

# UNA EXPERIENCIA DE DIÁLOGOS CON LA COMUNIDAD DE RINCÓN DEL CERRO SOBRE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN RELACIÓN CON LOS DERECHOS HUMANOS

SANTIAGO ARIAS<sup>1</sup>

FREDDY CUELLO<sup>2</sup>

SEBASTIÁN GONZÁLEZ<sup>3</sup>

## RESUMEN

La presente ponencia pretende mostrar los avances del proyecto «Diálogos y reflexiones de las prácticas educativas en Derechos Humanos en el Centro Educativo Agrario Rincón del Cerro (2018-2019)». Dicha intervención busca promover reflexiones y prácticas desde el intercambio colectivo con docentes, para seguir avanzando en materia de educación en DDHH. De esta forma, consideramos que la temática puede contribuir al proyecto pedagógico del centro educativo, y a los actores que conforma a la comunidad educativa de Rincón del Cerro.

La intervención comparte características con la extensión universitaria, y parte desde una relación dialogal investigador-investigando (Rebellato, en Brenes y otros, 2009). En este sentido, buscamos indagar y sistematizar las percepciones y experiencias de los docentes, coordinadores y la dirección escolar del centro, acerca de la relación entre educación y derechos humanos (DDHH).<sup>4</sup>

Desde nuestro enfoque buscamos problematizar la noción colectiva de los derechos humanos, el sujeto educativo como sujeto de derecho, y las formas en que se realiza y se puede realizar una educación en DDHH. Este ejercicio se propone a ser realizado desde una mirada crítica tanto al momento de analizarlos, como luego en los momentos de sistematización y de producción colectiva de conocimiento.

Finalmente, se acordó con el colectivo difundir los avances de lo relevado a la fecha, con el motivo de promover nuevas reflexiones que favorezcan a realizar prácticas orientadas hacia un reconocimiento de los educandos como sujetos de derecho. La producción de conocimiento de esta investigación recoge experiencias surgidas tanto de los talleres, como

---

<sup>1</sup> Estudiante avanzado de la Licenciatura de Ciencias de la Educación, FHCE, Udelar. Integrante del Grupo de Estudios de las Políticas y Prácticas Educativas (Geppred).

<sup>2</sup> Licenciado en Ciencias de la Educación por FHCE, Udelar. Maestrando en Psicología y Educación, PSICO, Udelar.

<sup>3</sup> Estudiante avanzado de la Licenciatura de Ciencias de la Educación, FHCE, Udelar.

<sup>4</sup> La estrategia de intervención adoptada recoge la propuesta de Rebellato al buscar romper la disociación investigador-investigando, promoviendo que los mismos actores educativos involucrados sean al mismo tiempo parte del proceso de análisis, sistematización y construcción de conocimiento.

las compartidas del quehacer educativo de los actores. Asimismo, es pertinente ampliar las nociones de la *praxis* de una educación en derechos humanos, adjudicándole un valor sustantivo para los participantes interesados.

#### ALGUNOS ANTECEDENTES SOBRE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

El análisis de la temática sobre los DDHH y desarrollar una perspectiva educativa desde ellos, se circunscribe al problema histórico de la exclusión social en la realidad educativa nacional y latinoamericana. En este sentido, Uruguay presenta una interesante trayectoria de trabajo en una educación en materia derechos humanos.<sup>5</sup>

Es importante destacar que la exclusión no solo impacta en aquellas personas que no lograron acceder al sistema educativo, sino también en aquellos que sufren discriminación o terminan siendo segregados por sus condiciones de origen social, económico y/o cultural. Las políticas de inclusión educativa plantean como desafío repensar el modelo educativo para idear y elaborar un modelo que haga énfasis en la construcción de nuevos entornos de aprendizaje. En este sentido, la noción de inclusión puede entenderse como un nuevo paradigma que sienta sus bases en la idea de una sociedad más justa, al hacer accesible el derecho a la educación y por lo tanto más democrática.

La coyuntura histórica de la exclusión socioeducativa en la región ha visto —principalmente en los últimos años— un contrapunto con el despliegue de políticas públicas y programas sociales, que apuntan a la expansión de los derechos sociales y educativos, entre otros. En nuestro país, se vienen desplegando un conjunto de políticas intersectoriales en vista de promover la inclusión educativa para garantizar el acceso a la educación a los sectores de la población más desfavorecidos.

Estas políticas, que en algunos casos son de carácter focalizado, se presentan con notoriedad en el período de los «gobiernos progresistas» (Bordoli, 2012). Dichas políticas comienzan a implementarse en los primeros días de los gobiernos progresistas, visible con la creación del Ministerio de Desarrollo Social del Uruguay (MIDES), creado por Ley 17.866 el 21 de marzo de 2005.<sup>6</sup> Luego, se fue conformando este marco de líneas de acción de tipo focalizado con

---

<sup>5</sup> Se pueden destacar: el texto *Educación en Derechos Humanos, pautas para una educación liberadora* (Mosca y Pérez, 1985), la experiencia piloto en centros educativos realizada junto al Instituto Interamericano de Educación en Derechos Humanos, los talleres a docentes de los distintos niveles educativos brindados por el Servicio de Paz y Justicia (Serpaj), el Consejo de Educación de Adultos para América Latina (bajo las influencias de Paulo Freire), la adhesión a la Declaración sobre los Derechos del Niño de 1990 y otras convenciones de importancia, entre otras.

<sup>6</sup> Ley considerada con declaración de urgencia (Art. 168, nral. 7.º, Constitución del República Oriental del Uruguay).

políticas de nivel macro como el Plan de Equidad (2007) y la Estrategia Nacional para la Infancia y Adolescencia (ENIA, 2008). Desde allí se han desarrollado políticas focalizadas que promueven mejorar los niveles de vida y, a su vez, los de cobertura educativa, particularmente la inclusión, la retención y la culminación de los ciclos educativos obligatorios.<sup>7</sup>

En relación con los derechos humanos, es en este mismo período que se crean 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 Educación Pública (ANEP) en 2006. Ambos desde un nivel general se enfocan en ampliar la «presencia de los derechos humano en los planes y programas de los distintos Consejos de la Administración Nacional de la Educación Pública y de muchos servicio de la Universidad de la República [...] el Ministerio de Educación y Cultura» (SNEP, 2018: 56-57).

En nuestro país a partir de la Ley General de Educación N.º 18.437 (LGE) de 2008, se instauró un marco normativo que en su primer artículo concibe a la educación como un derecho humano fundamental, que deberá ser garantizado por el Estado a lo largo de toda la vida de los habitantes del país, promoviendo una 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.

En la ley la educación se torna uno de los pilares fundamentales a la hora de promover y consolidar los derechos humanos. En las líneas transversales de la LGE, se expresa que desde el Sistema Nacional de Educación se promoverá una educación en Derechos Humanos, entre otras líneas, la cual tendrá como 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 (Art. 40, literal A, punto 1).

En esta línea, se elabora 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 (ANEP, 2010: 127).

---

<sup>7</sup> En Uruguay la regulación vigente considera como obligatoria «la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior» (LGE, 2008, art. 7).

En este sentido, el Estado ha desarrollado políticas desde distintos niveles y se prosigue en avanzar en la construcción de una educación en derechos humanos. Ello es producto del diálogo con políticas internacionales como: la *Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos* de 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; el *Programa Mundial para la Educación en DDHH (2004)* aprobado por la ONU, cuyo objetivo principal para el período 2005-2009 fue crear y fortalecer programas educativos a nivel internacional, regional y nacional. Desde esta perspectiva, la ONU proclamó en 2011 la *Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Derechos Humanos*.

En Uruguay se demostró un claro compromiso en desarrollar una macro política de educación en derechos humanos cuando el 19 de diciembre de 2016, se aprobó por parte de la Comisión Coordinadora del SNEP el *Plan Nacional de educación en Derechos Humanos. Uruguay*. El Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH), 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» (2017: 15). Tiene una proyección de mediano y largo plazo, de acuerdo al mecanismo cíclico: diagnóstico; construcción; monitoreo; ejecución; rendición de cuentas; evaluación. El plan es una política pública que tiene por objetivo la democratización y la extensión del goce de los derechos humanos, 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» (SNEP, 2018: 13) y para ello ve prioritario ampliar lo trabajado por las distintas instituciones y sociedad civil a todos los actores de las comunidades educativas, por lo tanto a la sociedad uruguaya.

#### UNA POSIBLE RELACIÓN ENTRE EL DISCURSO PEDAGÓGICO Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN: HACIA UNA UNIVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIA

La incorporación de la noción de la educación como un derecho humano en los discursos pedagógicos ha sido paulatina, y se ha visto tensionada con el discurso pedagógico más tradicional que conformó el sistema educativo uruguayo. Particularmente, este aspecto se ve problematizado cuando nos centramos en los discursos que mencionan la universalización de la educación media.

Para realizar este análisis, es pertinente definir brevemente lo que entendemos por discurso en este apartado. Sin ser exhaustivos, podemos afirmar que el discurso será entendido como la

construcción social del sentido, la cual está atravesada por prácticas hegemónicas y procesos de sobredeterminación de sentido (Laclau y Mouffe, 1985).

Siguiendo los planteos de Buenfil, la noción de discurso es entendida como una constelación de significaciones, donde se articulan distintos elementos para la construcción de sentido, que toman tanto al lenguaje como lo extralingüístico (acciones, prácticas u objetos) como vías de significaciones de toda formación discursiva, donde «todo tipo de relación social es significativa» (Buenfil, 1991: 181). Entendemos que la autora se refiere a todo un orden simbólico expresado más allá del lenguaje (oral, escrito, señas), pudiendo expresarse en distintos soportes, como ser: imágenes, sonidos (de una acústica reconocida por cada grupo social), la distribución espacial de elementos simbólicos y personas, entre otras posibles combinaciones comunicacionales.

En este sentido, pensar los discursos implica detenernos en las significaciones asociadas a la educación y su relación con los DDHH, en un contexto de disputa entre los distintos discursos que buscan establecer el sentido de esa relación. Esta noción de discurso expresa una forma de significación relacional que es de carácter diferencial, abierto e inestable (Buenfil, 1991).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos inauguró la relación entre la educación y los derechos humanos, colocando a la educación como un derecho humano fundamental, y su ejercicio para el goce de otros derechos humanos. En nuestro país, desde 2008, el derecho a la educación fue reconocido en el marco legal, pero no ha estado del todo acompasado por algunos discursos pedagógicos presentes en la realidad y en las prácticas educativas que en el sistema público se desenlazan.

Las realidades de los sujetos dentro de los niveles educativos obligatorios, que fueron estableciéndose de forma paulatina en los marcos normativos de algunos países latinoamericanos, a partir de finales de la década de los 80 en adelante, continuaron atravesadas por procesos de exclusión educativa, por lo que es preciso señalar el impacto limitado de las legislaciones a la hora de garantizar el derecho a la educación (Gentili, 2009).

De esta forma, se puede hablar de una «universalización sin derechos», ya que aun en el reconocimiento de la educación como DDHH en las legislaciones, se continuaron apreciando procesos de negación del derecho a la educación en vastos sectores de la población, lo que puede explicarse por al menos tres factores: las condiciones de pobreza y de desigualdades vividas por una gran cantidad 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).

Aun así, este impulso que reconoció a la educación como DDHH, y que ha desplegado distintas políticas educativas, consolidó un aumento significativo de acceso al nivel medio de la educación formal. Este proceso generó la irrupción de nuevos sectores de la sociedad en la Educación Media.

En el marco de los discursos sociopolítico y jurídicos sobre la educación como derecho, que podemos asociar a una «discursividad de la inclusión», se produce una tensión con el discurso político-pedagógico tradicional en el cual se ha constituido el sistema educativo uruguayo y, en específico, la identidad docente que podemos asociar a la «discursividad tradicional» (Falkin y Martinis, 2017: 38). El mandato de universalización de la Educación Media que establece la LGE, produce una interpelación de las identidades y las prácticas de los docentes constitutivas de este nivel educativo de carácter propedéutico y elitista. En este sentido,

... es posible señalar que buena parte de los actores de la enseñanza media aún sostienen un imaginario según el cual su nivel educativo no es concebido para ser ocupado por todos los educandos que egresan de la enseñanza primaria (Falkin y Martinis, 2017: 50).

Por lo tanto, consolidar el derecho a la educación, supone la posibilidad de habilitar y transitar un discurso pedagógico capaz de articular prácticas que garanticen la universalización de la educación desde una perspectiva en clave de derechos humanos.

#### EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: UN PARADIGMA SOCIAL EN CONSTRUCCIÓN

A partir de la política educativa en DDHH más reciente como es el PNEDH (2017), surge la importancia de fomentar la construcción de una «nueva racionalidad política» que guíe las prácticas educativas en clave de derechos. Promover esta nueva racionalidad nos ubica en un lugar de disputa entre las políticas y las prácticas educativas, con lo cual es pertinente impulsar espacios de diálogo y reflexión que en parte aborde la construcción de un discurso político-pedagógico necesario para dicho fin. Es relevante destacar la noción de Educación en Derechos Humanos que se aborda en el plan:

Se entiende por educación en Derechos Humanos la práctica educativa que tiene por objeto principal favorecer el reconocimiento, la defensa y la promoción de ellos, considerando al ser humano como sujeto de derechos. Es toda formación que, reconociendo las dimensiones social, política e histórica de la educación, se funda en el respeto y vigencia de valores, principios y mecanismos de protección relativos a los derechos humanos en su integridad e interdisciplinariedad, en su vinculación con la democracia y el desarrollo (SNEP, 2017: 14).

El reconocimiento de la educación como un derecho humano, se encuentra vinculado como se mencionó anteriormente al problema de la exclusión educativa. Es pertinente continuar complementando este enfoque con los planteos de Inés Aguerrondo, cuando menciona que:

... la exclusión educativa no se define hoy por el hecho de estar dentro y fuera de la escuela. Exclusión es no tener oportunidad de desarrollar los procesos de pensamiento que permitan entender, convivir, y desarrollarse en el mundo complejo. Es decir incluir o excluir hoy requiere no solo ofrecer plazas escolares sino también garantizar, para todos los alumnos, la oportunidad de aprendizaje significativo (Aguerrondo, 2008: 65).

En la última década, las políticas educativas nacionales y regionales han priorizado consolidar la democratización de la cobertura, produciendo que los sectores históricamente invisibilizados logren acceder a los diferentes escenarios educativos. La educación ha adquirido gran centralidad en la agenda pública, planteándose como desafío desarrollar las estrategias necesarias para lograr incluir a todos. El PNEDH expresa que «el Estado debe proteger el derecho y garantizar el acceso a las prestaciones correspondientes e implica, además, el carácter universal de tal derecho, es decir, para toda la población» (SNEP, 2017: 16). Desde esta perspectiva, el desafío expone no solo una nueva forma de concebir la educación, sino a los sujetos educativos, los que deben participar activamente en los diferentes espacios sociales.

El PNEDH podemos asociarlo al paradigma de la inclusión, el cual requiere abandonar el dispositivo escolar único para buscar desarrollar innovaciones en las propuestas educativas, las metodologías de enseñanza, los tiempos pedagógicos y espacios de instrucción (Mancebo, 2010: 6). Ester Mancebo además destaca que se pueden advertir cinco líneas de análisis: la desnaturalización del fracaso escolar, la promoción de la diversidad de las trayectorias educativas, la insistencia en la necesidad de quebrar la homogeneidad de la oferta, la resignificación del rol de maestros y profesores, y la advertencia que la igualdad puede operar como una verdadera trampa para los docentes, impidiéndoles buscar estrategias para sus alumnos (Mancebo, 2010: 7).

Por otra parte, Inés Aguerrondo en su trabajo *Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión*, expone las dimensiones a tener en cuenta en la inclusión como base para un nuevo paradigma:

El político ideológico: desarrollar el ideal de justicia y democracia en el marco de la educación como un derecho;

El epistemológico: apoyar la nueva propuesta educativa en los novismos desarrollados desde la teoría de la complejidad;

El pedagógico: adoptar los avances de las nuevas ciencias del aprendizaje para desarrollar la nueva tecnología de producción de educación (didáctica) que garantice la capacidad de pensar de todos;

El institucional: revisar la idea de «sistema escolar» y abarcar otros espacios institucionales entendiendo el conjunto de la sociedad como posibles entornos de aprendizaje (Aguerrondo, 2008: 74).

## EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA

En la elaboración del PNEDH se recibieron los aportes de organizaciones como el Centro de Archivos y Acceso a la Información Pública (Cainfo), la Federación Uruguaya de Asociaciones de Padres de Personas con Discapacidad Intelectual (FUAP) y la Federación de Autismo Uruguay (FAU). Estos aportes exigieron al Estado avanzar en el trabajo en derechos humanos con énfasis en las personas con capacidades diferenciales. Ello lo toma el plan cuando recoge el siguiente fragmento:

El Estado uruguayo debe garantizar el derecho a la educación a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad teniendo como principios bases la igualdad y no discriminación tal como lo establecen los distintos pactos y tratados tanto internacionales como regionales que el país ha ratificado [...] en la Constitución de la República (Art. 70) y la promulgación de las Leyes 18.437 (Ley General de Educación) y 18.651 (Protección integral de personas con discapacidad) (Cainfo, 2014, en SNEP, 2018: 62).

Se destaca el compromiso asumido por parte del Estado, principalmente luego de realizada la *Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad* en noviembre de 2008, pero a su vez se indica que para que se continúe avanzando es necesario realizar actividades como pueden ser capacitaciones para actores educativos y para quienes estén en formación en educación, «instancias de sensibilización y formación» con activa participación de la comunidad educativa, de las organizaciones sociales y de los grupos técnicos especializados» (SNEP, 2017: 62-63).



En este sentido, nuestro trabajo tiene como objetivo que se repliquen prácticas de este tipo en el cotidiano escolar. Ello a fin de promover una cultura de la participación para el respeto y la defensa de los derechos de todas y todos, fomentando el sentimiento de pertenencia de los actores con la comunidad educativa de Rincón del Cerro, con relación a los distintos tipos de inclusión.

## EL SUJETO EDUCATIVO DESDE ESTE NUEVO PARADIGMA

En el trabajo de Pablo Martinis *Educación, pobreza e igualdad: del «niño carente» al «sujeto de la educación»* (2006), se plantea que la emergencia educativa ha generado el borramiento del alumno, del sujeto de la educación, adjudicando un «síndrome de carencia cultural». Es interesante reflexionar que las políticas de inclusión educativa reconocen la relevancia que tiene la diversidad de las trayectorias escolares, la cual interpela la homogeneidad de la oferta educativa y permite avanzar hacia nuevas formas escolares (Mancebo, 2010). Analizar las trayectorias como objeto de reflexión pedagógica, ofrece aportes imprescindibles para construir conocimiento sobre el recorrido que hacen los adolescentes y jóvenes en el sistema educativo uruguayo.

La noción de trayectoria escolar o social según Carina Kaplan nos acerca a una comprensión dialéctica de los diversos itinerarios que los sujetos van delineando a lo largo de su vida (Kaplan, 2006). Esta línea de análisis, es compartida por Flavia Terigi en su obra *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*, elabora un encuadre conceptual orientado a la Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar. Las múltiples formas de transitar la escolarización supone para Terigi reconocer «las trayectorias no encauzadas», es decir, otras formas de atravesar la experiencia escolar (2009: 19).

En este sentido, el PNEDH establece que para garantizar el cumplimiento de los derechos humanos es necesario que las ciudadanas y los ciudadanos velen por su realización, ello requiere una educación que otorgue «un rol relevante a la participación y a la deliberación pública [...] y para ello es necesario garantizar una cultura democrática como trasfondo» (SNEP, 2017: 41). Ello estimula la *praxis* de una educación que materialice la posibilidad de vivenciar los derechos, por ende, que promueva en cada sujeto una forma de pensar, ser, vivir y actuar.

## RASGOS Y PISTAS DE UNA PEDAGOGÍA PARTICIPATIVA

Esta perspectiva pedagógica por supuesto que no se origina con la LGE, las iniciativas de una pedagogía participativa se pueden rastrear en varios pensadores y pedagogos, desde los clásicos grecorromanos hasta los contemporáneos. En el siglo XX se observan como significativos los aportes de la teoría y práctica de Paulo Freire, esbozados en 1965 en *Educación como práctica de libertad*. En esta obra se detalla una propuesta educativa de índole humanizadora, donde la concepción del sujeto educativo deja de concebirse como un ser pasivo del proceso educativo, para pasar a ser referenciado como un participante activo de su proceso de aprendizaje. Esta perspectiva busca promover en el sujeto:

... la reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades, sobre su papel en la nueva cultura de la época en transición. Una educación que le facilitase la reflexión sobre su propio poder de reflexionar y que tuviese su instrumentación en el desarrollo de ese poder [...] de la cual nacería su capacidad de opción (Freire, 2015: 52).

Para alcanzar la conciencia crítica promovida por el autor, se realizaban prácticas educativas de tipo dialogal, participativa y activa, orientadas a desarrollar una responsabilidad social y política. Este tipo de formación, se caracterizaba por generar una profundidad de interpretación de los problemas que repercuten en las realidades de los participantes (Freire, 2015). Ello se plantea a su vez con el objetivo de intentar discernir de manera crítica las principales causas y promover el desarrollo de reflexiones que busquen posibles soluciones.

En esta pedagogía participativa de Freire, el aula tuvo la intención de ir más allá de un espacio en donde se dicta e imparten clases, para pasar a ser un lugar que promueve la comunicación, y sobre todo un espacio que promueva el diálogo reflexivo. Esta perspectiva pedagógica semiótico-social, se construyó en torno a responder las interrogantes: ¿cómo realizar este tipo de educación?, ¿cómo proporcionar medios y prácticas que generen personas críticas? y ¿cómo dar la relevancia al compromiso social de cada sujeto que se es necesario para orientar cambios que sean justos y dignos para cada integrante del colectivo? Las respuestas fueron encontradas en ese método activo, crítico y dialogal.

El concatenamiento de acontecimientos, instituciones y sociedad civil trabajando en este sentido que vimos anteriormente, pero sobre todo la *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en Derechos Humanos* (2011) promovió una educación en DDHH que se basa en tres ejes: educación *sobre* los DDHH; educación *por medio* de los DDHH; y educación *para* los DDHH. La intencionalidad de generar este tipo de educación es

recuperada por el PNEDH, expresando que para ello requiere el ejercicio de «trasladarse no solo al ámbito de las aulas, sino que desde el centro educativo, entendido como comunidad, deben promocionarse prácticas y valores involucrando al estudiantado y su familia, así como al colectivo docente y funcionariado» (2017: 11). La política muestra características de una conformación y funcionamiento de tipo participativo y abierta a toda la comunidad con el Estado como contralor.

Para educar en DDHH es necesario «tener en cuenta las necesidades y preocupaciones que las personas o comunidades experimentan» (SNEP, 2017: 50). Asimismo, los temas a trabajar que se desprenden del marco normativo de los derechos humanos son denominados como «rutas de interés diferencial», por designar la forma de cómo deben desplegarse para orientarse en tal camino. Estas rutas se deberán constituir en una «estrategia humanizadora que redimensiona el conocimiento y la mirada que se posee de él» (SNEP, 2017: 51).

Se propone delinear una educación que estimule una ciudadanía participativa, debido a la importancia que tiene para la organización social, y con respecto al efecto de regulación sobre la convivencia humana. La participación es significativa cuando la comunidad participa en la confección de las normas que ella requiere en materia de derechos humanos, promoviendo el compromiso y respeto con ellos, lo que queda asociado a la «dimensión política del sujeto».

El plan señala que para cumplir con el objetivo de educar en promover una ciudadanía que participe de manera respetuosa, desde el ejercicio reflexivo que se da en el intercambio de argumentaciones y razones que justifican cada posición, es necesario que se despliegue una formación de enfoque dialógico. Para ello el PNEDH observa que:

... se debe discernir qué contenidos deben incluirse en la educación ciudadana y [...] es necesario estimular una cultura deliberativa que permita procesar la interpretación sobre la mejor forma de realizar los derechos humanos. [...] En tal sentido, la educación ciudadana debe ser una educación para el ejercicio, la protección y la exigencia de la realización de los derechos humanos (SNEP: 52).

Con ello se pretende avanzar más hacia una sociedad civil respetuosa de la diversidad y de las amplias visiones que en ella circulan, siempre con el foco en lograr garantizar la dignidad humana para todas las personas.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> La dignidad surge de la racionalidad y la voluntad que posee todo ser humano, que es entendida como «cualidad imprescindible de la que está dotada el ser humano y que le permite tener derechos autorreferenciados» (Luzardo, 2013, en SNEP, 2018: 45), presentado como el fundamento de mayor aceptación para la convivencia de las distintas personas y los distintos grupos poblacionales. La gradual y progresiva institucionalización de los derechos humanos, responde a que «se han institucionalizado 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, 2018: 49).

En la intervención que venimos realizando, se busca promover y replicar este tipo de perspectiva pedagógica. Adoptamos una perspectiva teórico-práctica dialogal, procurando desarrollar procesos de análisis realizados como investigadores-investigandos conscientes de ser parte de la red investigada.

#### ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO EDUCATIVO

El centro educativo seleccionado y acordado para la intervención inició sus cursos en el año 2015. Se ubica en Rincón del Cerro, localidad que se encuentra en la zona Oeste de Montevideo, al Sur de la Ruta Nacional N.º 1, Brigadier General Manuel Oribe.<sup>9</sup> Zona que alberga un contexto socioeducativo que expresa altos niveles de desigualdad en comparación a otras zonas del departamento (INEED, 2017). Es interesante destacar que se halla en una zona de características rurales y semirurales, lo cual hace su particularidad y aporta rasgos importantes en relación con su identidad.

El programa curricular que rige los cursos que en el centro educativo se dictan, es el de Ciclo Básico Tecnológico Rural, Plan 2013. Vemos que allí se tienen muy presentes valores relacionados al cuidado de la vida desde una relación directa con ella y aplicando un modelo de producción que busca ser orgánico, lo que muestra una identidad de arraigo con la tierra.

#### SOBRE EL TRABAJO DE CAMPO

El trabajo de campo fue proyectado en tres etapas: la etapa de exploración; la etapa práctica; y la etapa de evaluación. Es pertinente mencionar que las etapas práctica y de evaluación no se desarrollan de forma lineal, sino que se despliegan de forma cíclica, evaluando lo hecho para planificar lo nuevo.

Para la presente ponencia, expondremos el avance del trabajo de campo hasta la fecha, abordando la descripción de la estrategia y las actividades desarrolladas. El trabajo realizado se hizo junto con el colectivo de docentes de las distintas asignaturas y los coordinadores del centro, con quienes dialogamos compartiendo aportes que surgen desde la reflexión en grupo.

La metodología que llevamos adelante fue de corte cualitativo, que se complementa tomando técnicas de corte cuantitativo. En este sentido, nuestra estrategia consistió en realizar un trabajo de exploración en el centro educativo a partir de una entrevista semiestructurada y la aplicación de un cuestionario estandarizado a los actores educativos. A partir de lo recabado,

---

<sup>9</sup> La selección de este centro educativo responde al trabajo y vínculos desarrollados anteriormente.

se planificó y se diseñó el primer taller para estimular diálogos y reflexiones con los actores educativos; los emergentes de este se pretenden utilizar como insumos para el desarrollo de los siguientes talleres.

La etapa de exploración tuvo la intención de indagar en las prácticas educativas que se vienen desarrollando en el centro relacionadas a los DDHH. Las principales dimensiones indagadas fueron: conocimiento y pertinencia de los derechos humanos; prácticas educativas en torno a derechos humanos; proyecto de centro y derechos humanos; insumos didácticos y pedagógicos.

La etapa de práctica consiste en la realización de talleres en el centro educativo organizados de la siguiente forma: presentación de la temática a abordar; introducción de disparadores para la discusión; diálogo abierto sobre la temática; y puesta en común. Uno de los objetivos para esta etapa, es el estimular el trabajo educativo en DDHH desde un espacio interdisciplinar y con un enfoque prospectivo.

Dicho enfoque, refiere a los resultados esperados para este proyecto, ya que se busca dejar una huella en la institución a modo de enriquecer el proyecto de centro en torno a una educación en DDHH. Con él se busca promover un acercamiento a los documentos orientadores para que las reflexiones entren en diálogo con el marco teórico y normativo, mencionado más arriba.

La idea es dejar una memoria escrita de todo lo trabajado con la comunidad, en vista de compartir reflexiones que inviten a incorporar un abordaje de esta perspectiva en otros proyectos de centro. En este sentido, se recabarán y sistematizarán los aportes generados en las distintas etapas del trabajo de campo.

En el primer taller que realizamos presentamos algunos de los emergentes de los cuestionarios. A partir de esa presentación, se desarrolló a continuación una actividad de reflexión sobre la noción y los sentidos asociados a los derechos humanos, y en específico a la educación en derechos humanos.

Por último, para la etapa de evaluación propusimos utilizar una plataforma virtual<sup>10</sup>. Esta tiene el fin de ser una herramienta de evaluación para las instancias de taller, como también un espacio de intercambio y reflexión sobre derechos humanos. En este sentido, se subió material bibliográfico para constituir un acervo documental básico relacionado a los derechos humanos, y se generará un foro de discusión.

---

<sup>10</sup> Utilizamos la plataforma de Ceibal CREA2, entendiendo que es un espacio virtual de uso general para todos los docentes de Educación Media.

## EMERGENTES DE LOS INTERCAMBIOS DE LAS DISTINTAS INSTANCIAS

En los distintos intercambios que venimos realizando y especialmente en la presentación de este proyecto al colectivo, pudimos relevar características y dimensiones que son de interés para este estudio. De las encuestas aplicadas vemos relevante detenernos en las siguientes dimensiones de análisis: forma en que asumen el cargo (efectivo, interino y aspirante); motivo de la elección del centro; conocimiento y formación en DDHH.<sup>11</sup>

El colectivo se conforma de manera intergeneracional, donde se observa que la edad mínima es de 27 años y la máxima es de 60 años. Además, la antigüedad del trabajo de los docentes en el centro muestra que 4 participantes trabajan en la institución hace menos de un año, 5 tienen una experiencia entre 1 y 3 años, y 2 integrantes muestran tener una experiencia entre 4 a 6 años. En cuanto a la forma de acceso de sus cargos, el 82 % fue de carácter interino, una persona asumió en calidad aspirante, y otra en calidad de efectivo.

Luego, en los motivos por los cuales eligieron el centro se observa que: una persona eligió por vivir cerca de la institución; 3 personas fue la opción laboral que encontraron; 2 manifestaron que fue por compromiso político y/o social; una persona expresó tener interés en el proyecto de centro; y los otros 4 eligieron el centro porque le interesa la comunidad educativa. Esto permite ver que un 1/3 asiste por motivos funcionales con la labor, en cambio los otros dos tercios acuden por distintos intereses, un tercio por tener interés en la comunidad y el otro se relaciona directamente con el centro educativo. Se destaca que la mayor parte de los actores acuden a la institución por las particularidades en las cuales está inscripto, la comunidad, la propuesta del centro y por un compromiso con ella.

En lo que refiere al grado de conocimiento sobre los Derechos Humanos un 91 % de los participantes expresaron que tiene algún grado de conocimiento, donde solo el 9 % expresó tener poco conocimiento. Asimismo, todos expresaron tener interés en la temática y más de la mitad del colectivo encuestado expresó que realizaron instancias formativas orientadas a los estudiantes. Estos aspectos fueron significativos, generando una apertura de campo fundamental para llevar adelante el taller, ya que se aprecia en distintos grados un interés real y un manejo importante de conocimiento relacionado a la temática.

---

<sup>11</sup> Hay que tener en cuenta que la muestra a la que accedimos al momento de aplicar la encuesta fue de 11 personas en un total de 17 actores. Los datos ofrecidos a continuación son producto del análisis de la base de datos de creación propia para esta investigación.

## PRIMER TALLER

La instancia del primer taller se realizó con 16 actores, por lo que nos pareció pertinente presentar a modo de resumen el propósito y los principales ejes del proyecto.<sup>12</sup> Luego, se mostraron dimensiones tomadas de las encuestas que consideramos de interés, para hacer una puesta en común de lo recaudado.

Como se apreció que había un conocimiento sobre la temática, compartimos la sistematización de los temas, áreas o campos asociados por ellos a los DDHH. En ella se vieron de manera dispersa, pero jerarquizadas en primer lugar de relevancia las nociones: Pensamiento, Equidad, Protección, y Legislación. Luego, en un mayor nivel de aparición y relevancia: Alimentación, Cultura, Género y Sexualidad. A continuación, con un nivel de jerarquía mayor y una coincidencia de 3 personas las nociones: Vida, Salud y Trabajo. La Educación apreció como noción de absoluta coincidencia asociado a los DDHH por todos los actores y, a su vez, con el mayor nivel de jerarquía.

A partir del cuestionario realizado, fue significativo indagar en las percepciones docentes sobre la vulneración de los DDHH en el centro educativo. De los 11 participantes que realizaron el cuestionario 5 mencionaron que sí habían presenciado algún tipo de vulneración, lo cual corresponde al 45,5 % de la muestra, mientras que 4 participantes contestaron que no, estableciendo un 36,4 % (se detectaron 2 abstenciones). Esta pregunta permitió a su vez, explorar las percepciones docentes sobre cuáles habían sido las personas vulneradas. De los 5 participantes que mencionaron que se vulneran los DDHH, 4 hacen referencia que los vulnerados fueron estudiantes. Es interesante destacar la importancia que mostró el colectivo docente en torno a proteger las trayectorias educativas de los educandos. Se generó un intercambio en la instancia de taller que permitió problematizar las prácticas educativas en clave de derechos humanos y discutir cuál es la noción de vulneración. Asimismo, se tuvo en cuenta que las instituciones educativas vienen garantizando el acceso al derecho a la educación, entre otros derechos que se articulan con él.

En la siguiente dinámica planificada para el taller se les invitó a realizar una definición colectiva de lo que entendían como DDHH. Se agruparon en tres grupos (de 3, 5 y 7 personas) y posteriormente se hizo una puesta en común, tomando registro del intercambio. Se pudieron sintetizar las siguientes acepciones: por un lado, «como una condición inherente a los seres humanos»; por otro, «que son inherentes a la persona durante toda su vida»,

---

<sup>12</sup> Debemos tener en cuenta que cuando realizamos la primera presentación del proyecto en la etapa de exploración y aplicación de las encuestas, eran 11 actores.

trayendo el artículo 7 de la Declaración Universal de los DDHH a colación, y destacaron que el derecho a la educación implica «la inclusión, la libertad de expresión, el respeto, de parte de los estudiantes y de parte de todos los que trabajamos dentro de la institución»; finalmente, «que es un bien adquirido, producto de luchas, que el Estado debe velar por su cumplimiento, que es irrenunciable y universal, y que garantiza el pleno desarrollo de los individuos [...] algo que no surgió de la nada, sino algo que fue el resultado de la evolución».<sup>13</sup>

En el intercambio emergió como interés colectivo poder abordar y problematizar el régimen de inclusión.<sup>14</sup> Ello se relacionó con el caso de un estudiante que se encuentra en esa situación y se vio necesario demostrar que el sujeto construye perfectamente conocimiento desde la oralidad. Observando la pertinencia del tema propusimos abordarlo en el próximo taller. A su vez, se compartieron posibles estrategias de acompañamiento, teniendo en cuenta que hay tecnologías que pueden apoyar el registro de las clases desde su propia producción.

Luego del intercambio, se compartieron «ideas fuerza» de lo que promueven los DDHH y los que se puede entender por educación en DDHH tomadas de dos documentos, de la Declaración Universal de Derechos Humanos y del PNEDH. El motivo de introducir el acercamiento a estos documentos fue invitarlos a profundizar en la temática para nutrir los siguientes intercambios de taller.

En la última parte del taller, pasamos a presentar una dinámica de discusión colectiva mediante el uso del espacio. Cada participante se posicionó en una ubicación del salón mostrando si está de acuerdo, en otra ubicación si no está de acuerdo, o en un lugar intermedio, a partir de la consigna afirmativa: «La existencia de los derechos humanos son garantía para la democracia». Los argumentos esbozados por las personas en **acuerdo** con la consigna fueron que, para que haya democracia es fundamental que existan los DDHH, fundamentando esta idea sobre la base de la libertad y las normas que la buscan garantizar, viendo que «si no existen, no hay razón para que se cumplan».

En el lado de los **desacuerdos** se planteó: «que existan, no garantiza 100 % [el cumplimiento de la democracia]»; por lo que se expresó una «falta de cumplimiento». Otro argumento más amplio planteó que la «democracia occidental es discurso [...] El Estado te obliga pero no te asiste. Es eso, discurso... Se quedan muchas veces en el discurso... No cumplimos... Nos quedamos en el discurso... El Estado no defiende a los pobres.»

---

<sup>13</sup> El entrecomillado en este caso hace alusión a las distintas intervenciones del colectivo.

<sup>14</sup> El trámite es denominado como régimen de exención o tolerancia a realizarse en diálogo con el CETP. Por más detalles ver las págs. 5-6 del siguiente enlace: <[https://www.utu.edu.uy/utu/resoluciones/2016/agosto/res-2035-16\\_exp-779-15.pdf](https://www.utu.edu.uy/utu/resoluciones/2016/agosto/res-2035-16_exp-779-15.pdf)>.



Se observó una postura intermedia, que manifestó el siguiente planteo: «Existir no quiere decir que se cumpla», pero a su vez, argumentó que la democracia tiene que hacer que se cumplan. Cerrando esta dinámica y para finalizar, se invitó a acceder a la plataforma web para ver material bibliográfico y evaluar el primer taller. Al momento en que estén inscriptos la mitad de los integrantes del taller en el curso, abriremos el foro de discusión.

#### SIGUIENTES PASOS

Actualmente nos encontramos en la etapa de sistematización y compilación de lo producido con los actores de la comunidad en las distintas instancias. Ello se vio pertinente para comenzar a tener parte de la memoria colectiva y poder así compartirlo en los espacios interesados en la temática. Todo lo que se viene realizando se encuentra en la perspectiva de construcción de conocimiento de tipo acumulativa (Sautu y otros, 2005), donde se toman los principales mojones históricos buscando que dialoguen con las percepciones de los actores de la comunidad, a modo de elaborar referencias que puedan servir para la reflexión, la discusión y las acciones educativas.

A su vez, este trabajo de síntesis nos permite pensar y planificar el siguiente taller. Para ello vemos de interés tomar todo lo que se viene recabando, de los planteos que surgieron en el primer taller y lo compartido en el foro. Para el tercer y último taller la intención es realizarlo con otros actores de la comunidad, a modo de generar un espacio de intercambio para visibilizar el trabajo que fuimos realizando e invitar a otros actores que compartan sus aportes, en vista de pensar una línea de trabajo que pueda aportar a otros espacios de la comunidad. Los siguientes recorridos serán dar difusión de lo que se vaya avanzando en esta producción acumulativa.

#### ALGUNAS REFLEXIONES PARA SEGUIR AVANZANDO

A modo de síntesis se ve pertinente rescatar que la comunidad de Rincón del Cerro tiene un arraigo a la vida en relación con la producción de la tierra. Respecto a los actores educativos, se aprecia un nivel de compromiso importante con la propuesta educativa y también de interés en la temática sobre derechos humanos. Nos parece interesante rescatar que la educación es asociada por todo el colectivo como un área vinculada a los DDHH. Las nociones de DDHH compartidas son coherentes a la declaración universal y se subrayó que son conquistas que debemos proteger y seguir avanzando. A su vez, que se perciba la vulneración de derechos, demuestra lo importante que es para el colectivo una

educación en esta perspectiva que permita concientizar a los sujetos de cuáles son sus derechos.

También es importante destacar el posicionamiento crítico del colectivo respecto al alcance que tienen los discursos asociados a los derechos humanos, y su relación a las obligaciones del Estado. Los planteos nos invitan a problematizar la pertinencia que tiene la educación en derechos humanos en el presente contexto político-social.

La preocupación en torno al «régimen de inclusión», junto al caso del estudiante que en él se encuentra, demuestra un posicionamiento crítico respecto a este tipo de trámites administrativos. Finalmente, se explicita la preocupación acerca del abordaje pedagógico de este tipo de casos, entendiendo que comprometen la fluidez de la continuidad educativa.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2008). «Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión». En revista *Perspectivas*, vol XXXVIII, n.º1, marzo.
- Bordoli, E. (2012). «Las políticas de Inclusión Educativa y los gobiernos progresistas. El caso uruguayo: algunos elementos analíticos para comprender los procesos políticos y educativos actuales». En: *Educación, gobierno e instituciones en contextos diversos*. San Luis, Argentina: Ediciones LA, Laboratorio de Alternativas Educativas.
- Brenes, A., Burgueño, M., Casas, A., & Pérez, E. (2009). *José Luis Rebellato, Intelectual Radical. Selección de textos*. Montevideo, Uruguay. Coedición Extensión-Eppal-Nordan.
- Buenfil, R. (1991). Análisis del Discurso y Educación. Conferencia presentada en el Centro de Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara, el 28 de octubre de 1991. DOC/DIE 300: 26, México, D.F.
- Falkin, C. & Martinis, P. (2017). «Aspectos pedagógicos y de política educativa involucrados en los procesos de universalización del derecho a la educación». En: Martinis, P., Miguez, M. N., Viscardi, N., & Cristóforo, A. (2017). *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión*. CSIC-Udelar, Montevideo.
- Freire, P. (2015). *Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Siglo XXI.
- 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*, número 49, pp. 19-57.
- INNEd (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay (2015-2016)*. Uruguay, Montevideo: INNEd.
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión educativa como posibilidad*, Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. España, Madrid: Siglo XXI editores.
- Martinis, P. (2006). «Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”». En: Martini, P. y Redondo, P. (2006). *Igualdad y educación. Escrituras (entre) dos orillas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

- Mancebo, E. (2010). *La inclusión educativa: un paradigma en construcción*. Montevideo, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- Sautu, R. , Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Todo es teoría*. Buenos Aires: Lumiere Ediciones.
- Terigi, F. (2007). «Los desafíos que plantean las trayectorias escolares». III Foro Latinoamericano de Educación, Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.

## FUENTES

- LGE (2008). Ley N.º 18.437. Ley General de Educación. Uruguay, Montevideo: Legislativo, P. (2009). Disponible en:  
[https://parlamento.gub.uy/documentosleyes/leyes?Ly\\_Nro=18437&Ly\\_fechaDePromulgacion%5Bmin%5D%5Bdate%5D=21-09-2016&Ly\\_fechaDePromulgacion%5Bmax%5D%5Bdate%5D=22-09-2019&Ltemas=&tipoBusqueda=T&Searchtext=](https://parlamento.gub.uy/documentosleyes/leyes?Ly_Nro=18437&Ly_fechaDePromulgacion%5Bmin%5D%5Bdate%5D=21-09-2016&Ly_fechaDePromulgacion%5Bmax%5D%5Bdate%5D=22-09-2019&Ltemas=&tipoBusqueda=T&Searchtext=) [consultado el 22 de setiembre de 2019].
- IMPO (2010). Ley N.º 18.651. Ley Sobre Protección Integral de Personas con Discapacidad, República Oriental del Uruguay, IMPO. Disponible en:  
[https://parlamento.gub.uy/documentosleyes/leyes?Ly\\_Nro=18651&Ly\\_fechaDePromulgacion%5Bmin%5D%5Bdate%5D=21-09-2016&Ly\\_fechaDePromulgacion%5Bmax%5D%5Bdate%5D=22-09-2019&Ltemas=&tipoBusqueda=T&Searchtext=](https://parlamento.gub.uy/documentosleyes/leyes?Ly_Nro=18651&Ly_fechaDePromulgacion%5Bmin%5D%5Bdate%5D=21-09-2016&Ly_fechaDePromulgacion%5Bmax%5D%5Bdate%5D=22-09-2019&Ltemas=&tipoBusqueda=T&Searchtext=) [consultado el 22 de setiembre de 2019].
- MIDES (2005). Ley N.º 17.866. CREACIÓN DEL MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL-Aprobado por el Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, reunidos en Asamblea General. Uruguay, Montevideo: Legislativo, P. (2005). Disponible en:  
<https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp3659602.htm> [consultado el 22 de setiembre de 2019].
- Presidencia (2007). *Plan de Equidad*. Presidencia de la República Oriental del Uruguay.
- SNEP (2017). *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos-Uruguay*. Sistema Nacional de Educación Pública, Montevideo, Uruguay.