

El maestro como posibilitador de oportunidades educativas

La tensión entre las oportunidades y el derecho a la educación

Silvia Barreiro | Ana L. García | Noelya Trejos | Gabriella Varaldi |

Maestras de escuelas públicas de Montevideo, integrantes del Movimiento de Educación Popular-Freinet Uruguay. mepfu.freinet@gmail.com

El hecho educativo se construye y se reconstruye con el otro. Es necesario apostar al desarrollo del sujeto –desde su singularidad– entendiéndolo como un ser “complejo” capaz de integrarse activamente a la realidad sociocultural en la que se encuentra inmerso. Pensar y considerar a un sujeto complejo, implica saberlo sensible a las situaciones que lo constituyen, abierto a las transformaciones y, en particular, a las producciones intersubjetivas y a los vínculos significativos. El quehacer educativo, desde este lugar, habilita a los docentes a posicionarse, a investigar sobre las prácticas, desarrollando diversas formas de experimentación pedagógica, recurriendo al saber pedagógico como herramienta de transformación, considerando y construyendo la educación como *antidestino* (cf. Núñez, 1999) para avanzar hacia la posibilidad juntos.

La oportunidad, sin embargo, coloca al estudiante en una actitud pasiva, un sujeto que se deja hacer, que espera a que le den, que espera a que se le otorgue una oportunidad, una posibilidad. Un sujeto que espera a que se le dé la oportunidad no es autónomo, no participa, no construye espacios cooperativos ni se emancipa. Por ende, la educación sería un beneficio al cual no todos podrían acceder.

A propósito de esto, existen líneas de tensión entre las cuales se pueden mencionar:

«1- La discusión en torno a la noción misma de la inclusión educativa en tanto categoría que se asienta en la relación de fuerza existente entre quien puede definir al otro como excluido y quien es colocado en esa posición [...]

2- La continuidad existente en cuanto a una forma de construir al sujeto “excluido” básicamente como un cúmulo de carencias...” (Martinis, 2015:111-112)

La educación en Derechos Humanos es un compromiso ético y militante con los que no tienen voz (cf. Juanche, s/f), los que están del otro lado del alambrado (Frigerio, 2017).

Así pues, tanto la Convención sobre los Derechos del Niño (adoptada y abierta a la firma y ratificación el 20 de noviembre de 1989 según Resolución 44/25 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, fecha de la que se cumplen treinta años) como la Ley General de Educación N° 18.437 reconocen el derecho a la educación.



En el primer caso, en el Artículo 28:
«1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación...».

En el segundo caso, en el Capítulo I:

«Artículo 1º.- (De la educación como derecho humano fundamental). (...) El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa.

Artículo 2º.- (De la educación como bien público). Reconócese el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna.»

Si bien el Derecho a la Educación existe como tal desde el plano jurídico y nuestro país se adhiere a la Convención en el plano internacional, hoy no nos basta con que un niño esté matriculado y asista al centro de estudios para hablar de goce y ejercicio de este derecho.

Lograr que la mirada gane en complejidad, hacer visible lo que queda cubierto, y pensar cómo hacer desde la escuela para asegurar la concreción de este derecho, es parte de la militancia pedagógica que nos impulsa a escribir este artículo. Porque el derecho a la educación no está acabado. Porque es necesario poner sobre la mesa algunas consideraciones, porque es necesario el debate pedagógico, más allá de los programas compensatorios, y porque es necesaria la construcción colectiva.

Se necesita una pedagogía que ponga «en el centro de los procesos de formación la conciencia y la responsabilidad, cualidades imprescindibles para un ejercicio activo de la ciudadanía y para la transformación» (FIMEM, 2010).

Nuestra mirada pedagógica se enmarca en la Pedagogía Freinet. La misma se cimienta en los principios de democracia, trabajo libre, cooperación, libertad de expresión y, años más tarde, también en militancia defensora y promotora de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia.

«Algunas de las muestras más evidentes de esta ruptura con lo tradicional son la abolición del libro de texto y su sustitución por la biblioteca de clase; el método natural de lectura y el texto libre donde se da la palabra al niño; la asamblea y la estructura cooperativa del aula; y la superación del aislamiento del maestro mediante el intercambio de experiencias, el debate, la producción de materiales y la continua definición de la Escuela Moderna a tenor de las nuevas circunstancias y contextos socioculturales.» (Carbonell Sebarroja, 2000)

Una fotografía de nuestras aulas: un día de trabajo de 3° B

Irupé llega corriendo, trae consigo la túnica que utilizaba en “nivel cinco” porque sabe qué va a hacer hoy.

La rutina comienza como todos los días durante este mes de clase y “hay que llegar a trabajar” le dice Agustín a un compañero que se sienta y parece no haber tenido muchas horas de sueño.

3° B es un grupo de una escuela de Montevideo. Todos los días, este grupo tiene que reacomodar primeramente las mesas porque en el turno de la tarde las disponen de otra manera; y en segundo lugar porque han decidido disponerlas de forma diferente según el día y en concordancia con las actividades a realizar.

Luego de que las mesas están en su lugar se elige a los colaboradores del día, lo que se hace por sorteo ya que se propuso en asamblea y salió así en la votación. En un vaso donde se lee “sigo esperando” quedan aún algunos palitos con los nombres de los alumnos que hasta el día no han salido, pero se terminan y tenemos que agregar los que estaban en el vaso “ya tuve suerte”.

Louzao se levanta y empieza a escribir la fecha del día y el tiempo, Florencia reparte los cuadernos y trae a mi escritorio una caja donde se encuentran materiales para los niños que faltaron. Milagros arma la “Ludoteca”, Mateo reparte los permisos para ir al baño, Mathías recoge las botellas con agua y las coloca en la mesa destinada para ello. Es la primera vez que le toca ir a buscar la escoba a Alex, por eso Esteban lo acompaña y así salen del salón. Anaclara es de “lista palillo” y se acerca a cada compañero para que encuentre su nombre escrito en un palillo y lo prenda al borde la caja.

La clase comienza a funcionar, los niños trabajan. Alguien grita que Louzao no puso punto final a un enunciado, pero Delfina enseguida le dice que cuando un compañero está escribiendo no se lo interrumpe, “tenemos que esperar a que él termine para hacer la corrección colectiva”. Esta primera instancia culmina con el sentir de que se llegó a la escuela a trabajar, se escucha “¿quién tuvo la palabra el viernes?” y así se sientan en ronda, en el piso, mirándose, respirando profundo, escuchándose. Florencia trae los “objetos de la palabra” y no duda en recordarme quiénes la tuvieron, llamamos a esos niños y en un solemne acto donde se valora y se cuida lo que se dice, ellos se aprontan, piensan, sacan algún objeto, una foto, cierran los ojos y esperan.

La primera palabra genera suspenso, respeto y ansiedad, los suspiros son profundos todos queremos saber qué va a narrar el compañero. Yo tomo nota de todo, me sirve para conocerlos, los observo y escribo, pienso en sus vidas, en ese espacio que tanto desean y por qué será que así lo desean. Luego preguntamos y opinamos, damos un cierre al espacio de ronda, leo en silencio lo que escribí y tomo algo como insumo para dialogar sobre “las diferencias entre la organización de narraciones planificadas y no planificadas” o “el argumento pertinente y no pertinente al tema, la situación y el interlocutor”.

Aprendemos que es importante expresarnos de forma clara y que “es indiscutible” no genera el mismo grado de certeza que “es posible”. Nos proponemos un desafío: darle nuestra opinión a algún compañero utilizando estas expresiones, y alguien dice “Es indiscutible que te pongas muy triste cuando tu perro se muere”. Y como en un enjambre, los movimientos se dan, las miradas se entienden, las palabras surgen.

“Esta clase trabaja, y cómo trabaja” digo contenta, riéndome, tirando palabras al aire.

Seguimos y nadie se ha olvidado de la biblioteca, ellos no quieren salir al recreo, pero hay que comer la merienda, decidimos salir y volver rápido. Cubrimos el piso con diarios, colocamos los cajones que trajeron los familiares de los niños, nos sacamos las túnicas, nos ponemos otras y comenzamos a lijar. El sonido es formidable, las charlas, los cuidados que se tienen, los detalles a los que se atiende. Luego colocamos las pinturas en una gran mesa, pero no tenemos veinticinco pinceles, nos faltan algunos, y decidimos turnarnos, sostenerle el tarrito con pintura al compañero mientras pinta, porque después será el turno para pintar del que sostenía el tarrito. Se acerca la hora de la salida, y como siempre decimos “cuatro horas no nos dan para nada”, pero tenemos que guardar, dejar el salón en condiciones. Y así todos lo hacen, se limpian las mesas, se levantan los diarios, se colocan los cajones en posición para que se sequen sin que se manchen. Salen rápido los que se van al comedor; los que quedamos, miramos el salón, nos miramos entre nosotros y sentimos que estamos contentos de venir a la escuela a trabajar.

Para este año me propuse un ejercicio diario, pensar a la escuela como otro tiempo y otro espacio, hasta quizás como otro mundo fuera de la lógica que todo lo mide en tiempos y rendimientos, por lo que esta labor se cimienta de alguna forma en la resistencia. Ello me lleva a pensar la escuela como un lugar donde, como plantea Castoriadis (1983), se deje de educar para que los alumnos vivan una vida con una multitud de cosas inadmisibles, que no son fatales y que corresponden a la organización de la sociedad. Creo que no se trata de preparar para el futuro, sino que se trata del hoy y de entender la tarea de educar como una responsabilidad de transmitir el mundo que hacemos. Que es en su diario quehacer, en la cotidianidad de las acciones que se produce el mundo que habitamos.

«Somos incapaces de crear nada. No suscitamos ningún torrente. Pero podemos ayudar a la vida a realizarse, al torrente a proseguir su destino con máxima capacidad de poder. Ese es el papel, limitado pero repleto de posibilidades, de la verdadera educación.» (Freinet, 1969)

Siguiendo las palabras de Freinet, con el trabajo llevado a cabo en el aula me propongo reconocer la pluralidad de pensamientos que, de manera creativa, surgen como “torrente” de mí y de mis alumnos, y se configuran en formas de trabajo, en interconexiones dinámicas en contraposición a una arraigada concepción monocultural de lo que se entiende por trabajo en el aula.

La apertura de la posibilidad también es gracias a estas técnicas de trabajo, es sin lugar a dudas la apertura, por qué no, a un mundo que se presenta como cerrado, es la apertura de categorías que en la superficie niegan el poder del ser humano para descubrir en su núcleo fundamental formas pluriculturales y participativas de trabajar.



↑ Trabajo cooperativo.
Lijando y pintando cajones para la biblioteca comunitaria

Una pedagogía basada en el individualismo y en el concepto de rebaño «es la condenación definitiva de las prácticas escolásticas, donde todos los niños hacen, en el mismo instante, exactamente la misma cosa» (Freinet, 1972). Por consiguiente, no permite albergar la diversidad en los tiempos y estilos de aprendizaje. Una clase ex cátedra, una clase de lo mismo para todos y al mismo tiempo, no estaría en sintonía con la concreción del derecho a la educación del que hablamos al comienzo.

Romper la estructura hegemónica de la escuela debe ser una transformación a partir de la reflexión colectiva sobre la diversidad, junto a la construcción de un nuevo saber pedagógico que tiene que ver con las formas y los tiempos de aprender y de enseñar.

Es así que Freinet elaboró su método natural bajo las premisas de Claude Bernard. Sostiene que es necesario partir «de la vida, de las experiencias en la propia vida; sin ignorar en absoluto las teorías y los principios que pueden influir y ayudar en nuestro tanteo, nosotros hacemos surgir la nueva organización de la realidad cotidiana» (Freinet, 1979).

El trabajo cooperativo y la autonomía en la gestión cooperativa del aula

Las diferentes propuestas de trabajo en el aula están concebidas desde una perspectiva del trabajo como actividad natural del ser humano que dignifica su ser, posibilita la expresión creativa y original en el proceso de aprendizaje personal y colectivo. Podríamos definirlo como trabajo o experiencia de trabajo emancipador en el aula. Es decir una visión del trabajo como posibilidad para la búsqueda de un hacer, de un ser, donde la lógica de la cultura (y la educación) como bien de mercado que identifica a la sociedad actual, no determine los procesos de aprendizaje y las experiencias escolares.



↑ Trabajo cooperativo

El desafío es habilitar experiencias para aprender desde lo personal dentro de un colectivo y trascender en esa creación. En este sentido, las actividades y su organización tienen un hilo conductor que promueve el pensar haciendo y el hacer pensando. Es decir que el trabajo supone un hacer autónomo y cooperativo. Autónomo porque cada uno aporta, participa y se involucra desde sus preferencias, posibilidades y necesidades. Cooperativo porque la mayor parte de las propuestas de trabajo tiene importante relación con la vida de la clase, que es nuestro motor común.

«La forma individualista de los manuales escolares y de los instrumentos de trabajo estrictamente personales debe ceder poco a poco el lugar a la organización colectiva, de la que la cooperativa escolar será a la vez alma e instrumento.»
(Freinet, 1974a:44)

La autonomía es una forma de relacionarse con los otros, con el entorno, con el saber. Se establece una relación desde cada individuo, con sus necesidades particulares, sus sentimientos, su forma de ver el mundo, su experiencia de vida personal, con un grupo de pertenencia en el cual se toman decisiones, se establecen responsabilidades y se trabaja en forma cooperativa para lograr un proyecto común. Es una forma de entablar relaciones que descarta el individualismo, puesto que el fin último es el progreso de todos y cada uno. Se desarrolla la autonomía en cuanto se reconocen las diferencias y desde esa perspectiva se construye algo nuevo que no excluye, porque todos deben definir su rol.

La autonomía es un aspecto a desarrollar durante todo el proceso educativo de una persona, no se agota en el aula, ni en la escuela. La autonomía no se enseña, se practica en el hacer diario. Para eso es importante explicitar y construir formas de organización en el aula, que permitan tal desarrollo.

«La democracia de mañana se prepara con la democracia en la escuela. Un régimen autoritario en la escuela no sería capaz de formar ciudadanos demócratas.» (Freinet, 1972)

El valor de la palabra

La participación activa implica valorar la palabra propia y la palabra del otro, esto es: el respeto por el pensamiento propio y el pensamiento ajeno, y poder expresarlo a través de diversas manifestaciones.

Con el propósito de implementar instancias de participación activa en la escuela se construyen los diferentes espacios, tales como las asambleas de clase, asamblea de delegados, asambleas generales, diario mural¹, el “¿Qué hay de nuevo?” (o “*Quoi de neuf?*”, en su idioma original), como formas de habilitar la palabra y darles la voz a los niños. Pero también, en este sentido, la Pedagogía Freinet avanza hacia la libertad de expresión desde el arte, en todas sus dimensiones: a través de la pintura, el dibujo, el modelado, el linóleo, la palabra escrita y oral, el teatro, el cine, la música...

La asamblea de clase

La sistematización y el tiempo destinado a dicha propuesta de forma metódica generan el reclamo por parte de los niños, y la valoración del espacio como lugar para “Decir y ser escuchado”.

En estas instancias se recogen temas de interés del grupo, tanto aquellos que correspondan al universo de conflictos que puedan surgir, como asuntos vinculados a los proyectos de clase/escuela, a problemas que deban ser conversados y a buscar estrategias colectivas. El orden del día lo propone el grupo, docentes y niños en pie de igualdad.

El grupo en su proceso de aprendizaje colectivo es capaz de adoptar una postura grupal frente a los temas, intentando llegar a un consenso y no por la simple mayoría.

En muchos niños, el espacio de asamblea estimuló qué decir y para qué, generando la valoración de la experiencia personal y colectiva a partir de la cual se expresan las diversas opiniones.

Los vínculos horizontales que se establecen en las asambleas de escuela, donde prima el acuerdo colectivo, configuran un ejercicio de ciudadanía en sí mismo, que transita hacia la vida democrática en la que se respeten los Derechos Humanos, desde la niñez hacia la vida adulta.

¿Qué hay de nuevo?

“Darles la voz a los niños” encierra, por un lado, la participación de los niños al comienzo de la clase, escucharse y escucharlos; y, por otro lado, la habilitación de la construcción de vínculos de confianza, respeto e interés por el otro, que lucha contra el individualismo, y va hacia la creación de estructuras solidarias y gestión cooperativa.



↑ ¿Qué hay de nuevo?

El “¿Qué hay de nuevo?” (“¿QHDN?”) lleva a trabajar la oralidad desde su sentido más amplio, pero también desde lo específico, el respeto por el tiempo en la intervención del otro –no hablamos de esperar turno, que apunta a lo “oficinista”–, significa escucharse, interesarse por la palabra del otro (Harf, 2017). Ello es desarrollar la noción del tiempo en que se posee la “palabra” que, sin lugar a dudas, conduce a usar ese tiempo responsablemente, porque hay otros que esperan para “dar su palabra”. A su vez, también refiere a la escritura. Ejemplo de ello es cuando el “secretario” toma apuntes de lo que comparte cada uno y luego se realiza una reescritura semanal de alguno de los días, o cuando desde el valor del registro se debe volver hacia atrás para recordar o aclarar alguna situación que fuera tratada en ese tiempo y ese espacio.

¹ El diario mural, técnica de la Pedagogía Freinet que implica decir “yo felicito... yo critico... yo opino...” y generar discusión al respecto, resolución asertiva de conflictos y, por lo tanto, construir convivencia enmarcada en el respeto por el otro.

El “¿QHDN?” pasa a formar parte de la rutina diaria, los niños después de un par de semanas comienzan a prepararse para compartir con los otros en ese espacio. El docente también participa guiando con consignas explícitas, por ejemplo: traer algo de casa importante para ellos, o contar algo de cuando eran pequeños, o pensar en algún sueño... consignas que se presentan con tiempo anticipado para que puedan prepararse quienes deseen narrar... y allí aparece esta otra cuestión de la oralidad, que no es solo escuchar, que es narrar, describir, decir, opinar... expresarse... Y hacer valer su derecho a decirlo y, por lo tanto, a respetar el derecho a la palabra del otro.

Esto supone también un abordaje desde la construcción permanente de ciudadanía (cf. Le Gal, 2008), donde se busca poner en juego la libertad de expresión y opinión, los vínculos intergeneracionales, la argumentación, el debate, la cooperación y la participación de todos, según lo amerite la disposición de la organización del “¿Que hay de nuevo?”.

Es preciso destacar que este espacio es una construcción colectiva en la que niños y docentes se conocen día a día, y fortalecen sus vínculos y lazos de compañerismo. Es el nexo más natural entre su casa y la escuela. Es gestionado por los niños, y el docente interviene en este espacio en una relación de horizontalidad.

Freinet (1974b:2), al describir los principios del Método Natural, sostiene que el individuo necesita ponerse en sintonía con quienes le rodean. De otra forma, sufre. En este sentido, la comunicación cotidiana, el interés en el otro, en lo que le pasa, en lo que siente, nos permite sentir empatía, lo que nos irá posibilitando el entendernos, comprendernos, aceptarnos, respetarnos y conocernos.

Este espacio estructura el día. Es propicio para conversar lo que se va a abordar en la semana o en el día (la agenda o el plan semanal), pensar en las actividades de la semana y organizar tiempos. Se presentan *los planes de trabajo*, si es necesario. Es un lugar y un momento de sentires y pensares colectivos. Fluye en la participación, el respeto y el sentir cooperativo. Va hacia lo afectivo y a la construcción de grupo, donde todos somos diferentes y todos formamos una parte importante de él.

Vale la pena interpelarnos y construir colectivamente

Interpelarnos entonces respecto a en qué medida nuestro accionar pedagógico, nuestras prácticas educativas se orientan hacia este sentido del derecho a la educación, en el cual no alcanza con estar escolarizado, sino que depende de cómo la propuesta pedagógica respete los diversos tiempos y estilos de aprendizaje, y facilite tanto la experiencia colectiva como la personal. La reflexión acerca de cómo concebimos a los demás posee un carácter profundamente ético, de cómo asumir su dignidad, de cómo nos involucramos con su sufrimiento o la vulneración de sus derechos. Repensar cómo concebimos a los niños, a las familias, a nosotros mismos, a la relación educativa y a los propios fines de la educación. Ya que, de no ser producto de esa reflexión, los cambios no serían más que una reducción del gran desafío que implica el quehacer docente. No es solamente visualizar los problemas, es sentirnos parte del problema y ser críticos también en un ejercicio introspectivo y, a la vez, colectivo para poder avanzar hacia mejores formas de hacer escuela pública. Para ello debemos habitar espacios de participación, de comunicación entre docentes, de reflexión pedagógica y de construcción de miradas y propuestas. Consideramos que no existe una sola propuesta válida para llevar adelante estos principios ya que:

«...en la práctica de nuestras clases todos estamos lejos, aun en la escuela Freinet, del ideal previsto. La vida tiene sus exigencias, y muchas veces debemos hacer frente a esas exigencias y encontrar, para situaciones excepcionales, soluciones fuera del contexto previsto que trataremos de adaptar de la mejor manera posible a nuestras necesidades y nuestras dificultades.» (Freinet, 2005:143) 



↑ La vida entra a la escuela. Barra del Río Santa Lucía

Referencias bibliográficas

ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS (1989): Convención sobre los Derechos del Niño. En línea: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

CARBONELL SEBARROJA, Jaume (2000): "¿Por qué amamos tanto Freinet?" en *Kikiriki*, N° 40. En línea: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=1152

CASTORIADIS, Cornelius (1983): *La institución imaginaria de la sociedad*, Vol. 1: *Marxismo y teoría revolucionaria*. Barcelona: Tusquets Editores.

FIMEM (2010): *Carta de la Escuela Moderna*. En línea: <https://www.fimem-freinet.org/es/node/1461>

FREINET, Célestin (1969): *La psicología sensitiva y la educación*. Buenos Aires: Ed. Troquel.

FREINET, Célestin (1972): *Las invariantes pedagógicas*. Barcelona: Ed. Laia. Colección Biblioteca de la Escuela Moderna N° 2.

FREINET, Célestin (1973): *Los planes de trabajo*. Barcelona: Ed. Laia. Colección Biblioteca de la Escuela Moderna N° 13.

FREINET, Célestin (1974a): *El diario escolar*. Barcelona: Ed. Laia. Colección Biblioteca de la Escuela Moderna N° 17.

FREINET, Célestin (1974b): *El método natural de lectura*. Barcelona: Ed. Laia. Colección Biblioteca de la Escuela Moderna N° 19.

FREINET, Célestin (1979): *Los métodos naturales. I. El aprendizaje de la lengua*. Barcelona: Ed. Fontanella.

FREINET, Célestin (2005): *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo XXI editores.

FRIGERIO, Graciela (2017): "El cambio en las instituciones" (videoconferencia). Montevideo: INAU – UNICEF, Sala de Eventos del IMPO, 11 de agosto de 2017.

HARF, Ruth (2017): "Pensar la diversidad en las escuelas: barreras para el aprendizaje y la participación" (Conferencia) en *Escuelas inclusivas: propuestas y desafíos. III Jornada: Educar en contextos complejos*, Buenos Aires, setiembre 2017. En línea: <https://www.youtube.com/watch?v=x9vWUS6wHRk>

JUANCHE, Ana (s/f): El derecho humano a la educación en derechos humanos. En línea: <http://pnedh.snepe.edu.uy/wp-content/uploads/sites/23/2016/10/Aporte-Ana-Juanche.pdf>

LE GAL, Jean (2008): *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté*. Nantes: Éditions ICEM- Pédagogie Freinet.

MARTINIS, Pablo (2015): "Infancia y educación: pensar la relación educativa" en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 25, pp. 105-126. En línea: <http://www.redalyc.org/pdf/3845/384541744007.pdf>

NUÑEZ, Violeta (1999): *Pedagogía social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

PETTINI, Aldo (1977): *Célestin Freinet y sus técnicas*. Salamanca: Ed. Sigueme.

PODER LEGISLATIVO. República Oriental del Uruguay (1990): "Ley N° 16.137. Convención sobre los Derechos del Niño". En línea: <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/leyes/ley/16137>

PODER LEGISLATIVO. República Oriental del Uruguay (2008): "Ley N° 18.437. Ley General de Educación". En línea: http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf