

# Educación en derechos humanos y el sujeto educativo. Avances y retrocesos para la profundización de la democracia de Uruguay en el siglo XXI

---

Education in human rights and the educational subject. Progress and setbacks for the deepening of democracy in Uruguay in the 21st century

*Santiago Arias*

*Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República  
sinandru@gmail.com*

*Freddy Cuello*

*Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República  
Facultad de Psicología, Universidad de la República*

*lic.fcuello@gmail.com*

*Sebastián González*

*Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República  
gonzalezseb.hum@gmail.com*

Recibido: 01.05.20

Aceptado: 22.07.20

## **Resumen**

El presente trabajo busca promover la reflexión sobre la noción de sujeto educativo entendiéndose como sujeto de derechos. Esta línea de análisis hace hincapié en identificar los

avances y desafíos que se han incorporado desde la perspectiva de derechos humanos en el campo de la educación. Los derechos humanos vienen promoviéndose en la realidad educativa nacional y regional, a partir de adhesiones a diferentes tratados internacionales. A nivel nacional haremos hincapié en las siguientes políticas: la Ley General de Educación (LGE)n.º 18437 (Uruguay, 2008a), el Sistema Nacional de Protección de Trayectorias (2016) y el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (2017). En este sentido, analizaremos la noción de sujeto educativo en relación con la educación en derechos humanos y la profundización de la democracia, a modo de intentar identificar cómo se relaciona la noción de educación en derechos humanos con la posibilidad de construir una democracia más participativa.

**Palabras clave:** Educación en Derechos Humanos; Sujeto educativo; Democracia.

### **Abstract**

The present work seeks to promote reflection on the notion of an educational subject understood as a subject of rights. This line of analysis emphasizes identifying the advances and challenges that have been incorporated from the perspective of human rights in the field of education. Human rights have been promoting themselves in the national and regional educational reality, based on accessions to different international treaties. At the national level, we will emphasize the following policies: the *Ley General de Educación No.18437* (Uruguay, 2008a), the *Sistema Nacional de Protección de Trayectorias* (2016) and the *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos*(2017). In this sense, we will analyze the notion of an educational subject in relation to human rights education and the deepening of democracy, in order to try to identify how the notion of human rights education is related to the possibility of building a more participatory democracy.

**Keywords:** Human Rights Education; Educational Subject; Democracy.

### **Educación y derechos humanos**

La educación ocupa un lugar importante en la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, proclamada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas en su resolución 217 A (III), del 10 de diciembre de 1948, en cuyo preámbulo se señala que el desconocimiento y el menosprecio de estos derechos ha llevado a la humanidad a una autorrealización de «actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad» y se define que estos derechos son iguales para todas las personas y deben ser protegidos por un

«régimen de Derecho», a modo de evitar que la humanidad vivencie formas de opresión o tiranía que impulse «al supremo recurso de la rebelión» (ONU, 1948).

Los países miembros de la ONU, cooperando entre sí, se comprometieron en asegurar «el respeto universal y efectivo a los derechos y libertades fundamentales». Para ello se destacó necesario promover una «concepción común» de estos derechos y libertades. Noción en la que toda nación y las distintas poblaciones tendrán que esforzarse en vista de que todas las personas e instituciones se inspiren en dicha proclama (ONU, 1948).

En este sentido, mediante la educación y su enseñanza se promoverá el conocimiento de estos derechos y libertades así como su respeto, lo que será acompañado de «medidas progresivas» para fortalecer su «reconocimiento y aplicación» de manera universal y efectiva. La declaración indica en su artículo 26 que «toda persona tiene derecho a la educación» y que esta debe ser gratuita, al menos en su instrucción elemental la cual debe ser obligatoria. Luego, establece que el acceso a los estudios superiores debe ser igual para todas las personas. La educación deberá estar centrada en el pleno desarrollo de la persona y enfocada en el fortalecimiento de los derechos y libertades fundamentales, así como también «promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz» (ONU, 1948).

Uno de los aportes de larga trayectoria, con una notoria contribución, fue la educación popular en toda Latinoamérica, entre cuyos exponentes de mayor reconocimiento se encuentra Paulo Freire. Desde esta perspectiva, se desarrollaba una educación humanizadora que proveía una consciencia sobre las capacidades humanas en una trama histórico-política y una educación liberadora de las opresiones que señalaban la falta de democratización de varios derechos, entre ellos el acceso a la educación. La educación popular puso énfasis en fomentar una alfabetización social para desarrollar ciudadanos partícipes de su comunidad.

Con la recuperación democrática de Uruguay en 1985, comenzaron a aparecer las primeras experiencias de una educación relacionadas en la temática de los derechos humanos (DDHH). Este primer impulso vino de la mano de la sociedad civil, allí se contó con una publicación de parte de Juan Mosca y Luis Pérez (1985) titulada *Derechos Humanos: pautas para una educación liberadora*, que se proponía como un material para abordar el articulado de la declaración con distintas actividades. Al año siguiente, se desarrolló una experiencia piloto en centros educativos públicos en el marco de un convenio con el Instituto Interamericano de Educación en Derechos Humanos.

A partir de allí, el Servicio Paz y Justicia Uruguay (SERPAJ) en los siguientes años conformó una línea de trabajo que se orientó en desarrollar una educación en DDHH y realizó una serie de talleres con docentes de distintos niveles educativos. En esta línea, SERPAJ destaca que el propósito fue crear una forma de comunicación como «un instrumento que permite que el poder circule y se redistribuya al facilitar la participación ciudadana en los temas de la comunidad».<sup>1</sup>

Asimismo, se sumaron otras organizaciones para contribuir en la reconstrucción democrática posdictadura. La perspectiva de una educación popular de carácter liberadora y humanizadora, desarrollada anteriormente, desplegó algunas redes en la sociedad civil como la del Consejo de Educación de Adultos para América Latina. Todo este conjunto de organizaciones, en diálogo con las herramientas internacionales desde la Declaración Universal en adelante, concientizaron la necesidad de la promoción y el trabajo en estos derechos.

### **Derecho a la educación y educación en derechos humanos en Uruguay**

Uruguay consta históricamente con políticas que buscaron la universalización de la educación desde una obligatoriedad de los distintos niveles educativos que procuraba garantizar el acceso de toda la población a esos niveles. Primero, con la obligatoriedad de la educación primaria argumentada desde la reforma vareliana y plasmada en el Decreto-Ley de Educación Común aprobado en 1876.

Avanzados los años la obligatoriedad fue ampliada al nivel de Ciclo Básico en la Constitución de 1967. Luego, en 1998, con la Ley de Educación Inicial n.º 17015 se amplió la obligatoriedad para la educación inicial de cinco años. A su vez, el nivel de cuatro años pasó a ser obligatorio en 2007 con la Ley n.º 18154.

Con relación a la educación en DDHH, en este último período se continuó avanzando en su institucionalización: se crearon las direcciones de Derechos Humanos en el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en 2005 y en el Consejo Directivo Central (Codicen) de la Administración Nacional de la Educación Pública (Anep) en 2006. Ambas se enfocan desde un abordaje general de ampliación de la presencia de los derechos humanos en los planes y programas de estudio de las distintas instituciones educativas.

---

<sup>1</sup> Véase en el sitio web SERPAJ, Áreas de trabajo, Educación en Derechos Humanos disponible en <http://www.serpaj.org.uy/educacion-en-derechos-humanos/>

Es pertinente destacar que a partir de la Ley 18446, de 17 de diciembre de 2008, se propuso la creación del Institución Nacional de Derechos Humanos (INDDHH), destinada a la defensa, promoción y protección de los DDHH reconocidos por la Constitución y el Derecho internacional.

A partir de la creación de la LGE de 2008, se define a la *educación* como «un derecho humano fundamental» (art.1), que deberá ser garantizado por el Estado a lo largo de toda la vida de los habitantes del país, promoviendo la continuidad educativa. Asimismo, se reconoce «el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social» (art. 2), que tiene como objetivo el pleno desarrollo de las personas. Esta ley se convierte en un pilar fundamental a la hora de impulsar la educación en DDHH. En sus líneas transversales definidas en el artículo 40, se expresa que el Sistema Nacional de Educación promoverá la educación en DDHH (Uruguay, 2008a).<sup>2</sup>

En esta dirección, se elaboró el *Plan Nacional de Educación 2010-2030 (Componente ANEP). Aportes para su elaboración*, que operó como un marco de referencia para la elaboración y ejecución de acciones y prácticas educativas que reconocen a la educación como un derecho (Unesco, 2010). El Estado viene desarrollando en esta línea una serie de políticas públicas en distintos niveles, demostrando interés por la construcción de una educación en DDHH.

Todos estos avances a nivel nacional, se encuentran en diálogo con el desarrollo de políticas internacionales como: la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos, realizada en Viena en 1993; el *Plan de Acción Mundial elaborado en el Congreso Internacional sobre Educación para los Derechos Humanos y la Democracia*, desarrollado por la ONU, y el *Programa Mundial para la Educación en DDHH*, en 2004 aprobado por la ONU. Esta última iniciativa presentó como objetivo principal para el período 2005-2009 crear y fortalecer programas educativos a nivel internacional, regional y nacional, lo que se refleja en lo avanzado en Uruguay. En sintonía con este trabajo acumulativo, la ONU proclamó en 2011 la *Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Derechos Humanos*.

Uruguay demostró adhesión a esta serie de políticas internacionales con la gradual creación y fortalecimiento de la educación en DDHH a nivel del Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP). Ello quedó expresado por parte de la Comisión Coordinadora del Sistema

---

<sup>2</sup> En la LGE se señala que esta educación tendrá en cuenta el siguiente propósito «... que los educandos, sirviéndose de conocimientos básicos de los cuerpos normativos, desarrollen las actitudes e incorporen los principios referidos a los derechos humanos fundamentales. Se considerará la educación en derechos humanos como un derecho en sí misma, un componente inseparable del derecho a la educación y una condición necesaria para el ejercicio de todos los derechos humanos» (Uruguay, 2008a, literal A, punto 1).

Nacional de Educación Pública (CCSNEP), con el compromiso asumido para desarrollar una macropolítica en esta perspectiva, firmado el 19 de diciembre de 2016. En el marco de dicho acuerdo se condujo a la realización del Plan Nacional de educación en Derechos Humanos. Uruguay (PNEDH).

El PNEDH, vigente desde 2017, se presenta como «una estrategia nacional y un plan de acción que adopta el Estado para orientar las políticas públicas en materia de educación en Derechos Humanos». Tiene una proyección de mediano y largo plazo, basada en un mecanismo cíclico de: diagnóstico; construcción; monitoreo; ejecución; rendición de cuentas; evaluación. El plan tiene por objetivo la democratización y la extensión del goce de los DDHH, designando el rol que tiene que cumplir el Estado para alcanzar esto. El PNEDH busca generar sentido en vista de «garantizar la dignidad de todas las personas» y para ello ve prioritario ampliar lo trabajado por las distintas instituciones y la sociedad civil, llevándolo a todos los actores de las comunidades educativas (SNEP, 2017, pp. 13 y 15).

A partir de la LGE de 2008 se estableció el marco normativo desde donde se desprenden las distintas políticas educativas de Uruguay. La ley tiene entre sus principios garantizar el acceso universal a este bien por considerarlo un derecho para toda la población y amplió la obligatoriedad hasta el nivel de educación media superior (EMS). La norma compromete al Estado como actor clave para asegurar la igualdad de oportunidades, la inclusión social y la gratuidad, así como para garantizar el acceso y el pleno ejercicio del derecho a la educación.

### **Educación en derechos humanos: algunas características relevantes para la sociedad actual**

La declaración universal indica la relevancia y la necesidad de una educación en DDHH. Primero, para promover el conocimiento de estos derechos y libertades fundamentales. Segundo, para que se sepa que estos derechos son iguales para todas las personas. Tercero, estos puntos anteriores requieren que se desarrolle una concepción común sobre los DDHH. Finalmente, para que toda la población sepa que todo Estado miembro adherido a dicha declaración deberá proteger los DDHH y, a su vez, promover que toda persona tenga conocimiento de sus derechos a modo de asegurar que vivan como sujetos que hacen un efectivo ejercicio de sus derechos.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Respecto a la noción de sujeto de derecho es importante destacar la necesidad de acceder a hacer efectivo uso de este derecho universal que establece la normativa vigente como dicen Camila Falkin y Pablo Martinis (2017), donde de igual o mayor importancia es que todos los sujetos puedan acceder «a conocimientos valiosos que sean relevantes para la participación social», que en ocasiones se ausencia esta perspectiva cuando los docentes

Por otro lado, la LGE subraya la importancia de esta educación y dispone que la educación en DDHH tenga lugar en todos los tipos de modalidades educativas que brinda el SNEP (educación primaria, media, no formal, etc.). Ello con el cometido de que los educandos hagan uso del conocimiento de los «cuerpos normativos» a modo de desarrollar una actitud participativa. Por ende, podrían incorporar los principios referidos a los DDHH como el derecho a la educación, condición necesaria para conocer y ejercer sus derechos (Uruguay, 2008a).

El PNEDH le otorga un lugar central a esta educación en donde la dignidad humana, la libertad y la igualdad son conceptos medulares y relacionales, que se definen por los modos en que los sujetos se relacionan con ellos.<sup>4</sup> Esta relación con los conceptos surge en la «intersubjetividad», en la trama de relaciones entre personas, que determina «la fuerza normativa de los conceptos que articulan nuestra identidad práctica» (SNEP, 2017, p. 41). De esta manera, los sujetos regulan su comportamiento y el modo de convivencia sobre la base de acordar, adoptar, y significar normas comunes, donde los sujetos educativos pasan a ser sujetos políticos.

Este plan adhiere a la postura de Abraham Magendzo, quien entiende que la educación en DDHH es clave para la formación de «sujetos de derechos». Una vía crucial para estimular la capacidad de ejercer, promover y defender sus derechos, y a su vez defender los de las demás personas (Magendzo, 2008, p. 35). El conocimiento de los DDHH confiere a los sujetos el poder de actuar en relación con estos derechos.

La fundamentación de este enfoque sostiene que cuanto más ciudadanas y ciudadanos participen de modo consciente en la sociedad, esta será de mayor amplitud y fortaleza en términos de derechos consagrados, por lo tanto su consecuente democratización. En este entendido, se deberá formar sujetos que comprendan los problemas colectivos y sepan deliberar sobre las acciones que permitan construir una sociedad más justa. La educación en DDHH apunta a la construcción de una «democracia más consistente».

Al respecto, este tipo de educación permitiría avanzar en concebir una dignidad para todos y de manera universal, partiendo de un reconocimiento del avance en materia de derechos desde una lectura histórica y crítica. Esta perspectiva permite mostrar que el avance

---

conciben al educando desde las carencias que portan en relación con su procedencia social, asociadas a «formas de déficit sociocultural».

<sup>4</sup> La *dignidades* entendida por el PNEDH como «cualidad imprescindible de la que está dotada el ser humano y que le permite tener derechos autorreferenciados» (Luzardo, 2013, en SNEP, 2017, p. 45). Dignidad presentada como el fundamento de mayor aceptación para la convivencia de las distintas personas y los distintos grupos poblacionales.

responde a su gradual institucionalización a partir de «procesos políticos que han sido la expresión de las luchas por la dignidad y la defensa de los intereses de los oprimidos y oprimidas» (SNEP, 2017, p. 49).

Esta educación propone repensar el actual orden social democrático, a modo que desde una mayor participación ciudadana se avance en la democratización de estos derechos. En este sentido, las instituciones educativas y sus proyectos educativos se tornan fundamentales para difundir estos principios, conocimientos y habilidades a modo que permitan fortalecer la participación ciudadana y la democracia.

### **Algunas acepciones sobre la noción de sociedad democrática**

Si seguimos la definición de *democracia* establecida por la Real Academia Española, ella es una 'Forma de gobierno en la que el poder político es ejercido por los ciudadanos. [...] Doctrina política según la cual la soberanía reside en el pueblo, que ejerce el poder directamente o por medio de representantes'. También agrega la noción de vivir en democracia entendida como una 'sociedad que practica la igualdad de derechos individuales, con independencia de etnias, sexos, credos religiosos, etcétera'.<sup>5</sup>

La Unesco define a la *democracia*, adhiriendo a la propuesta de Alain Touraine, quien primero esboza su sentido «negativamente» como un régimen en el que «nadie puede tomar el poder y mantenerse en él contra la voluntad de la mayoría». Segundo, la democracia se distancia tanto del liberalismo como de la revolución debido a que ambos están unidos por el principio que los opone «legitiman uno y otro la acción política por su concordancia con una racionalidad natural». Tercero, en relación con el desarrollo de la socialdemocracia, señala que esta requiere el apoyo de las mayorías y se re-configura a partir de los conflictos. Cuarto, la democracia «no puede ser ni exclusivamente liberal ni enteramente popular». Quinto, una sociedad que se da la libertad de arbitrar «exigencias opuestas, las del mercado económico y del sujeto personal y colectivo, las del dinero y de la identidad», siendo los elementos que la caracterizan la «circulación de los bienes simbólicos y de la subjetividad [...] vivir en una sociedad de consumo a la vez que en una sociedad de subjetivación». Finalmente, cumple un rol de arbitraje entre antagónicos, donde estará recordada a ser representativa y sin perder la representación de las minorías, reconociendo los consensos y los disensos internos de una sociedad donde son centrales «el derecho y la idea de justicia, definida como el más alto nivel

---

<sup>5</sup> La Asociación de Academias de la Lengua Española y la Real Academia Española establecen las definiciones legitimadas y consensuadas en la lengua española. Para el caso del sentido de *democracia* ver en el *Diccionario de la Lengua Española*: <<https://dle.rae.es/democracia>>.

posible de compatibilidad entre los intereses en juego». Para ello deberá esforzarse en conciliar la máxima diversidad posible con la mayor participación de actores en «los beneficios de la actividad colectiva».<sup>6</sup>

La Constitución de la República Oriental del Uruguay hace mención a la democracia primero en relación con la libre elección de sus autoridades y luego en el artículo 82 que se adopta como forma de gobierno la «democrática republicana». Expresa allí mismo que la soberanía de manera directa será ejercida por «el Cuerpo Electoral» en elecciones, iniciativas y referéndums, y de manera indirecta por los «Poderes representativos que establece esta Constitución; todo conforme a las reglas expresadas» en ella.

### **Algunos aportes para pensar la profundización de la democracia**

Observando la relación de los DDHH y una educación en ellos, es necesario detenernos en la noción de democracia. Primero, subrayamos que esta no ha de entenderse como algo acabado, sino en constante construcción. Cuantas más personas trabajen solidariamente para su elaboración, se expresará una mayor y más amplia representación.

Siguiendo la lectura de Gramsci podemos recolectar algunas pistas para profundizar la democracia. Por un lado, indica que se requiere la construcción de espacios institucionales que estén coordinados entre ellos y subordinados según «una jerarquía de competencias y poderes», respetando las autonomías y las articulaciones con otras instituciones. Avanzar en este andamiaje refleja la creación de democracia. Por otro lado, señala la necesidad de educación recíproca de las poblaciones en una formación organizada desde la experiencia para que cada persona adquiera un «conciencia responsable de los deberes que incumben a las clases llegadas al poder del Estado». Por último, aclara que estos espacios formativos deben funcionar como asambleas orientadas a transformar radicalmente la psicología, para que las poblaciones estén mejor preparadas para «ejercer el poder» difundiendo en ellos una «consciencia de los deberes y derechos» en los seres humanos (Gramsci, 1919/2017). En síntesis, espacios cuya práctica procede de la discusión en común, que modifica las consciencias con la incorporación del trabajo intelectual político, pudiendo iniciar una revolución democrática en vista de profundizar la igualdad en derechos, deberes y libertades.

Esta noción de *democracia radical* es desarrollada por José Luis Rebellato (2009), cuando explora la perspectiva de la pedagogía crítica, particularmente la de Henry Giroux, en

---

<sup>6</sup> La Unesco incorpora lo desarrollado por Touraine, (1992).

relación con la construcción de subjetividad y espacios públicos desde una educación en ciudadanía. Desde este enfoque se articula la crítica social y educativa con una acción dirigida a la construcción de democracia, creando un lenguaje «posibilista radical» desde una ideología. *Ideología* en el sentido del «entrelazamiento de redes y procesos de saber y poder desarrollados en el mundo», desde la experiencia activa que otorgan la relación directa con el poder y el sentido de lo social. Por otra parte, recupera la lectura crítica de Frankfurt, sobre todo de su primera generación, cuando señalaron que el discurso democrático se estaba viendo desplazado por el de la «lógica y la tecnociencia», que los lugares de la razón como el de las esferas públicas se empezaban a ver en peligro. Por este motivo, se reivindica la necesidad de construir y fortalecer espacios que generen un poder comunicativo que regule el poder político.

En este sentido, las instituciones educativas y las de formación de profesores deben ser orientadas a la confección de espacios públicos plurales donde se desarrollen «condiciones de aprendizaje» y se estimule el diálogo producto de las relaciones sociales, compartiendo relatos y luchas colectivas que pueden vigorizar «las posibilidades de una ciudadanía activa». En el sentido de desarrollar en el campo educativo la confección de una «filosofía pública» que relacione responsablemente «escuela y vida pública democrática» (Rebellato, 2009).

La pedagogía desde este enfoque recobra sus componentes éticos y políticos para abrirse a la posibilidad sin respuestas últimas, que busca potenciar las capacidades de los sujetos y abrir caminos hacia la «racionalidad emancipatoria» para contraponerla a la «racionalidad instrumental». Educar, abordando temas como la política, el poder y la radicalización de la democracia, en vista de incorporar una pluralidad de voces, a modo de ser más representativa de los distintos sectores que componen cada población. Una práctica educativa articulada con las dinámicas sociales de los espacios participativos y con ellos, para apelar a la construcción de comunidades democráticas (Rebellato, 2009). Esta radicalización hacia una democracia plural y participativa requiere retomar, del lenguaje filosófico político que ubica en un lugar central la vida humana, la igualdad y la libertad en la democracia y la formación ciudadana. Ello para participar de manera concreta ejerciendo su ciudadanía, desde un relacionamiento horizontal y desde un lenguaje crítico y propositivo de escenarios de mayor democratización de derechos y libertades.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Para profundizar sobre esta noción de radicalización de la democracia dirigirse a Rebellato (2009).

## **Profundización democrática en Uruguay y algunos desafíos**

Uruguay como se ha señalado anteriormente cuenta con una trayectoria en la formación de DDHH de los educadores y las educadoras, desde la iniciativa de la sociedad civil, en relación con la educación popular latinoamericana y la gradual institucionalización de una educación en esta perspectiva desde el MEC y la ANEP. A partir de la LGE de 2008 esta perspectiva quedó incorporada. Por un lado, el artículo 9 señala en este sentido que la educación deberá «favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas» y, por otro, habilita espacios de estas características como los Consejos de Participación, concebidos en el artículo 76, como espacios que deben funcionar en todo centro educativo público de manera cogobernada por los distintos integrantes de la comunidad educativa, de todos los niveles y ámbitos (Uruguay, 2008a).

Espacios que también fueron destacados en el PNEDH por su importancia para fortalecer la participación ciudadana. Ello permitiría avanzar hacia centros educativos de mayor inclusión, vinculados a su territorio y la comunidad de la cual forman parte. Una inclusión que sensibilice los procesos educativos y los administrativos, a modo de garantizar el efectivo ejercicio de los derechos estudiantiles, avanzando en la construcción de entornos con una «racionalidad sin discriminación» y en el desarrollo de una «cultura de derechos humanos»(SNEP, 2017, p. 22).

Gradualmente estos espacios comenzaron a incorporarse y funcionar en los distintos centros educativos públicos. En el informe de Nilia Viscardi y Nicolás Alonso se señaló que para 2012 un 70 % de Consejos de Participación se encontraban instalados en toda la ANEP. Su funcionamiento por subsistema corresponde a: 89 % en el Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP), 60 % en Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y 49 % en el Consejo de Educación Secundaria (CES) (Viscardi, y Alonso, 2013). Un par de años adelante en el siguiente informe, se observó que este porcentaje fue en aumento para los tres desconcertados: 95 % en el CETP, 69 % en el CES y 63 % en el CEIP (Viscardi, y Alonso, 2015).

Esta nueva dinámica de participación invita a discutir de una manera más democrática a los actores de la comunidad, sobre decisiones que el centro educativo puede y debe tomar respecto a la cotidianeidad educativa de cada centro y en relación con su comunidad. El último informe señaló como una tensión la coexistencia de las perspectivas pedagógicas en los centros, una de carácter tradicional —de tipo asimétrica en la forma de relacionamiento entre actores— y otra de tipo participativa —de una relación más horizontal entre actores— con una impronta dialógica y democrática.

### **Encuentros y desencuentros entre la desigualdad, la inclusión y las políticas educativas**

Explorar la temática sobre los DDHH y desarrollar una perspectiva educativa desde ellos, hace ineludible adentrarnos en el problema histórico de la desigualdad social en la realidad educativa nacional y latinoamericana. Al hacer un análisis retrospectivo, podemos apreciar que a fines del siglo xx y a principios del XXI, comenzó un reconocimiento de la educación como derecho humano en la mayoría de los sistemas legales de los países latinoamericanos, y se ampliaron en algunos casos los años de escolaridad obligatoria (Gentili, 2009). Este proceso coincide con ratificaciones de distintos tratados internacionales, convenciones y declaraciones sobre la educación y su relación con los DDHH que se fueron elaborando desde la Declaración Universal en 1948 (Filardo y Mancebo, 2013).

El interés por universalizar la cobertura educativa en los países de la región, hizo que accedan sectores que históricamente fueron invisibilizados. Estos sectores populares se encuentran atravesados por las desigualdades sociales, que también se expresan en el sistema educativo que los recibe bajo el mandato de la universalización de la educación.

El avance en la consolidación de este derecho en las legislaciones de los Estados, y los aumentos cuantitativos que tuvieron los sistemas educativos desde las últimas décadas del siglo xx hasta la actualidad, no ha sido reflejado en algunas de las realidades que atraviesan los sujetos dentro de los niveles educativos obligatorios. En este sentido, la universalización de la cobertura educativa permite visibilizar las tensiones que se producen entre la inclusión y exclusión de estos nuevos sectores que comienzan a acceder y participar de los escenarios educativos.

Continuando con esta línea de análisis, Pablo Gentili propone hablar de una «universalización sin derechos», ya que se continúan apreciando procesos de negación del derecho a la educación en bastos sectores de la población. Según este autor, lo podemos relacionar a por al menos tres factores: las condiciones de pobreza y de desigualdades vividas por un gran número de personas en la sociedad; el desarrollo fragmentado y las enormes diferencias de igualdad de oportunidades de y en los sistemas educativos; y la promoción de una cultura política acerca del derecho a la educación marcada por una concepción privatista y economicista, restringiendo el derecho a la educación a las oportunidades de acceso y permanencia al mercado de trabajo (Gentili, 2009).

Es importante destacar que la exclusión no solo impacta en aquellas personas que no lograron acceder al sistema educativo, sino también en aquellas que sufren discriminación o

terminan siendo segregadas por sus condiciones de origen social, económico o cultural. Para Inés Aguerrondo los mecanismos de exclusión educativa no solo implican estar dentro o fuera de la escuela, sino que impiden la oportunidad que los estudiantes puedan desarrollar aprendizajes significativos que les permitan entender, convivir y desarrollarse en el mundo (Aguerrondo, 2008). La emergencia educativa generó un cambio en la concepción del sujeto, con la irrupción de los niños de contextos de pobreza en las instituciones educativas. Desde el discurso pedagógico, se ha renunciado en reconocer al sujeto educativo sustituyéndolo por un sujeto carente. Se le adjudica un síndrome de carencia cultural que no solo plantea la ruptura del lazo social, sino la posibilidad de poder establecerlo (Martinis, 2006).

En América Latina, en los últimos años se ha avanzado en la construcción de algunos indicadores que permiten abordar la desigualdad educativa, la cual se expresa en términos de equidad-inequidad.<sup>8</sup> El problema de la equidad aparece como concepto clave en el discurso educativo desde la década del cuarenta hasta la actualidad, pero ha sido abordado con diferentes énfasis y estrategias según el momento histórico de los países latinoamericanos. Por ello la delimitación de la inequidad educativa es dinámica, pautando su relación a las corrientes ideológicas predominantes, y a la disponibilidad de información en cada sociedad (Goyeneche y Mancebo, 2010).

Guadalupe Goyeneche y María Ester Mancebo (2010) en el trabajo *Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica* destacan como indicadores el rezago escolar; la repetición; la deserción; la insuficiencia en las pruebas de aprendizaje; la completud de cada ciclo educativo y la tasa de transición de un ciclo a otro.

La políticas públicas en educación han enfatizados en la búsqueda de respuestas al problema de la inequidad y en la última década se puede apreciar el despliegue de un conjunto de políticas denominadas políticas de inclusión educativa.<sup>9</sup> Estas plantean como desafío

---

<sup>8</sup> La equidad es un significante vacío, porque brinda la posibilidad de que se den una «pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos [los significantes] no puede ser fijado a una única articulación discursiva» (Southwell, 2008, p. 264). Este significante de equidad se reformula en el país entrada la democracia y luego a inicios de los gobiernos progresistas se fue viendo desplazado gradualmente por el de inclusión. A los inicios de la era progresista una de las primeras políticas de nivelación social fue el llamado Plan de equidad, el cual desplegaba y promovía procesos socioeducativos mediante dos líneas de acción «fundamentales de aquella política social que se precie de ser emancipadora», una de carácter asistencial para mover recursos, servicios y bienes sociales, y otra de tipo promocional que «reconoce y estimula el desarrollo de las potencialidades y capacidades de las personas». Para mayor profundidad leer Uruguay, Presidencia (2007).

<sup>9</sup> La introducción del significante *inclusión* en el Uruguay se encuentra en diálogo con la política internacional, siguiendo a Pablo Martinis (2016), este expresa que esto puede tener relación con lo expresado por la Unesco en torno de la «educación inclusiva», a partir de lo referido en la 47.ª Conferencia Internacional de Educación, 2016. En este trabajo se puede ver cómo el significante de inclusión se fue introduciendo en la esfera de la ANEP,

repensar el modelo educativo, pautando idear y elaborar estrategias que hagan énfasis en la construcción de nuevos entornos de aprendizaje, que garanticen la educación como un derecho humano fundamental.

En esta línea, las políticas educativas en América Latina han sido entendidas como un instrumento de integración social, pautando la potencialidad que estas tienen para proteger a los individuos en situación de vulnerabilidad social. En este sentido, las políticas educativas asumen la tarea que todos los niños, adolescentes y jóvenes accedan al sistema educativo, independientemente de sus antecedentes culturales y sociales (Carneiro, Lizbona y Mancebo, 2014, pp.295-323). También se pueden destacar otras poblaciones que requieren de la inclusión educativa como ser: adultos mayores; indígenas; personas en situación de discapacidad, en contexto de encierro, en condición de indigencia, entre otras.

Asimismo, la noción de inclusión puede entenderse como un nuevo paradigma que sienta sus bases en la idea de una sociedad más justa, buscando hacer accesible el derecho a la educación, y contribuir a una sociedad más democrática. Desde esta perspectiva, la coyuntura histórica de la exclusión socio-educativa en la región ha visto un contrapunto a partir de la expansión de políticas públicas y programas sociales que apuntan a universalizar la cobertura educativa en sus diferentes niveles, promover la inclusión educativa a través de políticas intersectoriales, y garantizar el acceso a la educación a los sectores más desfavorecidos de la población. Esto en vista de ampliar los derechos sociales y educativos de las personas, entre otros derechos.

Pero es importante destacar que el paradigma de la inclusión educativa requiere abandonar el dispositivo escolar único para buscar innovaciones en las propuestas educativas, las metodologías de enseñanza, los tiempos pedagógicos y espacios de instrucción (Mancebo, 2010, p.6).

Reconocer la universalización de la cobertura educativa, generó cuestionar la noción de trayectorias escolares teóricas, las cuales se expresan como itinerarios de la progresión lineal y los tiempos previstos para la escolarización (Terigi, 2007). Analizar las trayectorias educativas, se ha vuelto un tema de interés en la actualidad para las políticas sociales y educativas, que abordan como objeto de estudio la infancia, adolescencia y la juventud.

---

quedando visible en sus Objetivos Estratégicos para la Gestión, y en especial expresado para el nivel de educación media.

Al indagar en las trayectorias educativas de los sujetos, se puede advertir aquellos itinerarios que rompen con lo previsto. Este tipo de recorridos han sido denominados por Flavia Terigi (2010) como «trayectorias no encauzadas», aludiendo a modos heterogéneos, variables y contingentes en cómo los niños y jóvenes transitan su escolarización. Ester Mancebo, en su investigación *La inclusión educativa un paradigma en construcción*, destaca que la literatura que refiere a la inclusión enfatiza en la centralidad de valorar la diversidad de trayectorias académicas. Desde este enfoque, se cuestiona el formato escolar moderno que enfatiza en la homogeneidad del régimen de trabajo, la regulación del espacio y el tiempo escolar (Mancebo, 2010, p.6).

La heterogeneidad de las trayectorias educativas hace posible introducir dos dimensiones de análisis, la diversidad y la desigualdad que rigen en la actualidad en las instituciones educativas. La desigualdad educativa incide para Mancebo en las redes y el capital cultural que presentan los sujetos al momento de superar sus condiciones de vulnerabilidad (2010). Al acumularse y persistir en el tiempo las desigualdades, se consolida la exclusión al acceso del derecho de la educación de los sujetos sociales.

### **Algunas nociones de sujeto en las políticas educativas**

La expansión de la cobertura educativa, ha generado una diversidad social y cultural de la población que asiste a la institución escolar, estableciendo el trasfondo de transformaciones socio-culturales que plantean nuevos desafíos. Para alcanzar la obligatoriedad establecida, las políticas que se diseñaron e implementaron en estas dos últimas décadas, hacen énfasis en la continuidad y la universalización de la educación media como derecho, reconociendo de esta forma la pluralidad de sujetos sociales (Falkin y Martinis, 2017).

Estos nuevos desafíos implican abordar al sujeto de la educación dentro de procesos de humanización. En este sentido, es necesario colocarlo en lugares que habiliten la posibilidad de realizarse como sujeto, buscando superar las barreras y posiciones que lo inhiben a ser partícipe de sus procesos de aprendizajes. Como sostiene Charlot, parafraseado por Martinis, un sujeto que se lo conciba «desde su potencialidad para el establecimiento de relaciones con el saber» (Martinis, 2016).

Este sujeto necesariamente tiene que ser construido desde una propuesta educativa de índole humanizadora, donde esta deje de concebirlo como un ser pasivo del proceso educativo, para pasar a ser referenciado como un participante activo de su proceso de aprendizaje (Freire, 1965/2015).

A partir de 2008, la LGE introduce una nueva mirada sobre el sujeto educativo, construida desde la perspectiva del sujeto de derecho. El artículo 5 de la LGE denomina al sujeto educativo como «educando», el cual es entendido como todo habitante del país y a su vez, es ubicado en el centro de los procesos de aprendizaje y enseñanza que se desarrollen en los centros educativos. Esta nueva mirada sobre la posición de sujeto está atravesada por una perspectiva de derecho, en tanto que se le adjudican derechos como deberes que son inherentes a su condición de persona humana. Es relevante tener en cuenta que el artículo 120 menciona el principio de interpretación e integración de la ley, el cual engloba varios de estos aspectos: «Para la interpretación e integración de la presente ley se deberá tener en cuenta el interés superior del educando, que consiste en el reconocimiento y respeto de los derechos inherentes a su calidad de persona humana» (Uruguay, 2008a).

Los derechos de los educandos señalados en el artículo 72 son: recibir una educación de calidad; acceder a todas las fuentes de información y de cultura; recibir apoyos educativos específicos «en caso de discapacidad o enfermedad que afecte su proceso de aprendizaje»; libertad de agremiación y reunión en el local del centro educativo; participación, emitiendo opinión y presentando propuestas en aspectos educativos y de gestión del centro; y emitir opinión sobre la enseñanza que reciben. De los mencionados derechos es pertinente resaltar que se garantiza la promoción de la participación del educando en su proceso de aprendizaje, de este modo se concibe un sujeto educativo activo en dicho proceso (Uruguay, 2008a).

Por otra parte, en relación con los deberes de los educandos, en el artículo 73 se resalta el respeto a «la normativa vigente y las resoluciones de los órganos competentes y de las autoridades del centro educativo». También deberán cumplir con los requisitos de aprobación de los planes y programas de estudio, respetando los derechos de todas las personas que integran la comunidad educativa (estudiantes, docentes, funcionarios, familiares y responsables)(Uruguay, 2008a).

El «educando» también se configura desde una participación activa en su proceso educativo, lo que se relaciona con la inclusión en la sociedad, por la importancia que tiene la educación en la formación ciudadana. Se destaca que se deberán desplegar aquellas metodologías que favorezcan la formación en ciudadanía y la autonomía de las personas.

Además se advierte un avance en el reconocimiento del sujeto educativo como sujeto de derecho a partir del diseño e implementación del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTÉ) en el Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP). El 2 de diciembre de 2015

el Codicen resolvió la creación del SPTE (Resolución n.º 80 acta n.º 95), con la finalidad de detectar las situaciones de vulnerabilidad educativa y desarrollar la intervención temprana durante el año escolar, como en toda la trayectoria educativa, a mediano y largo plazo.

El SPTE surge como política de inclusión de carácter universal, la cual busca acompañar las trayectorias educativas de todos los estudiantes en los ciclos obligatorios y garantizar así el derecho a la educación. Este sistema tiene como propósito monitorear las trayectorias de los estudiantes y promover su movilidad dentro de todo el SNEP, constituyendo de esta manera una fluida navegabilidad por él. Se pueden considerar como antecedentes de referencia programas y propuestas de inclusión educativa y protección de trayectoria, dentro de los que se destacan Compromiso Educativo, Tránsito Educativo, Aulas Comunitarias, coordinaciones CETP-CES con el Centro Educativo de Capacitación y Producción (CECAP), entre otros. El documento a su vez plantea las siguientes líneas de trabajo: inclusión; identificación temprana del rezago y la prevención de la desvinculación escolar; interciclos; educación y trabajo (Codicen, 2016).

Desde esta política, el sujeto se concibe a partir de su propia diversidad, colocándolo en un lugar de posibilidad. Como vimos anteriormente, abordar las trayectorias educativa de los sujetos implica considerarlos según su diversidad y heterogeneidad. En sentido, Martinis (2006) destaca que unos de los desafíos que tienen la educación es reinstalar el desarrollo de la posibilidad del sujeto de ser reconocido como tal, independientemente del contexto de origen del estudiante.

Por otra parte, al abordar el PNEHD, se advierte una noción sobre educación en derechos humanos adoptada por el Estado para ser orientada en la órbita del SNEP. Como se mencionó al principio, el plan concibe a los sujetos de derechos como sujetos políticos, capaces de regular su comportamiento y el modo de convivencia sobre la base de acordar y significar las normas morales (SNEP, 2017).

A modo de promover este tipo de sujeto político, el plan considera necesario que los sujetos educativos se apropien de conocimientos básicos, en el sentido de herramientas conceptuales y sociales que contribuyan a la posibilidad de modificar el entorno social. Conocimientos que se apropian desde la práctica del diálogo y la argumentación, necesarios para toda forma de participación. De este modo el «sujeto de derecho puede tejer su futuro, autoafirmarse, autoestimarse y situarse como ciudadano o ciudadana comprometido con el bien común y público» (SNEP, 2017, p.43).

Esta educación en DDHH apunta a formar personas que «como titulares de esos derechos, sean capaces de ejercerlos y de defenderlos para sí mismos y para los demás, de manera tal de promover la construcción de una democracia más consistente» (SNEP, 2017, p.44). Se expone como necesario para la confección de este tipo de sociedad civil, que todas las personas accedan al goce de las necesidades básicas y, a su vez, que sean beneficiarios de una formación adecuada. Dicha formación promueve una participación que trabaje para garantizar la dignidad humana. Se hace énfasis que es necesario dar a conocer los DDHH para lograr una formación como sujetos de derechos, lo que permite ubicar a la persona como capaz de ejercer, promover y defender tanto sus derechos como los de las demás personas.

### **Algunas reflexiones para problematizar y profundizar la educación en derechos humanos**

Por lo visto en estas líneas, se hace evidente que es necesario incorporar de manera sistemática una educación en DDHH para todas y todos los ciudadanos. Ello con el objetivo de consolidar una sociedad de mayor justicia social, constituida desde la participación del mayor número posible de personas, haciendo posible garantizar la amplitud de la democracia. Es en este sentido que se podrá avanzar en una sociedad civil activa, regulada y orientada por el Estado, para que se garanticen las condiciones de dignidad que merecen las personas a lo largo de su vida.

En este sentido, se vuelve imprescindible continuar la lucha histórica en contra de la opresión de los seres humanos en vista de erradicar toda lógica opresora de la consciencia humana. Un camino que requiere avanzar aún más en términos de una educación y formación en DDHH de los sujetos educativos. En un Estado que los concibe como sujetos de derecho y les transfiere una educación para que tomen conciencia de su rol político, lo cual deberá ser extrapolado a otros espacios sociales para profundizar en esta alfabetización ciudadana en los demás actores sociales y educativos.

Lograr esto requiere no solo tener políticas que desde sus planteos promuevan el carácter universal de la educación, sino también (y quizás el aspecto más importante) un discurso pedagógico que acompañe esta construcción de sujeto desde la práctica. Ello resulta fundamental y en el recorrido de este trabajo se buscó identificar algunas pistas significativas para avanzar en este sentido. Por otro lado, entendemos como fundamental continuar avanzando en la democratización de los derechos y libertades, pero no solamente desde lo normativo sino que también desde su puesta en práctica con cambios económicos de una mejor redistribución de la riqueza y con soportes sociales acordes para que el ejercicio de los derechos y deberes puedan ejercerse efectivamente.

Se debe tener presente que la obligatoriedad no va a ser el elemento que garantice que los sujetos aprendan a relacionarse con nuevos saberes y los apropien para un uso social. Como mucho, garantiza que los sujetos puedan acceder a la educación, pero sin garantizar aprendizajes sustantivos. Al respecto cabría hacernos algunas preguntas: ¿a qué tipo de educación acceden los jóvenes hoy? ¿cómo ven el cursado y los egresos de educación media? ¿son significativos para ellos? ¿acceden a aprendizajes relevantes para la participación social desde una ciudadanía activa? ¿la actual educación se proyecta para avanzar en una democratización educativa y social?

Por otra parte, si bien las sociedades democráticas se sustentan en la noción de igualdad, la desigualdad está presente en todos los países de este sistema-mundo capitalista y de manera más acentuada en los países periféricos. La desigualdad social es abordada en los sistemas educativos con propuestas diferenciales, de inclusión y de carácter focalizado para los sectores desfavorecidos, en donde el desafío es mayor para el accionar educativo. El continuo diagnóstico y su difusión por distintos medios de que los logros educativos en los contextos más desfavorecidos son menores a los de los contextos más favorables, influye en el colectivo docente y en sus prácticas, ello junto a la mediatización de una educación pública en crisis y la poca visibilidad de alternativas que obtienen buenos logros. Por este motivo se hace necesario recuperar discursos pedagógicos que orienten las prácticas educativas a la posibilidad de la educabilidad, de emancipación intelectual y de humanización más allá del punto de origen social de los sujetos.

Por lo que hemos visto Uruguay viene avanzando en la profundización democrática y en la educación en DDHH. De igual modo, se ve como importante incorporar un modelo de gestión y pedagógico que adopte las visiones de los distintos actores que conforman la comunidad educativa de cada centro, para hacer audibles las voces de los actores de la comunidad y avanzar en la formación ciudadana. Los consejos de Participación vienen siendo espacios que comienzan a visibilizarse como idóneos para desarrollar una educación participativa práctica, lo cual debe acompañarse de un trabajo formativo, responsable, y coordinado con el proyecto de centro y con otros espacios de similares características. A su vez, es necesario que estos espacios proliferen en otras órbitas de la educación no formal y a nivel barrial, a modo que los representantes puedan compartir experiencias y propuestas en vista de reunir puntos en común que ayuden a la profundización de la democracia.

Por otro lado, para avanzar en una educación participativa es necesario contar con unidades curriculares específicas para brindar una formación en DDHH en los distintos niveles de

la educación obligatoria. Ello en principio deberá apoyarse en los marcos teóricos de documentos como la *Convención por los derechos del niño*, la *Convención relativa a la lucha contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza*, el *Estatuto del Estudiante de Educación Media*, la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* y otras normativas, pero los documentos deberán ser abordados en su contexto histórico dejando ver las luchas disputadas en la construcción de los nuevos sentidos que disponen estos marcos normativos.

Retomando lo mencionado sobre la profundización de la democracia, se tiene que avanzar sustancialmente, como señala Chantal Mouffe, en una radicalización de los principios del régimen democrático «Libertad e igualdad para todos» desde un involucramiento crítico de las instituciones existentes. La pluralización de la democracia es un indicador de que se esté avanzando en el sentido de representación de una de mayor amplitud de voces, y para ello es necesario recurrir «al discurso democrático» por aportar el lenguaje que permite «cuestionar las relaciones de subordinación» (2018, pp.61 y 64).

Un punto clave a repensar es la forma de hacer de la educación una práctica democrática donde Jacques Rancière advierte que «la igualdad como objetivo por alcanzar a partir de la situación no igualitaria la aplaza de hecho al infinito». Desde la lectura del autor, la igualdad ha de ser el punto de partida para romper de una vez con la desigualdad social y a nivel educativo los educadores que se ubiquen desde esta posición buscarán la emancipación intelectual de los sujetos, para intentar «devolverle a cada uno la igualdad que el orden social le negaba» (Rancière, 2018, pp.12 y 16).

Finalmente, desde el recorrido por las fuentes, las políticas, los textos y los documentos aquí analizados, se pretende invitar a la reflexión a los interesados en la educación en DDHH y las posibilidades de profundizar la democracia. Ello con el motivo de contribuir a construir y generar espacios de discusión, profundización de perspectivas teóricas y el desarrollo de prácticas educativas en esta línea.

### Referencias bibliográficas

AGUERRONDO, I.(2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión.*Perspectivas*, xxxviii(1). Recuperado de <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/170059spa.pdf#page=64>.

CARNEIRO, F.;LIZBONA, A. y MANCEBO, M. E.(2014). La educación: ¿un «outsider» de la protección social? Un análisis a partir de las políticas de inclusión educativa en Uruguay.*Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 295-323. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4758/475847269013.pdf>.

CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL (CODICEN) (2016). *Propuesta para un Sistema de Protección de Trayectorias Educativas*. Recuperado de <https://www.ces.edu.uy/files/propuesta-para-un-sistema-de-proteccion-de-trayectorias-educativas.pdf>.

FALKIN, C. Y MARTINIS, P.(2017). Aspectos pedagógicos y de política educativa involucrados en los procesos de universalización del derecho a la educación. En A. CRISTÓFORO; P. MARTINIS; M. N. MÍGUEZY N. VISCARDI (Comps). *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión*. Montevideo: Universidad de la República.

FILARDO, V. y MANCEBO, M. E. (2013). *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. Montevideo: Universidad de la República.

FREIRE, P. (1965/2015). *Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

GENTILI, P.(2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de Derechos Humanos).*Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 19-57. Recuperado de <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/101116.pdf>

GOYENCHE, G. y MANCEBO, M. E.(2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. Ponencia presentada en las *IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales*. Montevideo: FCS, Universidad de la República. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf).

GRAMSCI, A.(1919/2017). Democracia obrera. En: C.RENDUELES(Comp.). *Antonio Gramsci, Escritos, Antología*. Madrid: Alianza Editorial.

MAGENDZO, A. (2008). *La escuela y los derechos humanos*. Ciudad de México: Cal y Arena.

MANCEBO, M.E. (2010). *La inclusión educativa: un paradigma en construcción*.Montevideo: Universidad de la República.

MARTINIS, P.(2016). Aproximación a los usos del significante «inclusión educativa» en la formulación de políticas educativas en Uruguay (2005-2015). En: L. MARTIGNONI y M. ZELAYA(Comps.). *Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación*. Buenos Aires:Biblos.

MOUFFE, CH. (2018). *Por un populismo de izquierda*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU) (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Disponible en: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>.

———— (2011). *Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Derechos Humanos*. Recuperado de

<https://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/UNDHREducationTraining.aspx.aspx#:~:text=El%2019%20de%20Diciembre%2C%20la,instrumento%20por%20las%20Naciones%20Unidas.>

RANCIÈRE, J. (2018). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Edhasa.

REBELLATO, J. L. (2009). Democracia radical, ética y educación: Tres claves del pensamiento de Henry Giroux. En: A. BRENES; M. BURGUEÑO; A. CASAS y E. PÉREZ (Comps.). *José Luis Rebellato, Intelectual Radical, Selección de textos*. Montevideo: CSEAM-EPPAL-Nordan.

SERVICIO PAZ Y JUSTICIA URUGUAY (SERPAJ). *Áreas de trabajo, Educación en Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.serpaj.org.uy/educacion-en-derechos-humanos/>.

SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2017). *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos*. Recuperado de [http://snepep.edu.uy/pnedh/wp-content/uploads/sites/23/2013/03/Libro\\_PNEDH\\_digital.pdf](http://snepep.edu.uy/pnedh/wp-content/uploads/sites/23/2013/03/Libro_PNEDH_digital.pdf).

SOUTHWELL, M. (2008). Política y educación: ensayo sobre la fijación del significado. En: O. CRUZY L. ETCHAVARRÍA (Coords). *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político del discurso*. Ciudad de México: Casa Juan Pablos.

TERIGI, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En: *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

TOURAINÉ, A. (1992). ¿Qué es la democracia? *Correo de la Unesco*. Recuperado de <https://es.unesco.org/courier/novembre-1992/que-es-democracia>.

UNESCO (2010). *Plan Nacional de Educación 2010-2030 (Componente ANEP): Aportes para su elaboración*. Montevideo: ANEP-OPP-Unesco-Unicef. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/documento%20del%20plan%20nacional%20de%20educacion%202010%20-%202030.pdf>.

URUGUAY (1967). Constitución 1967 con las modificaciones plebiscitadas el 26 de noviembre de 1989, el 26 de noviembre de 1994, el 8 de diciembre de 1996 y el 31 de octubre de 2004. Recuperado de <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/constitucion>.

——— (1998). Ley n.º 17015. Ley de Educación Inicial. Consejo Nacional de Educación. Recuperado de <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp5436844.htm>.

——— (2007). Ley n.º 18154. Ley de Educación Inicial, Educación Primaria y tres primeros años de Educación Media. Consejo Nacional de Educación. Recuperado de <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp4414908.htm>.

——— (2008b). Ley n.º 18446. Institución Nacional de Derechos Humanos. Recuperado de <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp4108041.htm>.

————(2008a). Ley n.º18437. Ley General de Educación. Recuperado de <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>.

———— (2010). Ley n.º 18651. Ley sobre Protección Integral de Personas con Discapacidad. Montevideo. Recuperado de <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp507494.htm>.

———— Presidencia de la República (2017). *Plan de Equidad*.

VISCARDI, N. y ALONSO, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia*. Montevideo: ANEP.

———— (2015). *Convivencia participación y formación ciudadana*. Montevideo: ANEP.