

**xviii Jornadas
de investigación 2019**

SALÍ DEL PAPEL

La producción de conocimiento durante
los procesos de enseñanza de grado y posgrado
en Facultad de Ciencias Sociales

**El sujeto educativo como sujeto de derecho
desde la mirada de los derechos humanos en la
educación del Uruguay**

Santiago Arias, Freddy Cuello, Sebastián González

El sujeto educativo como sujeto de derecho desde la mirada de los derechos humanos en la educación del Uruguay ¹

Santiago Arias²

Freddy Cuello³

Sebastián González⁴

Resumen

El presente trabajo propone reflexionar sobre la noción del sujeto educativo concebido como sujeto de derecho en la línea del enfoque político que incorpora la perspectiva de derechos humanos en el campo educativo.

El objeto de estudio se centra en analizar cómo se presentan las nociones de sujeto que sostienen las políticas educativas escogidas en la última década en Uruguay. Para ello nos enfocaremos en las siguientes políticas: la Ley General de Educación N.º 18.437 (LGE, 2008), y el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (2017). En este sentido, el interés se centra en indagar en los documentos oficiales cuál es la noción de sujeto educativo, la de sujeto de derecho y ver la relación que allí se pueda expresar.

También se ve pertinente relevar cómo estas macro políticas presentan la educación en derechos humanos. Luego, se analiza un mecanismo que expresa la lógica de política de inclusión educativa de carácter universal como es el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (2015). El mismo conjuga una serie de dispositivos que se despliegan en los distintos niveles del sistema y en el territorio, en vista de que los estudiantes gocen el derecho a la educación, y que por ende

¹ Trabajo presentado en las XVIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales-UdelaR, 2019.

² Estudiante avanzado de la Licenciatura de Ciencias de Educación de la FHCE-UdelaR, integrante del Grupo de Estudios de Políticas y Prácticas Educativas (GEPPred) del Departamento de Pedagogía Política y Sociedad del Instituto de Educación de la FHCE-UdelaR. Grupo coordinado por el Dr. Pablo Martinis. Contacto: sinadru@gmail.com

³ Estudiante avanzado de la Licenciatura de Ciencias de Educación de la FHCE-UdelaR. Contacto: gonzalezseb.hum@gmail.com

⁴ Licenciado en Ciencias de Educación de la FHCE-UdelaR y maestrando de Psicología y Educación de la PSICO-UdelaR. Contacto: lic.fcuello@gmail.com

puedan acceder a una formación en DDHH.

La metodología utilizada es de abordaje cualitativo, recurriendo al análisis documental y bibliográfico para el estudio de los documentos oficiales, siguiendo nuestros objetivos. La perspectiva de análisis discursiva adoptada parte de los desarrollos teóricos de Laclau y Mouffe (1985) y los aportes de Buenfil (1991). El producto de este estudio tiene como propósito proporcionar algunas reflexiones que sirvan para pensar y discutir lo propuesto en estas políticas a modo de generar insumos para las prácticas político-educativas desde una mirada en DDHH.

Palabras clave: Sujeto de derecho; sujeto educativo; educación y derechos humanos.

Rastreado algunos antecedentes

El análisis de la temática sobre los DDHH y el 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 DDHH.

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 y/o cultural. Las políticas de inclusión educativa plantean como desafío repensar el modelo educativo, pautando 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, buscando hacer accesible el derecho a la educación, y por lo tanto más democrática.

La coyuntura histórica de la exclusión socio-educativa en la región ha visto un contrapunto - principalmente en los últimos años- con la expansión 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 y garantizar el acceso a la educación a los sectores más desfavorecidos de la población.

Estas políticas, de carácter focalizado se presentan con notoriedad en el período de los “gobiernos progresistas” (Bordoli, 2012). Las mismas comenzaron a desarrollarse desde los primeros días en que inician estos gobiernos, haciéndose visible en la creación del Ministerio de Desarrollo Social del Uruguay (MIDES) creado por Ley 17.866 el 21 de marzo de 2005. A su vez, se fue conformando un conjunto de líneas de acción de tipo focalizado, a partir de 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 que promueven mejorar los niveles de vida y los de cobertura educativa, particularmente la inclusión, la retención y la culminación de los ciclos educativos obligatorios.

En relación a los DDHH, es en este mismo período que se crean las Direcciones de Derechos Humanos en el MEC en 2005 y en el CODICEN de la ANEP en 2006. Ambas se enfocan desde un nivel general, ampliando la “presencia de los derechos humanos en los planes y programas de los distintos Consejos de la Administración Nacional de la Educación Pública y de muchos servicios de la Universidad de la República [...] el Ministerio de Educación y Cultura” (SNEP, 2017: 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 el primer artículo se define una 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 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.

En esta ley la educación se torna como pilar fundamental a la hora de promover y consolidar los DDHH. En las líneas transversales de la LGE, se expresa que el Sistema Nacional de Educación promoverá la educación en DDHH, teniendo 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. (Art. 40, literal A, punto 1)

En esta misma dirección, 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). En este sentido, el Estado ha desarrollado políticas desde distintos niveles y prosigue avanzar en la construcción de una educación en DDHH.

Todos estos avances se encuentran en diálogo con 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 ONU⁵; el *Programa Mundial para la Educación en DDHH*, (2004) aprobado por la ONU. Esta última presentó como objetivo principal para el período 2005-2009 crear y fortalecer programas educativos a nivel internacional, regional y nacional. 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 un claro compromiso con las políticas internacionales al adherirse en la creación y el fortalecimiento de la educación en DDHH. Ello quedó expresado por parte de la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública, con el compromiso asumido para desarrollar una macro política en esta perspectiva, firmado el 19 de diciembre de 2016. En ese acuerdo se aprobó 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” (SNEP, 2017: 15). Tiene una proyección de mediano y largo plazo, en base 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 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” (SNEP,

⁵ La sigla refiere a la Organización de las Naciones Unidas, organización internacional creada en 1945 para el mantenimiento de la paz, la seguridad, la cooperación internacional, luego de la crisis que sufrieron varios países a causa de las guerras mundiales.

2017: 13) y para ello ve prioritario ampliar lo trabajado por las distintas instituciones y la sociedad civil a todos los actores de las comunidades educativas, por lo tanto, a la sociedad uruguaya.

Perspectiva de análisis adoptada

Para realizar el estudio de las políticas seleccionadas siguiendo nuestros objetivos, adoptamos herramientas conceptuales provenientes de los desarrollos teóricos de Laclau y Mouffe (1985), en continuidad con los aportes de Buenfil (1991) enfocadas al campo educativo. En ellas el *discurso* es entendido como una “totalidad estructurada” que resulta de una práctica articuladora que “establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esa práctica” (Laclau y Mouffe, 1985: 176). A su vez, el *discurso* será entendido como una constelación de significaciones, que articula elementos y construye sentido, tomando lo lingüístico y extralingüístico (actos y/u objetos) como vías de significación de la formación discursiva, donde “todo tipo de relación social es significativo” (Buenfil, 1991: 181). Esta noción de discurso, expresa una forma de significación que es diferencial, abierta e inestable. Significación que es posible dentro de un sistema de reglas y usos circunscriptas en el juego de lenguaje, en el contexto en que son compartidos.

Estos aportes permiten entender el *discurso* de una política educativa como una forma de articulación de sentido. En estas políticas sujeto educativo será entendido como una posición diferencial dentro de la formación discursiva a problematizar, destacando su carácter inestable, sin una identidad esencial o natural, sino por su sentido construido y fijado precariamente por las prácticas articuladoras.

En síntesis, los discursos de las políticas educativas serán analizados buscando evidenciar su lógica de construcción de sentido en base a esta noción de discurso. La construcción de la noción sujeto educativo como posición, cobra sentido en el discurso educativo de determinado contexto (tiempo y espacio), en relación al marco institucional y a la de los sujetos que allí intervienen.

Toda identidad se construye de manera relacional. La forma en que se significa al sujeto educativo es indisociable de la que expresa la posición del educador (Martinis, 2016), incidiendo ambas posiciones en la construcción del vínculo educativo. Asimismo, la práctica discursiva “constituye y organiza las relaciones e identidades sociales [...] identidades discursivas de carácter abierto y contingente [...] [Las] identidades son tanto afirmadas como atribuidas, poniendo en juego

prácticas de asignación y de identificación” (Southwell y Vassiliades, 2014: 177). Identidades que son producidas, disputadas y transformadas en formaciones discursivas concretas, debido a que surgen de y en la dimensión discursiva.

Southwell y Vassiliades subrayan que las identidades “son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que las prácticas discursivas configuran y que articulan al sujeto en el flujo del discurso [...] procesos de identificación como construcciones inacabadas” (2014: 178). Lo que plantean los autores, es que este intento de sutura del sujeto a una posición subjetiva requiere que sea convocado por el discurso. A esa interpelación a la que todos nos exponemos, y que a su vez, el sujeto se invierte en esa posición.

Análisis de las políticas seleccionadas

El presente análisis se fundamenta en el entendido que la LGE, desde su aprobación en diciembre de 2008, crea un marco regulatorio que establece sentidos sobre cómo deberá ser comprendida la educación en general (formal y no formal), el sujeto educativo, las prácticas educativas y las distintas políticas educativas que se despliegan en el país, entre otros aspectos que le competen a esta macro política. Es en este marco normativo, que surge el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTE, 2016) 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 el mismo. En este contexto, se profundizó en políticas educativas en DDHH, el PNEDH (SNEP, 2017) conforma una primera política estatal de tipo macro de educación en derechos humanos.

Por lo antes dicho, el objeto de estudio se centra en las expresiones sobre las nociones de sujeto educativo y la de sujeto de derecho, y la relación entre ambas. Estas nociones serán indagadas en las siguientes políticas educativas: Ley General de Educación N.º 18.437 (LGE), el Sistema de Protección de Trayectorias (SPTE) y el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH).

Análisis de la Ley General de Educación N°18.437

Podemos concebir la LGE como una política educativa de corte macro que establece el marco normativo desde donde se orientan y regulan las políticas educativas en Uruguay. Esta política fue aprobada el 10 de diciembre del año 2008, enmarcada en un contexto de debate entre distintos sectores políticos y sindicales. Para comenzar el análisis, hemos de tener en cuenta que la norma establece a la educación como un derecho humano fundamental, a su vez, reconoce y sitúa a los derechos humanos como marco de referencia de las propuestas, programas y prácticas educativas (Artículos 1 y 4). El Estado se constituye como un actor clave, ya que será obligación del mismo asegurar: igualdad de oportunidades, inclusión social y gratuidad, como garantizar el acceso y el ejercicio del derecho a la educación. En este sentido, es pertinente destacar que la noción de “inclusión” queda asociada al ejercicio del derecho a la educación.

Por otra parte, en la misma se establece a los derechos humanos y a la educación en derechos humanos, en específico, como líneas transversales en todas las modalidades de educación (Educación Primaria, Educación Media, Educación No Formal, etc.) del Sistema Nacional de Educación:

La educación en derechos humanos tendrá como propósito que los educandos, sirviéndose de conocimientos básicos de los cuerpos normativos, desarrollen actitudes e incorporen los principios referidos a los derechos humanos como un derecho a la educación y una condición necesaria para el ejercicio de todos los derechos humanos (LGE, art. 40).

En este sentido, la educación en derechos humanos es asociada a dos ideas centrales, como forma de desarrollar “actitudes e incorporar principios” que promuevan los derechos humanos; y como “condición” para el ejercicio de los derechos humanos.

Podemos asociar esta ley al impulso por universalizar la educación, que se apreció en América Latina desde las últimas décadas. Los aumentos cuantitativos en los distintos niveles de los sistemas educativos latinoamericanos, han sido exponenciales. La búsqueda por universalizar la educación como derecho humano, se expresa en los nuevos marcos normativos, que aumentan los años de escolarización obligatoria. En la LGE en el artículo 7 quedaron extendidos los estudios obligatorios comprendidos desde educación inicial hasta educación media superior.

El artículo 5 de la LGE denomina al sujeto educativo como “educando”, el cual es todo habitante del país y es ubicado en el centro de los procesos de aprendizaje y enseñanza que se desarrollen

en los centros educativos. Este sujeto educativo está concebido desde una perspectiva de derecho, en tanto sujeto de derecho, con lo cual se le adjudican tanto derechos como deberes inherentes a su condición de persona humana.

Los derechos de los educandos son: recibir educación de calidad; acceder a todas las fuentes de información y 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 realizando propuestas en aspectos educativos y de gestión del centro; y emitir opinión sobre la enseñanza que reciben (LGE, art. 72). 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 su proceso de aprendizaje. Dentro de los deberes, se resalta el respeto a las normas vigentes y resoluciones de los órganos competentes, como también de las autoridades del centro educativo; cumplir con los requisitos de aprobación de los planes y programas; y respetar los derechos de todas las personas que integran la comunidad educativa (LGE, art. 72).

Para cerrar con este análisis, es relevante tener en cuenta el artículo 120 que menciona el principio de interpretación e integración de la ley, el cual engloba varios de los aspectos aquí mencionados: “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” (LGE, art. 120).

Sistema de Protección de Trayectorias Educativas

El 2 de diciembre del 2015 el CODICEN resolvió la creación del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (STPE) (Resolución N° 80 Acta N° 95), con la finalidad de detectar las situaciones de vulnerabilidad educativa y realizar la intervención temprana durante el año escolar, como en toda la trayectoria educativa, a mediano y largo plazo. La propuesta plantea la posibilidad de hacer efectivo el derecho a la educación, haciendo hincapié en la formación integral de los sujetos para alcanzar la continuidad y completud. El SPTE aborda como antecedentes de referencia, programas y propuestas de inclusión educativa y protección de trayectoria, destacando: Compromiso Educativo, Tránsito Educativo, Aulas Comunitarias, coordinaciones CETP-CES con CECAP. El documento plantea las siguientes líneas de trabajo: inclusión; identificación temprana

del rezago y prevención de la desvinculación escolar; interciclos; educación y trabajo (SPTE, 2016).

A partir de la LGE, como se mencionó anteriormente en el artículo 7º, se ampliaron los niveles de obligatoriedad de educación inicial a la educación media superior. Además el carácter de obligatoriedad se circunscribe en la promoción de universalizar la educación media, lo cual implica reelaborar estrategias de articulación intersubistemas, de modo que integren el sistema de la ANEP (SPTE, 2016). Asimismo, la articulación intersubistemas tiene por intención superar la fragmentación del SNEP, supone así, pensar la oferta educativa como un conjunto integrado con un orden lógico.

Por otra parte, la articulación que plantea el SPTE hace hincapié en el involucramiento de redes y programas sociales en el territorio. Se debe destacar la articulación que se produce con las Unidades Coordinadoras Departamentales de Integración Educativa (UCDIE), las cuales buscan la integración en clave territorial, con el fin de alcanzar una mayor cohesión de la institucionalidad educativa entre lo formal y lo no formal. Además, se plantea el trabajo en el ámbito socio-comunitario con Equipos de Programas Sociales, Socio-educativos, Culturales, etc. entre los cuales se destacan: Cercanías, Uruguay Crece Contigo, Jóvenes En Red, Centros Juveniles, Centro MEC, Centros Culturales, Organizaciones de la Sociedad Civil, Policlínicas del adolescente (STPE, 2016).

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 diseñan e implementan hacen énfasis en la continuidad y la universalización de la educación media. Es necesario destacar la importancia que adquiere la prevención del riesgo educativo para el SPTE, mencionando:

Considerar las propuestas escolares para definir el riesgo educativo implica mirar las condiciones pedagógicas e institucionales. De este modo, atender el riesgo educativo requiere diversidad de respuestas pedagógicas, complejas e integrales, en las que el proyecto institucional también se pone en juego. Así, aun cuando puedan definirse estrategias y herramientas generales, se entiende que las respuestas pedagógicas no serán únicas o universales, sino fundamentalmente singulares y requerirán

la reflexión informada respecto a cada situación. A la vez compromete a todos los actores del centro educativo y muy especialmente a los docentes en tanto responder a estas situaciones involucra la enseñanza y los aprendizajes de tal modo que muchas veces se requiere poner en juego saberes y conocimientos pedagógico- didáctico diferentes a aquellos a los dispuestos habitualmente (SPTE, 2016: 5).

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. La noción de trayectoria escolar o social según Carina Kaplan nos acerca a una comprensión dialéctica de los diversos itinerarios que los agentes van delineando a lo largo de su vida (Kaplan, 2006: 39). Es importante destacar la investigación de Ester Mancebo y Verónica Filardo *¿Quiénes ejercen el derecho a la educación media en Uruguay?*, donde las autoras indagan sobre cuáles son los recorridos de los jóvenes en los distintos ciclos educativos. Las investigadoras construyen cinco categorías acerca de las trayectorias educativas hasta la culminación de la educación media, tomando en cuenta el máximo nivel alcanzado y el tiempo requerido para alcanzarlo. Se destacan las siguientes trayectorias: trayectoria esperada, trayectoria esperada lenta, trayectoria trunca temprana, trayectoria trunca media, trayectoria inconclusa (Filardo y Mancebo, 2013: 50). Desde esta perspectiva, se puede identificar a través de las trayectorias los desacoplamientos de los recorridos esperados en el sistema educativo. Visibilizar los recorridos de los jóvenes y adolescentes hace posible conocer la diversidad social y cultural que se viene generando con el aumento de la cobertura educativa (Terigi, 2007: 2).

En la obra de Carina Kaplan *la inclusión como posibilidad*, se argumenta que la institución escolar juega un papel importante en las mediciones de la estructura social y las trayectorias. La autora destaca que la inclusión educativa de los niños, adolescentes y jóvenes hace posible comprender un punto de encuentro entre las políticas, las condiciones materiales de vida y las estrategias que se despliegan en relación con la institución educativa (Kaplan, 2006: 23).

Por otra parte, el sistema educativo según Flavia Terigi prescribe trayectorias escolares teóricas, las cuales se expresan como itinerarios de la progresión lineal y los tiempos previstos para la escolarización (Terigi, 2007). 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 Terigi como “trayectorias no encauzadas”, aludiendo a modos heterogéneos,

variables y contingente en cómo los niños y jóvenes transitan su escolarización (Terigi, 2007: 4).

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). Se puede decir que la noción de inclusión se sustenta en la idea de una sociedad más justa y democrática, lo cual implica desarrollar puntos de vistas o dimensiones que promuevan una nueva propuesta educativa. La reconfiguración del concepto de educación como educación inclusiva, supone para Gustavo De Armas: construir una oferta que sea válida para toda la sociedad, circunscritas en contexto de diversidad para todos los distintos colectivos que la componen (De Armas, 2017).

Las políticas de inclusión educativa a su vez permiten problematizar sobre la noción de sujeto educativo que se viene desarrollando.

La primera de las líneas refiere a la inclusión educativa abordada desde una doble perspectiva. Por un lado plantea la generación de trayectorias de inclusión educativa, entendiéndose como aquellas que se generan a partir de andamiajes dirigidos a poblaciones en situación de vulnerabilidad educativa. La segunda dimensión de la inclusión corresponde a la identificación y la disponibilidad de formatos educativos formales y no formales adaptados a las características de la población que lo requiera teniendo en cuenta los recursos locales y estableciendo recorridos que los proyecten al tránsito de la educación media [*sic*] (SPTE, 2016: 8).

Las políticas de inclusión educativa permiten preguntarnos sobre cuáles son los desafíos que emergen al abordar las trayectorias educativas. Terigi en su conferencia *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*, destaca como uno de los desafíos que tiene el sistema educativo garantizar una alternativa para las trayectorias educativas no encauzadas (Terigi, 2010). 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: 6).

Por un lado, 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 Ester Mancebo en las redes y el capital cultural que presentan los sujetos al momento de superar sus condiciones de vulnerabilidad. Al acumularse y persistir en el tiempo las desigualdades, se consolida la exclusión al acceso del derecho de la educación de los sujetos sociales.

El acompañamiento en la protección de las trayectorias educativas es un aspecto que se destaca en el SPTE. Dicho enclave de análisis, se enfoca en identificar estrategias que contemplen aquellas situaciones educativas y social-familiar que afectan a los adolescentes (SPTE, 2016). Asimismo, se puede agregar que el marco conceptual en el que se apoya el SPTE menciona tres dimensiones para el acompañamiento: “*social* –con otros sujetos– pares y otros adultos; *emocional* – el adolescente vive otras experiencias respecto a la relación con otros y también respecto al aprendizaje, y en ellas involucra sus emociones (la curiosidad, el interés, la frustración, el placer-satisfacción) *académica*- el relacionamiento con otros y con los conocimientos tiene un marco direccionalizado - el de la educación media [*sic*]” (SPTE, 2016: 6).⁶

El SPTE propone en el acompañamiento de las trayectorias educativas como una co-construcción de rutas posibles en la diversidad de trayectorias, lo cual implica nuevas formas de diálogo entre el acompañado y el acompañante. El involucramiento y el compromiso de los adultos es un aspecto que cobra gran relevancia para apuntalar la formación de los adolescentes en la educación media.

Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos. Uruguay

Este documento conforma una estrategia nacional adoptada por el Estado para orientar la educación en derechos humanos en la órbita del Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP). Al momento de analizar el plan, hay que tener en cuenta que la dignidad humana al igual que la libertad y la igualdad son conceptos relacionales, definidos por los modos en que los sujetos se relacionan con ellos, y deben ser adoptados como los principios básicos de una educación en DDHH.⁷ Lo relacional de los conceptos surge en la “intersubjetividad, es decir, la trama de relaciones que se da entre las personas, es la que determina la fuerza normativa de los conceptos

⁶ Las cursivas pertenecen al presente trabajo, con motivo de destacar las dimensiones de dicha política.

⁷ La dignidad en el PNEDH es entendida como “cualidad imprescindible de la que está dotada el ser humano y que le permite tener derechos autorreferenciados” (Luzardo, 2013, en SNEP, 2017: 45), presentada como el fundamento de mayor aceptación para la convivencia de las distintas personas y los distintos grupos poblacionales.

que articulan nuestra identidad práctica.” (SNEP, 2017: 41). Define sujetos que regulan su comportamiento y el modo de convivencia en base a acordar y significar las normas morales, por ende los sujetos de derecho son considerados por el plan como sujetos políticos.

El plan adhiere a la postura de Magendzo, quien entiende que el conocimiento de los DDHH es clave para la formación de “sujetos de derechos”, y en el mismo se destaca que hacer uso de esta noción “es reconocer a la persona con capacidad de ejercer, promover, y defender sus derechos y los derechos de las demás personas” (Magendzo 2008; Magendzo 1996, en SNEP, 2017: 42). Es de este modo que el conocimiento de los DDHH le confiere al sujeto de derecho el poder de actuar en relación a estos derechos.

A modo de promover este tipo de sujeto político, el plan considera necesario que los sujetos educativos se apropien de unos conocimientos básicos que se tornan herramientas que aumentan la posibilidad de que modifiquen el entorno social, desde la apropiación del diálogo y la argumentación, aspectos que exige 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: 43). La fundamentación de este tipo de enfoque se sostiene en que, cuanto más ciudadanas y ciudadanos participen de modo consciente de su repercusión en la sociedad, la sociedad civil será de mayor amplitud y fortaleza en términos de derechos consagrados.

En este entendido, se propone la formación de sujetos para que comprendan los problemas colectivos y deliberen sobre las acciones que permitan construir una sociedad más justa. La 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: 44). Se expone como necesario para la confección de este tipo de sociedad civil, primero que todas las personas accedan al goce de las necesidades básicas y, a su vez, que sean beneficiarios de una formación adecuada. Una formación en participación que trabaje para garantizar la dignidad humana.

Al respecto, el texto refiere a la dignidad de cada ser humano concedida para todos, de manera universal, partiendo de un reconocimiento del avance en materia de derechos desde una perspectiva histórica y crítica. Esta perspectiva permite mostrar que el avance -en cuanto a la

gradual 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, 2017: 49). Esto de alguna manera nos invita a pensar el orden social, configurándose gradualmente desde una mayor participación ciudadana en vista de garantizar estos derechos y se los defiendan cuando se vean amenazados. En ello las instituciones educativas y sus proyectos educativos se convierten en piezas fundamentales para difundir estos principios, conocimientos y habilidades a modo que permitan fortalecer la conciencia y participación ciudadana.

Educación en derechos humanos desde una perspectiva inclusiva

Para la elaboración del plan se recibieron 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). Entre estos aportes se exigió al Estado avanzar en el trabajo en DDHH con énfasis en las personas que se encuentran en situación de discapacidad. El plan al respecto, 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, 2017: 62)

Se destaca el compromiso asumido por parte del Estado, principalmente luego de realizada la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) en noviembre de 2008. A su vez, se indica que para continuar avanzando es necesario realizar actividades de capacitación tanto para los actores educativos que se encuentren ejerciendo, como para quienes estén en formación docente de todos los niveles educativos; “«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).

Hallazgos

Teniendo en cuenta los esfuerzos que viene haciendo el Estado en esta última década, para

garantizar la universalización de la educación de los distintos ciclos obligatorios, primero, vemos necesario destacar el esfuerzo realizado desde la LGE para que más personas accedan al derecho humano de la educación, deteniéndonos en lo que promueve el SPTE. Luego, vamos a enfocarnos en algunas relaciones entre las nociones de sujeto de derecho y de sujeto de la educación expresado en la LGE y en el PNEDH.

La creación del SPTE es clave para hacer efectivo el derecho a la educación para que todo sujeto de derecho se inscriba en la posición de sujeto educativo, en relación al objetivo de revalorizar tanto su trayectoria escolar como la social. Ello tiene como cometido hacer efectivo el derecho a la educación, en una formación de carácter integral para que los sujetos puedan transitar la continuidad y completitud de los ciclos obligatorios.

En la LGE se concibe como sujeto de derecho a todos los habitantes del territorio nacional, lo que lo ubica en un lugar de igualdad. Junto a esta concepción inicial, se añade la de persona humana con un conjunto de derechos intransferibles. El derecho a la educación, debe ser reconocido por los actores educativos y todos los actores involucrados en el campo educativo. A su vez, se concibe la obligación tanto por parte del sujeto como de su familia o representantes, con el objetivo de que se haga efectivo el ejercicio de este derecho.

Por otro lado, la noción de sujeto educativo se entiende en dicha norma, como las personas titulares del derecho a la educación, categorizados con el significante de educandos que deberán hacer un efectivo ejercicio de su derecho y sus obligaciones. El “educando” aquí se configura desde su participación activa en el 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.

En el PNEDH se dirige sin distinción alguna a todas las personas que se encuentren estudiando en una institución dentro de la órbita del SNEP. En esta política los sujetos deben tomar contacto con los conceptos de manera relacional. Se subrayan los conceptos de dignidad humana, de libertad e igualdad, que son definidos por los modos en que los sujetos educativos se relacionan con los principios básicos de la educación en DDHH. Aquí entra en juego la intersubjetividad entendida

como la trama de relaciones dada entre sujetos, que permite decidir “la fuerza normativa de los conceptos”, lo que a su vez articula la “identidad práctica” de ellos.

De este modo, los sujetos son quienes regulan su comportamiento y la convivencia desde la construcción de acuerdos que se significan y se resignifican en las normas aceptadas por los actores de la comunidad educativa. 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. El conocimiento y el ejercicio de los DDHH confieren al sujeto educativo una conciencia como sujeto político al ser parte de ese entramado social que teje su futuro. Por ende, se promueve la autoestima de los sujetos para autoafirmarse como ciudadanos comprometidos con lo común y el bien público.

En el sentido de desarrollar esta perspectiva educativa en DDHH, las instituciones educativas se tornan dispositivos fundamentales para replicar los principios, conocimientos y habilidades que fortalecen la conciencia y estimulan la participación ciudadana. Una perspectiva que debe lograr redoblar su alcance a toda la población, incorporando aquellas que se encuentren en situación de discapacidad, para lo cual se destaca la necesidad de continuar avanzando en la formación de los actores que trabajan en el campo de lo educativo.

Algunas conclusiones

Por lo visto en estas líneas, se hace evidente que es necesario incorporar de manera sistemática una educación en derechos humanos 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 en vista de 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 a todas las personas a lo largo de su vida. Continuando una lucha histórica en contra de la opresión de los seres humanos, desde la formación en derechos humanos de los sujetos educativos, y en un Estado que los concibe como sujetos de derecho y les transfiere una educación para que tomen conciencia de su rol político.

Finalmente, desde la perspectiva adoptada y de los documentos y políticas aquí analizados, se pretende estimular la reflexión a los interesados en la temática de los DDHH, para contribuir a

construir y generar espacios de discusión, profundización de marcos teóricos, y el desarrollo de prácticas educativas en esta línea.

Referencias bibliográficas

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: Ediciones LA, Laboratorio de Alternativas Educativas, Argentina.

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.

De Armas, G. (2017). *Trayectorias educativas en Uruguay Principales rasgos, tendencias y desafíos para las políticas públicas*, Montevideo, Uruguay: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.

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*. Madrid: Siglo XXI.

Mancebo, E. (2010). *La inclusión educativa: un paradigma en construcción*. Montevideo, Uruguay: Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC)

Martinis, P. (2016). “Sujeto de la educación y discurso pedagógico (social). O acerca de la no continuidad entre sujetos sociales y sujetos educativos” en *Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay*. Montevideo: FHCE-UdelaR.

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.

Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*, consultada en: [http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares .pdf](http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares.pdf)

Southwell, M., & Vassiliades, A. (2014). “El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas”. *Educación, lenguaje y Sociedad*, ISSN 1668-4753 Vol. XI N° 11 (Diciembre 2014) pp. 163-187.

Fuentes

LGE (2008). Ley General de Educación N.º 18.437. República Oriental del Uruguay, IMPO.

IMPO (2010). Ley N° 18.651 – Ley Sobre Protección Integral de Personas con Discapacidad, República Oriental del Uruguay, IMPO.

ROU (1967). Constitución de la República Oriental del Uruguay.

SNEP (2017). *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos. Uruguay*. Uruguay, Montevideo: Sistema Nacional de Educación Pública.

SPTE (2016). Propuesta para un Sistema de Protección de Trayectorias Educativas, consultado en: <https://www.ces.edu.uy/files/propuesta-para-un-sistema-de-proteccion-de-trayectorias-educativas.pdf>



Ciencias Sociales
Universidad de la República
URUGUAY

