

Haciendo Foco

Apuntes para el debate

Nº10 - NOV. 2024

**DISPUTAS, SABERES Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS
QUE INTERPELAN EL DERECHO A LA EDUCACIÓN**





El *dossier* “Haciendo foco. Apuntes para el debate” es una publicación periódica del Observatorio del Derecho a la Educación. En cada edición colocaremos el foco en una temática diferente, que servirá como clave de lectura del derecho a la educación en Uruguay, e invitaremos a actores del campo educativo a compartir sus diversas miradas y contribuir al debate público mediante la producción de breves columnas de opinión.

“Haciendo foco” es posible gracias a los aportes de las personas y colectivos que en él escriben, permitiéndonos poner a disposición de las y los lectoras/es múltiples perspectivas, un abanico de miradas —inevitablemente incompleto— que espera aportar al intercambio, al diálogo sobre temas clave en materia del derecho a la educación.

Las opiniones vertidas en las columnas son responsabilidad exclusiva de sus autoras/es y no reflejan, necesariamente, el posicionamiento del Observatorio del Derecho a la Educación.

HACIENDO FOCO. APUNTES PARA EL DEBATE

Edición: Nro.10 - Noviembre 2024

Coordinan esta edición: Cristian López, Stefania Conde, Cecilia Sánchez

Equipo Coordinador ODEd: Cristian López, Stefania Conde, Cecilia Sánchez

Diseño y Comunicación del Oded: Natalia Vilanova

Diseño y maquetación: Natalia Vilanova

Ilustración de tapa: Pía Sosa

Avenida Uruguay 1695
11.200 Montevideo – Uruguay
Tel: (+598) 2408 1230
oded@fhce.edu.uy
www.fhce.edu.uy/oded





Índice

Presentación	2
Stefanía Conde, Cristian López y Cecilia Sánchez	
El deseo de cambiarlo (casi) todo. Educación y aperturas para la imaginación de otras (nuevas) formas pedagógicas	4
Anabela Paleso Rodríguez	
Reflexiones pedagógicas y epistemológicas a partir de la experiencia del colectivo Eskuelita Trans*	16
Álex Geo Beguerie, Antü Benavides, Mare Luca César, Juana Sofía Cuadro, F. Ferrigno, Cristina Hernández, Lucky León Piñeyro y Sof Valentino Velazquez	
Racializando la discusión sobre el derecho a la educación	24
Fernanda Olivar Rodríguez	
Sentidos y derechos de la educación “encerrada”: ¿afectados, desafectados, indiferentes o naturalizamos lo socialmente doloroso?	36
Natalia Barraco Mastrangelo	
Perspectivas Lingüísticas en la Educación de Niñas Migrantes Dominicanas en Montevideo, Uruguay	49
Mónica Da Silva Ramos, Ana Sánchez-Muñoz, Mariana Viera Cortazar	
Avances en el reconocimiento de derechos educativos de las personas con discapacidad y deudas pendientes	58
Mag. Soc. Gabriel Álvarez Murdocco	





Presentación

El presente *Dossier* surge con la intencionalidad de ampliar las miradas y reflexiones en torno al derecho a la educación en Uruguay. *Haciendo foco. Apuntes para el debate* se caracterizó hasta este número por definir una temática concreta y hacer disponibles diferentes perspectivas que permitieran profundizar en su comprensión y nutrir el debate. En esta oportunidad nos propusimos *desenfocar* para poner en juego otros lentes que habiliten otros focos, menos presentes en las discusiones sobre política educativa pero imprescindibles. Para el Observatorio del Derecho a la Educación (ODEd), que se propone contribuir desde una perspectiva crítica y propositiva al debate educativo en torno a la efectivización del derecho a la educación desde una perspectiva de igualdad y justicia, entendemos que este es un aspecto clave que nos interpela y nos convoca.

Con la mirada puesta en diferentes ejes temáticos: discapacidad, antirracismo, feminismos, migraciones, educación en contextos de privación de libertad, procesos educativos desarrollados por y para personas trans, se aportan diferentes abordajes analíticos, preocupaciones y experiencias, que interpelan y desafían las conceptualizaciones y formas de pensar el derecho a la educación.

Las diferentes reflexiones y análisis contribuyen a pensar las fronteras y los desafíos en torno a la noción de derecho a la educación, atravesada por las relaciones entre igualdad y diferencia. Desde distintos lugares de enunciación, las columnas invitan a visibilizar las significativas desigualdades educativas que aún atraviesan distintos colectivos (en diálogo con otro conjunto de derechos) y aportan interrogantes y reflexiones que contribuyen a pensar los desafíos educativos del porvenir.

Las contribuciones de este *dossier* expresan diferentes luchas que no solo desafían la efectivización del derecho a la educación sino que interpelan formas pedagógicas y de hacer escuela. *Eskuelita trans**, *pedagogía travesti/trans**, *pedagogía feminista* y *pedagogía antirracista* constituyen algunas de las expresiones que emergen en este sentido. El cuestionamiento a la configuración y producción de saberes hegemónicos que excluyen las distintas identidades que habitamos constituye uno de los aspectos que transversaliza algunas de las elaboraciones.



Agradecemos especialmente a quienes hicieron posible este *Dossier*: Fernanda Olivar Rodríguez (CEIFem, Espacio Interdisciplinario, PROGRESA, Universidad de la República); Álex Geo Beguerie, Antü Benavides, Mare Luca César, Juana Sofía Cuadro, F. Ferrigno, Cristina Hernández, Lucky León Piñeyro y Sof Valentino Velazquez (Eskuelita Trans*); Natalia Barraco Mastrangelo (Centro de Formación Penitenciaria; Administración Nacional de Educación Pública); Mónica Da Silva Ramos (Facultad de Psicología, Udelar), Ana Sánchez-Muñoz (Universidad Estatal de California, Northridge) y Mariana Viera Cortazar (IFES, CFE); Anabela Paleso Rodríguez (CFE y Udelar); Gabriel Álvarez Murdocco (Asociación Down del Uruguay).

Stefanía Conde, Cristian López, Cecilia Sánchez



El deseo de cambiarlo (casi) todo. Educación y aperturas para la imaginación de otras (nuevas) formas pedagógicas

Anabela Paleso Rodríguez¹

(...) el deseo tiene un potencial cognitivo. Cuando decimos #NosMueveElDeseo entiendo que ese movimiento es intelecto colectivo y expresión multitudinaria (...), con sus momentos de agitación y de repliegue, con sus ritmos e intensidades variables. (...) La potencia feminista es capacidad deseante. Esto implica que el deseo no es lo contrario de lo posible, sino la fuerza que empuja lo que es percibido colectivamente y en cada cuerpo como posible. (...) potencia indeterminada, que se expresa como deseo de cambiarlo todo.

Verónica Gago, 2019

Estamos hartas de las desigualdades de clase, de género y de raza. Desigualdades que se expresan en una realidad heteropatriarcal-normativa, dicotómica y binaria del capitalismo extractivista y (neo)colonialista que cosifica la vida, normaliza acciones violentas, fija funciones, lugares, invisibiliza el cuidado, desprecia a los seres del planeta y jerarquiza saberes. Hartas de instituciones que invisibilizan las acciones que sostienen nuestra cotidianidad por medio de la discriminación, segregación y exclusión a través de distintas formas y expresiones físicas y (no tan) simbólicas. Vivimos en momentos de, en sentido de Rita Segato (2018), *pedagogías de la crueldad* que nos aplastan a todas las personas y que (parecen) dejar pocos recovecos para la imaginación².

¹ Consejo de Formación en Educación (CFE- ANEP). Docente en Educación Superior Pública en Uruguay (CFE y Udelar)

² La noción de imaginación, y sus vínculos con otros términos, tiene una vasta y rica historicidad en la producción de conocimiento social (Marc Bloch, Raquel Gutiérrez Aguilar, Hugo Zemelman, Estela Quintar, Paulo Freire, bell hooks, entre otras personas). Sin entrar en los nodos comunes y diferentes de las y los autores mencionados, en este documento consideramos la imaginación como la potencia de las luchas internas y colectivas (con contradicciones, desfases, rupturas y síntesis), que habilitan a crear, transformar lo existente y “motorizar” la producción de (otros) lugares y formas justas. La imaginación que potencia otro por-venir. Por-venir que, en sentido de Gutiérrez Aguilar (2013), no habita un hipotético futuro sino que se construye paso a paso disputando el hoy y el ahora en múltiples niveles.



Llamo pedagogías de la crueldad a todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas. (...) Cuando hablo de una pedagogía de la crueldad me refiero a algo muy preciso, como es la captura de algo que fluía errante e imprevisible, como es la vida, para instalar allí la inercia y la esterilidad de la cosa, mensurable, vendible, comprable y obsolescente, como conviene al consumo en esta fase apocalíptica del capital. (Segato, 2018, p.11)

Desde estos no lugares deseamos otras formas de habitar las instituciones y los vínculos entre los seres; queremos otras formas de vivir que se expresen en todos los ámbitos. Deseamos irrumpir/explosionar con las lógicas de las instituciones formales, no formales y con todas las prácticas educativas sociales de la vida que nos cosifican a meros objetos. En este sentido, nuestro primer desafío para sostener(nos) y producir —colectivamente— otras formas pedagógicas, es *cepillar a contrapelo* las prácticas existentes. Bucear en los recovecos que habilitan otras formas de sostenibilidad de la vida en la asfixia de las instituciones.

En la presente producción nos interesa detenernos en aquellos momentos de suspensión o ruptura de la *pedagogía de la crueldad* que acontecieron —principalmente— en prácticas de extensión en Educación Superior Pública³. Frente a lo insostenible de las lógicas institucionales, “conservadoras hasta la médula” —en palabras de una estudiante—, las prácticas de extensión habilitaron nodos de imaginación para la apertura de la potencia indeterminada. Desde otros lugares político-pedagógicos se produjeron nuevos horizontes ante los existentes, centrados en lo que deseamos como mujeres que transitamos violencias sistémicas e institucionales y que contribuyen a la inhospitalidad de las mismas.

En este escrito no queremos centrarnos —especialmente— en la crítica explícita a los mecanismos de lo insoportable de las instituciones. Esto lo dejamos como ejercicio para las personas lectoras: centrarnos en lo que deseamos tiene la intencionalidad de que cada sujeto despliegue las formas existentes que queremos cambiar. Es decir, como nos enseñó Audre Lorde, no emplearemos las herramientas del amo que nunca desmontan la casa del amo.

Escribo en plural, porque lo personal es político y porque las resonancias que aparecen a continuación son constitutivas de un despliegue temporo-espacial de procesos vivenciados “entre mujeres” y disidencias sin ninguna “mediación patriarcal” (Gutié-

³ Nos referimos al Proyecto ENHEBRO (CFE-ANEP), “Diálogo de saberes entre experiencias educativas comunitarias y la formación de maestras/os, profesoras/os y educadoras/es sociales” (2022 y 2023), y al Espacio de Formación Integral (FHCE- UdeLaR) “Pedagogía Social, ecofeminismos y territorialidades”. El Proyecto “Diálogo de saberes...” lo elaboramos junto con Carlos Rodríguez Folgar (docente del CFE-ANEP), Jaqueline Acosta (estudiante de profesorado semipresencial e integrante del Grupo de Mujeres Rurales Rincón de Brujas, Canelones) y Mauricio Juane (estudiante de profesorado semipresencial e Integrante de la “Brigada Pedagógica Crece desde el pie”, Progreso-Canelones). En el Espacio “Pedagogía Social...” el equipo docente también estuvo integrado por Dalton Rodríguez Acosta (responsable del EFI) y Marcelo Morales.



rez Aguilar, et. al, 2018). Es decir, apostamos a la lógica de “entre mujeres” e intentamos *destrabar* los modos separatistas que vivenciamos bajo las lógicas patriarcales del capital⁴. “Entre mujeres” se despliegan experiencias que reconocen las situaciones y los deseos negados, surgen procesos de identificación recíproca y lenguajes que son al mismo tiempo fuente de fuerza y saber (Gutiérrez Aguilar, et. al, 2018, p.9).

Politizamos la educación porque estamos convencidas de su potencial transformador: formar y formarse son una danza dialéctica en toda práctica educativa-social; un motor político-pedagógico para la formación de sujetos. Garantizar el derecho a la escolarización y la democratización de la educación también supone construir espacios donde la “pedagogía de la crueldad” no sea la norma.



Fotografía de Lorena Villa en el marco de nuestra participación en la Fanfarria Invernal (Montevideo, 24 de junio de 2023).

⁴ Como sostuvimos con Mariana Martínez Montero (2024), recuperando los planteos de Raquel Gutiérrez Aguilar, María Noel Sosa e Itandehui Reyes (2018), el sistema mundo capitalista bajo sus lógicas jerárquicas de expropiación, explotación y dominación fijan mediaciones que se traducen en movimientos de separación: se separan a las mujeres de las mujeres, a la naturaleza del ser humano, a los trabajadores de sus medios de existencia y a las comunidades de sus capacidades políticas de autodeterminación de la vida colectiva. Desde el punto de vista pedagógico, implican procesos de desconfianza en los vínculos, desconocimiento de los saberes de la sostenibilidad de la vida, desvalorización de los saberes comunitarios, entre otras cuestiones.



En este proceso de formar y formarse nos interesa presentar algunas resonancias que representan las voces de muchas personas. Resonancias que configuran un mosaico de colores que no tienen un punto final, sino que constituyen *cartografías de deseos*: un espacio de ejercicio activo de estrategias de las formaciones del deseo en el campo social y, a su vez, un “espacio de emergencia de intensidades sin nombre, espacio de incubación de nuevas sensibilidades y de nuevas palabras a lo largo del tiempo” (Rolnik, 1989, s.p).

La politización de las prácticas educativas-sociales. La politización de la lengua

(...) cuando empecé a politizar esa lengua que hablaba de mi cuerpo, esa lengua binaria y heteronormativa, otras costuras, otros tajos, una contusión epistémica (Basile, 2008). Esa lengua que aprendemos en la escuela, en la familia, en la televisión, en las revistas, en el club, en las bibliotecas, era recta, seca, blanca, vertical, lúgubre, con pocos recovecos para el palpitar de la imaginación.

val flores, 2021

Formar y formarse desde un posicionamiento político-pedagógico transformador implica crear pensamiento. Crear pensamiento implica también compartir lo nombrado. Conocer, nombrar y actuar sobre el mundo para pensarlo nos habilita a construir colectivamente categorías y relatos que permitan una ruptura con la hegemonía heteronormativa existente que impone un único mundo posible y una sola forma de leerlo. Crear colectivamente supone construir un discurso que se expanda y difunda para contagiarse de otras formas, de otros proyectos diferentes a la cosificación de la vida. No desde un modo unidireccional, personalista, binario y dicotómico, sino desde lo colectivo. Politizar la lengua significa repolitizar la vida cotidiana con nuevos sentidos y formas.

Poner la vida en el centro frente a un *Terricidio global* (Quiroga, 2020) que tiene múltiples expresiones —entre ellas— la *pedagogía de la crueldad*, significa sostener que somos seres dependientes, interdependientes y ecodependientes (Herrero, 2014): vivimos en un mundo cuyos bienes materiales tiene límites finitos y seguimos expropiando la naturaleza. Seguimos cosificando la naturaleza y eso se traduce en los vínculos que tejemos entre los seres que habitamos el planeta y —consecuentemente— todos los ámbitos de la vida. Somos ecodependientes: nuestra vida en solitario es imposible pero, ¿cómo despojarnos de la cultura androcéntrica-dicotómica-binaria y construir otras formas? Es decir, otro proyecto diferente a la cultura androcéntrica y dicotómica-binaria que opone naturaleza vs. cultura, razón vs. afectividad, ciencia vs. saberes ancestrales. En las instituciones esto se traduce en la exclusión a las disidencias, a la configuración conservadora de estereotipos y roles, el desprecio a los saberes que no contribuyen a la blanquitud curricular (desprecio a los saberes ancestrales, a la cultura



de migrantes, afroamericanos), entre otros. Procesos que contribuyen a la individualización y competitividad.

La cosificación de la vida y la configuración conservadora de las prácticas educativas sociales es la alarma más profunda que miramos aquellas personas que deseamos cambiarlo todo (o casi todo). Desde nuestro presente potencial (Zemelman, 2012) buscamos tejidos de sostenibilidad y cuidado. Esto no significa utilizar la estrategia de la derecha neoliberal —extractivista— neocolonialista: la incorporación de las emociones en la currícula de la educación formal como estrategia de hablar sobre los (seudo)cuidados en las instituciones; entendemos que a través de esta estrategia se reafirman los procesos de individualización. Para nosotras implica revisar y resignificar otras prácticas pedagógicas que pongan en el centro el lugar del sentipensar (Fals-Borda, 2002; Korol, 2020) como lucha individual-colectiva: actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza, y cuando combinamos las dos cosas somos sentipensantes. Nuestro compromiso es *pensar sintiendo y sentir pensando*, con los pies en la tierra, politizando las prácticas y saberes, politizando la lengua, repolitizando la vida cotidiana y alzando la voz. También significa reconocer y politizar la blanquitud eurocéntrica que naturalizamos en nuestra vida, en las instituciones, en la producción de conocimiento.

Nuestro compromiso es pensar sintiendo y sentir pensando, con los pies en la tierra, politizando las prácticas y saberes, politizando la lengua, repolitizando la vida cotidiana y alzando la voz. También significa reconocer y politizar la blanquitud eurocéntrica que naturalizamos en nuestra vida, en las instituciones, en la producción de conocimiento.



Entendemos que para repolitizar la vida, en el caso de la educación formal y no formal, no basta con incorporar un currículum de mujeres y sobre mujeres, ni que los cursos sean llevados adelante por mujeres que acuerpan lógicas patriarcales que roturan e inhabilitan la potencialidad político-pedagógico de transformación. Implica habitar la imaginación para formar, transformar y crear otros por-venir.

La democratización de la educación y la efectivización de este derecho a través de los procesos de escolarización, son inhóspitos si no revisamos el tejido pedagógico que construye, que sostiene vínculos de confianza y que habilita la potencia indeterminada de la imaginación. A eso le llamamos, repolitizar la vida en la educación.

En la danza dialéctica de formar y formarse entre las lógicas escolares y las prácticas de extensión en la Brigada Pedagógica Crece desde el Pie (Progreso, Canelones)⁵, Lourdes y Delfina crearon la noción de *maestras de las grietas*:

¿Qué maestras vamos a ser? La idea de *maestras de las grietas* aparece como una posibilidad, como una categoría de análisis, como una interrogante para la investigación, como una fuerza que tal vez aún no está delimitada, o sí, y nos está construyendo, y que en su intento de escapar de los romanticismos y de las limitaciones de los conceptos solo aparece para ser, para construirse, para reconfigurarse, o para evocar los accidentes de los destinos no escritos; es decir, encontrarnos en un presente posible. (Martínez, L y Tejería, D, octubre de 2023)

Inspiradas en Catherine Walsh (2020), acuerpan los gritos que claman por prácticas “al favor” de algo “muy otro” y construyeron la noción de *maestras de las grietas* para acompañarlas en su formación (y en su práctica de vida): “prácticas como pedagogías-metodologías de creación, invención, configuración y coconstrucción —del qué hacer y cómo hacer— de luchas, caminares y siembras dentro de las fisuras o grietas del sistema capitalista/moderno/colonial/antropocéntrico/racista/heteropatriarcal. Es desde las grietas, juntando los gritos desde abajo que se puede realmente empezar a construir la interculturalidad y decolonialidad” (p. 161). Lourdes Martínez politiza su lengua en la vida y nos sigue generando turbulencias epistémicas en la formación de todas nosotras (compañeras y docentes).

⁵ Proyecto de extensión del Programa ENHEBRO (CFE- ANEP) entre 2022 y 2023, titulado “Diálogo de saberes entre experiencias educativas comunitarias y la formación de maestras/os, profesoras/es y educadoras/es sociales”, elaborado conjuntamente con Carlos Rodríguez (Docente de CFE), Jaqueline Acosta (estudiante de profesorado semipresencial e integrante de “Mujeres Rurales Rincón del Colorado”, Canelones) y Mauricio Juane (estudiante de profesorado semipresencial e integrante de la “Brigada Pedagógica Crece desde el Pie” (Progreso, Canelones). Proyecto desarrollado en el Instituto de Formación Docente de Canelones.



La democratización de la educación y la efectivización de este derecho a través de los procesos de escolarización, son inhóspitos si no revisamos el tejido pedagógico que construye, que sostiene vínculos de confianza y que habilita la potencia indeterminada de la imaginación. A eso le llamamos, repolitizar la vida en la educación.

La confianza como habilitadora de potencialidad de otro por-venir

Las experiencias de extensión en Educación Superior Pública significaron constantes desafíos y problematizaciones entre nuestras lógicas carnalizadas y el diálogo con diferentes actores. En las resonancias en torno a las prácticas de extensión como espacio de formación, la confianza tiene un despliegue en distintas tramas: la confianza entre nosotras y junto con otros actores, la confianza como potencia para producir vínculos y como producción de conocimiento desde otros lugares pedagógicos:

la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro. ...Es una actitud que concierne el futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de un otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo. (Cornu, 1999)

Darle otros sentidos a la confianza en cualquier espacio educativo-social, nos lleva a centrarnos en su sentido político-democrático (Cornu, 1999), particularmente si pensamos en la confianza instituyente (Greco, 2008). Implica el reconocimiento de la otredad y, a su vez, repensar la posición que asumimos con relación a los sentidos otorgados — históricamente— a la noción de autoridad (particularmente la autoridad pedagógica).



Esto no significa la construcción de *líderes pedagógicos* institucionales o de roles que refuerzan la individualización, la competitividad y la sumisión.

Apostamos a la politización de la lengua y rechazamos todos los actos de sumisión que vivenciamos y, principalmente, que nos atraviesan en las instituciones. Honramos, sostenemos y acompañamos las posiciones como las de Anara, Tiffany y Florencia: frente a la desconfianza del docente por las características de su trabajo, la indignación y rabia la transforman en potencia para continuar gritando, haciendo y creando. Denunciamos las violencias institucionales que someten e irrumpen la potencialidad de creación porque impiden la politización que deseamos.

Desidentificándonos con todos los procesos de *arborización* de la Educación Superior (Paleso, 2023), abrazamos la *extensión compañera* (Martínez Montero, 2022):

ser agentes de extensión crítica y extensión «compañera» que intente reconocer «desde el vamos» pensares y sentires como los de las señoras cultivadoras de la huerta de Huceba. La extensión crítica y compañera implicará entonces movimientos de desdoblamiento y deconstrucción que promuevan aperturas en la mismísima educabilidad de la voluntad extensionista de la universidad toda. (s. p.)

Al construir la confianza con actores barriales, frente al extractivismo académico que está mediado por la *pedagogía de la crueldad*, Mariana habilitó la rica potencialidad de sembrar una *extensión compañera* con los actores de la huerta. Creación que fue posible por la instalación de un vínculo de confianza instituyente (Greco, 2008). Confianza que a través de su acogedora actitud sentipensante (en sentido de Falso Borda), las mujeres de la huerta HUCEBA asistieron a las Jornadas de Facultad (2023) a escuchar y, a través de sus comentarios y narraciones de la vida cotidiana, terminaron politizando el espacio generándose una contusión epistémica.

La confianza permite repartir tareas, crear agenda, compartir un desafío que se sostiene entre varias manos; en cambio la desconfianza reproduce el sistema jerárquico con respecto a los tiempos, los espacios, el control, los saberes. Apostamos a una confianza instituyente (Greco, 2023) para la apertura de la imaginación. Desde estos marcos, la confianza nos posiciona desde un lugar de habilitación, como apertura, que forma y se transforma.

En el proceso de formar y formarse, la experiencia conjunta con Lorena, Maite, Lucía, Gabriela y Katherine en el EFI Pedagogía Social, ecofeminismos y territorialidades (2023) permitió la construcción de un diálogo de confianza y de revisión de las prácticas de extensión al interior de toda la Udelar. Sin la mediación patriarcal (Gutiérrez Aguilar, et. al, 2018) se generaron espacios de cuidados que, desde el punto de vista pedagógico, significaron sostenernos, acompañarnos, construir colectivamente conocimiento a partir de sí (Piussi, 2000) y desde la experiencia sin jerarquías de roles. Nos problema-



tizamos como mujeres con historias de vida que, a su vez, en algunos momentos en las prácticas de extensión nos identificaban con la academia robusta, y nos dolía. Nos interpelan las formas no deseantes: atravesamos —como dijo Maite— “abejas reinas” con el habitus de lógicas patriarcales y de extractivismo de ideas para ocupar-legitimar su lugar en el *espacio público*, así como la no aprobación de una ponencia a las II Jornadas de CEIFEM (Udelar) que problematizaba la trama extensionista dentro de Udelar desde la Pedagogía Social y los ecofeminismos (sugerida a presentarse como póster). Dichas acciones consolidaron la confianza instituyente entre nosotras. Desde el deseo de cambiar estas lógicas y querer una educación democrática, pública, gratuita y co-gobernada para todas las personas, politizamos la lengua.

El compromiso de politización de la educación y de politización de la lengua son puntos neurálgicos para los proyectos de por-venir. La dimensión en torno a las pregun-



Fotografía de Lorena Villa en el marco de nuestra participación en la Fanfarria Invernal (Montevideo, 24 de junio de 2023).

El deseo de cambiarlo todo no significa una destrucción del pasado, por el contrario, somos memorias. Tenemos la deuda de visitar (volver a mirar) la conservación y transformación en la educación desde una mirada decolonial, feminista, antirracista y anticapitalista: ¿qué conservamos para evitar caer en la invisibilización del pasado que es constitutivo del presente? ¿Desde qué lugares y formas desplegamos esas memorias en la coyuntura actual? ¿Cómo articulamos la memoria y la potencialidad de la imaginación desde una mirada decolonial, feminista, antirracista y anticapitalista para el por-venir? Revisión que pone al descubierto qué educación queremos y qué sujetx(s) pedagógico(s) imaginamos-deseamos.



tas para qué futuro educamos y qué educación imaginamos-deseamos pone en juego proyectos históricos:

existen dos proyectos históricos en curso en el planeta, orientados por concepciones divergentes de bienestar y felicidad: el proyecto histórico de las cosas y el proyecto histórico de los vínculos, dirigidos a metas de satisfacción distintas, en tensión, y en última instancia incompatibles. El proyecto histórico centrado en las cosas como meta de satisfacción es funcional al capital y produce individuos, que a su vez se transformarán en cosas. El proyecto histórico de los vínculos insta a la reciprocidad, que produce comunidad Aunque vivamos inevitablemente de forma anfibia, con un pie en cada camino, una contra-pedagogía de la crueldad trabaja la conciencia de que solamente un mundo vincular y comunitario pone límites a la cosificación de la vida. (Segato, 2018, p.16)

Un proyecto histórico de los vínculos de confianza instituyente son nuestras convicciones y apostamos a las *cartografías de deseos* como potencialidad de cambio, porque estos registros son colectivos, formadores y transformadores. No vendemos nuestro cerebro y cuerpo a nadie (Federici, 2020). Y, en esos vacíos o grietas politizamos la lengua con la potencia de hacer(se) de nuevo. Ese proceso solamente surge cuando empezamos a entender cómo funcionan las estructuras de dominación en nuestra propia vida y deseamos e inventamos nuevos hábitos de vida alternativos resistiendo desde ese espacio marginal de la diferencia que se define desde el interior (hooks, 2021).

El deseo de cambiarlo todo no significa una destrucción del pasado, por el contrario, somos memorias. Tenemos la deuda de visitar (volver a mirar) la conservación y transformación en la educación desde una mirada decolonial, feminista, antirracista y anticapitalista: ¿qué conservamos para evitar caer en la invisibilización del pasado que es constitutivo del presente? ¿Desde qué lugares y formas desplegamos esas memorias en la coyuntura actual? ¿Cómo articulamos la memoria y la potencialidad de la imaginación desde una mirada decolonial, feminista, antirracista y anticapitalista para el por-venir? Revisión que pone al descubierto qué educación queremos y qué sujetx(s) pedagógico(s) imaginamos-deseamos. Son constelaciones de preguntas que combatiremos rompiendo con el aforismo de tiempo-espacio y aprendiendo de otros registros: con la astucia de la tortuga (que es —aparentemente— lenta y firme con/en la tierra) y con la potencia delicada del colibrí (que toma impulso, es decir, *mira* hacia el pasado para enfrentar el presente y sostenerse en conexión con distintos planos de la vida cotidiana).



BIBLIOGRAFÍA

- Cornu, L. (1999). La confianza en las Relaciones Pedagógicas. En G. Frigerio (comp.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires, Edición Novedades Educativas – Centro de estudios multidisciplinares.
- Fals-Borda, O. (2002). *Es necesario sumar saberes*. Ponencia leída en el Tercer Encuentro Iberoamericano de colectivos escolares y redes de maestros que hacen investigación desde su escuela, Santa Marta, Colombia, del 22 al 26 de julio de 2002
- Federici, S (2020). *Ir más allá de la piel. Repensar, rehacer y reivindicar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo*. Tinta Limón. Colección Ediciones Comunes.
- flores, v (2021). *Una lengua cosida de relámpagos*. Buenos Aires: HEKHT
- Gago, V (2019). *La potencia feminista. O el deseo de cambiarlo todo*. Traficantes de sueños
- Greco, B (2008) Acerca de una confianza instituyente y la palabra sobre sexualidad en la escuela. Reflexiones sobre la experiencia de educar. En A. Villa (Comp.) *Sexualidad, relaciones de género y de generación: perspectivas histórico culturales en educación*. Buenos Aires. Novedades Educativas
- Greco, B (2023) *Sobre los dispositivos y la intervención institucional. Sugerencias para pensar la construcción de dispositivos*. Ficha de cátedra UNLP, Argentina.
- Gutiérrez Aguilar, R. et. al (2018). El entre mujeres como negación de las formas de interdependencia impuestas por el patriarcado capitalista y colonial. Reflexiones en torno a la violencia y la mediación patriarcal. *Revista Heterotopías del Área de Estudios del Discurso de FFyH*. 1 (1), 1-15.
- Herrero, Y (2014). Economía ecológica y economía feminista: un diálogo necesario. En C. Carrasco Bengoa (Ed.), *Con voz propia. La economía feminista como apuesta teórica y política* (pp. 219–237). Madrid: La oveja roja
- hooks, b (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Capitán Swing.
- Korol, C (2020). Feminismos populares. Las brujas necesarias en los tiempos de cólera. En C. Korol (comp). *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. Buenos Aires: América Libre-Chirimbote-El colectivo.
- Martínez Montero, M. (2022). *La huerta urbana “huceba”: saberes y pedagogías que interpelan los sentidos de la extensión universitaria*. Ponencia presentada en las Jornadas Académicas Carlos Vaz Ferreira, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar.
- Martínez Montero, M y Paleso Rodríguez, A (2024). “Percibir las sombras” en la coyuntura epocal: saberes de la sostenibilidad de la vida y de los comunes. En *Revista Argentina de Investigación Educativa*. En prensa para su publicación.
- Martínez, L y Tejería, D (2023). *Feminismos y educación: encuentros necesarios para sostener la vida*. Segundo parcial de Pedagogía II y Sociología de la Educación. Canelones, IFD J.A.Comenio. Octubre 2023.
- Paleso, A. (2023) Desordenando fronteras: territorialidad(es) y perspectivas decoloniales y feministas. Resonancias desde la experiencia en el Espacio de Formación Integral Pedagogía, Política y Territorio. En *Revista Integralidad Sobre Ruedas* (12-32), 9(1).
- Piussi, A (2000). Partir de sí: necesidad y deseo. Duoda. En *Revista d´Estudis Feministes* (pp. 107-126), (19).
- Quiroga, N (2020). *Economía pospatriarcal. Neoliberalismo y después*. Buenos Aires: Cooperativa La Vaca.
- Rolnik, S (1989). *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Estaçao Liberdade, Sao Paulo.
- Segato (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo
- Walsh, C (2020) ¿Interculturalidad y (De)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde el Abya Yala. En: J. R. Losacco (comp.), *Pensar distinto, pensar de(s)colonial* (pp. 161- 163). Ed. El perro y la rana.
- Zemelman, H. (2012). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. IPECAL. México



Reflexiones pedagógicas y epistemológicas a partir de la experiencia del colectivo Eskuelita Trans*

por Eskuelita Trans*

Álex Geo Beguerie, Antü Benavides, Mare Luca César, Juana Sofía Cuadro, F. Ferrigno, Cristina Hernández, Lucky León Piñeyro y Sof Valentino Velazquez¹

Introducción

Este texto fue escrito por la Eskuelita Trans*, colectivo integrado por personas trans*, travestis y no binarias vinculadas a diferentes niveles de la educación. Nuestro proyecto tiene como propósitos contrarrestar mecanismos de expulsión y exclusión de las personas trans de la vida social y cultural a través de propuestas educativas.

En Uruguay, la población trans* enfrenta significativas desigualdades educativas. El Primer Censo Trans de 2016, realizado por el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), revela datos preocupantes: el 12% no finalizó primaria, 25% contaba con primaria como máximo nivel alcanzado y el 24% tenía el ciclo básico incompleto. En el otro extremo, apenas el 3% completó el bachillerato y solo un 1% alcanzó estudios universitarios o terciarios completos. Por otra parte, la edad promedio de desvinculación educativa de las personas encuestadas era de 14 años.

Frente a esta situación, a finales de 2023 comenzamos a definir el proyecto de una Eskuelita Trans*, que a comienzos de 2024 empezó a desarrollar dos líneas de acción: acompañar las trayectorias en la educación formal de personas trans, travestis y no binarias y generar espacios de encuentro, intercambio de saberes y disfrute entre personas trans*. En la primera línea se enmarca el apoyo a la preparación de exámenes

¹ Integrantes del colectivo Eskuelita Trans*.



y la conformación de un primer grupo para la preparación de la prueba Acredita CB, que rindieron el 20 de julio. En la segunda línea, las actividades son los grupos de pares (espacios horizontales para personas en terapia hormonal con estrógeno o testosterona), talleres sobre temáticas específicas y diversas actividades, como una ropitrans(a) (intercambio de ropa) y cine debate.

En este texto, exploramos los aspectos normativos y lingüísticos relacionados con las subjetividades trans*, reflexionaremos sobre el lugar de las personas trans* en la producción de conocimiento académico, delineamos nuestra estrategia pedagógica colectiva, y finalmente presentamos una experiencia concreta. A través de este recorrido, buscamos no solo visibilizar las problemáticas que enfrentamos, sino también compartir recursos hermenéuticos provenientes del activismo y de los Estudios Trans* que pueden aportar a los desafíos educativos.

Trans, aspectos normativos y lingüísticos

En 2018, el parlamento uruguayo aprobó la Ley Integral para Personas Trans —Ley N° 19.684 (Uruguay, 2018)—. Allí se define “persona trans” como quienes se autoperciben o expresan con “un género distinto al sexo que le fuera asignado al momento del nacimiento, o bien un género no encuadrado en la clasificación binaria masculino femenino, independientemente de su edad y de acuerdo a su desarrollo evolutivo psicosexual” (Art. 4, literal C).

Es importante destacar la distinción que hace el filósofo argentino Radi (2021, p. 40) sobre los usos de la palabra “trans”. Generalmente, se emplea en dos sentidos: operativo y como identidad de género. En el sentido operativo, “trans” funciona como un paraguas semántico que abarca a todas las personas que se identifican con un género distinto al asignado al nacer. Por otro lado, cuando se usa como identidad de género, “trans” se refiere específicamente a las personas que se autodefinen como tales. No todas las personas que son trans en el sentido operativo se identifican como trans en términos de identidad de género. Estas precisiones son fundamentales para reconocer y respetar la autodeterminación de género, evitando así la categorización externa de las identidades. La importancia de tener en cuenta estos usos es significativa, tanto para quienes se dedican a la academia como para quienes están involucradas en la planificación y formulación de políticas educativas.

Cuando hablamos de una “eskuelita trans*” o de una “pedagogía travesti/trans*” empleamos la palabra trans como potencia, no como limitante. No adherimos a definiciones totalizantes y normativas del término, reconociendo que los usos del lenguaje se dan de manera situada. Utilizamos “Trans*” incorporando el asterisco propuesto por el argentino Mauro Cabral como una marca escritural de diversidad irreductible. Este símbolo, usado en la programación, funciona como un comodín en los motores de búsqueda, ampliando los resultados para incluir términos como transgénero, transexual,



transmasculino y transfemenino, entre otros. Esta práctica activista y lingüística busca reflejar la amplitud y diversidad de las experiencias trans*, subrayando que no existe una forma única de ser trans y dando lugar a nuevas identidades aún no nombradas.

No somos tu tesis. Reflexiones sobre el lugar de las personas trans* en las producciones de conocimiento científico

El movimiento trans* plantea explícitamente una desconfianza con los espacios institucionales de producción de conocimiento. De hecho circula habitualmente en redes un enunciado que expresa “*no soy tu tesis*”. La desconfianza se asienta en la larga historia de objetivación, extractivismo y patologización de las identidades trans* desde la ciencia, analizado y criticado ampliamente por los Estudios Trans* y el transfeminismo.

Desde la Eskuelita Trans* nos interesa, además de sostener la crítica, preguntarnos sobre el modo en que podemos contribuir a transformar estos vínculos extractivistas, establecer criterios sobre el modo en que se utiliza la información que se produce, los espacios y el tono de los intercambios durante el proceso. Reconocer la importancia de la producción académica de conocimiento sobre las problemáticas específicas que habitamos pero, al mismo tiempo, disputar el modo en que la voz de las propias personas es representada, así como también preguntar sobre la utilidad de lo que se produce.

La tensión epistémica que subyace en las frases “no soy tu tesis” o “no somos tu tesis” trasciende las fronteras uruguayas. Este fenómeno no solo ha sido objeto de estudio en múltiples ámbitos académicos, sino que ha catalizado el surgimiento de un campo de conocimiento interdisciplinario: los Estudios Trans*. Los nuevos campos suelen contar con textos fundacionales y este caso no es la excepción. En 1991, Sandy Stone publicó en Estados Unidos “El Imperio Contraataca: Un Manifiesto Posttransexual”. En este manifiesto aborda la identidad de género, la tecnología médica y la representación cultural para denunciar el modo en que las personas trans* hemos sido objetivadas desde la producción científica. El ensayo desafía las concepciones binarias de género y critica las narrativas médicas y sociales dominantes sobre la transición de género. A partir de entonces comienzan a surgir producciones de personas trans* en diversos contextos, que dan cuerpo a un campo de estudio en primera persona.

En América Latina, filósofos como Radi (2019) han señalado que los estudios académicos sobre personas trans* frecuentemente fallan en reconocer nuestra agencia epistémica, reduciéndonos a *meros* objetos o instrumentos de análisis. Ser objeto de una tesis no es un problema ético ni epistemológico en sí mismo, el daño se produce si se niega la subjetividad de la persona.

Ser trata de como *mero* objeto de estudio se caracteriza por relaciones desiguales en la producción de conocimiento, particularmente en el contexto de entrevistas. Esto genera una dinámica de “nosotrxs” y “ellxs”, facilitando un proceso de (des)identificación en



quien lee la tesis. Este fenómeno epistémico, conocido como othering, implica la práctica de definir y diferenciar al “otro” en relación con el “yo” o el grupo dominante. En este proceso, el “otro” es frecuentemente construido como inferior, desviado o exótico, reforzando así la supuesta normalidad y superioridad del grupo dominante. Como consecuencia, la persona estudiada es forzada a ocupar la posición de objeto de investigación, reconfigurando su mundo. En este contexto, quien investiga asume, a menudo inadvertidamente, el papel de colonizador/a, moldeando la realidad de les sujetxs colonizados (Pérez, 2019, p.85).

La segunda modalidad de objetivación refiere a las formas de instrumentalización de las personas trans* en la investigación académica. Se cuestiona que intelectuales, especialmente cisgénero, utilicen las experiencias trans* principalmente para ilustrar conceptos como la construcción social del género, abordando temas como el patriarcado o la homofobia, sin considerar las prioridades reales de la comunidad travesti/trans*.

Un desplazamiento interesante que se ha propuesto desde este campo y desde el activismo trans* es nombrar todo aquello que no es trans como “cis”, poniéndole nombre a fenómenos como el “cissexismo” o la “cisnormatividad”. La cisnormatividad se refiere a la presunción social generalizada de que todas las personas son cisgénero. Esta norma implica que la sociedad asume, sin cuestionamiento, que las personas se identifican con el género que se les asignó al nacer. Tal suposición se manifiesta de diversas formas en la vida cotidiana y en las instituciones sociales. Según Radi (2020, p. 26), la cisnormatividad establece un sistema de sanciones y recompensas, tanto a nivel individual como institucional, que refuerza esta norma. Por otro lado, el cissexismo es la creencia en una supuesta inferioridad o menor autenticidad del género de las personas trans*, travestis y no binarias en comparación con las personas cisgénero (Serano, 2007).

La utilización de lo “cis” como referencia a todo lo que no es trans* supuso un movimiento que nos posiciona con agencia epistémica en tanto nos otorga la capacidad de leer y no ser leídxs solamente. Este reposicionamiento, además de transformar el campo académico, influye directamente en cómo se conciben las estrategias pedagógicas, permitiendo incorporar nociones más amplias sobre género e identificar fenómenos sociales previamente inadvertidos.

Una estrategia pedagógica colectiva travesti/trans*

La exclusión de las personas trans* de los espacios educativos en Uruguay es uno de los principales focos de interés de la Eskuelita trans*. Raquel Gutiérrez (2017) ofrece algunas claves teóricas para comprender nuestras prácticas colectivas. Argumenta que las formas de organización comunitaria suelen surgir en resistencia a las formas hegemónicas de organización social, como el capitalismo y el extractivismo. En América Latina, las luchas por garantizar la reproducción de la vida colectiva en condiciones



adversas frecuentemente se organizan en torno a la defensa de la vida y los recursos materiales. Gutiérrez sostiene que estas experiencias buscan generar una “garantía de la reproducción material y simbólica de la vida colectiva y variedad de formas políticas para la regulación de tales tareas” (2017, p. 45). Esta perspectiva lleva a la autora a replantear los anteriores ideales de revolución como ruptura radical, proponiendo en cambio pensar la transformación social también como una posibilidad de continuidad con aquello que sostiene la producción de lo común.

La problemática de la exclusión de las personas trans* de los espacios educativos tiene consecuencias en otros ámbitos de la vida de los sujetos. Impacta de hecho directamente en las posteriores posibilidades de acceso al empleo y la vivienda, es decir en las posibilidades de reproducción de la vida. Como respuesta, la Eskuelita trans* surge como alternativa colectiva de activismo pedagógico que aborda las particularidades de la violencia producida por los fenómenos de la cisnormatividad y cissexismo. Sostener prácticas pedagógicas travesti/trans*, acompañar los tránsitos en la educación formal, es abordar colectivamente estas amenazas y apoyar la generación de posibilidades de reproducción material y simbólica de vidas travestis, trans* y no binaries.

Nadie nace en el cuerpo equivocado: hacia una pedagogía travesti- trans*

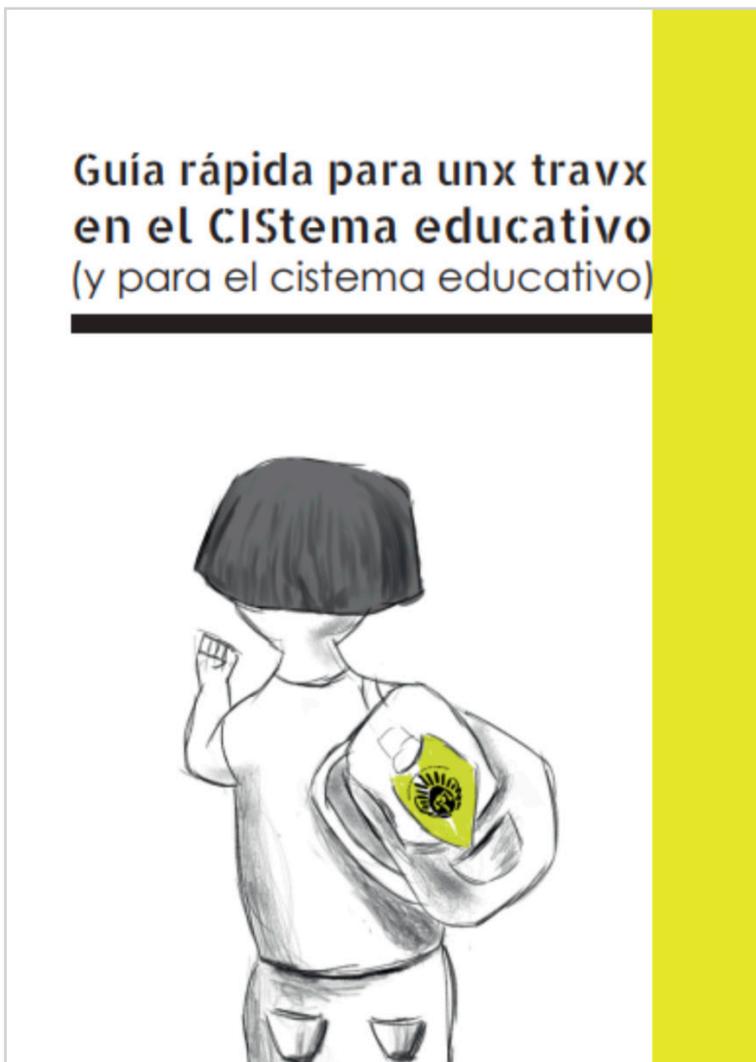
Tras la Segunda Guerra Mundial, la noción del “cuerpo equivocado” se estableció como el paradigma dominante para interpretar la experiencia trans* en los campos de la psiquiatría, sexología y medicina (Stryker, 2017). Esta perspectiva sostiene que las personas trans* experimentamos una discrepancia entre nuestra identidad de género y nuestro cuerpo sexuado, atribuyéndola a variaciones en el desarrollo biológico (Missé, 2018, p. 23). El proceso de patologización se consolidó en 1980 cuando la Asociación Americana de Psiquiatría clasificó la transexualidad como trastorno mental. En 2018, la Organización Mundial de la Salud la despatologizó reclasificándola como “condición relacionada con la salud sexual”. Ese mismo año, Uruguay aprobó la Ley Integral para Personas Trans.

La legislación uruguaya destaca por su carácter integral puesto que establece derechos, como el cambio de nombre registral y el acceso a tratamientos hormonales y cirugías, sin disponer una interdependencia entre estos ni hacerlos obligatorios. Esta normativa, independientemente de su cumplimiento efectivo, reconoce la potestad de cada persona trans* para elegir libremente qué mecanismos utilizar, si es que desea emplear alguno, respetando así la diversidad de experiencias y necesidades individuales. Sin embargo, más allá del marco legal, la narrativa del “cuerpo equivocado” permanece arraigada en el imaginario social colectivo y se manifiesta en las prácticas institucionales educativas. Es crucial que las personas que trabajan en centros educativos comprendan que un acompañamiento pedagógico para una persona trans* no implica un proceso lineal predeterminado: primero el cambio de nombre, seguido por el inicio de la hormonización y, finalmente, la realización de cirugías. Aunque la intención no sea



patologizar, el modelo del “cuerpo equivocado” puede conducir a una lectura específica y totalizante de las experiencias trans*. Este enfoque resulta explícitamente excluyente para quienes no desean alterar su corporalidad y desconoce la pluralidad de formas en que se puede transitar.

Frente a esto, sostenemos que una pedagogía travesti/trans* es aquella que parte de la premisa de que “Nadie nace en el cuerpo equivocado”. El reconocimiento de nuestros pronombres e identidades de género no puede estar condicionado a una lectura donde algunxs nacen con cuerpos correctos y otrxs no. Para eso es fundamental no confundir, en el trato con las personas en el ámbito educativo, el sentido operativo y el sentido identitario del término trans*. Un principio fundamental en las interacciones interpersonales en la Eskuelita Trans* es el reconocimiento sin cuestionamientos de la identidad de le otre, así se trate de estudiantes o docentes.





Guía rápida para unx travx en el CISTema educativo

A modo de cierre, nos interesa presentar la experiencia de producción colectiva del fanzine titulado *Guía rápida para unx travx en el CISTema educativo (y para el sistema educativo)*. El mismo fue el resultado del taller *Narrativas Autobiográficas "Mi diario educativo"* que se realizó en la Eskuelita Trans* en marzo del 2024, siendo la primera actividad educativa de la misma.

El taller, como todas las actividades de la Eskuelita Trans*, fue coordinado por y dirigido a personas trans*, travestis y no binaries. Luego de varias jornadas de retrospectiva, expresión y reflexión mediante la escritura y artes plásticas, se cerró con un intercambio acerca de las estrategias que cada quien había desarrollado para "sobrevivir en el sistema educativo". Surgieron así desde herramientas para comunicar la propia identidad, la búsqueda de apoyos en otras personas y el "temita baño", hasta sugerencias para instituciones y docentes. Estas recomendaciones fueron recogidas en un fanzine, al que se le adicionó un glosario y una selección de los aspectos de la Ley Integral para Personas Trans a tener presentes en el ámbito educativo.

Entendemos que se trató, de manera incipiente, de una forma de construir conocimiento desde la propia comunidad, partiendo de las experiencias y saberes de las personas. La utilización del formato fanzine, como medio económico y de autoedición, implica asimismo la reivindicación de una forma de alzar la voz acerca de problemáticas que no son abordadas desde los medios tradicionales de circulación de conocimiento, permitiendo el fácil acceso a la lectura por parte de las personas implicadas.



BIBLIOGRAFÍA

- Cabral, M. (ed.). (2009). *Interdicciones*. Anarrés. Buenos Aires.
- Cabral, M. (2006). La paradoja transgénero. En F. Cáceres, M. E Mogollón, G. Pérez-Luna y F. Olivos (eds.), *Sexualidad, ciudadanía y DDHH en América Latina: un quinquenio de aportes regionales al debate y la reflexión* (pp. 97-104). Lima, IESSDEH-UOCH.
- González, R. (2015). Diferentes diferencias: el transfeminismo como un reto frente a la interseccionalidad". En F. Lauza y R. Carrasco, *Queer & Cuir. Políticas de lo irreal* (pp. 111-126), Fontamara. México.
- Guerrero, S. (2019). Lo Trans y su sitio en la historia del feminismo. *Revista de la Universidad de México*, Dossier Género, n° 849 (pp. 47-52).
- Gutiérrez, R. (2017). *Horizonte comunitario – popular. Antagonismo y producción de común en América Latina*. Madrid: Tinta Limón.
- Missé, M. (2018). *A la conquista del cuerpo equivocado*. Egales. Barcelona.
- Pérez, M. (2019). Violencia Epistémica: Reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. En *El lugar sin límites*, 1(1) (pp. 81-98).
- Radi, B. (2019). Políticas del conocimiento: hacia una epistemología trans*. En M. López, *Los mil pequeños sexos. Intervenciones críticas sobre políticas de género y sexualidades*. Saenz Peña, Argentina: EDUNTREF (pp. 27-42).
- Radi, B. (2020). Epistemología del asterisco: una introducción sinuosa a la epistemología trans. En D. Maffía, A. Moreno Sardà, Y. Espinosa Miñoso y B. Radi (Eds.), *Apuntes epistemológicos* (pp. 107-121). Universidad Nacional de Rosario.
- Radi, B. (2021). Las personas trans en la ontología social oficial: políticas de números con perspectiva de género. *Revista Argentina de Ciencia Política*, 1(26) (pp. 26-49).
- Serano, J. (2007). *Whipping Girl: A Transsexual Woman on Sexism and the Scapegoating of Femininity*. Emeryville, CA: Seal Press
- Stone, S. (2017). El imperio contraataca. Un manifiesto posttransexual. En P. Galofre y M. Missé (ed.s), *Políticas trans. Una antología de textos desde los estudios trans norteamericanos* (pp. 31-65). Egales. Barcelona.
- Stryker, S. (2006). (De)Subjugated Knowledges: An Introduction to Transgender Studies. En S. Stryker y S. Whittle (eds.), *The Transgender Studies Reader*. Routledge
- Uruguay. (2020). *Ley n. 19.684. Ley Integral para Personas Trans*



Racializando la discusión sobre el derecho a la educación

Fernanda Olivar Rodríguez

CEIFem, Espacio Interdisciplinario
PROGRESA, Comisión Sectorial de Enseñanza
Universidad de la República, Uruguay

Introducción

El derecho a la educación así como el conjunto de los derechos ha sido persistentemente perseguido por la comunidad afrodescendiente en nuestro país, y podríamos decir, aún no conquistado. Puede resultar conflictiva la afirmación anterior para la racionalidad nacional que, embebida en la lógica vareliana de gratuidad, universalidad y laicidad, parece perder de vista que al momento en que se apunta la necesidad de una educación que incluya la dimensión étnico racial no se está pidiendo inclusión, sino, la efectiva igualdad que el sistema educativo formal en nuestro país ha llevado como bandera.

Se parte de algunas reflexiones que condensan la potencialidad de tejer elementos que habiliten dimensionar la complejidad del problema planteado ¿cómo se manifiestan las desigualdades étnico raciales en la educación? ¿Cuál es la brecha racial hoy en la educación uruguaya? ¿Cuáles son las herramientas a disposición para revertir ese estado de situación?



Pensar la educación como un derecho humano fundamental implica, por tanto, poner en cuestión también la práctica educativa, el acto educativo, la formación de formadores, así como la construcción de la currícula, además de los mecanismos estructurales para garantizar u obstruir el goce efectivo de la educación.

La escolarización como instrumento civilizatorio

Si la democratización de la educación es un proceso que implica la ampliación, expansión y universalización de derechos, cabe entonces interrogarnos: ¿cómo ha sido ese proceso para la población afrodescendiente en Uruguay?

Reflexionar acerca del derecho a la educación y la democratización de la educación desde una perspectiva étnico racial implica la necesidad de mirar el pasado de manera de tomar elementos para comprender el presente y, así, proyectarnos hacia el futuro.

La escuela pública como instrumento de homogeneización poblacional y bastión del proyecto nacionalista a principios de siglo XIX, si bien permitía el acceso a la escuela de hijos e hijas de personas esclavizadas o libres, se disponía para ellas aulas diferenciadas con restricciones explícitas para evitar se “mesclen [sic] en la Escuela los hijos de Padres españoles con los de negros o pardos aunque sus Padres o Amos tengan posibles” (Scuro et al, 2008, p. 20), llegando incluso a abrirse escuelas segregadas para estas infancias.

Los debates en torno a la necesidad de inclusión de niñeces afrodescendientes en las escuelas públicas no sólo fueron reñidos sino que giraban en torno al tipo de educación que se les debía impartir. Por esto, una vez aceptados los contenidos transmitidos apuntaban a formarles para las labores de la servidumbre, reproduciendo así las desigualdades previas.

En una sociedad racista, sustentada en estructuras económicas, políticas y culturales que privilegian a las personas no racializadas, instalar en la educación primaria este tipo de mecanismos de sujeción para mantener la jerarquización social, la subordinación económica para la reproducción de un orden político, es lo que en la literatura afrocentrada ha denominado el privilegio blanco resultante del pacto narcísico de la blanquitud (Bento, 2022), es decir, las condiciones materiales y simbólicas de la sociedad han privilegiado la participación activa y constante de sujetos y sujetas que encarnan la blanquitud, asegurandoles un lugar en una jerarquía racial. Esta jerarquía, si bien les brinda oportunidades diferenciales que les ubica en situación de ventaja estructural, al intersectarse con las condiciones de clase, género, edad, situación de discapacidad, orientación sexual (entre otras), terminarán definiendo su lugar en la estructura social y las experiencias resultantes de opresión o privilegio.



En virtud de esto, coincidimos con la Dra. Ocoró al afirmar que

En primer lugar, la escuela se constituyó en el más importante dispositivo para promover valores, emblemas, ideas y símbolos, y así construir la identidad nacional de los países. Un segundo rasgo se refiere al papel de la pedagogía y los saberes escolares en la difusión de la historia y la geografía nacional, como elementos centrales para la construcción de las ciudadanía en la primera mitad del siglo xx. En tercer lugar, la promoción de culturas escolares cuyos rituales y prácticas apuntaron a cimentar patrones cívicos. (Ocoró, 2016, p. 36)

Anthenor Firmin antropólogo haitiano contemporáneo a Levi Strauss y célebremente olvidado por la antropología, planteaba a principios de siglo pasado que la igualdad es posible sólo si se construye desde la perspectiva de la justicia como principio civilizatorio. Y este planteo que hoy puede sonar obvio o sobreentendido, en su momento, arremetió contra el sentido común que nos legó la revolución francesa. Sin embargo, esos principios encontraron rápidamente un límite: el límite racial, pues, en simultáneo a esta revolución los imperios continuaban defendiendo y reproduciendo el régimen esclavista para su propio beneficio. Es decir, los principios de igualdad, fraternidad y libertad fueron proyectados e implementados como principios civilizatorios que discriminaban racialmente a las poblaciones.

Hoy en día el acceso y egreso de la educación primaria en Uruguay es casi universal, sin embargo, las cifras demuestran que esto no es suficiente para garantizar la continuidad educativa en calidad de equidad.

Hoy en día el acceso y egreso de la educación primaria en Uruguay es casi universal, sin embargo, las cifras demuestran que esto no es suficiente para garantizar la continuidad educativa en calidad de equidad.



Brechas étnico raciales en el acceso a la educación formal en Uruguay

En el censo 2011 se constató que de cada 10 estudiantes afro que culmina Educación Primaria e ingresa a Educación Secundaria, solo 3 culminan Ciclo Básico y sólo 1 Bachillerato. Las causas de esta desafiliación son múltiples y su relación causal es aún poco abordada. Por ello, resulta insoslayable comenzar por los datos de desafiliación en la educación formal uruguaya.

Una reciente investigación del Instituto Juan Pablo Terra echa luz sobre sus posibles causas al afirmar que

Las trayectorias educativas de las y los jóvenes afro se caracterizan por la brecha educativa. “(...) un 47% de los afrodescendientes de 20 años o más tienen primaria como máximo nivel educativo alcanzado, valor que supera en 10 puntos al del resto” (Inmujeres, 2010, p.19). Por otra parte, la franja etaria juvenil en donde la brecha se profundiza es de 13 a 17 años, los porcentajes de asistencia a centros de enseñanza para la población afro y de otras ascendencias, son de 78% y 83% respectivamente. La distribución por sexo de jóvenes entre 14 a 24 arroja una tendencia de entre 2 y 5 puntos porcentuales en la presencia de más varones que mujeres tanto para otras ascendencias como para ascendencia afro respectivamente. (Ramírez et al, 2022, p.12)

Para 2021

Si nos centramos en las personas que se autoperciben como afrodescendientes, el porcentaje que cursó y finalizó desciende a 82,4%, el que cursó y dejó de asistir escala a 12,3%, y quienes no cursaron constituyen el 5,3%. Es mayor el porcentaje de personas que cursaron lo que tenían pensado cursar entre personas con otras ascendencias (88,9%), y menor el porcentaje que dejó de cursar o no cursó (7,4% y 3,7% respectivamente). (Ramírez, 2022, p.28)

Los datos obtenidos a nivel nacional muestran que la población afrodescendiente hoy en Uruguay posee inserciones frágiles en el sistema educativo formal, fuertemente amenazadas por las condiciones de vida y la necesidad de acciones afirmativas para su contención. En este sentido, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) desarrolló, en el año 2018, un plan de acompañamiento para los estudiantes afrodescendientes y también para la población estudiantil trans, tomando en cuenta la “necesidad de implementar acciones institucionales respecto a generar las condiciones necesarias para favorecer la participación, desarrollo académico y profesional, fortaleciendo las trayectorias educativas de las poblaciones de estudiantes, comprendidas en la afrodescendencia y la diversidad sexual” (CETP-ANEP, 2017). A través de esta acción afirmativa se reconoce la desigualdad histórica que ha padecido la población afro en nuestro territorio con énfasis en el



Los datos obtenidos a nivel nacional muestran que la población afrodescendiente hoy en Uruguay posee inserciones frágiles en el sistema educativo formal, fuertemente amenazadas por las condiciones de vida y la necesidad de acciones afirmativas para su contención.

acceso y permanencia dentro del sistema educativo y sus posibilidades de desarrollo. Entre sus objetivos específicos esta resolución se plantea reducir las brechas de desigualdad dentro del sistema, profundizando en la formación y enmarcando estas acciones en el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas. A través de este documento, se plantea que la inequidad de acceso, permanencia y egreso de la educación media condiciona negativamente a las poblaciones más vulnerables restringiendo el efectivo ejercicio de sus derechos.

En la *Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud*, elaborada por INJU en el año 2013, los adolescentes contestaron que el principal ámbito en el que se han sentido discriminados es el centro educativo (63,8%) y, luego, el espacio público (16%). Al consultarles sobre los motivos de la discriminación aparecen las características físicas (35,5%), forma de vestir (17,8%), color de piel (9,4%), no tener dinero (5,2%). Hacia 2022, siguiendo a Ramírez et al (2022), las experiencias vinculadas a situaciones de discriminación en centros educativos representaron el 50,4% y

Si nos referimos únicamente a las personas autopercebidas como afrodescendientes el porcentaje de quienes identifican haber sufrido discriminación asciende casi 15 puntos porcentuales, a 64,9%, quienes no consideran haber sufrido discriminación en el centro caen a 22,8%, y solo un 12,3% no lo sabe. Por otro lado, dentro de las personas autoidentificadas con otras ascendencias étnico-raciales, 47,6% identifica haber sido víctima de discriminación en el centro educativo, 32,8% no y 19,6% no los sabe. (2022,p.29)



Entonces, como plantean Viscardi y Habiaga (2017) el derecho a la educación se relaciona directamente con la convivencia en los centros educativos. Dimensión que no se acaba en la relación entre pares sino que además comprende la relación entre docente y estudiante.

En este sentido es interesante señalar el estudio realizado por Guigou, Iguini y Lotti en 2017 en que se constata cómo desde el cuerpo docente se trasladaban prejuicios racistas hacia el estudiantado afrodescendiente en lo que los autores llaman la *reproducción del estigma* y la *profecía autocumplida*, habilitando y sustentando el racismo institucional.

Las vivencias de discriminación racial en el sistema educativo generan que el estudiantado introyecte el racismo, impactando en la autoestima y confianza de la propia capacidad intelectual, truncando así la posibilidad de soñar un proyecto educativo.

El racismo institucional aparece así como una categoría necesaria de ser discutida para comprender las causas de la desafiliación temprana de las juventudes afro y accionar para revertirlo.

Las vivencias de discriminación racial en el sistema educativo generan que el estudiantado introyecte el racismo, impactando en la autoestima y confianza de la propia capacidad intelectual, truncando así la posibilidad de soñar un proyecto educativo.



Acciones afirmativas en la Udelar

La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES)¹, celebrada en 2018, apuntó entre sus recomendaciones la necesidad de dar combate al racismo en el sistema educativo así como la necesidad de desarrollar políticas para la transformación de las instituciones de Educación Superior, enfatizando en la diversidad cultural propia de la región, y la Udelar parecía bastante lejos de lograr implementarlas. En el documento² que recoge lo trabajado en la CRES 2024, celebrada en Brasilia, se mencionan los hitos alcanzados por la Udelar a partir de la declaración como Universidad Antirracista³, las formaciones en género y afrodescendencia brindados para la comunidad universitaria, los cursos de formación en el marco de la Escuela de Gobierno, así como otras actividades docentes y de educación permanente dictadas por el Colectivo de Estudios Afrolatinoamericanos⁴ y el Observatorio sobre Racismo y Xenofobia, que surge en el marco del convenio entre Organizaciones Mundo Afro y el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio.

No alcanzaron a sistematizarse aquí otros avances impulsados por la Udelar, como el reciente convenio con la Universidade Federal do Pampa a través del Núcleo de Estudios AfroBrasileros e Indígenas (NEABI) Mocinha junto al Colectivo de Estudios Afrolatinoamericanos. Este es un acuerdo específico enmarcado en el convenio entre las universidades, con el fin de cooperar en actividades que contemplen la integralidad de las funciones universitarias y aportar a la formación de masa crítica en el campo de los estudios afrodiaspóricos con enfoque interdisciplinario.

¿Cómo pensar la universidad desde un enfoque étnico racial? Es la pregunta que creemos debe atravesarnos e interpelarnos para consolidar este camino iniciado. La Udelar en tanto ente autónomo tiene el desafío de bregar por el cumplimiento y reglamentación de la normativa nacional así como de llevar adelante las acciones afirmativas vigentes, pues de ello dependerá la necesaria formulación de políticas y otras medidas institucionales para generar igualdad y equidad. Medidas que deben contemplar y acompañar el ingreso, permanencia y egreso del estudiantado, el ingreso y la trayectoria laboral de nuestras/os funcionarios docentes y no docentes.

¹ La CRES está actualmente compuesta por 65 Instituciones de Educación Superior (IES) de 11 países de América Latina y el Caribe.

² GT.2 Documento base (final) CRES + 5 – Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina y el Caribe. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1ipeF7gN7ScECyeC6yyQtDixZSUMGi0_w/view

³ [Resolución de declaración Antirracista](#)

⁴ El Colectivo de Estudios Afrolatinoamericanos es un Grupo de Investigación identificado en la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República-Udelar que surgió en el año 2018 y centra su actividad en el estudio de las condiciones de vida de la población afrodiaspórica en América Latina, haciendo énfasis en el estudio de los efectos del racismo en la educación y las representaciones sociales.

La ausencia física de la población afrodescendiente del ámbito universitario, la escasa circulación de producciones afrocentradas y/o producidas por autores afro y la invisibilidad de tratamiento en gran parte de las currículas disciplinares es consecuencia de un racismo institucional y epistémico, desarrollado bajo la naturalización de las desigualdades sociales y muy especialmente de los efectos del racismo estructural.



Para caminar hacia la reparación es preciso que nuestra institución se comprometa a cumplir con los artículos 4 y 8 de la Ley 19.122 (Uruguay, 2013)⁵. Hoy en día y desde hace ya varios años, la Udelar aplica la herramienta de la cuotas en algunos de sus llamados, sin embargo, sigue siendo una aplicación muy por debajo de lo solicitado en la normativa. Al mismo tiempo, es urgente que nuestro sistema educativo integre los aportes y desarrollo que las poblaciones africanas y afrodiaspóricas han llevado adelante hasta nuestros días, situándolas contemporáneamente y de forma interdisciplinaria.

Las acciones afirmativas son instrumentos de la política pública de carácter temporal que buscan mitigar, reducir y en última instancia revertir las desigualdades étnico-raciales y los impactos del racismo estructural. Las acciones afirmativas son una herramienta para las políticas focalizadas que buscan garantizar la igualdad de oportunidades estableciendo medidas especiales para que los grupos en situación de desventaja social accedan a los servicios esenciales. En el caso de la población afrodescendiente, las acciones afirmativas impulsadas en los últimos veinte años han girado en torno al reconocimiento, la reparación y la equidad. Y son esas reivindicaciones las que hoy tocan a la puerta de nuestra casa de estudios.

Reflexiones para abrir el debate

Hoy, a 76 años de la declaración universal de los derechos humanos, es pertinente detenernos a observar nuestra institución. Una institución educativa que en su historia ha sido popular, que a pesar de las tribulaciones históricas se ha mantenido plural y comprometida con los principales debates sociales y en diálogo con la sociedad, sin embargo, ha visto dificultades en implementar en su interior algunos de los cambios que acompaña. Entender la educación como un derecho evidencia un posicionamiento político, ético y académico que llama a interpelar a un sistema educativo que, aunque universal y gratuito, sigue reproduciendo en su interior las desigualdades sociales en que está inserta.

La ausencia física de la población afrodescendiente del ámbito universitario, la escasa circulación de producciones afrocentradas y/o producidas por autores afro y la invisibilidad de tratamiento en gran parte de las currículas disciplinares es consecuencia de un racismo institucional y epistémico, desarrollado bajo la naturalización de las desigualdades sociales y muy especialmente de los efectos del racismo estructural. Confor-

⁵ Ley N° 19122, Fijación de disposiciones con el fin de favorecer la participación en las áreas educativa y laboral, de los afrodescendientes. En su artículo 4 plantea: se obliga a destinar el 8% (ocho por ciento) de los puestos de trabajo a ser llenados en el año, para ser ocupados por personas afrodescendientes que cumplan con los requisitos constitucionales y legales para acceder a ellos, previo llamado público. En su artículo 8 plantea: "Se considera de interés general que los programas educativos y de formación docente, incorporen el legado de las comunidades afrodescendientes en la historia, su participación y aportes en la conformación de la nación, en sus diversas expresiones culturales (arte, filosofía, religión, saberes, costumbres, tradiciones y valores) así como también sobre su pasado de esclavitud, trata y estigmatización, promoviendo la investigación nacional respectiva" (Uruguay, 2013).



me a la composición histórica y actual del estudiantado, cabe entonces preguntarnos acerca de cuáles son los mecanismos que fomentan este acceso inequitativo a la Ude- lar siendo esta pública y gratuita. Es válida y urgente la discusión sobre cómo aplicar la perspectiva étnico racial en la implementación de las becas y apoyos estudiantiles.

Entonces, ¿cómo puede la educación antirracista servir al derecho a la educación?

La educación antirracista tiene por propósito aportar elementos para la comprensión de las diferencias entre las personas. Esta herramienta sirve a la transformación de la praxis educativa al poner foco en el proceso de enseñanza aprendizaje ante todo como un proceso de socialización y herramienta de formación para la convivencia.

Por esto es urgente consolidar la declaración con prácticas integrales desde donde dar combate al racismo y sus múltiples expresiones. Fortalecer el trabajo que se ha venido desarrollando en la incorporación de la perspectiva interseccional habilitará el reconocimiento de las distintas identidades que habitamos el espacio universitario y ser garantes del ejercicio de los derechos para que nadie quede fuera.



BIBLIOGRAFÍA

Bento, Cida (2022). *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das letras

Consejo de Educación Técnico Profesional, Administración Nacional de Educación Pública (CETP-ANEP) (2017). Exp. 6626/17, Res. 3066/17. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DDHH/acciones-afirmativas/CETP%20-%20Afro%20%20Res%203066%20Acciones%20afirmativas.pdf>

Frega, Ana; Chagas, Karla; Montañó, Oscar; Stalla, Natalia (2008). Breve historia de los afrodescendientes en el Uruguay. En: Scuro Somma, Lucía (Coord.) *Población afrodescendiente y desigualdades étnico-raciales en Uruguay*. Montevideo: Mastergraf. pp. 5-102.

Guigou, L. N., Lotti, M. L. E. y Iguini, M. (s.f.) *Impacto de la discriminación racial hacia la comunidad afrouruguaya. Informe final. Relevamiento etnográfico/antropológico de la comunidad afrouruguaya en los Departamentos de Rivera, Cerro Largo, Artigas, Salto y Montevideo. Período: diciembre 2016 – mayo 2017*. Realizado en el marco del Convenio OPP-FHCE 2016-2017. Disponible en: https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2024/08/Impacto_de_la_discriminacion_racial_haci.pdf

Instituto Nacional de la Juventud (2015). *Informe de la Tercera Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud 2013*. Recuperado de: <https://www5.ine.gub.uy/documents/Demograf%C3%ADayEESS/PDF/ENAJ/tercer-informe-encuesta-nacional-de-juventud-2013.pdf>

Ocoró Loango, Anny (2016). La nación, la escuela y “los otros”: Reflexiones sobre la historia de la educación en Argentina y Colombia en el imaginario civilizatorio moderno. *Nodos y nudos*, 5(41), 35-46.

Operti, Renato (2013). Visión del currículo y debates curriculares: Una perspectiva interregional. En: Ferreyra, Horacio y Vidales, Silvia (Comps.) *Hacia la innovación en Educación Secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias*, 55-67.

Ramírez, Tania (Coord.); Falero, Paula; Moreno, Aldana; Luccini; Moreno, Mariela (2022). *Juventudes afrodescendientes: elementos discriminatorios distintivos dentro y fuera de las aulas*. Instituto Juan Pablo Terra.

Uruguay (2013). Ley n° 19.122 Fjación de las disposiciones con el fin de favorecer la participación en las áreas educativa y laboral, de los afrodescendientes. Recuperada de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19122-2013>

Viscardi, Nilia y Habiaga, Verónica (2017). El derecho a la educación en disputa: dinámicas de resistencia y dinámicas de exclusión. *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión*, 65-112.





Sentidos y derechos de la educación “encerrada”: ¿afectados, desafectados, indiferentes o naturalizamos lo socialmente doloroso¹?

Natalia Barraco Mastrangelo²

Este texto pretende dilucidar algunas interrogantes y apuntar pistas para pensar la relación entre la educación y las cárceles en clave de derechos humanos. Para ello introduce una mirada específica sobre el trabajo técnico y sus prácticas de cuidado y responsabilidad en el acompañamiento a educadores, equipos técnicos y de gestión, en tanto condiciones éticas de “la experiencia de la afectación”.

El trabajo se estructura en tres apartados: 1) una aproximación a las implicancias éticas, políticas, afectivas y profesionales del trabajo educativo en la privación de libertad; 2) un breve abordaje sobre algunos desafíos sociopolíticos e institucionales en torno a la educación y la privación de libertad; y 3) algunos trazados cartográficos sobre la formación de quienes desarrollan el trabajo educativo en la privación de libertad.

¹ Esta contribución es exclusiva responsabilidad de la autora.

² Doctoranda en Educación por la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Director de tesis: Prof. Dr. Fernando Gil. Codirector: Alberto Sánchez Rojo. Grupo de investigación asociado: [Grupo de Investigación de Antropología y Filosofía de la Educación \(GIAFE\)](#). Líneas de Investigación: Teoría y Filosofía de la educación. Pedagogía penitenciaria. Estudiante de la Diplomatura en Arte y Territorio de la Escuela de Arte y Patrimonio de la Universidad de San Martín, Argentina. Magíster en Educación, en el área de Filosofía e Historia de la Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil (la tesis se encuentra disponible en: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/968364>). Magíster en Políticas Públicas para el Desarrollo Social y la Gestión Educativa del Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe, (CREFAL), México. Lic. en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar. La temática de investigación de maestría y doctorado se inscribe en el campo de la filosofía de la educación sobre micropolíticas del cuidado en los procesos de acompañamiento de equipos y educadores en territorio y en la formación del personal penitenciario. Vía de comunicación/contacto: nataliabarracom@gmail.com



1. Implicancias éticas, políticas, afectivas y profesionales del trabajo educativo en privación de libertad

En primer lugar, este trabajo realiza un abordaje de la educación en privación de libertad desde una posición ética, política, afectiva y profesional asumida en el trabajo técnico que desarrollo, desde hace 10 años, en el Centro de Formación Penitenciaria (CE-FOPEN) para la formación del personal del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR). Dicha labor incluye la articulación con diversos actores institucionales y de la sociedad civil, en espacios de diálogo, coordinación y construcción conjunta. Pero el análisis también incorpora los saberes y experiencias integrados desde mis roles de investigadora, educadora y militante social. Todos ellos interpelan y afectan las distintas identidades que me conforman: las de mujer, ciudadana uruguaya, profesional civil en una institución preminentemente policial y la de continua aprendiz. A partir de ello, este texto intenta aportar elementos para las discusiones que actualmente discurren en el campo de lo educativo y también provocar otras nuevas en los ámbitos y en los territorios donde cotidianamente interactuamos quienes nos dedicamos profesionalmente a la educación. Lo dicho podría sintetizarse en la pretensión de generar una mayor porosidad que habilite y legitime la pluralidad de perspectivas, para desdibujar las fronteras dicotómicas del *adentro* y *el afuera*, que dificultan la comprensión de la privación de libertad como un fenómeno complejo.

Contemplar la complejidad de la privación de libertad es un prerrequisito tanto para quienes formamos al personal que trabaja con las personas privadas de libertad, como para dicho personal. Esta es una perspectiva crucial para quienes estamos comprometidos en generar mejores condiciones y oportunidades para garantizar el derecho a la educación para todas las personas, independientemente del contexto y la situación transitoria en la que se encuentren, sus antecedentes, el nivel económico o el lugar social de donde provengan. Por ello, también es preciso aclarar que estos aportes se acercan, expreso, desprovistos de soluciones, recetas o recomendaciones.

Como primera interpelación ética quiero mencionar que el derecho a la educación en privación de libertad no ha sido ni es un tema de relevancia política. Si bien es verdad que se ha puesto en la agenda, cuando se habla de seguridad pública —y sobre todo en el marco de la campaña electoral de 2024— no hay referencia a su vínculo con la educación (políticas educativas, presupuesto para la educación, formación de educadores y personal penitenciario, condiciones de educabilidad en el encierro, preegreso y egreso o líneas de investigación sobre educación en privación de libertad). La invisibilización de la educación (y de los sujetos de la educación) en las cárceles y la imposibilidad de generar una política pública que contemple a un conjunto de personas particularmente afectado por la interrupción y desprotección de las trayectorias educativas y el analfabetismo es un indicador concreto de las omisiones del Estado respecto de sus obligaciones de respetar, proteger y hacer efectivos los derechos humanos. Según su tasa de prisionización de 430 personas cada 100.000 habitantes, Uruguay ocupa el pri-



La invisibilización de la educación (y de los sujetos de la educación) en las cárceles y la imposibilidad de generar una política pública que contemple a un conjunto de personas particularmente afectado por la interrupción y desprotección de las trayectorias educativas y el analfabetismo es un indicador concreto de las omisiones del Estado respecto de sus obligaciones de respetar, proteger y hacer efectivos los derechos humanos.

mer puesto en el ranking de la región y el undécimo en el ranking mundial (ICPR, 2024; Comisionado Parlamentario Penitenciario, 2024). Según datos del INR (al 14/10/2024) la población privada de libertad asciende a 16.170 personas. El Programa Nacional de Educación en Cárceles (MEC, 2023, 2024) realizó sendos relevamientos sobre el máximo nivel educativo alcanzado por la población privada de libertad. Los resultados arrojaron que de la población participante en 2023, 32,9 % es analfabeta y de la participante en 2022, 53,9 %. El primer informe también señaló que 7 de cada 10 personas no participaban en ninguna actividad educativa y que la población relevada se caracteriza por ser joven y vulnerable socioeconómicamente: el 81,3 % participó de algún programa o recibió alguna prestación social en los últimos 10 años y durante un lapso prolongado (26,9 % pertenecía a hogares que recibieron la Asignación Familiar del Plan de Equidad durante más de 5 años y 17,5 % entre 2 y 5 años; 27,4 % recibió la Tarjeta Uruguay Social durante más de 5 años y 13,6 % entre 2 y 5 años) (PNEC, 2023).

Menciono lo anterior sin desconocer la oferta educativa y el trabajo institucional desarrollado en las cárceles: las cantidades de horas asignadas por los diferentes subsistemas de la educación formal, los docentes, talleristas y espacios de educación no formal, educadores y gestores de la educación que trabajan de forma sostenida y comprometida en las 26 unidades penitenciarias del INR. Sin embargo además de insuficiente para la cantidad de personas privadas de libertad, dicha oferta es acotada respecto de la brindada extramuros, no es diversa, no responde a una propuesta: integral ni integrada, no contempla las necesidades ni las trayectorias educativas y vitales de las personas ni las condiciones necesarias para que acontezca lo educativo (infraestructura, perfiles



de los educadores, proporción entre funcionarios y personas privadas de libertad, entre otras deficiencias). En suma, hasta el momento, el Estado no ha desarrollado políticas educativas inclusivas que contemplen a todas las personas privadas de libertad (en particular a los grupos en situación de discriminación histórica como las mujeres, las personas LGTBIQ+, las personas con discapacidad, las personas extranjeras y migrantes, las personas mayores y las personas afrodescendientes; tampoco a las personas jóvenes analfabetas y las infancias que viven junto a sus madres privadas de libertad). Además, quienes trabajan en las cárceles también requieren ser considerados como actores fundamentales de la educación en privación de libertad, ya que sostienen, acompañan y gestionan los procesos socioeducativos en ambientes inadecuados, atravesados por la violencia institucional e interpersonal.

A partir de las anteriores consideraciones planteo algunas interrogantes relacionadas con las representaciones sociales sobre la población privada de libertad y el personal penitenciario: ¿cuáles son las causas de su invisibilización?, ¿se trata de una negación a asumir un dolor social o de un problema que pareciera no tener soluciones a mediano plazo?, ¿involucra cuestiones como las formas del castigo moral y político para que quienes generaron un daño social lo *paguen* más allá del encierro, a través de condiciones que constituyen tratos crueles, inhumanos o degradantes?, ¿qué razones obstaculizan la comprensión de los efectos negativos del encierro inhumano, que llegan incluso a niveles extremos como la violencia letal?, ¿asumimos como sociedad la naturalización de las condiciones indignas de las unidades penitenciarias que tanto las personas privadas de libertad como el personal penitenciario soporta cotidianamente?, ¿nos acostumbramos a estar desafectados? Me interesa, particularmente, resaltar esta respuesta social de desafectación respecto de las características de la privación de libertad en nuestro país (hacinamiento debido al crecimiento continuo de los niveles de encarcelamiento y la insuficiencia y precariedad de los recursos destinados, las pésimas condiciones laborales del personal penitenciario, las condiciones inhumanas de habitabilidad y la vulneración estructural de los derechos humanos). La naturalización de la situación (“siempre fue así” y “va a seguir empeorando”), porque la solución útil es “encerrarlos a todos”, nos conduce a la indolencia frente a la muerte y la violencia, a interpelar ministros del interior o a consumir el relato mercantilizado de la situación carcelaria a través de series de televisión. Ante esto, es preciso plantearnos otras interrogantes: ¿qué salida a esta retroalimentación de la precariedad, la muerte, la violencia y las condiciones indignas necesitamos transitar como país?, ¿qué presupuesto, qué recursos y qué personal requiere el sistema de ejecución penal para garantizar el derecho a la educación para todas las personas privadas de libertad y las liberadas?, ¿qué tipo de instituciones necesitamos y con qué condiciones para garantizar derechos de todas las personas?, ¿dónde están las voces de las personas privadas de libertad, las de sus familias y las del personal que sostiene cotidianamente lo insoportable?, ¿cuáles son las prácticas educativas que coexisten con la lógica del encierro punitivo?. Según el informe preliminar del Comisionado Parlamentario hay

La naturalización de la situación (“siempre fue así” y “va a seguir empeorando”), porque la solución útil es “encerrarlos a todos”, nos conduce a la indolencia frente a la muerte y la violencia, a interpelar ministros del interior o a consumir el relato mercantilizado de la situación carcelaria a través de series de televisión. Ante esto, es preciso plantearnos otras interrogantes: ¿qué salida a esta retroalimentación de la precariedad, la muerte, la violencia y las condiciones indignas necesitamos transitar como país?, ¿qué presupuesto, qué recursos y qué personal requiere el sistema de ejecución penal para garantizar el derecho a la educación para todas las personas privadas de libertad y las liberadas?, ¿qué tipo de instituciones necesitamos y con qué condiciones para garantizar derechos de todas las personas?, ¿dónde están las voces de las personas privadas de libertad, las de sus familias y las del personal que sostiene cotidianamente lo insoportable?, ¿cuáles son las prácticas educativas que coexisten con la lógica del encierro punitivo?



derechos básicos que necesitan apuntalarse para lograr su efectivización en los establecimientos carcelarios, como la alimentación, la higiene personal y ambiental, el acceso a la atención de salud, de tratamiento de adicciones, de mejora de condiciones de vida, la universalización de la educación y el trabajo, mejorar las condiciones de visita, mejorar la comunicación y lograr un trato digno, entre otros. (2024, p. 11)

Insisto en la necesidad de poner en evidencia los procesos de afectación y desafectación aparentes porque, desde esta posición ética, afectarse es el primer paso en todo movimiento hacia un gesto de cuidado en la práctica educativa. Es entrar en contacto con la vulnerabilidad, lo que Carlos Cullén menciona como fundamental en la formación ética para educadores dado que “la condición ética para sentir la interpelación del otro es que podamos ser tocados, afectados, sabernos vulnerables” (Cullén, 2019). Sin esa afectación puede haber acciones, procedimientos administrativos, normativas y discursos sobre derechos humanos pero no hay movimiento posible que provoque interpelación a partir de un otro. La necesidad de entrar en contacto con la vulnerabilidad significa la posibilidad de sabernos afectados por la alteridad. “El término vulnerabilidad deriva del latín *vulnus*, que significa *herida*. Se vincula a la posibilidad de ser heridos, sufrir una aflicción y también remite a ser conmovidos, tocados; una receptividad que permite el crecimiento en los encuentros” (Cullén, 2019). Al mismo tiempo, todo acompañamiento “es político (..) es siempre relacional; no es algo que se ofrece ni se recibe, no es objeto que se entrega (...) es el *entre* (...) siempre singular” (Montes Paez, 2024, p. 74). Florencia Montes Paez aborda la noción de acompañamiento político mencionando determinados principios. El primero es el de “poner el cuerpo”.

Insisto en la necesidad de poner en evidencia los procesos de afectación y desafectación aparentes porque, desde esta posición ética, afectarse es el primer paso en todo movimiento hacia un gesto de cuidado en la práctica educativa.



Poner el cuerpo implica disponer del tiempo para que el acompañamiento tenga lugar; esto significa poner el tiempo a disposición de lo que suceda e incluye no estar apurada por irse ni cerrar los temas. Implica habilitar la escucha, escuchar a la [persona] acompañada en aquello que necesita decir, sin monopolizar la palabra. Aunque el acompañamiento tiene un objetivo (...), lo que se juega es del orden del vínculo; por eso, poner el cuerpo implica asumir un riesgo: el riesgo de comprometerse con la otra. Poner el cuerpo es el punto de partida de todo acompañamiento. (Montes Paez, 2024, p. 77)

“Poner el cuerpo es asumir el riesgo de comprometerse”, dice Montes Paez (2024) y, desde esa responsabilidad, es fundamental asumir cuánto nos importan los derechos humanos y poner en juego el lugar político de la interdependencia como aspecto central para la convivencia. Según Judith Butler (2006) precisamos:

entender los derechos menos como algo que poseen los individuos y más como una forma de examinar la interdependencia normativa característica de toda comunidad política. La imposibilidad de permanecer intacto ante el contacto del otro, es decir, la evidencia de la vulnerabilidad corporal como relación que nos desintegra, como modo de ser por otros y para otros, nos lleva a reflexionar acerca de cómo las relaciones nos constituyen a la par que somos desposeídos por ellas. Esta particularidad de las relaciones sociales es fundamental para pensar el lugar de la violencia, que se manifiesta como la explotación y la exposición del carácter vulnerable de todo ser humano. (Butler, 2006, p.184)

Josep María Esquirol, escritor español, plantea que es “la intemperie” (la situación más básica del ser humano, las condiciones de vulnerabilidad, de herida y dolor social), la que da lugar al gesto de cuidar, de ampararnos y de ser hospitalarios (2018). Para el autor, el movimiento más radical y más humano es el de cuidarnos (Esquirol, 2022).

Ese gesto de cuidar involucra necesariamente a otros, porque somos interdependientes, necesitamos de los otros para sobrevivir y vivir. Es justamente la escuela el lugar donde tiene que empezar esa iniciación al cuidado, esa iniciación a las relaciones y a las interrelaciones desde la búsqueda de la vida en común (Esquirol, 2022, 2018). A partir del planteo de Esquirol, queda entonces abierta la interpelación ética sobre los sentidos de la educación. El autor destaca los aportes de Theodor Adorno con su obra *La educación después de Auschwitz* para resaltar que la educación precisa evitar, necesariamente, todo atisbo de frialdad, todo atisbo de indiferencia: “la indiferencia es estar al lado de los demás sin darse cuenta de los demás. Es considerar a los demás como puras cosas o simplemente no considerarlos” (Esquirol, 2022). Es por este motivo que evitar la frialdad y la indiferencia se vuelve condición para no seguir reproduciendo la violencia y la muerte y para dejarnos afectar por las vidas de todas las personas por igual para que los derechos sean una práctica y no sólo un imperativo. Por eso la escuela es el espacio de resistencia, de resistir a la intemperie, de resistir a la indiferencia.



2. Emergentes y desafíos sociopolíticos e institucionales en torno a la educación y la privación de libertad

En el apartado anterior, mencionaba que la educación en privación de libertad amerita un abordaje específico y serio a nivel país y contemplarla desde un análisis de su complejidad. Si consideramos sus características singulares, requiere ser tratada como un conjunto de procesos que presentan su historicidad, particularidades, actores territoriales e institucionales. Como ya lo resaltamos antes, la entendemos no sólo para las personas privadas de libertad, sino también implica el reconocimiento del derecho a la educación del personal penitenciario y de su formación como parte de la política educativa a consolidar.

En este apartado, me interesa recapitular la creación del Instituto Nacional de Rehabilitación como un hito histórico en Uruguay dado que fue creado por acuerdo interpartidario en el año 2010, luego de que, en el año 2005, el presidente Tabaré Vázquez, decretara el estado de emergencia carcelaria por motivos humanitarios. Esta declaración de emergencia carcelaria tuvo varios desencadenantes interesantes y peculiares para la educación en cárceles tales como el inicio de un proceso de reforma penitenciaria basada en los derechos humanos y la incorporación paulatina de personal civil para el trabajo con personas privadas de libertad: operadores penitenciarios (escalafón S), técnicos (escalafones A y B) y administrativos (escalafón C). Esto produjo varios procesos de cambio en distintas dimensiones y abordajes de la gestión, también en los recursos, pero, sobre todo, introdujo un viraje de enfoque en la intervención técnica en privación de libertad y la habilitación del cambio cultural en las matrices de gestión incorporando a los civiles en complemento a la gestión policial.

Particularmente, en lo relativo a la educación y la cultura, a partir de la creación del INR, el Programa de Educación y Cultura (PEC) es quien tiene la referencia institucional de gestionar las propuestas educativas y culturales. El PEC se enmarca dentro de los programas de Trato de la Subdirección Nacional Técnica (uno de los componentes constitutivos de la intervención penitenciaria junto con el otro componente denominado "Tratamiento Penitenciario"). La educación se estructura dentro de los programas de Trato porque implica un derecho, así como el deporte, el trabajo, la salud.

El PEC tiene el encargo de la gestión de propuestas educativas y culturales de las diferentes instituciones responsables de la educación pública, direcciones de los subsistemas de la ANEP (DEJA, DGES, DGETP, CFE)³, propuestas de educación superior de la Universidad de la República, propuestas de educación no formal del Ministerio de Edu-

³ Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (DEJA) perteneciente a la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE) de CODICEN; Dirección General de Educación Secundaria a través del Programa Educación en Contextos de Encierro (ECE), Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP) y Consejo de Formación en Educación (a través de prácticas en el marco de la formación de educadores sociales en el IFES).



cación y Cultura (MEC)⁴ y de organizaciones de la sociedad civil. Presenta una estructura central a nivel nacional y otra a nivel territorial en cada unidad penitenciaria, con un equipo que trabaja en los departamentos de gestión de educación y cultura (DGEC).

Como parte de los emergentes sociopolíticos del proceso de reforma penitenciaria (2010-2019), es importante rescatar la labor de articulación interinstitucional lograda desde diferentes dispositivos y espacios de trabajo conjunto. Uno de estos espacios privilegiados por contar con referentes institucionales técnicos idóneos fue la Mesa Interinstitucional de Educación para personas en conflicto con la ley penal (MIE)⁵ donde se aseguraron avances y acuerdos de trabajo logrando visibilizar problemas, nudos y desafíos comunes hacia una política educativa. Desde el año 2020, con el cambio de administración, el discurso político se reformula refiriéndose a un “Plan de dignidad carcelaria” teniendo otras lógicas de trabajo interinstitucional. El espacio de articulación queda nucleado en el Equipo Técnico Interinstitucional (ETI) del Programa Nacional de Educación en Cárceles (PNEC), liderado por el MEC y constituido por INR (PEC-CE-FOPEN), Udelar, ANEP (a cargo de la Dirección Sectorial de Integración Educativa). Asimismo, la ANEP elaboró un Plan de educación para personas en conflicto con la ley penal durante el 2021 que sería importante revisar y contemplar las consideraciones y recomendaciones para ser ejecutado. En relación a la educación superior, el convenio celebrado en el 2016 entre el INR y la Udelar ha posibilitado una línea de trabajo que aún requiere de mayor estructuración, presupuesto e integralidad entre todos los servicios para unificar criterios y garantizar el derecho a la educación superior de las personas privadas de libertad.

En suma, a pesar de los esfuerzos institucionales e interinstitucionales, se requiere de un impulso y respaldo político para lograr efectuar acciones, diseñar políticas y consolidar prácticas y capacidades de gestión. Es crucial que se generen estructuras y espacios de construcción conjunta para lograr propuestas integrales, articuladas interinstitucionalmente y escuchando las voces de las personas privadas de libertad, sus familias, del personal penitenciario y de los docentes y educadores que trabajan en territorio.

3. Trazados cartográficos sobre la formación de quienes trabajan en contextos de privación de libertad

Por último, en este apartado, me gustaría dejar esbozados algunos apuntes para pensar la educación en cárceles desde el desafío de la formación del personal penitenciario uruguayo. A partir de la creación del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR), que

⁴ Las propuestas del MEC se enmarcan en el Programa Nacional de Educación en Cárceles (PNEC).

⁵ La MIE estaba constituida por el Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente (Inisa), el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR), ANEP, Udelar, UTEC, INEFOP, MEC, Comisionado Parlamentario y organizaciones de la sociedad civil que trabajan en territorio).



sustituye la antigua Dirección de Cárcels y Centros de Recuperación, surge la creación del Centro de Formación Penitenciaria (CEFOPEN) por decreto presidencial (208/15), el 3 de agosto de 2015. Con el surgimiento del CEFOPEN, se inaugura una forma de pensar la gestión de la privación de libertad poniendo el foco en las necesidades formativas del personal. Con las propuestas formativas, se generan espacios de encuentro inéditas de intercambio entre funcionarios de diferentes escalafones, trayectorias y lugares de trabajo en donde es posible realizar una revisión de las prácticas penitenciarias. Asimismo, quedan al descubierto las necesidades formativas del personal penitenciario y comienza un proceso de diseño de propuestas y de pensar la oferta académica desde una mirada educativa. Se realizan llamados, convenios y articulaciones específicas para convocar profesionales e instituciones del campo de la educación. Se estudian y definen perfiles profesionales para los docentes a cargo de la formación del personal penitenciario y para los nuevos perfiles requeridos de egreso de las distintas formaciones.

En relación a los desafíos, tal como se ha abordado en otros trabajos (Barraco, 2016; 2021) me interesa poner en relieve la necesidad de pensar la formación del personal penitenciario y de los educadores que trabajan en las cárceles como parte de una política educativa integral que contemple a todos los sujetos de la educación del campo penitenciario. Esto supone un reconocimiento de su labor profesional, una apuesta a la profesionalización del personal penitenciario mediante la formación y asegurar la continuidad de sus propias trayectorias educativas dado que gran parte del personal penitenciario presenta trayectorias educativas intermitentes en sus propios procesos educativos. Implica, además, reconocer las condiciones laborales, los efectos del encierro en la salud mental y la mimetización del personal con las lógicas de la cárcel. Por lo que la formación del personal no puede ser exclusivamente instrumental, procedimental, administrativa o normativa. Necesita, fundamentalmente, acompañar procesos de cambio cultural desde el enfoque de los derechos humanos junto con la consolidación de una política pública que garantice condiciones dignas. Para ello, los espacios formativos precisan asegurar el ejercicio de microprácticas de cuidado en el marco de una ética que involucre los procesos epistemofílicos de habitar el encierro (Barraco, 2021, 2024). La formación del personal penitenciario requiere de un abordaje del campo de lo afectivo y la construcción de ambientes que promuevan prácticas de cuidado desmitificando estos abordajes como “rasgos de debilidad” o de incompatibilidad con las lógicas y matrices instaladas de la cárcel. En síntesis, se entiende de relevancia formar perfiles profesionales con capacidad para entender lo afectivo como parte de la educación en derechos humanos.

Estos trazados cartográficos basados en trayectorias profesionales en el campo de la educación en cárceles intentaron ser una invitación provocativa a seguir pensando, trabajando e insistiendo en conjunto. Fue una tentativa por visibilizar y reconocer en estas pocas palabras el trabajo anónimo y los saberes acumulados en las unidades penitenciarias de todo el país. También pretenden ser un movimiento y un gesto de agradeci-



miento de poder compartir y aprender cotidianamente con el personal penitenciario y con colegas de otras instituciones educativas que, de manera tan comprometida y generosa, aportan a una cultura alternativa para *resistir a la intemperie*, la frialdad y la indiferencia.

Necesitamos seguirnos inquietando, generando espacios de diálogo y de construcción conjunta. Frente a ese proceso, es preciso pensar: ¿qué condiciones son importantes producir y revisar colectivamente a los efectos de construir respuestas complejas, urgentes y comprometidas para garantizar el derecho de todas las personas privadas de libertad?, ¿de qué manera articular los aportes de los actores políticos, académicos, técnicos y territoriales? ¿Qué actores e instituciones es relevante invitar al diálogo y a la construcción conjunta para pensar un abordaje integral sobre el sistema de ejecución penal en todas las dimensiones (incluidas el pregreso, egreso y las medidas alternativas)?, ¿de qué manera incorporar las voces de las personas privadas de libertad, sus familias, el personal penitenciario y otros actores que hasta el momento están invisibilizados? ¿Cuáles van a ser los próximos gestos y decisiones políticas en relación a la educación en cárceles?

La formación del personal penitenciario requiere de un abordaje del campo de lo afectivo y la construcción de ambientes que promuevan prácticas de cuidado desmitificando estos abordajes como “rasgos de debilidad” o de incompatibilidad con las lógicas y matrices instaladas de la cárcel. En síntesis, se entiende de relevancia formar perfiles profesionales con capacidad para entender lo afectivo como parte de la educación en derechos humanos.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barraco, N., Friso, V. (2023). Verso una pedagogía e una didattica della cura per i professionisti dell'educazione: possibilità, tensioni e sfide/ Hacia una pedagogía y una didáctica del cuidado para los profesionales de la educación: posibilidades, tensiones y desafíos. En *Rivista Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, n. 26. Siped. Società Italiana di Pedagogia. Recuperado de: <https://annali.unife.it/adfd/issue/view/317>
- Barraco, N., & Scarfó, F. (2022). Prólogo: Dossier «Formación humana en contextos de privación de libertad: Saberes y experiencias» (2). *Revista Fermentario*, 15(2).
DOI: <https://doi.org/10.47965/fermen.15.2.1>
- Barraco, N., (2021). Afectividad ambiental: Sensibilidad, empatía, estéticas del habitar. En *Educación en Ciencias Biológicas*, 6(2), eRECB.6.2.3.
Recuperado de: <https://doi.org/10.36861/RECB.6.2.3>
- Barraco, N. (2021). Reflexiones sobre la formación del personal penitenciario uruguayo en clave de cuidado y ética. En *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 2, 146-152.
Recuperado de: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/download/4991/4511/19628>
- Barraco, N., Terán, L. y Romero, J. (2024). Enfoque de capacidades y sistema penitenciario: Pensando el desarrollo de las capacidades centrales de afiliación y razón práctica en el personal penitenciario uruguayo. En: A. Díaz Genis y N. Barraco Mastrangelo (comps) *Repensando la privación de libertad desde un diálogo de saberes* (en prensa).
- Barraco, N. (2018). Appunti per pensare l'educazione in un contesto di privazione della libertà: quale è il posto per gli operatori penitenziari con profilo educativo nelle carceri uruguayine? / Apuntes para pensar la educación en contextos de privación de libertad: ¿qué lugar tienen los funcionarios penitenciarios con perfil educativo en las cárceles uruguayas? En: *Università e carcere. Il diritto allo studio tra vincoli e progettualità. Comp. Valeria Friso y Luca Decembrotto. Processi formativi e scienze dell'educazione. Sezione "Pedagogia speciale e dell'inclusione"*. Edizioni Angelo Guerini e Associati (Primera edición 2018). Italia.
- Barraco, N. Laroca, A. (2018). *Giros de la política educativa de los funcionarios penitenciarios en Uruguay*. Jornadas de investigación del Instituto de Educación.
- Barraco, N. (2016) *Pedagogia do antidesestino: micropolíticas educativas do cuidado na formação do pessoal penitenciário uruguaio*. Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil.
- Barraco, N. y Bandeira, E. (2014). *Seguridad y Educación: Recorridos genealógicos y políticas de formación. El Centro de Formación Penitenciaria en el marco de la reforma del sistema penitenciario uruguayo*. XIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, Udelar, Montevideo, 15-17 de setiembre de 2014.
- Butler, J. (2006). *Vida Precaria. El poder del duelo y la violencia*, Paidós, Buenos Aires.
- Centro De Formación Penitenciaria (2017, 2018). *Informe de actividades educativas 2017, 2018*.
- Comisionado Parlamentario (2024). *Informe Especial, octubre 2024: Respuestas posibles ante el incendio del módulo 4 del COMCAR*.
- Comisionado Parlamentario. Institución Nacional de Derechos Humanos. Mecanismo Nacional de Prevención de la Tortura (2024). *Informe de la mesa interinstitucional para la reforma de la política de ejecución penal y el sistema penitenciario*. Recuperado de: https://parlamento.gub.uy/sites/default/files/DocumentosCPP/Documento_Mesa_Interinstitucional.pdf
- Cullén, C. (2019). *Entrevista Carlos Cullen. Ética del cuidado y la alteridad*. Recuperado de: <https://youtu.be/9NujScxZW5I?si=mdfWZw9DpkqfVKYn>
- Cullén, C. (2007). Aumentar la potencia de actuar. Entorno a las relaciones de la ética con la educación. En *Revista Fermentario*, Montevideo, FHCE, Ediciones Ideas, Año I, Número I, p. 512.
- Cullén, C. (2013). *La ética docente entre el cuidado de sí (la libertad y los juegos de poder) y el cuidado del otro (la responsabilidad y la justicia)*. Segundo Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación, Udelar; 21, 22 y 23 de marzo 2013, Montevideo.



- Esquirol, J. (2018). *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad*. Edit. Acantilado, Barcelona.
- Esquirol, J. (2022). Entrevista "El movimiento más humano es cuidarnos". Recuperado de: https://youtu.be/ULud0BZp0wU?si=9h_ksFSIjmoWaHAX
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Foucault, M. (2000). *La Hermenéutica del Sujeto*. Fondo de Cultura Económica, Argentina.
- Gallo, S. (2006). ¿Cuidar de si e cuidar do outro?: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. En: *Foucault 80 anos*. 1a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, v.1, p. 177-189.
- Giraldo, O. F. y Toro, I. (2020). *Afectividad ambiental: Sensibilidad, empatía, estéticas del habitar*. Chetumal, Quintana Roo, México; El Colegio de la Frontera Sur; Universidad Veracruzana.
- Goffman, E. (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu Editores, Buenos Aires, Argentina.
- Nowak, M. (2010). *Informe del Relator Especial sobre la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes*. Misión a Uruguay. Naciones Unidas Uruguay.
- MEC (2022). *Un modelo para el diagnóstico del analfabetismo en la población adulta privada de libertad en Uruguay. Informe de resultados*.
- MEC (2023). *Un modelo para el diagnóstico del analfabetismo en la población privada de libertad en Uruguay*.
- Montes Paez, F. (2024) *Acompañar es político. Ensayo transfeminista sobre la situación de calle*. Abduciendo Ediciones, Argentina.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. edit. Paidós, Barcelona.
- Passos, E., Kastrup, V. y da Escossia, L. (2009). *Pistas do método da cartografia. Pesquisa- intervenção e produção de subjetividade*. Brasil: Sulina.
- Tait, S. (2008). Care and the prison officer: beyond turnkeys and care bears. En: *The Prison Service Journal*, London.

MARCO NORMATIVO URUGUAYO:

- Decreto N°209/015 de 2015 [Presidencia de la República Oriental del Uruguay] *Aprobación del Reglamento General del Centro de Formación Penitenciaria de la República Oriental del Uruguay*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/209-2015>
- Decreto 104/2011 de 2011 [Presidencia de la República Oriental del Uruguay, Consejo de Ministros]. *Fijación del Régimen General aplicable a personas que ocupen cargos en el Escalafón "S"*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/104-2011>
- Uruguay (2011). *Ley N° 18.719. Presupuesto Nacional de sueldos, gastos e inversiones. Ejercicio 2010-2014*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18719-2010>
- Uruguay (2005). *Ley N° 17897. Ley de humanización y modernización del sistema carcelario. Libertad provisional y anticipada*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17897-2005>
- Uruguay (1986). *Ley N° 15.851. Rendición de cuentas y balance de ejecución presupuestal. Ejercicio 1985*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/15851-1986>



Perspectivas Lingüísticas en la Educación de Niñas Migrantes Dominicanas en Montevideo, Uruguay.

Mónica Da Silva Ramos¹, Ana Sánchez-Muñoz², Mariana Viera Cortazar³

1. Migración y contexto educativo

En las últimas décadas, las dinámicas de movilidad humana en Uruguay han experimentado un cambio significativo. De ser un país emisor de migrantes, Uruguay se ha convertido en un punto de tránsito y asentamiento para migrantes y refugiados, reflejando un cambio en los patrones de movilidad en la región. La diversidad de idiomas, acentos y estilos de vida, anteriormente poco comunes, crea nuevos espacios de interacción que, por un lado, enriquecen y, por otro, desafían a la sociedad uruguaya.

En el año 2019, se registró un incremento del 60,9% en la población migrante en el país. Investigaciones académicas atribuyen este aumento en la última década a la llegada de personas de origen caribeño y latinoamericano, particularmente de Venezuela, Cuba y República Dominicana (Koolhas et al., 2017). Según los datos del Censo 2023 del Instituto Nacional de Estadística (INE), aproximadamente el 3% de la población uruguaya es de origen extranjero.

¹ Mónica Da Silva Ramos, Universidad de la República, Facultad de Psicología, dasilvamon@gmail.com

² Ana Sánchez-Muñoz, Universidad Estatal de California, Northridge, ana.sanchezmunoz@csun.edu

³ Mariana Viera, Instituto de Formación en Educación Social (IFES, CFE), mariviera.21@gmail.com



En relación con el acceso a la educación, en 2022, los registros del Sistema de Gestión Unificada de Registros e Información (GURÍ) del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) estimaban que 5.929 personas de origen extranjero estaban matriculadas en la educación inicial y primaria y especial de todo el país. De acuerdo con los informes elaborados a partir de la Etnoencuesta de Inmigración (OMIF, 2020), es en los núcleos familiares de origen dominicano donde se encuentra una mayor prevalencia de hogares monoparentales (20,7%, frente a un 11,5% de origen peruano, y un 6% de origen venezolano). Las mujeres dominicanas son junto con las peruanas las que presentan mayores niveles de inactividad en el mercado de trabajo. En relación con el acceso a la vivienda, las personas dominicanas viven en un mayor porcentaje en pensiones (71,8%) y residen en menor porcentaje en viviendas “prestadas” (8,4%) en comparación con las otras nacionalidades estudiadas (Perú, Cuba y Venezuela).

Según los datos de la Etnoencuesta (OMIF, 2020), tan solo el 5% de las y los referentes adultos de origen dominicano que tienen niñas, niños y adolescentes dentro de su núcleo familiar poseen educación terciaria completa (frente a un 21% de la población de origen peruano, 34,6% de la población de origen cubano y un 49,5% de la población de origen venezolano). Es importante destacar que el porcentaje de asistencia escolar de la población dominicana es del 77,4% (OMIF, 2021), lo cual indica un menor índice de asistencia a centros educativos entre los 3 y los 17 años de edad, en comparación con todos los orígenes considerados en la Etnoencuesta de Inmigración Reciente.

Las imbricaciones de desigualdades que atraviesa la población dominicana no son ajenas a la interpelación que nos hacemos en términos de producir conocimiento situado y comprometido que aporte a la toma de decisiones y al mejoramiento de las condiciones de vida de dicha población.

2. Contexto lingüístico relevante para el estudio de migrantes dominicanas en Montevideo

Para evaluar la integración social de las poblaciones migrantes, es esencial considerar el rol de las escuelas, ya que el acceso a la educación es fundamental para el desarrollo individual, social y económico. La educación se sustenta en un código lingüístico común, lo que implica no solo conocer el idioma, sino también comprender las actitudes y prácticas lingüísticas hacia los migrantes. Por ende, estudiar la integración escolar de migrantes en Uruguay implica analizar las actitudes lingüísticas de la sociedad y su reflejo en la educación, pues una brecha lingüística puede causar aislamiento y discriminación en las escuelas.

Es crucial entender las actitudes lingüísticas de una población hacia su propio idioma para examinar cómo se relacionan tanto con otras lenguas como con variantes del mismo idioma, especialmente en contextos de migración o movilidad humana. En este sentido,



el trabajo de García de los Santos (2014) ofrece un análisis exhaustivo de las actitudes de los habitantes de Montevideo hacia su dialecto y hacia otras variantes del español.

En su estudio, García de los Santos explora el grado de identificación de los hablantes de la zona metropolitana de Montevideo con sus variedades dialectales, incluyendo la lealtad a su propia variante, sus creencias y prejuicios, y las actitudes hacia otras variantes en diferentes contextos discursivos. Los resultados muestran una fidelidad a una “norma lingüística estándar”, imaginada tanto desde el español urbano de Uruguay como desde el de España, percibiendo el español peninsular como el más correcto y deseable (García de los Santos, 2014). La preferencia general es por la variante nacional, indicando un fuerte sentido de identidad con la propia variedad, mientras que España ocupa el segundo lugar en preferencia. Es notable que la variante del español de la República Dominicana (RD) aparece hacia el final de la lista de países de Hispanoamérica mencionados por los encuestados (cf. García de los Santos, 2014, p.1391-1394). Es posible que muchos de los y las participantes no tengan una idea clara de cómo es el español de RD, ya que mencionan Cuba varias veces, pero no RD, a pesar de que ambas comparten muchos rasgos lingüísticos como variantes caribeñas antillanas del español.

Los motivos de estas preferencias lingüísticas son diversos. Aunque perciben diferencias con España, este país es preferido en cuanto a gusto y norma. Esto refleja una identificación afectiva que posiciona a España como el país donde se habla más ‘correctamente’. Estas ideologías lingüísticas forman parte de un imaginario de identidad nacional basado en el inmigrante europeo como constructor de la nación (Uriarte y Montealegre, 2016, p. 29).

Desde un punto de vista lingüístico, se considera variedad caribeña del español aquella hablada en las regiones bañadas por el mar Caribe: el Caribeño Continental, que incluye partes de las costas de México, Honduras, Costa Rica, Panamá, Colombia y Venezuela; y el Caribeño Antillano, hablado en las islas hispanohablantes del Caribe: Cuba, Puerto Rico y la República Dominicana (Moreno-Fernández, 2014, p.235).

En cuanto a la realidad sociolingüística del español caribeño, el enfoque de la raciolingüística es fundamental para entender por qué históricamente se han valorado negativamente las variantes caribeñas en el mundo hispanohablante. La raciolingüística es un enfoque teórico y metodológico que examina la relación entre lengua y raza, y cómo esta relación impacta otras áreas de la sociedad (Alim et al., 2016; Rosa y Flores, 2017). La asociación de raza, clase social y lengua se entiende en un contexto global heredado de jerarquías coloniales que valoran lo “blanco”, lo “afluente” y lo “urbano” como deseable, mientras que la negritud, la indigeneidad y la falta de recursos materiales se perciben como incivilizadas e indeseables. En este contexto, surgen ideologías lingüísticas que resultan en actitudes negativas hacia el español caribeño. Frecuentemente, se relacionan las variantes socialmente estigmatizadas con regiones con una significativa población afrodescendiente (Sobrinó Triana, 2019). Diversos estudios sociolingüísticos



han demostrado que el español dominicano es el más menospreciado, y que los propios dominicanos no tienen una buena opinión de su variante, considerándola menos “correcta” que otras variantes habladas en España y América Latina (García et al., 1988; Toribio, 2000; Alfaraz, 2002). El bajo estatus socioeconómico de los inmigrantes dominicanos en Uruguay, junto con los prejuicios existentes hacia esta comunidad, tiene efectos negativos en la formación de su identidad y lleva a una inseguridad lingüística especialmente perjudicial entre niños, niñas y adolescentes (Suárez Büdenbender, 2010).

3. Investigación de actitudes lingüísticas de y hacia estudiantes de RD

En este trabajo examinamos las actitudes lingüísticas hacia poblaciones migrantes en el ámbito educativo. En concreto, examinamos las narrativas de estudiantes dominicanas y cómo se comparan éstas con las del personal docente de centros de educación media públicos de Montevideo y área metropolitana.

Nuestro estudio se enmarca en el Observatorio de Medios, Discursos y Política Migratoria en Uruguay (Migramedios), en la línea de lingüística y educación. En relación a la población de estudiantes (origen RD) nos preguntamos acerca de cuáles son las percepciones y expectativas hacia la educación que están recibiendo; y cuáles son las actitudes lingüísticas relevantes para su experiencia en el aula. En cuanto al personal docente, buscamos conocer sus percepciones y expectativas hacia los/las estudiantes migrantes; y cómo afectan las ideologías lingüísticas de los/las docentes a los procesos educativos de la población estudiantil dominicana.

Desarrollamos un estudio cualitativo descriptivo mediante doce entrevistas a docentes de educación media en Montevideo y seis a estudiantes dominicanos de primaria y secundaria. Mediante un análisis temático identificamos patrones en la información recogida a través de familiarización, codificación y desarrollo y revisión de temas.

Todas las personas participantes del estudio fueron voluntarias y en el caso de las adultas brindaron su consentimiento informado. Las niñas y adolescentes, al ser menores de edad, se implementó asentimiento y consentimiento informado de sus responsables legales (padres, madres o tutores/as).

4. Análisis y discusión de los datos

En los centros educativos, las niñas y adolescentes migrantes suelen enfrentar desafíos relacionados con las distancias culturales y lingüísticas. Narran que frecuentemente reciben comentarios sobre su acento y el uso de palabras que no se consideran *adecuadas* en el contexto local. Además, enfrentan malentendidos debido a los dobles sentidos de ciertas palabras y, en ocasiones, deben explicar el significado de términos específicos o ser *traducidas* por otras personas, ya sean docentes o amigas, para ser comprendidas adecuadamente.



En los centros educativos, las niñas y adolescentes migrantes suelen enfrentar desafíos relacionados con las distancias culturales y lingüísticas. Narran que frecuentemente reciben comentarios sobre su acento y el uso de palabras que no se consideran adecuadas en el contexto local. Además, enfrentan malentendidos debido a los dobles sentidos de ciertas palabras y, en ocasiones, deben explicar el significado de términos específicos o ser traducidas por otras personas, ya sean docentes o amigas, para ser comprendidas adecuadamente.

Las cuestiones lingüísticas que encontramos en las entrevistas a docentes de centros de educación media coinciden con las reflexiones de las estudiantes en dos temas principales: (a) La percepción de la *diferencia lingüística* con variantes caribeñas. Esto puede exacerbar el aislamiento o dificultar los procesos de enseñanza de los alumnos migrantes. (b) La actitud negativa hacia un *tono de voz* más elevado el cual se percibe en las variantes caribeñas, que se interpretan como *gritos*.

En cuanto a las diferencias lingüísticas percibidas, una de las docentes entrevistadas relata un incidente sucedido con otra profesora en la que las ideologías lingüísticas claramente relegan al estudiante no uruguayo como el *otro*, situándolo como incompetente en su propio idioma (“no entendés el español”), y por lo tanto posiblemente incapaz de aprender o ser enseñado.

Algunos ejemplos seleccionados de entrevistas a estudiantes dominicanas evidencian la promulgación de ideologías lingüísticas hegemónicas que posicionan la variedad dominicana como errónea y la uruguaya como normativa:

Me pasó con un alargue, yo le digo al profe “¿me prestas la extensión?”, nosotros le decimos extensión. El profe me dice “no te entendí, ¿me lo decís bien?”, y se lo digo bien, y qué significa (Adolescente, 14 años).



La valoración de *decirlo bien* o la afirmación de *no entendés español* implica aceptar la nominación local y, además, dar explicaciones o fundamentar el supuesto *error*. Aquí no solo está en juego la diferencia de nominación del objeto, sino también el contexto lingüístico que denota relaciones de poder. Aprender nuevas formas de hablar o nombrar a los objetos no es algo negativo; por el contrario, podría ser un enriquecimiento lingüístico. Sin embargo, cuando estos aprendizajes están anclados en actitudes desvalorizantes o discriminatorias, se deriva en un patrón impuesto por un grupo privilegiado que considera *error* aquello que es diferente.

Además, el hecho de que se necesiten traducciones o explicaciones para ser comprendidas sitúa a las niñas como externas al uso adecuado de la lengua y puede hacerlas sentir fuera de lugar o ser objeto de burla. El personal docente también expresa esta percepción de otredad respecto a las variantes caribeñas, lo que puede crear una brecha comunicativa. Por ejemplo, uno de los profesores admite necesitar que le *repitan las frases*, aludiendo a su falta de familiaridad con estas variedades dialectales:

Por ejemplo, hay casos que, bueno, son con estudiantes, pero son de intercambio cotidiano vivir, digamos, con cubanos, con algunos cubanos, pero no sé si es como a veces hablan rápido, como para adentro y que tengo que... que me repitan las frases, porque a veces me cuesta. (Docente, educación media básica)

El hecho de requerir repetición o necesidad de traducción dentro del propio español puede ser útil para ganar legitimidad y comprensión, pero también sitúa a las estudiantes en una trama de dificultades que recaen sobre las migrantes y no sobre los nativos que no logran comprender. Estas experiencias también incluyen la falta de legitimidad de ciertos temas de conversación en el entorno educativo uruguayo. Aspectos como la dimensión religiosa y las expresiones lingüísticas particulares a menudo son objeto de burla, censura o son vistos de manera despectiva.

Aprender nuevas formas de hablar o nombrar a los objetos no es algo negativo; por el contrario, podría ser un enriquecimiento lingüístico. Sin embargo, cuando estos aprendizajes están anclados en actitudes desvalorizantes o discriminatorias, se deriva en un patrón impuesto por un grupo privilegiado que considera error aquello que es diferente.



Por otro lado, tanto estudiantes como docentes señalaron el tono de voz como un elemento distintivo. Por ejemplo, un profesor menciona el tono de voz en *Centroamérica*, refiriéndose a Cuba y la República Dominicana, interpretándolo como *gritar*: “En general, no me gusta la gente que grita mucho, pero eso es por temas personales. Sé que en Centroamérica se habla con un tono más alto (Docente, educación media básica)”.

El siguiente relato de la adolescente señala bajar el tono de voz para adecuarse a las expectativas:

Prácticamente viste que acá todo es serio, tranquilo, no sé, más quieto, menos ruido. Nosotros somos de hablar fuerte pero no hablamos fuerte porque seamos maleducados, hablamos fuerte porque allá hay mucho ruido. Supuestamente es el país del caribe más ruidoso. Claro, me decían ‘baja la voz’. Y yo decía: ‘pero’, gritando les decía ‘pero si estoy hablando bajo’, ‘no’. Y ahí sí fui moderando un poquito pero con el tiempo. (Adolescente de 14 años)

La voz, desde un punto de vista técnico, es el resultado acústico de la vibración de las cuerdas vocales. También es una expresión de la individualidad, comunicando estados de ánimo y actitudes, lo que enriquece la comunicación con un fuerte componente simbólico (Dovetto, 2012). Parámetros acústicos como el volumen y la intensidad pueden evaluarse objetivamente y aportar información sobre la percepción del hablante (Pavez-Soto et al, 2023). La percepción del tono de voz de las estudiantes dominicanas como elevado es interesante, ya que dicha percepción puede conducir a actitudes negativas, evidenciadas en la interpretación del tono de voz como *gritos*.

5. Conclusiones y recomendaciones

La investigación sobre actitudes lingüísticas en contextos de migración es crucial debido a su impacto en la integración social y educativa, donde diferentes grupos étnicos y sociales comparten valores y establecen relaciones interdependientes (Moreno Fernández, 2014). El lenguaje no sólo codifica la cultura, sino que también es una herramienta esencial para participar en ella (Vygotsky, 1986). Las prácticas educativas que imponen un único modelo lingüístico tienden a suprimir las diversas formas de expresión de las identidades de adolescentes, niñas y niños. Esta imposición no solo limita su capacidad para expresar su identidad, sino que también los coloca en desventaja en la participación en los procesos educativos y culturales. Recomendamos que el sistema educativo uruguayo y la sociedad en general reconozcan y aborden estas dinámicas lingüísticas y sociales. Se requiere una mayor sensibilización y formación de los docentes para fomentar un entorno inclusivo que respete y valore la diversidad lingüística. Además, es fundamental promover políticas educativas que apoyen a los estudiantes migrantes, garantizando que reciban el apoyo necesario para superar las barreras lingüísticas y culturales.

Se requiere una mayor sensibilización y formación de los docentes para fomentar un entorno inclusivo que respete y valore la diversidad lingüística. Además, es fundamental promover políticas educativas que apoyen a los estudiantes migrantes, garantizando que reciban el apoyo necesario para superar las barreras lingüísticas y culturales.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaraz, G. (2002). Miami Cuban perceptions of varieties of Spanish. En D. Long y D. R. Preston (eds.) *Handbook of Perceptual Dialectology*, 2, 1-13.
- Alim, H. S., Rickford, J. R., y Ball, A. F. (2016). Introducing raciolinguistics. *Raciolinguistics: How language shapes our ideas about race*, 1-30.
- Dovetto, F. M. (2012). La voz del silencio en algunas figuras femeninas de la antigüedad clásica. *Limes* 7-25. <https://biblat.unam.mx/hevila/LimesSantiago/2012/no25/1.pdf>
- García de los Santos, E. (2014). Actitudes lingüísticas en Uruguay. Tensiones entre la variedad y la identidad. En A.B. Chiquito y M.A. Quesada Pacheco (eds.). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS), 5. <http://dx.doi.org/10.15845/bells.v5i0.695>
- Instituto Nacional de Estadística. (27 de febrero de 2023). *Población preliminar: 3.444.263 habitantes*. <https://www.gub.uy/instituto-nacional-estadistica/comunicacion/noticias/poblacion-preliminar-3444263-habitantes>
- Koolhas, M., Prieto, V., y Robaina, S. (2017). *Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay. Nuevos orígenes latinoamericanos: estudio de caso de las personas peruanas y dominicanas*. MIDES. <https://guiaderecursos.mides.gub.uy/innovaportal/file/76604/1/caracterizacion-de-las-nuevas-corrientes-migratorias-en-uruguay..pdf>
- MIDES (2017). *Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay*. Responsable: Gainza, P. Equipo de trabajo del Programa de Población de FCS-UdelAR: Koolhaas, M. Prieto, V. y Robaina, S. Montevideo.
- Moreno-Fernández, F. (2014). *La lengua española en su geografía*. Madrid: Arco/Libros.
- Observatorio de Movilidad, Infancia y Familia. (2020). *Dinámicas familiares de las personas migrantes en la ciudad de Montevideo*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, OMIF, UNICEF. https://bibliotecaunicef.uy/documentos/241_Dinamicas_familiares_migrantes_Montevideo.pdf
- Observatorio de Movilidad, Infancia y Familia. (2021). *Trayectorias educativas y acceso a la educación de niños, niñas y adolescentes migrantes en Montevideo*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, OMIF, UNICEF. https://bibliotecaunicef.uy/documentos/242_Trayectorias_educativas_migrantes_Montevideo_web.pdf
- Observatorio de Movilidad Infancia y Familia (OMIF), (2022). Consulta en línea. <https://omif.cienciassociales.edu.uy/consulta-en-linea/>
- Pavez-Soto, I., Poblete-Godoy, D., Ortíz-López, J., Voltarelli, M.A., Villegas, P., Grandón, N., Ansaldo, M., Molina, A., Leonelli, G., y Andrades, K. (2023). *Voces simbólicas y procesos de adaptación de las jóvenes migrantes haitianas en Chile*. *Estudios Públicos*, 169: 7-39. <https://doi.org/10.38178/07183089/2008220103>
- Rosa, J., & Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in society*, 46(5), 621-647.
- Sobrinho T. (2019). Estudio dialectológico perceptual de las Antillas Hispánicas. En *Bergen Language and Linguistics Studies* 10 (1):20. <https://doi.org/10.15845/bells.v10i1.1370>
- Suárez Büdenbender, E-M. (2010). Comparing Dominican linguistic (in) security in the Dominican Republic and in the diaspora. En *Selected proceedings of the 12th Hispanic linguistics symposium* (pp. 148-159). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Toribio, A. J. 2000. Language variation and the linguistic enactment of identity among Dominicans. *Linguistics* 38 (5), 1133-1159.
- Uriarte, P. y Montealegre, N. (2016). Entre el refugio y la inmigración: un plan de reasentamiento para personas de origen sirio en Uruguay. En *Revista Encuentros Uruguayos Volumen IX*, 2.: 19 – 34.
- Vygotsky, L. S. (1986) *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard Mass: Harvard University Press.



Avances en el reconocimiento de derechos educativos de las personas con discapacidad y deudas pendientes

Mag. Soc. Gabriel Álvarez Murdocco,
integrante de la Asociación Down del Uruguay

Durante el primer tercio del Siglo XX se crearon las primeras instituciones educativas para personas con discapacidad. Con posterioridad de este período de impulso de la educación especial, basada en el paradigma rehabilitador de la discapacidad, no es posible identificar innovaciones o transformaciones significativas hasta los últimos años del siglo. El retorno a la democracia abrió un nuevo período de transformación social con amplia participación de las organizaciones de la sociedad civil. “En 1986 surge el primer proyecto oficial de Integración del Discapacitado... en 1989 se aprueba la Ley 16.095 por impulso de los padres de alumnos discapacitados” (ANEP, 2007: 27). Así, se habilita la efectiva elección, de los referentes adultos de las personas con discapacidad, de la educación que prefieran para sus hijos (ANEP, 2007: 27).

Este derecho ya se expresaba en la Constitución de 1967 reflejando el pronunciamiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (1948), la cual, en su artículo 26, declara: “Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”. No obstante, la expresión de una forma concreta en la normativa para la elección de la educación para sus hijos con discapacidad, quedó en suspenso hasta el retorno a la democracia.

La Ley 16.095, estableció un Sistema de Protección Integral a las Personas Discapacitadas. Ahora bien, esta fue promulgada en 1989, sin embargo, “nunca fue reglamentada y por lo tanto no se estableció ningún mecanismo para su aplicación¹”. En la década del 2000 se verificaron avances con potencial transformador en el ámbito internacional,

¹ En abril de 2016 se cursa un pedido de informe desde el Poder Legislativo, dirigido al Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), sobre los avances en la reglamentación de la Ley 18.651 de Protección integral de las personas con discapacidad. Esta cita corresponde a la respuesta al pedido de información redactada por la autoridad del MIDES en mayo de 2016. Disponible en [Respuesta sobre reglamentación ley 18.651 \(Protección Integral de Personas con Discapacidad\) | Ministerio de Desarrollo Social \(www.gub.uy\)](#)



con importantes repercusiones en los derechos de las personas con discapacidad a nivel nacional. La aprobación de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), en Asamblea General (diciembre de 2006), y la posterior firma de los representantes de los estados parte (marzo de 2007), es el hito a partir del cual se produjeron cambios considerables en la legislación y la normativa relativa a los derechos de las personas con discapacidad².

En noviembre de 2008 la Ley N°18.418, incorpora a la legislación nacional el texto de la Convención. Con la ratificación de la CDPD se consolida de manera progresiva el Modelo Social de discapacidad (MIDES, 2014), al menos en materia legislativa. Este cambio en la conceptualización de la discapacidad implica un cambio fundamental, representa un cambio de paradigma:

La Convención, al asumir y defender el modelo de derechos humanos de la discapacidad, da un giro copernicano: se pasa de asumir como natural la exclusión debido a la discapacidad, a comprender que ésta debe ser tenida en cuenta para garantizar los derechos, implica por tanto reescribir la realidad incorporando la dimensión de la discapacidad: atendiendo a la deficiencia y eliminando la barrera. La discapacidad, desde un enfoque de derechos humanos, y siguiendo la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se define como la interacción entre deficiencia y barrera (OED, 2016: 9).

Esta introducción externa de un cambio de paradigma se refleja en las leyes y normativas nacionales posteriores. Poco después de la aprobación legislativa del texto de la Convención, en diciembre de 2008, se aprueba la Ley General de Educación N°18.437, en la que se reconocen los derechos educativos de las personas con discapacidad, entre otros colectivos. Sobre los principios y compromisos asumidos con la adhesión a la Convención, en febrero de 2010 se promulga la Ley N°18.651, denominada de Protección Integral de las Personas con Discapacidad. Y, como paso decisivo en el reconocimiento de los acuerdos internacionales, en julio de 2011 se aprueba la Ley N° 18.776 Protocolo Facultativo de la CDPD, mediante la que se reconoce al Comité³ (CRPD) que valorará los informes del Estado sobre la aplicación de la Convención.

Con relación a la Ley N° 18.651, el 27 de abril de 2016 se cursa un pedido de informe desde el Poder Legislativo, dirigido al Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), sobre los

² Dos antecedentes claves de la década previa a la CDPD son la Conferencia Mundial sobre Educación para todos (EPT) (UNESCO, 1990), y la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994). Esta última especialmente proclama que las personas con discapacidad deben tener acceso a las escuelas comunes, que deberán ser integrados en ellas.

³ CRPD: Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad por sus siglas en inglés para distinguirlo de la sigla CDPD. El Comité es el órgano de expertos independientes que supervisa la aplicación de la Convención. Los Estados Partes presentan al Comité, por conducto del Secretario General de las Naciones Unidas, informes exhaustivos sobre las medidas que hayan adoptado para cumplir sus obligaciones conforme a la CDPD. Recuperado de <https://www.ohchr.org/sp/hrbodies/crpd/pages/crpdindex.aspx>



avances en su reglamentación. En su respuesta el MIDES, el 2 de mayo de 2016, destaca que la “ley hace referencia a la necesidad de modificar la sociedad, además de aportar servicios y prestaciones a las personas con discapacidad significando un cambio sustancial respecto a la visión que nuestro país tenía del tema”⁴. Sin embargo, 6 años después de su promulgación, las acciones reportadas en la respuesta al pedido de informe, sobre materia educativa, son escasas y no hacen referencia al necesario proceso de transformación de la educación inclusiva⁵.

Posiblemente no sea fortuito el hecho de que el pedido de informe desde la bancada de oposición de la cámara de Senadores se realizara pocos días antes de la presentación por parte del CRPD de una “Lista de cuestiones relativas al informe inicial del Uruguay” sobre la aplicación de la CDPD. El informe inicial por parte del Estado Uruguayo se entregó al Comité el 21 de marzo del 2013, aunque debió ser presentado en 2011⁶, sin embargo, en la agenda 2016 del CRPD estaba la realización de una devolución con una lista de cuestiones al informe inicial, como preparación de la presentación del Primer informe nacional, a realizarse en el mes de agosto ante el Comité.

En relación con el Artículo 24: Educación, de la CPDP, el informe inicial sobre educación expone el articulado de la Ley General de Educación referente a los derechos educativos de todas las personas y cita además el articulado referente a derechos educativos de la Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad, de la siguiente forma:

Para el caso específico de personas con discapacidad sin distinción de edad, la ley N° 18.651 dice en su artículo 39: “El Ministerio de Educación y Cultura en coordinación con la Administración Nacional de Educación Pública deberá facilitar y suministrar a la persona con discapacidad, en forma permanente y sin límites de edad, en materia educativa, física, recreativa, cultural y social, los elementos o medios científicos, técnicos o pedagógicos necesarios para que desarrolle al máximo sus facultades intelectuales, artísticas, deportivas y sociales”.

La misma ley continúa en su artículo 40: “La equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, desde la educación inicial en adelante, determina que su integración a las aulas comunes se organice sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo, de forma que apunte al objetivo de una

⁴ Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/tramites-y-servicios/contenido/otros/respuesta-sobre-reglamentacion-ley-18651-proteccion-integral>

⁵ Las acciones en el ámbito educativo reportadas por el MIDES son: 2013- El Ministerio de Educación y Cultura creó la Comisión de Continuidad Educativa. Por primera vez la educación -en sus diferentes sectores-, el PRONADIS y el INEFOP, abordan el problema de la continuidad educativa e inclusión laboral de jóvenes y adultos con discapacidad que egresan de escuelas especiales. (op. cit).

⁶ El 8 de julio de 2015 es publicado en inglés por parte del CRPD (Recuperado de <https://www.refworld.org/pdfid/57aae6d14.pdf>). No obstante, había sido publicado en enero de 2014 por parte del MIDES y del Programa Nacional de Discapacidad (PRONADIS) anteriormente; recuperado de http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/33704/1/convencion_enero_2014.pdf



educación para todos, posibilitando y profundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad. Se garantizará el acceso a la educación en todos los niveles del sistema educativo nacional con los apoyos necesarios. Para garantizar dicha inclusión se asegurará la flexibilización curricular, de los mecanismos de evaluación y la accesibilidad física y comunicacional.”

De forma clara, la ley responsabiliza al Estado, a través del MEC y de la ANEP de la facilitación de los recursos necesarios para el desarrollo de las facultades de las personas con discapacidad. Y, además, establece la equiparación de oportunidades mediante el reconocimiento de la diversidad en aulas de la educación común. Sobre todo, se compromete la garantía del acceso a la educación y los apoyos necesarios, así como los ajustes correspondientes. Se establece también que no se discriminará a las personas con discapacidad de los Centros Educativos.

Si bien no se hace mención de la educación especial en el informe inicial, en cuanto a las acciones en relación al Artículo 5: Igualdad y no discriminación, se reporta que

En materia de educación PRONADIS⁷ participa de una comisión sobre continuidad educativa de alumnos que egresan de las escuelas especiales. Participan los sectores de la educación especial y educación de adultos, el Ministerio de Educación y Cultura y PROCLADIS⁸. El objetivo es fortalecer asociaciones de la sociedad civil que reciban estudiantes de escuelas especiales para dar continuidad educativa, con énfasis en la capacitación laboral.

No obstante, uno de los puntos de la “Lista de cuestiones relativa al informe inicial del Uruguay” publicada el 2 de agosto de 2016, sobre las acciones relativas al Artículo 24: Educación, el CRPD solicita:

Sírvanse proporcionar información desglosada por edad, sexo y discapacidad con porcentajes de inclusión educativa en todos los niveles y las regiones del país. Por favor, indiquen el número de personas con discapacidad en la educación especial segregada en comparación con el número de estudiantes con discapacidad en la educación inclusiva.

Esta cuestión, puede estar relacionada con la imprecisión del informe inicial en cuanto al alcance de las acciones para el desarrollo de la educación inclusiva, en relación a la educación especial. Nótese, además, los términos en los que se señala a la educación

⁷ Programa Nacional de Discapacidad (PRONADIS): <https://pronadis.mides.gub.uy/>

⁸ Programa Descentralizado de Capacitación e Inserción Laboral para Personas con Discapacidad (PROCLADIS), programa de la Fundación de Cultura Informática (FCI): <http://www.fci.org.uy/procladis.html>



especial como “segregada”. Esta cuestión, no pudo, ni puede en el año 2024 ser efectivamente contestada por el Estado, específicamente en cuanto al número de estudiantes con discapacidad en Centros de educación común. O al menos, en el Primer Informe, presentado el 15 y 16 de agosto, esto no se especifica. En la actualidad, el sistema educativo no puede reportar sobre los indicadores solicitados por el CRPD hace 8 años atrás.

Poco después, el CRPD presenta las observaciones finales sobre el informe inicial del Uruguay, el 31 de agosto del 2016. Con relación a las acciones reportadas relativas al Artículo 24 de la CDPD:

Al Comité le preocupa que no exista una política integral de educación inclusiva y que prevalezca la educación especial y segregada a todos los niveles con evaluaciones basadas en las discapacidades de las personas. También le preocupa que no exista una formación en la educación inclusiva para maestros, impidiendo la transición a un sistema de educación inclusivo.

El Comité recomienda al Estado parte que implemente un plan con una hoja de ruta para una transición hacia la educación inclusiva de calidad, a todo nivel hasta el superior, capacitando a docentes y disponiendo de los apoyos y recursos necesarios... y en particular que se tome en cuenta a las personas con discapacidad intelectual o psicosocial. Le recomienda también que desarrolle e integre los derechos de las personas con discapacidad como elemento obligatorio en la formación de docentes y adoptar una política de no rechazo para la admisión de estudiantes con discapacidad. El Comité también le recomienda que lleve a cabo campañas de toma de conciencia dirigidas a la sociedad en general, las escuelas y las familias de personas con discapacidad, con el fin de promover la educación inclusiva y de calidad.

La coexistencia de la educación segregada para las personas con discapacidad y la ausencia de una política integral de educación inclusiva, así como la inexistencia de formación de docentes para la educación inclusiva, impiden la transición. Se destaca además la consideración de la discapacidad intelectual y la adopción de una política de no rechazo para la admisión de estudiantes en centros educativos. Si bien la legislación ya lo establecía, la falta de reglamentación todavía habilitaba en los hechos los rechazos a la admisión. En consecuencia, surge el Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en todos los centros educativos.

En efecto, en marzo de 2017, mediante decreto de Presidencia de la República se establece el Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos. El mismo se aplica a todos los Centros del Sistema Nacional de Educación público y privado, a los Centros de Educación Infantil Privados, a los de Educación No Formal, habilitados por el MEC. Se establece que las disposiciones que contiene son de carácter obligatorio para inclusión educativa de personas con discapacidad. El seguimiento de las disposiciones depende de las inspecciones departamentales y de



las comisiones competentes de cada subsistema. No obstante, ni las leyes, ni el Protocolo, contienen sanciones por el incumplimiento de sus disposiciones o para actos de discriminación.

En el apartado Consideraciones generales del Protocolo, en el numeral 5.3, se expone la necesaria aspiración para el desarrollo de la educación inclusiva en las aulas, de la sustitución del enfoque del modelo médico o rehabilitador, sobre las personas con discapacidad cuyas “necesidades educativas especiales” deben ser atendidas, por el enfoque en las “barreras al aprendizaje y la participación”. Este último, hace foco en las interacciones entre el estudiantado y los contextos, entre la discapacidad y las barreras. Este es el eje de la transformación hacia la educación inclusiva que promueven los principios de la CDPD, y que implica un cambio radical, un “giro copernicano” (OED, 2016: 9).

Sin embargo, en el 2022 se publica el “Protocolo guía para las situaciones de discriminación y rechazo por motivos de discapacidad en el ámbito de la educación”, la creación de este fue coordinada por el INDDHH con la participación de una amplitud de actores públicos, privados e internacionales⁹. La adhesión a este segundo Protocolo, por parte del CODICEN y la participación de actores de la órbita de la ANEP para su creación, es consecuencia de la convocatoria del INDDHH, como resultado del planteo formal del Grupo de Trabajo sobre Educación Inclusiva (GT-EI¹⁰). Así es que, “la creación de un Protocolo de actuación ante situaciones de discriminación en el ámbito de la educación¹¹” resulta de la iniciativa de la sociedad civil organizada, y del reconocimiento de las instituciones educativas, de la persistencia de actos discriminatorios en contravención de la normativa que reconoce los derechos educativos de las personas con discapacidad.

El tercer Protocolo resulta de una revisión y actualización del de 2017, con un ligero cambio en su nombre: “Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad” Versión actualizada y revisada (MEC, 2022) que responde a la necesidad de actualización. En su artículo 3 se establece que “orientará las acciones para el abordaje de la temática en las instituciones, centros y ámbitos educativos, debiendo darse la máxima difusión en la comunidad educativa y la sociedad toda”.

⁹ El CODICEN adhiere mediante resolución al Protocolo Guía para las situaciones de discriminación y rechazo por motivos de discapacidad en el ámbito de la educación. La resolución firmada el 20 de octubre del 2021, toma conocimiento, además, del Informe Final del Grupo de Trabajo Discapacidad y Educación coordinado por la INDDHH y la ANEP.

¹⁰ Conjunto de organizaciones sociales que trabajamos para que se garantice el derecho a la educación de las personas con discapacidad en Uruguay.

¹¹ DOCUMENTO FINAL DEL GRUPO DE TRABAJO DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN, 29 de enero 2021, adjunto a la Res. 2789/021 de CODICEN, del 20 de octubre del 2021.



En resumen, es a partir del 2007 con la firma de la CDPD en el ámbito de las Naciones Unidas, que comienza la última transformación de la normativa aún en curso, orientada por el modelo social de la discapacidad para la inclusión social y educativa. Se desarrolla así, un proceso de interacción con el CRDP que deriva tardíamente en la aprobación de Protocolo para la inclusión en los Centros Educativos y su actualización en 2022. Respecto de este proceso, dos reflexiones: La aprobación de la CDPD coincide con las discusiones en torno a la reforma educativa que impulsó la coalición de izquierda, por primera vez en el poder 2 años antes de la firma de la Convención. Además, en el primer período de gobierno, se crea el MIDES en 2005, y el Programa Nacional de Discapacidad¹² (PRONADIS) en 2007. Nótese que este último se crea el mismo año, pocos meses después de la firma de la CDPD (marzo de 2007), en la Ley de Aprobación de la Rendición de Cuentas (agosto de 2007).

En el marco del impulso de las políticas sociales, el cambio de paradigma para abordar la inclusión de las personas con discapacidad introducido desde el ámbito internacional encontró la disposición favorable del sistema político uruguayo. No obstante, es introducido por compromisos internacionales innegables por parte del Estado. Así también las referencias en la Ley General de Educación y la Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad, parecen acciones para contemporizar con los compromisos internacionales ineludibles.

La segunda reflexión, derivada de la anterior, es que aparentemente ni la iniciativa de una clase política con un proyecto que abarque a la discapacidad, ni la iniciativa de la sociedad civil tuvieron la fuerza suficiente para promover los cambios legislativos y discursivos que sí alcanzaron a lograr, los acuerdos internacionales sobre la discapacidad, claro está, promovidos desde los países desarrollados. A pesar de los cambios en el discurso y su correlato normativo, la última y más reciente demanda que deriva en la creación de una hoja de ruta que esclarezca que los actos de discriminación en los centros educativos se deben denunciar, y dónde se denuncian, se constituye en evidencia de la persistencia de prácticas que dificultan y obstaculizan la inclusión y el desarrollo de la educación inclusiva.

La última declaración de política educativa (abril 2022) que menciona a la inclusión, lo hace como uno de los principios constitutivos de la visión ética para la transformación curricular, como uno de los principios constitutivos del Marco Curricular Nacional.

La inclusión, entonces, como principio curricular implica definirla desde una doble condición: como una forma de actuar educativamente tomando las decisiones pedagógicas necesarias para que todos los estudiantes logren aprendizajes de cali-

¹² La Misión del PRONADIS es “Mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad para lograr su plena inclusión social. Tiene como propósito la promoción, coordinación y ejecución de programas y apoyos que permitan la implementación de políticas focalizadas sobre la inclusión de las personas con discapacidad.” Recuperado de <https://pronadis.mides.gub.uy/15316/mision>



dad (con equidad y desde la igualdad de oportunidades) y a la vez, sostenerla como una forma de ser y estar en el mundo (empática, tolerante, abierta y respetuosa de la diversidad) buscando que los estudiantes puedan desarrollarla como forma de vivir con otros sin diferenciarse. (ANEP, 2022: 33)

La doble condición como principio curricular refiere a la toma de decisiones pedagógicas con equidad, para el aprendizaje de todo el estudiantado; y, además, la inclusión como conjunto de atributos a desarrollar en todo el estudiantado para la convivencia en una sociedad diversa. Sin embargo, más allá de la declaración de política, la cuestión decisiva es cómo se expresará en la estructura institucional, en el currículum, y en las prácticas, el principio de inclusión. Y si significará un avance hacia la educación inclusiva. Desde este marco de reconocimiento se convoca a la sociedad civil y a las instituciones involucradas a dar seguimiento al cumplimiento de los derechos educativos. Esto es, a producir evidencia del cumplimiento de los derechos, ya que en breve el Estado Uruguayo deberá presentar un nuevo informe de la aplicación de la CDPD al Comité (CRPD), y las observaciones realizadas en 2016 aún están pendientes.



BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M. y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. En *Tejuelo, La educación inclusiva*, n° 12, págs. 26-46.

Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Narcea.

ANEP (2022). *Marco Curricular Nacional*. Documento preliminar en proceso de elaboración y consulta.

ANEP (2007). *Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay*. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Educación Primaria (CEP). Documento para la discusión. Recuperado de https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis_historico.pdf

CRPD (2015). Consideration of reports submitted by States parties under article 35 of the Convention Initial reports of States parties due in 2011 Uruguay. Date received: 21 March 2013. Recuperado de <https://www.refworld.org/pdfid/57aae6d14.pdf>

CRPD (2016). Observaciones finales sobre el informe inicial del Uruguay. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Naciones Unidas. Recuperado de <http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/observaciones-finales-sobre-el-informe-inicial-del-uruguay.pdf>

Cruz, R. (2019). A 25 Años de la Declaración de Salamanca y la Educación Inclusiva: Una Mirada desde su Complejidad. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, vol. 13, n°2, Santiago dic. 2019.

López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. En: *Revista Innovación Educativa*, n.º 21, (pp. 37-54).

MEC (2017). *Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en todos los centros educativos*. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-educacioncultura/comunicacion/publicaciones/protocolo-actuacion-para-inclusion-personas-discapacidadcentros>

MEC (2022). *Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad*. Versión actualizada y revisada: abril 2022. Recuperado de <https://www.gub.uy/presidencia/institucional/normativa/decreto-350022-se-aprueba-protocolo-actuacion-para-garantizar-derecho>

Mauri, P., García, S. (Coords.) (2019). *Educación inclusiva, un camino a recorrer*. Montevideo: Flacso Uruguay, CEIP, UNICEF.

MIDES (2014). *Uruguay y la convención sobre derechos de las personas con discapacidad: Texto completo + Primer informe país*. Ministerio de Desarrollo Social. Dirección Nacional de Desarrollo Social. Programa Nacional de Discapacidad. Recuperado de http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/33704/1/convencion_enero_2014.pdf

Observatorio Estatal de la Discapacidad (2016). *2006-2016: 10 años de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Balance de su aplicación en España*. Gobierno de España. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Recuperado de <https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/2006-2016-10-anos-de-la-convencion-balance-aplicacion-en-espana/>

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Grupo editorial CINCA.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades Educativas Especiales*. Aprobada en Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Publicación de las Naciones Unidas.



Uruguay (2008). *Ley Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. N° 18.418.*
Recuperado de <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18418-2008>

Uruguay (2008). *Ley General de Educación, N° 18.437.*
Recuperado de <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Uruguay (2010). *Ley de protección integral de personas con discapacidad N° 18.651.*
Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>

Uruguay (2011). *Ley Protocolo facultativo de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad N° 18.776.* Adoptado en la ciudad de Nueva York, Estados Unidos de América, el 13 de diciembre de 2006.
Recuperado de <http://impo.com.uy/bases/leyes-internacional/18776-2011/1>



fhce.edu.uy/oded

observatorio.dereduy@gmail.com