultura. Santiago: Universidad de Santiago de Chile, 2016.

GUERRERO, María Mercedes. Por un ethos educativo de re-conocimiento y responsabilidad que garantice inclusión y justicia educativa, 2013. Disponible em: <https://trabajos.pedagogiacuba.com/trabajos/35Guerrero.%20Ethos%20educativo%20inclusivo.pdf>.

LÉVINAS, Emmanuele. *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme, 4ª edic., 2003.

MOLINER, María. *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos, Tomo II, 1987.

MORATALLA, Tomás Domingo. Del sí mismo reconocido a los estados de paz. Paul Ricoeur: caminos de hospitalidad. *Pensamiento*, v. 62, n. 233, p. 203-230, 2006. Disponible em: <https://revistas.comillas.edu/index.php/pensamiento/article/view/4620>.

MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO, 1999. Disponible em <http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf>.

NOGUEIRA ALCALÁ, Humberto. Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales como derechos fundamentales efectivos en el constitucionalismo democrático latinoamericano. *Estudios constitucionales*, año 7, n. 2, p. 143-205, 2009. Disponible em: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-52002009000200007>

RICOEUR, Paul. *Caminos del reconocimiento: tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

RODINO, Ana María. La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, n. 61, p. 201-222, 2015. Disponible em: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r34228.pdf>.

RODINO, Ana María. Pensar la Educación en Derechos Humanos como Política Pública. *Revista de Ciencias Sociales* v. 6 n. 25, p. 129-139, 2014. Disponible em: <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1594>.

RODINO, Ana María. La educación en valores entendida como educación en derechos humanos. Sus desafíos contemporáneos en América Latina. *Revista IIDH*, n. 29, 1999. Disponible em: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-educacion-en-valores-entendida-como-educacion-en-derechos-humanos-sus-desafios-contemporaneos-en-america-latina-ana-maria-rodino.pdf>.

ROSSELLÓ, María Rosa. El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 51, p. 2-10, 2010. Disponible em: <https://doi.org/10.35362/rie5141825>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global*. Buenos Aires: CLACSO, 2021.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogía de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. Buenos Aires: Noveduc, 2017.

SKLIAR, Carlos, GENTILI, Pablo y STUBRIN, Florencia. El derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes con discapacidades. *Revista Novedades Educativas*, v. 20, n. 210, p. 4-14, 2008.

SKLIAR, Carlos y TÉLLEZ, M. *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc, 2008.

UNESCO. *Temario Abierto Sobre Educación Inclusiva*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 2004.