

Revista Colombiana de Educación

Revista Colombiana de Educación

ISSN: 0120-3916

rce@pedagogica.edu.co

**Universidad Pedagógica Nacional
Colombia**

Munévar Munévar, Dora Inés

Articulaciones educativas para la inclusión de la diversidad

Revista Colombiana de Educación, núm. 54, enero-junio, 2008, pp. 36-57

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635248003>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Resumen

En el artículo se sostiene que las transformaciones educativas exigen compromisos individuales y acciones colectivas; también que en el marco de la ciudadanía y la justicia social se articula el debate sobre la inclusión en franca relación con las exclusiones. Este debate ha dado origen a la inclusión en la educación como un derecho que interroga a las complejas relaciones entre escuela e inclusión, como la base del ejercicio material de los derechos económicos, sociales y culturales, DESC, y como medio para hacer visibles los matices de la diversidad humana y escuchar la polifonía de sus voces. Por eso mismo, en los escenarios escolares se introduce el proceso de *advocacy* o abogacía como un mecanismo de exigibilidad política y jurídica de la educación inclusiva en clave de derechos. Esta alternativa exige pensar las articulaciones educativas en una institución resistente a las transformaciones.

Palabras clave

Educación, inclusión, diversidad, abogacía, derechos, género

Abstract

This paper states that the educative transformations demand individual commitments and collective actions. It also argues that, within the frames of citizenship and social justice the main debate on inclusion must be closely articulated to exclusions. This debate has given origin to the inclusion in the education as a public issue, a social practice, and a complex relation between school and inclusion. The economic, social and cultural rights are very important to include human diversity in the school and to hear their voices in all kind of educational fields. These settings are full of contradictions and political vindications of the human rights. In this context people use mechanisms like the *advocacy* process to promote social rights, real inclusion and new educative strategies.

Key words

Education, inclusion, diversity, advocacy, rights, gender

Articulaciones educativas para la inclusión de la diversidad¹

Dora Inés Munévar Munévar²

Para comenzar...

En toda sociedad coexisten las diversidades humanas. En cada situación concreta las mujeres y los hombres desean disfrutar los derechos económicos, sociales y culturales, especialmente el derecho a la educación, pues saben que quienes no han tenido acceso a la escuela, si bien pueden estar presentes en el escenario social, discutir asuntos comunes y votar en cualquier proceso democrático, no disponen de la ciudadanía plena. Por eso mismo, para contribuir a las transformaciones educativas que exigen compromisos individuales y acciones colectivas en el marco de la ciudadanía y la justicia social, emerge el debate sobre la inclusión de la diversidad en franca relación con las exclusiones cotidianas.

Este debate ha dado origen a la inclusión en la educación, una iniciativa que interroga tanto a las políticas públicas en abstracto como a las prácticas sociales en concreto. Entre los propósitos de dicha interrogación se encuentran las condiciones de acceso, permanencia y formación del alumnado en los centros escolares para que las niñas y los niños con diferencias sociales, económicas, geográficas, lingüísticas, culturales e individuales, como exponentes de la diversidad humana, dispongan de condiciones institucionales y simbólicas para la inclusión³. Los cambios exigidos

¹ Texto recibido el 25 de febrero, evaluado el 13 y 19 de mayo, y arbitrado el 9 de junio de 2008.

² Doctora en Teoría Sociológica y en Estudios de Género. Profesora titular de la Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Comunicación Humana de la Facultad de Medicina, y Escuela de Estudios de Género de la Facultad de Ciencias Humanas. diMunévar@unal.edu.co

³ Una forma de hacer visibles a las mujeres como autoras consiste en *nombrarlas y diferenciar sus aportes*; para ello en las citas y en las referencias las incluyo con nombres y apellidos completos. En relación con los autores, escribo las iniciales de sus nombres y sus apellidos.

comienzan con la introducción de lenguajes incluyentes, avanzan con las repercusiones institucionales y se concretan con las necesidades e intereses de cada estudiante, el alcance de los enfoques educativos usados, la revisión de buenas prácticas escolares y la re-significación de los componentes del proceso educativo; esto es, de las complejas relaciones entre escuela e inclusión.

Para responder a esta iniciativa de cambio se promueve el ejercicio material de los derechos económicos, sociales y culturales, DESC, un medio para hacer visibles los matices de la diversidad humana y escuchar la polifonía de sus voces en escenarios educativos. Y en estos escenarios llenos de contradicciones, se pueden sintetizar reivindicaciones sociopolíticas y económicas, reconocer derechos en medio de la fragmentación social y, como lo recuerda Cáceres Valdivia (2006), sostener que “el discurso de derechos es un recurso identitario y estratégico, que apunta a garantizar determinados logros de bienestar individuales o colectivos, inmediatos o de mediano plazo” (p. 64).

Una forma de ahondar en estos debates es reconocer la existencia de mecanismos relacionados con la exigibilidad de los derechos, por ejemplo el proceso de *advocacy*, defensa, acción o abogacía. Se trata de un camino posible para reconfigurar una educación inclusiva en clave de derechos al vaivén de las articulaciones educativas como se expone en los cuatro apartados de este artículo.

Exclusiones e inclusiones en una dinámica relacional

Si bien la diversidad humana genera y mantiene conflictos sociales e ideológicos, las controversias entre quienes viven las exclusiones y las estrategias desplegadas para contrarrestar sus efectos, están determinando el sentido de las luchas por la titularidad y el ejercicio de los derechos humanos de mujeres y hombres. Esta es una realidad paradójica porque aunque la diversidad muestre una importante riqueza humana también constituye la base de las desigualdades e inequidades arraigadas en un ordenamiento social altamente excluyente.

Pilar Becerra (2005) afirma que ni las *inclusiones* ni las *exclusiones* tienen escenarios particulares porque, además de ser reflejo de luchas, controversias y enfrentamientos históricos por el dominio, posesión y ocupación de lugares simbólicos, están mediadas por rígidas jerarquías normativamente aceptadas y socialmente resistidas. Así lo expresa la autora:

en nuestras sociedades, construidas sobre preceptos binarios, encontramos los flujos entre inclusiones y exclusiones como elementos constantes (...) Lo problemático parece ser cuando estas polaridades se atribuyen y subrayan para generar mayores brechas, desventajas sociales. El no ajustarse a los fenotipos y/o conductas características del promedio de una sociedad, parece condicionar el lugar que se ocupa en ella, a nivel simbólico y material. Hablamos de dicotomías jerarquizantes en cuanto a que se es ó no, algo/alguien en función

de éstas. Las formas corporales, los modos de comunicación, comportamiento y movimiento se constituyen en problemas, al no coincidir con los estereotipos o la norma. Las personas experimentan situaciones diferenciales por no ser como el resto pero se resisten a vivirlas (pp. 25-26).

Estas jerarquías, a la vez, constituyen temas de debate, que evocan los orígenes societales, en medio de diversas realidades sociopolíticas y económicas, tanto en la escala macro de las sociedades como en la vida cotidiana de la gente. Para Cáceres Valdivia (2006), las sociedades latinoamericanas que alcanzaron la independencia formal a comienzos del siglo XIX constituían mezclas entre patrimonialismos, feudalismos y communitarismos; es decir, unos híbridos no disueltos con las declaraciones de independencia. Dichas declaraciones terminarían incrementando las exclusiones, como lo afirma Alicia Ely Yamin (2006): “la era republicana, teóricamente impregnada de ideas liberales en la realidad fue una época de élites aristocráticas bajo las cuales los campesinos sufrían mayor explotación y marginalización que bajo el régimen colonial” (p. 23).

Los Estados de América Latina recurrieron a la centralidad del poder para definir los bienes comunes junto con el uso y distribución de los recursos, las formas de representación política, el modelo económico imperante y el desconocimiento de las demandas sociales, económicas, políticas y culturales de la población en el reconocimiento de los derechos humanos. Todas estas definiciones han estado acompañadas de copiosas regulaciones y normas, una especie de inflación jurídica que ha sido constante como constantes han sido las exclusiones históricas de parte de sus poblaciones: raizales, indígenas, afrodescendientes, niñas, mujeres.

No obstante la gente silenciada ha ido ganando espacios en el espacio público a medida que crece su conciencia colectiva orientada a pensar y lograr el disfrute de los derechos. Sin duda, cada vez más colectivos dejan escuchar sus voces para acentuar la reivindicación de sus derechos: población LGBT⁴, personas con discapacidades, personas en situación de desplazamiento, personas de talla baja o personas que por su condición de salud están confinadas socialmente y relegadas políticamente.

Sus metas son posibles cuando las mismas personas comienzan a ser parte de comunidades concretas, cuando son conscientes de la existencia histórica de las exclusiones, cuando comprenden sus contenidos simbólicos y sus alcances políticos, y cuando encuentran explicaciones políticas que abarcan el menosprecio respecto de la integridad física, el despojo ilegítimo de ciertos derechos o el juicio de valor negativo hacia ciertos individuos o grupos humanos. Por eso mismo, la comprensión de las luchas emprendidas por estos colectivos sirve para entender las distintas formas de exclusión vividas, la existencia de brechas sociales de clase, género, edad

⁴ Lesbianas, gays, bisexuales, transgeneristas, transexuales.

o etnicidad, la marginalización de sectores de la población sin oportunidades educativas por razones de clase, la tendencia a la homogeneización cultural-educativa que, ignorando el carácter pluriétnico y multicultural de las naciones, estigmatiza las diversidades humanas.

En este contexto altamente excluyente, los procesos de inclusión han de traspasar la mera respuesta inmediata ante el crecimiento de *los problemas tradicionales y estructurales de la pobreza y los desafíos de la modernización y la integración socio-cultural*. Por consiguiente, las propuestas de inclusión en sí mismas terminarán siendo resultado de la acción colectiva tejida para el disfrute de la ciudadanía social, una idea que si bien indica los alcances jurídicos de las relaciones de la gente con el Estado no se queda en ellos, también abarca los medios usados conscientemente por la gente para ejercer derechos y asumir deberes. En este sentido las luchas colectivas a favor de la inclusión educativa constituyen una prioridad, especialmente para las niñas de todos los grupos históricamente excluidos⁵, puesto que ellas son las primeras excluidas del sistema educativo.

En el sector educativo la inclusión se materializa como un proceso gradual que parte del reconocimiento de las necesidades de la población estudiantil; busca respuestas acordes con la diversidad para garantizar la participación en el trabajo cotidiano; introduce otros enfoques originando cambios en las estructuras y las estrategias de aprendizaje; defiende una visión distinta respecto de los grupos de estudiantes; y difunde la convicción de que la responsabilidad del Estado pasa por ofrecer espacios educativos para todos los niños y todas las niñas. Con esta red conceptual básica se activan las libertades y las opciones de la niñez y la juventud para que en su vida adulta mujeres y hombres contribuyan a la transformación de sus propios contextos.

Precisamente en el Temario Abierto sobre educación inclusiva (2004b), la UNESCO recomienda identificar, a partir de un amplio conjunto de experiencias nacionales, los principios orientadores de prácticas inclusivas exitosas en otros países, o buenas prácticas, para retomar los alcances de sus experiencias⁶. No obstante,

⁵ En la perspectiva de Nancy Fraser (2002) la injusticia de género exige cambios tanto en la estructura económica como en el orden de *status* de la sociedad contemporánea.

⁶ Una sección del temario concentra un conjunto de preguntas para impulsar la implementación de la educación inclusiva: ¿el sistema educativo está basado en una concepción explícita de los derechos de los individuos a la educación?, ¿cómo están definidos esos derechos?, ¿hay necesidad de iniciar un debate acerca de ellos?, ¿el sistema educativo entrega una Educación para Todos?, ¿quién, en la actualidad, tiene acceso limitado a las oportunidades educativas?, ¿hay una plena comprensión acerca de las implicaciones de una educación inclusiva?, ¿se concibe como el desarrollo de escuelas que satisfagan las necesidades del alumnado o solo como una reforma de la educación especial?, ¿qué barreras al aprendizaje existen en el sistema educativo y qué grupos las experimentan en mayor grado?, ¿qué contribución podría hacer la educación inclusiva para aumentar las oportunidades educativas para estos grupos?, ¿se ofrecen justificaciones educativas, sociales y económicas para la educación inclusiva?, ¿cuáles de ellas tienen mayor fuerza en la situación actual?, ¿qué otro argumento podría ser relevante para la educación inclusiva?

hay que tener en cuenta que estas experiencias ocurren en una institución educativa en la que convergen *factores de poder familiar, cultural, económico, de género; y donde coexisten diferentes personalidades, formas de aprender, de interpretar, de sentir*; que son sujetadas por mecanismos de exclusión social entendidos como *un fenómeno multidimensional más allá de la pobreza que abarca situaciones de discriminación y de privación de derechos ciudadanos*; y que involucran niñas, niños y jóvenes integrantes de grupos étnicos o clases sociales con distinta procedencia u origen, condición de salud, capacidades o prácticas culturales y religiosas. Y que, en consecuencia, quienes integran estos grupos participarán menos, poco o nada en la vida comunitaria al no disponer de oportunidades para ejercer sus derechos ciudadanos; esto es, al no disfrutar de un lugar en el mundo común.

En síntesis, la inclusión como meta educativa, además de ser un desafío fundamental cuando se aspira a garantizar el acceso de las poblaciones a los derechos económicos, sociales y culturales, DESC, también es la base para trabajar por su defensa con mayores cuotas de participación ciudadana, como lo ha sostenido Dora Inés Munévar (2004). Se trata de una meta colectiva que exige desarticular la mera conexión instrumental entre la institución escolar y la inclusión para dar paso a nuevas articulaciones en clave de derechos.

Educación e inclusión en clave de DESC

En la medida en que las personas acuden y aprovechan la escuela van a disponer de condiciones para relacionarse unas con otras en ambientes de respeto y equidad. De este modo, desde la institución educativa se contribuye a la redefinición de formas activas y conscientes de participación familiar, comunitaria y social; esto es, la escuela se vuelve un escenario para construir el ejercicio de la ciudadanía social. Si se le agrega la perspectiva de derechos se puede repensar la heterogeneidad cultural y retomar el rango *constitucional* de la educación; es decir, según Ana Barrios (2006), que la educación se reubica con “su peso sustancial [que] no pasa desapercibido. Es, dentro del conjunto de derechos económicos, sociales y culturales, un derecho que ha ido ganando un lugar y al que hoy es prácticamente imposible que, normativamente, no se le reconozca” (p. 201).

Una breve síntesis en este campo deja entrever las principales características de los DESC. Ante todo, dichas características aparecen atadas a la concepción de educación como derecho para romper con segregaciones, avanzar por los caminos de la integración y la diversidad en perspectiva de derechos, y re-encontrarse con los sujetos de un proceso educativo en el ámbito de la política social para su desarrollo equitativo. Estas *primeras articulaciones* generan nuevas preguntas en torno a los siguientes tópicos:

- El reconocimiento de la educación como un derecho requiere el ejercicio de la ciudadanía social por parte de mujeres y hombres cuya existencia jurídica se resignifica.

- La segregación educativa de ciertos grupos humanos ocurre por razones culturales e ideológicas. Las niñas, los pueblos indígenas, la niñez con discapacidades, los miembros de los distintos grupos étnicos, acceden a una educación altamente restrictiva y excluyente.
- La integración educativa se instaura a través de la asimilación⁷, proceso en el cual la lengua se convierte en artífice de dominación. Los grupos que se incorporan a las escuelas tienen que adaptarse al sistema dominante abandonando su lengua materna, sus prácticas y creencias o sus nexos de origen, incluso su residencia habitual.
- Los centros escolares ofrecen planes de estudio que no han sido diseñados pensando en las necesidades de la diversidad. Como consecuencia, niñas en general, niños y niñas indígenas o niños y niñas pertenecientes a grupos étnicos, quedan fuera del sistema.
- La adaptación del sistema educativo a la diversidad emerge en medio de conflictos. Paulatinamente se introduce esta opción como una respuesta a las demandas de grupos poblacionales que aspiran a vivir la escuela y lo que allí se enseña, junto con los conocimientos que por ella circulan.
- Los debates sobre la diversidad humana eluden la existencia de la diversidad de mujeres que forman una nación por el origen, la historia familiar, las prácticas culturales o las lenguas utilizadas.
- La expansión de los derechos y la defensa de los DESC crece. Si bien es cierto que a causa de la ausencia de los derechos humanos se mantienen las injusticias, también es urgente reconocer los alcances de las interrelaciones entre el derecho a la educación, el cumplimiento de los DESC, especialmente en relación con las mujeres, y la integración de los movimientos sociales, principalmente los de personas con discapacidades, poblaciones LGTB o afrodescendientes.
- La re-emergencia de los sujetos de educación como sujetos de derechos que retan al sistema. Desde la perspectiva de los derechos de segunda generación, la educación se convierte en medio idóneo, para que todas las personas tengan acceso al acervo cultural de la humanidad y, sobre todo, para el ejercicio de los demás derechos humanos, la reducción de la pobreza, el desarrollo inclusivo y la construcción de sociedades democráticas.

⁷ Mientras la asimilación impone la uniformidad, la integración admite la diversidad en sentido restringido con metas de normalización: los grupos recién llegados buscan ajustarse a la *norma* según los principales rasgos definidos por los primeros titulares de los derechos que ellos mismos se otorgaron; y favoreciendo a los hombres sobre las mujeres o a quienes hablan el idioma nacional dominante.

Por consiguiente, considerando, por un lado, las relaciones entre derechos humanos y DESC, se afirma que el reconocimiento de los derechos humanos se produce tras una larga discusión. Además el debate sobre los DESC como derechos universales, según Carozza (2006), reflejan:

la preocupación histórica (...) por los aspectos comunitarios de la personalidad, desde la familia hasta el entorno social y económico más amplio en el que estamos ubicados, y principalmente su dimensión cultural. Por último, dieron pruebas de la interpretación de la libertad como algo más que la simple ausencia de límites, una interpretación que conlleva el desarrollo integral de la persona, incluso a través del trabajo y la educación (p. 58).

Por otro lado, la educación y la inclusión son parte de un proceso continuo de transformaciones lleno de tensiones que se mueve entre dos polaridades: la necesidad de respaldar la extensión gradual del derecho a la educación⁸ y la urgencia inaplazable de introducir las demandas de inclusión cultural por parte de mujeres y hombres que han estado fuera de los escenarios escolares. Mujeres y hombres titulares de derechos que consideran conscientemente el papel de la educación en este proceso, como lo señala Katarina Tomasevski (2003):

la educación es un multiplicador que aumenta el disfrute de todos los derechos y libertades individuales cuando el derecho a la educación está efectivamente garantizado, y priva a las poblaciones del disfrute de muchos derechos y libertades cuando se niega o viola a ese derecho. (p. 10)

Y por supuesto, también implica trabajar a favor de la exigibilidad de estas interacciones entre los derechos humanos en medio de crecientes debates acerca de los mecanismos utilizados para tal fin pues, según Benvenuto (2001, citado en Ana Barrios, 2006):

los derechos humanos económicos, sociales y culturales –como los derechos humanos en general– se deben acompañar de diversas formas de realización o de exigibilidad (...) Este es un imperativo del cual no se puede huir, bajo pena de ver los derechos humanos reducidos a meras normas programáticas o a valores iusnaturalistas (p. 206, nota 20).

Estas *segundas articulaciones* educación/inclusión exigen un reconocimiento real de la diversidad como base indispensable para la formación de una identidad

⁸ El derecho a la educación, reconocido por diversos instrumentos internacionales de protección como la Declaración Universal de Derechos Humanos o el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, aparece en las constituciones nacionales.

individual y de una pertenencia colectiva; y, por tanto, ambas entran a constituir el motor de sus luchas sociales. Además, las identidades y las pertenencias de los distintos grupos que llegan a las distintas instituciones están reclamando que las enseñanzas se imparten en sus propias lenguas para conservar y transformar sus prácticas culturales y para insertar presencias y memorias. Con el reconocimiento de su existencia, se rompen los saberes hegemónicos, se minan los factores simbólicos de exclusión y se re-estructura el movimiento por los derechos humanos.

Por esta vía, la materialización de los derechos en la vida escolar se convierte en elemento articulador para dar cuenta de las interdependencias entre bienes jurídicos y las interrelaciones entre personas; también para reactivar las acciones intersectoriales y la especificación de derechos según necesidades y demandas concretas.

La interdependencia entre derechos evoca algunos de los términos suscritos en la Declaración y Programa de Acción de Viena⁹. Sus acuerdos hablan de derechos humanos universales, indivisibles¹⁰, interdependientes e interrelacionados en función de las personas individuales, cuestión que exige análisis integrales junto con la incorporación de la especificidad de algunos derechos contra-hegemónicos que discuten sexismos, clasismos y racismos presentes en convenciones anteriores¹¹.

La interrelación entre las personas hace visibles a distintos sujetos vinculados por la titularidad de los derechos bajo la amplia sombrilla de la ética de la justicia y la ética del cuidado, dos acepciones impulsadas y defendidas principalmente por las mujeres.

Se le agrega la intersección de derechos para fomentar el diálogo y la construcción de redes interinstitucionales, a fin de dar cuenta de los complejos entramados disponibles para el disfrute de los derechos en la vida cotidiana de la gente.

Y en esta cotidianidad es posible reconocer los avatares de un proceso sostenido de luchas, rebeldías, resistencias y negociaciones para que ciertos grupos humanos excluidos históricamente se conviertan en sus titulares. Se destacan la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Declaración de Salamanca (1994), el Marco de Acción de Dakar (2000), la Declaración de Montreal sobre la

⁹ Textos aprobados por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos el 25 de junio de 1993.

¹⁰ La indivisibilidad de los derechos humanos incorpora la interrelación de las causas de los problemas socioeconómicos y la exclusión social; aborda contenidos intersectoriales y plantea derechos interconectados a favor de cada persona.

¹¹ Retomando a Susana Chiarotti (2006), el Plan de Acción de Viena incorpora perspectivas de integrallidad, interconexión e indivisibilidad de los derechos humanos; afirma que los derechos de la mujer son derechos humanos; y denuncia la violencia contra las mujeres como violación de sus derechos humanos. Este último es particularmente importante porque implica que, así como los derechos humanos pueden ser disfrutados tanto en el ámbito público como en el privado, pueden también ser violados en ambos espacios.

Discapacidad Intelectual (2004) y la Convención de las Naciones Unidas sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad (2006). Ahora mismo, estas disposiciones y recomendaciones se están incorporando como componentes de la inclusión educativa¹² con base en postulados definidos por el movimiento de Educación para Todos, EPT.

La EPT promueve el acceso de niñas, niños, jóvenes y personas adultas a la educación como derecho humano fundamental. Esta concepción quedó expuesta en la Declaración Mundial sobre educación para todos con la cual concluyó la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990). En dicha Conferencia se reconocieron asuntos determinantes para el cambio: el estado mundial de la educación básica y la existencia de oportunidades educativas limitadas para la población con poco o ningún acceso a la educación; la naturaleza restringida de la educación básica centrada en la alfabetización y el cálculo sin considerar su peso en el aprendizaje para la vida y la ciudadanía; y la marginación del sistema educativo de niñas, niños y jóvenes con discapacidad, miembros de grupos étnicos y minorías lingüísticas, y de las niñas y mujeres en general. En consecuencia, su marco de acción definió objetivos y estrategias claves en este sentido que no se alcanzaron a registrar dentro del plazo previsto, el año 2000.

Precisamente, a comienzos del nuevo siglo se llevó a cabo en Dakar (Senegal) el Foro Mundial sobre Educación¹³. En este evento, los países participantes, en nombre de la comunidad internacional, se comprometieron a ofrecer educación básica *para todos los ciudadanos y todas las sociedades*; reafirmaron las metas relacionadas con la educación primaria obligatoria y la eliminación de las desigualdades de género¹⁴ en

¹² Nora Ellen Groce y Mary Gannotti (2006), sostienen que "la violación de los derechos humanos, y específicamente de los derechos económicos y sociales de la persona con discapacidad, física, sensorial, intelectual o mental, constituye un problema de envergadura internacional, especialmente en América Latina (...) El trabajo realizado por unos grupos de derechos humanos también arrojó más luz y concitó la atención sobre los abusos de los derechos humanos (...) Quienes viven en zonas rurales, no urbanas, las mujeres y (...) pertenecientes a grupos étnicos y minoritarios enfrentan más obstáculos y problemas" (p. 378).

¹³ En Dakar se retomaron propósitos de la IV Conferencia Mundial de la Mujer (1995, Beijín). En el ámbito educativo, se establecieron compromisos para asegurar la igualdad de acceso a la educación, eliminar el analfabetismo entre las mujeres, aumentar el acceso de las mujeres a la formación profesional, la ciencia y la tecnología y la educación permanente, organizar sistemas de educación libres de discriminaciones, asignar recursos suficientes a las reformas de la educación y promover la educación permanente de niñas y mujeres.

¹⁴ Volviendo a Susana Chiarotti (2006), "el movimiento de mujeres ha aportado una mirada transgresora y desafiante sobre la teoría y la práctica de los derechos humanos (...) al cruzar género y raza en el análisis de algunos derechos económicos, sociales y culturales, como el derecho al trabajo y al empleo, o al interconectar temas como el de la violencia contra la mujer con el derecho a la vivienda (...) discriminaciones que no habían recibido suficiente atención de parte de organismos tradicionales en años anteriores, como el acoso sexual en el empleo; el control reproductivo en las maquilas; el impacto de la

la educación primaria y secundaria, antes de 2015; y también reiteraron que la educación como derecho es un elemento clave del desarrollo sostenible, de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas políticos, sociales y económicos del siglo XXI¹⁵.

Con recorridos de esta naturaleza, los caminos inclusivos abiertos por la EPT amplían sus intersecciones, profundizan sus compromisos y hacen visibles las condiciones excluyentes concretas. Pero no se desconoce que son caminos llenos de críticas, distanciamientos, protestas, adhesiones o alternativas que indican el carácter dinámico de la vida en cualquier escenario social, por ejemplo la escuela¹⁶.

Las críticas y distanciamientos de la EPT abundan. Para Gaby Oré (2006), esto ocurre porque los derechos culturales son *el primo pobre* de los derechos económicos y sociales en los movimientos por los derechos humanos, mientras las discriminaciones culturales, étnicas y de género, además de impedir la asunción de la ciudadanía plena, principalmente a las mujeres de todos los grupos humanos, restringen la libertad de cada persona para identificarse como miembro de una comunidad determinada.

Las protestas frente a la EPT recuerdan los análisis de Nora Ellen Groce y Mary Gannotti (2006). Estas autoras hacen énfasis en la situación vivida por las personas con discapacidades observando que esta población representa un alto porcentaje respecto de las personas que viven en condiciones de extrema pobreza en América Latina y que, además, se hallan sometidas a las peores violaciones de sus DESC.

Las adhesiones a la EPT reconocen el valor de la educación y sus nexos. Y entre éstos se destacan las relaciones con el conocimiento, la información y la comunicación para el progreso, la iniciativa y el bienestar de los seres humanos, en la medida en que han sido aspectos suscritos en la Declaración de principios de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (2004). Igualmente, porque se han señalado las repercusiones de sus metas inmediatas y siempre continuas en todas las esferas de la vida contemporánea.

violencia doméstica en el goce del derecho a la salud, al empleo y a la vivienda; la discriminación sexual en la educación, etc." (p. 100).

¹⁵ En relación con las necesidades educativas especiales, en 1994 se realizó la Conferencia Mundial en Salamanca. La Declaración sobre principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales hizo énfasis en el reconocimiento de que cada niño y cada niña tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje propios; que los sistemas educativos deben diseñarse y los programas aplicarse de modo que tengan en cuenta la gama de esas diferencias, que quienes tienen necesidades educativas especiales deben gozar de acceso a las escuelas ordinarias y éstas deberán acogerles en un contexto pedagógico apropiado para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad integradora y logrando una educación para todos.

¹⁶ En el Informe Regional de Monitoreo de la EPT-2003, la educación preprimaria continúa siendo escasa; la educación primaria o básica ha alcanzado una cobertura superior a 90% con bajos índices de culminación; la educación secundaria registra incrementos en cinco países latinoamericanos, superando el 70% en la tasa neta de matrícula (UNESCO, 2003, pp. 16-17).

Las alternativas propuestas por Rona Tutt (2007) apuntan a la generación de ambientes inclusivos en las escuelas para garantizar la EPT. Esta iniciativa requiere la definición de los recursos de calidad, y en suficiente cantidad, para que la red escolar ofrezca las condiciones propicias para que las articulaciones educativas favorezcan la inclusión.

En el marco de los derechos humanos, las críticas, distanciamientos, protestas, adhesiones y alternativas a la EPT reubican los alcances de la reivindicación de los DESC. Un buen ejemplo se deriva de la manera como éstos se despliegan y usan por parte de las mujeres y las organizaciones de defensa de los derechos. Por supuesto, lo cual es muy importante, este ejemplo se convierte en escenario para introducir la perspectiva de género:

En el ámbito de los DESC, un análisis de género examina tanto el marco de protección legal de éstos (contenido, interpretación, aplicabilidad y mecanismos de exigibilidad de las normas), así como su idoneidad para la transformación de las inequidades que pretende revertir. Evalúa también los factores externos al marco jurídico que coadyuvan o socavan su efectividad y que tienen que ver, por ejemplo, con el grado de posibilidad de acceso a la justicia de hombres y mujeres, la efectividad de la actuación judicial, los condicionamientos culturales y sociales de la participación social, entre otros aspectos. Pero, por encima de todo, una aplicación e interpretación de los DESC que tiene en cuenta la equidad de género contribuye a hacer evidente la interconexión e impacto recíproco entre los derechos civiles y políticos, y los económicos, sociales y culturales (Gaby Oré, 2006, p. 348).

Las mismas críticas, los mismos distanciamientos, las mismas protestas, las mismas adhesiones y las mismas alternativas, se hacen visibles como las *terceras articulaciones*. Por un lado, revitalizan los debates sobre inclusión en la educación para reubicar las demandas poblacionales en relación con los necesarios cambios en el sistema educativo; y, por otro, convocan la implementación de la educación inclusiva con las consecuentes transformaciones en las subjetividades de quienes van a integrar las nuevas comunidades educativas de carácter inclusivo.

Derecho a la educación inclusiva

La comunidad educativa reconoce la existencia de las diversidades humanas y la titularidad de los mismos derechos y deberes para todos los seres humanos, pero fuera del aula. Allí, fuera del aula, tiene cabida el debate sobre la presencia real y efectiva de esa misma diversidad en la escuela. Cuando el debate avanza y llega a las puertas del aula suele detenerse para retomar las nociones mismas de educación e inclusión, sobre todo porque esta meta se ha ampliado después de haberse desvinculado del asunto que la trajo originalmente a la educación: la discapacidad. Casi en paralelo,

con la resignificación de sus componentes, esta interacción se ha reconvertido en una propuesta de educación inclusiva que enfrenta serias resistencias.

En la ruptura de estas resistencias participa la comprensión de las exclusiones a reducir que están vinculadas al no reconocimiento de la diversidad y sabiendo que toda exclusión escolar también es consecuencia del fenómeno del desempleo, la marginación económica, las dinámicas sociales y las prácticas culturales. Cada una de sus expresiones revela formas de representación subjetiva por oposición, han sido instituidas por actores y actoras sociales desde posiciones de poder, y persisten como marcadores de diferencias entre los seres humanos para generalizar y controlar las acciones colectivas, de acuerdo con ciertas características identitarias, señaladas por Pilar Becerra (2005):

Es cotidiano que se haga referencia a los “discapacitados”, “sordos”, “ciegos”, “autistas” (...), como si quienes reciben tal distintivo fueran iguales y, además, hombres; desconociendo las variaciones y múltiples identidades que pueden experimentar las personas, en razón de aspectos como el género, la clase, el estrato socioeconómico, la edad, el estado civil, el nivel educativo y la orientación sexual, entre otras categorías sociales (pp. 26-27).

La inclusión habla de derechos y poblaciones. Las niñas, niños y jóvenes tienen derecho a una educación que ofrezca oportunidades reales para el acceso, el tránsito y el egreso en diferentes tipos de escuelas; estos recorridos se han de garantizar independientemente de los antecedentes sociales y culturales de la población escolar y de sus diferencias, con ambientes inclusivos que respeten la diversidad, con maestros y maestras que vivan y promuevan la igualdad en la escuela. En otras palabras, la inclusión en la educación se sostiene en perspectiva social en una sociedad que le apuesta a la inclusión y exige la resignificación de la democracia para que cada niño y cada niña puedan vivir los efectos del derecho a la educación.

Por supuesto, la inclusión en la educación supone la definición de *múltiples estrategias* para abordar y resolver las resistencias emergentes; define el ejercicio del derecho a *asistir a la escuela* como el estar presente en un escenario en el que se puedan vivir las experiencias académicas; y es responsable de la *priorización* de acciones dirigidas a evitar la expulsión, marginación o desarraigo escolar de niñas y niños.

En esta misma perspectiva, conviene reconsiderar las dimensiones del derecho a la educación como una meta compleja que, según Rosa María Torres (s.f.), implica el despliegue de la titularidad de los derechos que tiene *toda persona* al vaivén de la oferta sostenida de una *buenas* educación, el *goce* de las experiencias escolares de aprendizaje, la garantía de un *aprendizaje* a lo largo de la vida y la vivencia de los efectos de la *participación*. En síntesis, este derecho se materializa a través de las dinámicas relacionales subyacentes en la educación inclusiva.

El concepto de educación inclusiva, también denominada educación incluyente o educación comprensiva, se ha transformado a medida que avanzan los debates en torno a la diversidad en sociedades cada día más multiculturales, y en las que las exclusiones adquieren nuevos matices. Además de la meta de *participar en la clase de sociedad en la que todos y todas queremos vivir*, la educación inclusiva se vincula al tipo de educación que ayudará a la gente a crecer en un clima donde otros principios y valores formen parte de la experiencia educativa cotidiana.

La educación inclusiva surge del convencimiento político de que el derecho a la educación es un derecho humano básico ubicado en la base de una sociedad justa, democrática y solidaria; pero, a la vez, supone un cambio en las agendas de la EPT. Paulatinamente, este movimiento se ha ido ampliando para abarcar a todo el alumnado aunque no deja de prestar especial atención a aquellos grupos tradicionalmente excluidos de las oportunidades educativas. Por consiguiente, implica, como lo sostiene la UNESCO desde 1994, transformar las escuelas en escenarios capaces de atender a toda la población, comenzando por reconocer la diversidad de niños y niñas como integrantes del alumnado.

La educación inclusiva se caracteriza por una meta explícita de eliminar todo acto de discriminación de las personas a causa de la discapacidad, la cultura o el género, por permitir que todos y todas las estudiantes dispongan en la misma medida de las oportunidades para *acceder a un currículum culturalmente valioso a tiempo completo como miembros de un aula acorde con su edad*, por incentivar los principios de participación para garantizar su propio desarrollo, la protección de derechos y el cumplimiento de deberes, por comprometer con responsabilidad a todo el estamento docente, por incrementar la toma democrática de decisiones, por contribuir al desarrollo inclusivo y por comprometer a maestros y maestras en procesos de reflexión afines a valores y principios en el amplio contexto educativo.

La educación inclusiva plantea diálogos y transformaciones en el contexto social más amplio de los sistemas educativos, formales y no formales, para asegurar procesos escolares que retomen sus saberes y respondan a sus necesidades, pues requiere lugares incluyentes y prácticas culturales más comprensivas de la diversidad. Algunas de las múltiples formas de interacción entre una educación inclusiva y los cambios sociales más amplios –abarcando al sistema educativo o la sociedad en su conjunto– pueden ser derivadas de las siguientes anotaciones citadas en el Temario Abierto para la educación inclusiva (UNESCO, 2004b)¹⁷:

¹⁷ Aborda los desafíos descritos con anterioridad en una serie de nueve temas. Estos son: Gestión del desarrollo de políticas y prácticas inclusivas (tema 1); Desarrollo profesional para una educación inclusiva (tema 2); La evaluación pedagógica como parte de una educación de calidad (tema 3); La organización de los apoyos en sistemas inclusivos (tema 4); La participación de la familia y la comunidad en la educación inclusiva (tema 5); El desarrollo de un currículum inclusivo (tema 6); Gestión financiera para apoyar los sistemas inclusivos (tema 7); La gestión de las transiciones en el proceso educativo (tema 8); Iniciar y mantener el cambio en las escuelas (tema 9).

La educación inclusiva puede ser parte de la reforma de sistema educativo en su conjunto, como ha ocurrido en Inglaterra, Sudáfrica y España, países donde ha sido medular en la definición de reformas más amplias con el fin de mejorar la efectividad del sistema.

La educación inclusiva puede ser parte de una reforma respecto de la posición de las personas con discapacidad u otros grupos marginados en el conjunto de la sociedad, según las experiencias de Chile o Brasil. En Chile, la inclusión de niños y niñas con discapacidad en las escuelas se rige por una ley de aplicación más general, de manera que la inclusión es vista como parte de las políticas de integración social, y no sólo de las políticas educativas. En Brasil, el compromiso con la inclusión se asocia a un intento de enfrentar la problemática de la pobreza, el analfabetismo y la marginación.

La educación inclusiva puede ser parte de reformas democráticas más fundamentales. En muchos países no es posible separar la inclusión de los esfuerzos más amplios de reconstruir la democracia y reenfocarse en los derechos humanos (pp. 27-28).

La educación inclusiva busca otras articulaciones con las cuales traspasar las fronteras de la discriminación. Para ello demanda el derrumbe de las barreras físicas y simbólicas que impiden u obstaculizan el acceso al conocimiento y la participación ciudadana, con el fin de que cualquier diferencia cultural, socioeconómica o de género, deje de acentuar las desigualdades educativas y, por esa misma vía, incremente las desigualdades sociales.

Articulaciones emergentes

Sostenemos que la educación inclusiva subyace en los procesos de reestructuración política y social de una comunidad determinada y que, en consecuencia, afecta tanto a las instituciones escolares como a las subjetividades de quienes la integran. En estas circunstancias relacionales, recordamos tanto a Ana Barrios (2006) con sus preguntas relativas a los mecanismos de exigibilidad de los derechos, como a Pilar Arnáiz Sánchez (2000, citada en Pilar Arnáiz Sánchez, 2002) quien insiste en que las articulaciones educativas subyacentes en la inclusión buscan que la escuela pueda “responder a la diversidad desde la valoración que hace de todos los miembros de la comunidad, su apertura a nuevas ideas y la consideración de la diferencia de forma digna” (p. 16).

En cualquiera de las dos situaciones, la de las instituciones y la de las subjetividades, los resultados quedarán trazados al hilo de las acciones previstas como también de los procesos de cambio deseados, sin olvidar la influencia de factores propios del mismo sistema educativo o de la dinámica social que provocan exclusión y discriminación.

En otras palabras, si la educación inclusiva está llamada a involucrar una mayor comprensión del contexto en el que se desarrolla lo educativo, también va a seguir ampliando la vida democrática. Por eso mismo, los mecanismos de exigibilidad planteados por Ana Barrios (2006) se han de activar permanentemente para asegurar su expansión en la medida en que:

han envuelto a un número determinado de personas, básicamente estudiantes afectados en su derecho a recibir educación, que han hecho uso de los mecanismos judiciales y a quienes las medidas adoptadas han beneficiado directamente (...) una dimensión más individual (...) basada en el mecanismo de las peticiones individuales. (...) Otras formas de exigibilidad, especialmente las de carácter político, abarcan sectores más amplios, que son parte activa del proceso educativo. (...) sindicatos y federaciones de docentes, las organizaciones estudiantiles en sus diferentes niveles (básico, medio y superior), los grupos de padres y representantes, las asociaciones que agrupan a las diversas modalidades de educación (pública, privada, especial, etc.). (...) La dimensión colectiva de la defensa y promoción del derecho a la educación es, pues, innegable, y no sería posible pensar en estrategias, de cara a lograr incidencia en políticas públicas, que no estuviesen basadas en una participación activa de los actores y sectores antes mencionados (pp. 210-211).

La exigibilidad del derecho a la educación remite a los escenarios de educación inclusiva e involucra a diferentes sectores y actores. Así mismo puede ser producto de una determinación individual o colectiva, contener un carácter judicial o político, ejecutarse mediante redes o con el apoyo de grupos¹⁸, sabiendo que dicha exigibilidad también habla de la *democracia exigente* propuesta por Pasquino (1997), la cual supone una sociedad civil capaz de exigir y establecer su presencia en los procesos públicos de toma de decisiones.

Tanto los mecanismos judiciales como los mecanismos políticos de exigibilidad contribuyen a movilizar opiniones y acciones ciudadanas a favor de la inclusión. Para fortalecer la acción ciudadana, fundamentada en responsabilidades y derechos, surge el dilema de estar o no estar en diversos escenarios propicios para la defensa de la titularidad y el ejercicio del derecho a la educación. Dicho dilema ha encontrado

¹⁸ En la actualidad, cuatro redes regionales han tomado como eje de su trabajo la defensa del derecho a la educación, impulsando una campaña continental por este derecho. Se trata de la Plataforma Interamericana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo (PIDHDD), Action Aid, Ayuda en Acción y el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). Esta campaña, que se inscribe en el marco del seguimiento a los acuerdos de Dakar-2000, tiene como objetivo intercambiar experiencias y promover acciones de exigibilidad, control, vigilancia ciudadana y justiciabilidad del derecho a la educación, como lo ha sostenido Ana Barrios (2006).

formas de disolución a través del proceso de *advocacy*, acción, defensa o abogacía, proceso estructurado a partir de distintos hechos establecidos con argumentos sólidos. Su ejercicio requiere la definición de estrategias específicas por parte de quienes defienden un interés particular, invocan la participación democrática y convocan a la gente a reflexionar colectivamente, según lo sostenido por Mónica Rosenfeld (s.f.):

El término *advocacy* –traducido aquí como promoción y defensa– proviene del verbo inglés *to advocate*: defender, amparar, apoyar, abogar y argumentar a favor de una demanda, fundamentar los argumentos (...) se refiere directamente a incidencia política y la define por un atributo operativo: es una estrategia utilizada en el mundo por organizaciones no gubernamentales (ONGs), activistas, e incluso los mismos gestores de políticas para influir en las políticas. La incidencia incluye no sólo la creación o reforma de políticas, sino también intenta asegurar la implementación efectiva o el cumplimiento de ellas. (...) es poner un problema o tema en la agenda, proponiendo una solución y generando apoyo para actuar sobre el problema y la solución. Es hablar en voz alta, llamar la atención de la comunidad sobre un tema importante (...) diferentes estrategias dirigidas a influir en quienes toman decisiones a nivel local, nacional e internacional (punto 2).

Todo proceso de *advocacy*, defensa, acción o abogacía está constituido por un conjunto de actos políticos que ocurren en un campo lleno de tensiones; y está orientado por objetivos de transformación colectiva. Este mismo proceso con sus matices ideológicos requiere definiciones previas acerca de lo que puede ser negociable y, sobre todo, de los aspectos no negociables. Como proceso estratégico prevé el uso de recursos y herramientas afines a sus pretensiones y por sus características programáticas, quienes promuevan el uso de la abogacía suelen intervenir con éxito en distintos escenarios de la vida social.

Todo proceso de *advocacy*, defensa, acción o abogacía en el complejo campo de la exigibilidad del derecho a la educación inclusiva, establece y desafía los alcances de las nuevas articulaciones aquí presentadas. Y éstas van emergiendo con fuerza de las propias dinámicas sociales contemporáneas, quedando tramadas con sus dimensiones políticas, ideológicas, estratégicas y programáticas, para (re)activar acciones individuales o colectivas en distintos escenarios escolares; también en los escenarios judiciales o políticos pues no se puede olvidar el contexto en el que se va a reorganizar cada sistema educativo con el fin de que adquiera la condición de inclusivo.

Para continuar...

La coexistencia de las diversidades humanas demanda reconocimientos y acciones de cambio; y un campo donde se sienten dichas demandas es el educativo

mediante la conjugación de debates sobre exclusiones/inclusiones. Este terreno concreto también se ha convertido en escenario individual y colectivo para pensar el alcance de los derechos económicos, sociales y culturales, DESC, considerar su influencia en la consolidación de la ciudadanía plena y puntualizar sus repercusiones sobre las políticas públicas dirigidas a la inclusión educativa de la diversidad.

Dicha meta ha dado origen a la educación inclusiva como estrategia que aspira a asegurar los cambios institucionales necesarios para incluir a las diversidades humanas en la escuela; también para consolidar cambios determinantes en la consolidación de la convivencia entre niñas, niños y jóvenes con diferencias sociales, económicas, geográficas, lingüísticas, culturales e individuales.

A la vez, dicha meta recoge la necesidad política de hacer uso de mecanismos centrados en la exigibilidad del derecho a la educación inclusiva, encontrándose que el proceso de *advocacy*, defensa, acción o abogacía, constituye un camino posible para intentarlo. Este proceso se convierte en el eje de las articulaciones educativas emergentes e invita a considerar sus principios como medio de acción colectiva para expandir las fronteras escolares, sentir la presencia y escuchar las voces de la diversidad.

Bibliografía

- ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar (2002). Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva. *Educar en el 2000: revista de formación del profesorado*, 5, 15-19. Disponible en: http://www.educarm.com/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/6/e2k05_02.pdf (consultado en febrero de 2008).
- BARRIOS B., Ana (2006). El derecho humano a la educación en América Latina: entre avances y desafíos. En Alicia Ely Yamin (coord.). *Los derechos económicos, sociales y culturales en América Latina. Del invento a la herramienta* (pp. 195-214). México: Plaza y Valdés/IDRC.
- BECERRA, Pilar (2005). *Manufacturas y polifonías. Aproximación al estudio de las dis-capacidades, a partir de los procesos sociales de inclusión y exclusión*. Tesis de Maestría en Discapacidad e inclusión social, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- BLANCO, Rosa (1999). Hacia una Escuela para Todos y con Todos. *Boletín Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 48, 55-72.

- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* París: UNESCO.
- CÁCERES VALDIVIA, E. (2006). Tradiciones, identidades y derechos en América Latina: los retos de la diversidad. En Alicia Ely Yamin (coord.). *Los derechos económicos, sociales y culturales en América Latina. Del invento a la herramienta* (pp. 63-82). México: Plaza y Valdés/IDRC.
- CHACÓN MATA, A. (2007). Contenido y alcance del derecho a la educación en el ámbito internacional. *Actualidades Investigativas en Educación*, 2 (7), 1-39. Disponible en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2007/archivos/derecho.pdf> (consultado en febrero de 2008).
- CHIAROTTI, Susana (2006). Mujeres y derechos humanos: convergencias y tensiones entre dos movimientos sociales. En Alicia Ely Yamin (coord.). *Los derechos económicos, sociales y culturales en América Latina. Del invento a la herramienta* (pp. 85-102). México: Plaza y Valdés/IDRC.
- CAROZZA, P. (2006). La perspectiva histórica del aporte latinoamericano al concepto de los derechos económicos, sociales y culturales. En Alicia Ely Yamin, (coord.). *Los derechos económicos, sociales y culturales en América Latina. Del invento a la herramienta* (pp. 43-61). México: Plaza y Valdés/IDRC.
- CUMBRE MUNDIAL SOBRE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN (2004). *Construir la Sociedad de la Información: un desafío global para el nuevo milenio. Declaración de Principios.* Documento WSIS-03/GENEVA/4-S. Disponible en: <http://www.itu.int/wsis> (consultado en febrero de 2008).
- DENS PLETSCH, Marcia y De SOUZA FONTES, Rejane (2006). La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña. *Revista Educar*, 37 (9), 87-97.
- DI MARCO, Graciela (2006). Hacia una sociedad inclusiva. Democratización, ciudadanía y derechos humanos. *Anales de la educación común*, 4 (2), 116-127. Disponible en: http://abc.gov.ar/LaInstitucion/RevistaComponents/revista/Archivos/anales/numero04/ArchivosParaImprimir/12_dimarco_st.pdf (consultado en febrero de 2008).
- FRASER, Nancy (2002). *Política feminista en la era del reconocimiento: Una aproximación bidimensional a la justicia de género.* Documento especialmente elaborado para el Seminario Análisis Comparativo legislación, políticas públicas e instituciones orientadas a la equidad de género. Buenos Aires: PRIGEPP-FLACSO.
- GARRIDO, Lucy (s.f.). No todo es advocacy. Entrevista. *Boletín Electrónico del proyecto Sexualidad, Salud y Derechos Humanos en América Latina*, 7 (2).

Disponible en: <http://www.ciudadania-sexual.org/boletin/b7/articulos.htm#2> (consultado en febrero de 2008).

GIBBONS, Elizabeth D. (2006). La Convención sobre los Derechos del Niño y la implementación de los derechos económicos, sociales y culturales en América Latina. En Alicia Ely Yamin (coord.). *Los derechos económicos, sociales y culturales en América Latina. Del invento a la herramienta* (pp. 321-339). México: Plaza y Valdés/IDRC.

GROCE, Nora Ellen y GANNOTTI, Mary (2006). Marginados de la sociedad: los discapacitados de América Latina. En Alicia Ely Yamin, (coord.). *Los derechos económicos, sociales y culturales en América Latina. Del invento a la herramienta* (pp. 361-379). México: Plaza y Valdés/IDRC.

HEILBORN, María Luiza (s.f.). Interrelações entre advocacy e academia. Entrevista. *Boletín Electrónico del proyecto Sexualidad, Salud y Derechos Humanos en América Latina*, 7 (2). Disponible en: <http://www.ciudadania-sexual.org/boletin/b7/articulos.htm#2> (consultado en febrero de 2008).

MESSINA, Graciela (2001). *Estado del arte de la Igualdad de Género en la Educación Básica de América Latina (1990-2000)*. Trabajo presentado en la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. ED-01/PROMEDLAC VII/. Santiago de Chile.

MUNÉVAR, Dora Inés (2004, marzo). *El Derecho a tener Derechos: postulado arendtiano para pensar los derechos del cuerpo*. Ponencia presentada en el Seminario Hacia una agenda sobre sexualidad y derechos humanos en Colombia. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales y Centro Latinoamericano de Sexualidad y Derechos Humanos, Bogotá.

OCDE (2006). *Education Policies for Students at Risk and those with Disabilities in South Eastern Europe. Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Croatia, Kosovo, FYR of Macedonia, Moldova, Montenegro, Romania and Serbia*. París: OCDE.

OPERTTI, R. (2007, septiembre). Inclusión Educativa: El Camino del Futuro Un desafío para compartir. Trabajo presentado en el *Taller Internacional sobre Inclusión Educativa, América Latina-Regiones Cono Sur y Andina* (48.^a reunión de la Conferencia Internacional de Educación). Buenos Aires. Disponible en: http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/Inclusi%C3%B3n%20Educativa/42%20Renato%20Operti%20_IBE-UNESCO_.pdf (consultado en febrero de 2008).

ORÉ AGUILAR, Gaby (2006). Los derechos económicos, sociales y culturales de las mujeres en América Latina: estado y estrategias. En Alicia Ely Yamin (coord.). *Los derechos económicos, sociales y culturales en América Latina. Del invento a la herramienta*

- (pp. 341-359). México: Plaza y Valdés/IDRC.
- PASQUINO, G. (1997). *La democracia exigente*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ROSENFELD, Mónica (s.f.). Estar o no estar, esa es la cuestión: *Advocacy y derechos. Interrelações entre advocacy e academia. Boletín Electrónico del proyecto Sexualidad, Salud y Derechos Humanos en América Latina*, 7 (2). Disponible en: <http://www.ciudadania-sexual.org/boletin/b7/articulos.htm#2> (consultado en febrero de 2008).
- TOMASEVSKI, Katarina (2003). Contenido y vigencia del Derecho a la Educación. *Cuadernos Pedagógicos*, 36, 15-38. San José de Costa Rica: IIDH. Disponible en: www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Material_Educativo/Contenido-Vigencia.pdf (consultado en febrero de 2008).
- TORRES, Rosa María (s.f.). *Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela*. Disponible en: <http://www.fronesis.org/documentos/derecho-a-la-educacion.pdf> (consultado en febrero de 2008).
- TUTT, Rona (2007). *Every Child Included*. London: Paul Chapman Educational Publishing/The Association for all School Leaders (NAHT)
- UNESCO. (2003). Informe regional de Monitoreo de EPT. En UNESCO (ed.). *Educación para Todos en América Latina: un objetivo a nuestro alcance* (pp. 16-17). Disponible en: <http://eptunesco.cl/medios/pdf/espanol.pdf> (consultado en febrero de 2008).
- UNESCO (2004). Talleres 2A y 2B. *Educación de calidad e inclusión social*.
- UNESCO (ed.). Conferencia Internacional de Educación. 47.^a reunión. Anexo XVI (pp. 8-14). Ginebra: OIE/UNESCO.
- UNESCO (2004b). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. (Oscar Nieto de los Ríos, trad.). Santiago: OREALC/UNESCO. Disponible en: http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/c044a25c2f5e3eac836087dd-242025c3temario_abierto_educacion_inclusiva_manual1.pdf (consultado en febrero de 2008).
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> (consultado en febrero de 2008).
- UNESCO (2006). *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2007*. Síntesis. Bases Sólidas. Cuidado y educación de la primera infancia. París: UNESCO.
- YAMIN, Alicia Ely (2006). Introducción: La defensa y promoción de los derechos económicos, sociales y culturales en América Latina: abramos las puertas. En Alicia Ely Yamin (coord.). *Los derechos económicos, sociales y culturales*

en América Latina. Del invento a la herramienta (pp. 17-39). México: Plaza y Valdés/IDRC.

VÁSQUEZ SOTELO, Roxana (2004). Las un@s y las otr@s: feminismos y de-

rechos humanos. *Revista Electrónica Gloobal hoy*, 7. Disponible en: http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=1685&opcion=documento#ficha_gloobal (consultado en febrero de 2008).