

Aportes de la Asamblea General del Claustro de la Udelar al Congreso Nacional de Educación

Educación como Derecho - Eje 1

Educación y derechos en Uruguay

1. El derecho a la educación: algunas coordenadas conceptuales

El derecho a la educación está claramente estipulado en nuestros marcos normativos, tanto desde las normas nacionales, como la ratificación e incorporación de normas internacionales a nuestro corpus normativo. La educación desde una perspectiva de derechos nos invita a pensarla como un proceso instituyente, en tanto “conjunto de valores y expectativas que la población va consensuando para construir el núcleo ético que articule la práctica política en el marco de una democracia avanzada” (Gras, 2011, p. 5). Asimismo, también nos lleva a pensarnos como sociedad a través de un marco de exigibilidad, en tanto los derechos nos aportan “un marco conceptual aceptado por la comunidad internacional, capaz de ofrecer un sistema coherente de principios y reglas” (Abramovich, 2004, p. 4).

Estas miradas se interrelacionan y se necesitan mutuamente. Por un lado, sin dicho proceso instituyente, el derecho puede burocratizarse y reducirse a la gestión de protocolos; por el otro, sin un marco de exigibilidad, se puede diluir en una retórica sin posibilidades de interpelar al Estado. Es en este intersticio de lo socialmente consensuado como núcleo ético y lo que se puede reclamar como obligación que la educación como derecho adquiere especial relevancia.

Si ubicamos a la educación en la trama de las generaciones de derechos, ésta queda ubicada en los derechos de segunda generación, entre los que se incluyen los derechos económicos, sociales y culturales, por lo que se trata de derechos colectivos. De todas maneras, más allá de esta ubicación de la educación en la segunda generación de derechos, ésta se encuentra atravesada por los derechos de las tres generaciones, a saber: por un lado, sin libertad de opinión y de enseñanza no hay pensamiento crítico posible - primera generación de derechos, de carácter individual, derechos civiles y políticos -; por otro lado, sin horizontes de solidaridad, cuidado del ambiente y paz, no hay educación situada en los territorios - tercera generación de derechos, de carácter solidario, derechos ambientales y de paz -. Esta mirada articulada de los derechos nos evita su fragmentación y nos ubica en su carácter indivisible e interdependiente.

Esta afirmación de la educación como derecho nos lleva a plantearnos sobre el tipo de educación que estamos desplegando en nuestros espacios situados. Los planteamientos de Freire (2004) nos permiten tensionar lo instituido y repensarnos en lo posible instituyente. Dicho autor, por un lado nos plantea una educación tradicional, aquella surgida a fines del siglo XIX en las tramas de una educación laica, gratuita y obligatoria en expansión por el mundo occidental. Para este autor, la

educación tradicional es una “educación bancaria”, ya que el/la educador/a¹ es el/la sujeto/a activo/a en la relación con los/as educandos/as. Quien educa tiene todo el saber, por lo que los/as educandos/as quedan relegados/as a la pasividad, a su cosificación, a ser un “recipiente vacío” que debe de ser llenado de contenidos. En estos entramados educativos no existe espacio para el diálogo, ni para la crítica, ni para la creación, ya que solo se espera que se dé una transmisión unilateral de conocimientos que solo tienen los/as educadores/as. En este sentido, Freire (2004) plantea: “La falta de respeto a la lectura de mundo del educando revela el gusto elitista, por consiguiente antidemocrático, del educador que, de esta manera, sin escuchar al educando, no habla con él. Deposita en él sus comunicados” (p.56). Esta “educación bancaria” produce y reproduce un/a educador/a “muy poco formador, mucho más un adiestrador, un transferidor de saberes, un ejercitador de destrezas” (p.65). En este escenario, el aprendizaje se reduce a la memorización mecánica, lo que genera un “carácter desesperanzado, fatalista, antiutópico de tal ideología en la que se forja una educación fríamente tecnicista y que requiere un educador experto en la tarea de adaptación al mundo y no en la de su transformación” (p.65). De aquí su afirmación de la educación como instrumento de dominación, una herramienta para mantener y perpetuar estructuras opresivas, no solo en los espacios áulicos, sino en la sociedad en general.

En contrapartida a esta “educación bancaria”, Freire (2004) plantea la “educación liberadora”, generadora de diálogos liberadores y horizontales entre todas las partes del proceso educativo. En este tipo de educación, tanto educadores/as como educandos/as somos sujetos/as activos/as de un proceso de conocimientos compartidos, donde el aprendizaje nace de la curiosidad epistemológica y de la apertura constante al diálogo crítico. Todos los saberes se valoran como parte sustancial de esta educación. Para el autor, la “educación liberadora” nos permite el despliegue de una conciencia crítica frente a la realidad social, en relaciones de igualdad y de respeto por las autonomías: “El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a los otros” (p.24). De esta manera, la soberanía cognitiva se convierte en un faro, promoviendo la capacidad de los/as educandos/as de pensar por sí mismos/as y de desplegarse en el mundo según sus singularidades. La educación se transforma, así, en un acto ético y político de liberación humana, no aceptando la realidad como algo estático o dado, sino de manera crítica y de apertura a imaginar alternativas. Esta educación, según Freire (2004), nos lleva a una praxis transformadora a partir de la cual acción y reflexión van en sintonía para cambiar realidades de opresión, de domesticación, de subordinación.

Quizá, entonces, el punto de quiebre no está en la educación como derecho, sino en qué tipo de educación queremos producir y reproducir en nuestros espacios situados y colectivos.

2. Panorama de la educación en Uruguay: niveles y modalidades

¹ Cada vez que recuperamos las ideas freirianas en este texto, reproducimos las formas de nombrar educador/a y educando/a del propio autor, ya que con ello respetamos los contenidos que le otorgó a cada constructo.

Según lo planteado por la Ley General de Educación N° 18.437, del año 2008, a través de su Artículo 1° declara “de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental”. Asimismo, en su Artículo 2° la reconoce como “un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna”. Asimismo, este marco normativo nacional enuncia los principios de universalidad (Artículo 6°), de obligatoriedad (Artículo 7°), de diversidad e inclusión educativa (Artículo 8°), de participación (Artículo 9°), de libertad de enseñanza (Artículo 10), y de libertad de cátedra (Artículo 11). Para la educación pública estatal se agregan los principios de gratuidad, laicidad e igualdad de oportunidades o equidad (Artículos 15 al 18).

Por otra parte, este marco normativo, a través de su Artículo 22, estructura la educación formal en seis niveles: educación inicial; primaria; media básica; media superior; educación terciaria; posgrados. Estos niveles quedan mediados por modalidades (Artículo 33), contemplando una “especial consideración a la educación en el medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidad”. El Artículo 36 introduce la educación a distancia y semipresencial; el Artículo 37 la educación no formal; el Artículo 38 la educación en la primera infancia, de cero a tres años.

A su vez, el Artículo 40 establece líneas transversales para la educación, a saber: “A) La educación en derechos humanos. B) La educación ambiental para el desarrollo humano sostenible. C) La educación artística. D) La educación científica. E) La educación lingüística [español, portugués, lengua de señas uruguaya]. F) La educación a través del trabajo. G) La educación para la salud. H) La educación sexual. I) La educación física, la recreación y el deporte.

Una vez más, la educación como derecho parece estar clara en la normativa nacional, con una enorme amplitud en torno a otros derechos que nuestra sociedad fue conquistando a lo largo de las últimas décadas. Por lo general, nuestro país se ha destacado por un robusto marco normativo que nos encuentra a todas y todos en lo que Honneth (1997) denomina como reconocimiento en la esfera del derecho². Sin embargo, las tensiones se instalan en las brechas entre lo normativo, lo discursivo y la praxis cotidiana, quedando en varias ocasiones la esfera de la solidaridad³ en tensión (Honneth, 1997). Esto nos invita a tensionar las tramas críticas de la educación.

3. Tramas críticas: “pedagogías de la crueldad” y “contra-pedagogías de la crueldad”

² “Sólo desde la perspectiva normativa de un “otro generalizado” podemos entendernos a nosotros mismos como personas de derecho. (...) (esto) permite comprender la relación de derecho como una forma de reconocimiento recíproco” (Honneth, 1997, p.132).

³ “Para poder conseguir una ininterrumpida autorrelación, los sujetos humanos necesitan, más allá de la experiencia de la dedicación afectiva y del reconocimiento jurídico, una valoración social que les permite referirse positivamente a sus cualidades y facultades concretas” (Honneth, 1997, p. 148).

Enlazado con el punto precedente, recuperamos los saberes de Rita Segato (2018) en torno a lo que denomina como “pedagogías de la crueldad”. En este escenario, la autora plantea la reproducción y normalización de las violencias como un “paisaje de crueldad”, lo que genera en las personas “bajos umbrales de empatía” (p.11). No se trata solo de matar, sino de habituarnos a la disección de lo vivo.

Un ejemplo claro de ello es lo devenido el martes 10. de setiembre del corriente en Facultad de Medicina con el intento de feminicidio de un estudiante hacia una estudiante. A partir de los aportes surgidos del espacio de diálogo generado por el Pro Rectorado de Extensión de la Udelar el viernes 11 de setiembre, las palabras de Segato nos invitaron a reflexionar en torno a lo político de lo sucedido, ante la contraposición de vidas que definen sus jerarquías patriarcales a partir de vidas antagónicas a sus posicionamientos éticos y morales.

Ello viene de la mano con la lectura que Segato (2018) realiza en torno al género, a través de la cual nos advierte que es imprescindible “no guetificar la cuestión de género” (p.13); es decir, no leerla como un asunto exclusivo de la relación entre varones y mujeres, sino en el contexto socio-histórico que se produce. El patriarcado es, según la autora, “la primera pedagogía de poder y expropiación de valor” y “la primera lección de jerarquía” (p.15), derivando de aquí el mandato de masculinidad que “exige al hombre probarse hombre todo el tiempo” (p.40). Porque la masculinidad no se produce y reproduce como dato, sino como estatus que debe renovarse según las lógicas imperantes. En este entramado, distingue un patriarcado de baja intensidad - propio del tejido comunitario -, de un patriarcado de alta intensidad y alta letalidad - el de las sociedades occidentales (modernas) coloniales-.

Ante esta situación tan instalada en nuestra sociedad, su particularización en las tramas de la educación resultan un espejo de lo interiorizado como lo que aún es posible de hacer ante las aún hegemonías capitalistas, patriarcales, racistas, normalizadoras y capacitistas. Segato (2018) nos propone superar estas lógicas instituidas a través de las “contra-pedagogías de la crueldad”: “tendrá que ser una contra-pedagogía del poder y, por lo tanto, una contra-pedagogía del patriarcado” (p.15). A ello le suma:

La experiencia histórica de las mujeres podrá sentar el ejemplo de otra forma de pensar y actuar colectivamente. Una politicidad en clave femenina es - no por esencia sino por experiencia histórica acumulada -, en primer lugar una política del arraigo espacial y comunitario; no es utópica sino tópica; pragmática y orientada por las contingencias y no principista en su moralidad; próxima y no burocrática; investida en el proceso más que en el producto; y sobre todo solucionadora de problemas y preservadora de la vida en lo cotidiano (Segato, 2018, pp.15-16).

A ello le sumamos las lógicas demarcatorias instaladas en nuestras tramas educativas con sus aún imperativos de una “ideología de la normalidad” (Angelino y Rosato, 2009) que identifica, produce y reproduce un “alumno ideal”, mientras que patologiza y distancia todo lo que se “desvíe” de dicha norma. Aquí incluimos personas en situación de discapacidad, privados/as de libertad, etc.

Entonces, ya no solo tenemos que interpelar qué tipo de educación queremos tener como derecho, sino las lógicas que ésta reproduce cuando se sostienen interiorizaciones de décadas pasadas que creíamos encaminadas a su superación.

4. La Universidad de la República: autonomía, cogobierno y gratuidad

La Ley Orgánica N°12.549 (1958) organiza a la Udelar como persona jurídica pública que funciona como Ente Autónomo (Artículo 1°), con “la más amplia autonomía” (Artículo 5°). Su Artículo 2° define los fines: “La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende”. Y agrega que le incumbe “acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública”, así como defender “los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno” (Ley Orgánica N°12.549, 1958).

Tres notas estructuran su fisonomía. En primer lugar, hace referencia a la libertad de cátedra como derecho inherente al personal docente y el derecho de los órdenes “a la más amplia libertad de opinión y crítica en todos los temas” (Artículo 3°). En segundo lugar, se estructura el cogobierno: los órdenes docente, de egresados/as y estudiantil integran el Consejo Directivo Central, la Asamblea General del Claustro, los Consejos de Facultad y las Asambleas del Claustro (Artículos 8°, 17, 29 y 36). En tercer lugar, sostiene la gratuidad: “La enseñanza universitaria oficial es gratuita” (Artículo 66), sin derechos de matrícula, ni exámenes, ni expedición de títulos. Cabe consignar que el literal G del Artículo 21 —potestad exclusiva de reválida— fue derogado por la Ley N.º 19.889 de 2020, Artículo 146.

El Artículo 2° de la Ley Orgánica es, además, la puerta normativa por la que la Universidad se hace cargo de los problemas de interés general: no hay función universitaria sin territorio. Aquí la crítica de Segato (2018) interpela de lleno a la institución. La universidad ha operado como “el útero en que las élites blanqueadas se reproducen” (p.88), y la división internacional del trabajo intelectual consagra que “pensar es para el Norte, repetir es para el Sur” (p.88). Si el racismo es el racismo de los cuerpos, el eurocentrismo es, para la autora, el racismo de los saberes. Descolonizar la Udelar implica, entonces, no solo ampliar el acceso, sino disputar quién teoriza, con qué categorías y desde qué territorios. Implica desnorthernos y sostener la pluriversalidad epistémica, donde el conocimiento científico dialoga en tramas horizontales con la sabiduría ancestral, la filosofía popular y los saberes territoriales.

5. El derecho a la educación en cárceles

La educación de las personas privadas de libertad condensa las tensiones anteriores. Los estándares internacionales son explícitos. Las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos (Reglas Nelson Mandela),

del año 2015, establecen que “se tomarán disposiciones para fomentar la instrucción de todos los reclusos que se encuentren en condiciones aptas” y que la instrucción “deberá coordinarse con el sistema de educación pública estatal a fin de que, al ser puestos en libertad, los reclusos puedan continuar sin dificultad su formación” (Regla 104, Incisos 1 y 2). Por su parte, las Reglas de Bangkok, de Naciones Unidas del año 2010, incorporan la perspectiva de género: “las reclusas tendrán acceso a un programa de actividades amplio y equilibrado en el que se tendrán en cuenta las necesidades propias de su sexo” (Regla 42.1). Asimismo, las Reglas de Beijing son normas internacionales de la ONU aprobadas en 1985 para proteger los derechos de los/as jóvenes en el sistema de justicia, que disponen que recibirán “los cuidados, la protección y toda la asistencia necesaria —social, educacional, profesional, psicológica, médica y física—” en interés de su desarrollo sano (Regla 26.2), y que se fomentará la cooperación interinstitucional para que al salir no queden “en desventaja en el plano de la educación” (Regla 26.6).

En el plano nacional, la Ley N°18.437 sostiene la universalidad y la obligatoriedad sin excepción de contexto, y la Ley Orgánica N°12.549 habilita a la Udelar, por su Artículo 2°, a asumir la enseñanza superior y el estudio de los problemas de interés general también tras los muros. El Convenio Udelar–INR institucionaliza esa presencia.

La experiencia de las Tutorías Entre Pares (TEP) permite ver el derecho en acto. Sistematizando 78 trabajos finales de las cohortes 2019 y 2020, Braida et al. (2024) muestran que las tutorías operan como espacio curricular, pedagógico y social que materializa el vínculo entre enseñanza universitaria y estudiantes en cárceles, al punto de que una visión predominante entre quienes tutorean es que “las tutorías son la Universidad en la cárcel” (p.27). Los trabajos registran también el carácter paradójico de la institución: la cárcel es comprendida como un lugar que “potencia prácticas de violencia física y simbólica” a la vez que garantiza derechos que fuera no estaban garantizados. La educación aparece allí como derecho llave (Scarfó, 2011, citado en Braida et al., 2024), que fortalece la autoestima y amplía el horizonte de acceso a los demás derechos.

Leído desde Segato (2018), el desafío es mayor: la cárcel es uno de los lugares donde con más nitidez se lee el color de la raza latinoamericana y donde la “pedagogía de la crueldad” se vuelve política de Estado. Sostener allí la enseñanza universitaria no es un gesto asistencial; es, en sentido estricto, una “contra-pedagogía de la crueldad”: apuesta al vínculo donde la institución produce cosificación, y al arte del encuentro donde el encierro produce desencuentro.

6. El derecho a la educación de personas en situación de discapacidad

Los marcos normativos internacionales resultan aquí explícitos, así como para las personas privadas de libertad. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), de Naciones Unidas del año 2006, ratificada por Uruguay a través de la Ley N°18.418 del año 2008, establece en su Artículo 24, Numeral 5, que los Estados Partes “asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la

educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás”. Para ello, instan a los Estados Partes la realización de ajustes razonables para esta población, así como la propensión hacia un Diseño Universal Accesible (DUA).

Por su parte, los marcos normativos nacionales, nos plantean, desde la Ley N°18.437 Ley Nacional de Educación, del año 2008, el reconocimiento del derecho de los/as estudiantes a “recibir los apoyos educativos específicos y necesarios en caso de discapacidad o enfermedad que afecte su proceso de aprendizaje” (Artículo 72, Literal B). A su vez, la N°18.651 Protección Integral de las Personas con Discapacidad, del año 2010, en su Artículo 40 plantea que 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”. A ello le agrega que el objetivo de esto es “una educación para todos, posibilitando y profundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad”. A su vez, el Decreto N° 350/022 aprueba el Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas en situación de discapacidad.

En la Udelar, esta tensión adquiere fisonomía propia. La Ley Orgánica N° 12.549 le encomienda “la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura” (Artículo 2º) y consagra su gratuidad (Artículo 66); su autonomía es, a la vez, potencia y responsabilidad, en tanto lo que no llega regulado desde afuera debe construirse desde adentro. Y allí se juega el punto medular: si los apoyos se entienden como un ajuste individual que permite al/a la estudiante en situación de discapacidad adaptarse a un aula que permanece intacta, o como una transformación de las barreras físicas, comunicacionales, actitudinales y pedagógicas que la propia Universidad produce. En este entramado, desde el año 2020, la Comisión Central de Inclusión en Discapacidad (CCID), comisión asesora del Consejo Directivo Central, viene trabajando en un Protocolo de Educación y Trabajo Inclusivo en la Udelar, el cual hace años viene quedando interpelado desde Jurídica de la Udelar y por ende no siendo aprobado.

Aquí la “ideología de la normalidad” (Angelino y Rosato, 2009) opera con toda su fuerza: un/a estudiante que deviene diagnóstico, etiqueta, “déficit” a corregir. Sostener la educación inclusiva en la Universidad no es, entonces, una concesión ni un beneficio; es una “contra-pedagogía de la crueldad” (Segato, 2018) que se niega a habituarnos a la disecación de lo vivo y apuesta al proyecto histórico de los vínculos, allí donde la institución aún clasifica y califica.

7. Reflexiones finales

Pensar la educación como derecho nos deja algunos nudos abiertos para continuar dialogando horizontal, colectiva y reflexivamente.

En primer lugar, entendemos que con afirmar que la educación como derecho no alcanza. Uruguay cuenta con un corpus normativo robusto, que nos reconoce a todas y todos en la esfera del derecho (Honneth, 1997). Sin embargo, ese reconocimiento jurídico no se traduce automáticamente en reconocimiento en la

esfera de la solidaridad, cuyo punto de anclaje es la valoración de las singularidades de cada ser como aporte sustancial a lo común. Las brechas entre lo normativo, lo discursivo y la praxis cotidiana no son un mero déficit de implementación, sino que son el lugar donde se juega, día a día, si el derecho se vuelve experiencia vivida o queda como enunciado. Sostener el derecho como proceso instituyente y como marco de exigibilidad, a la vez, es lo que impide que se burocratice en protocolos y/o se diluya en retórica.

En segundo lugar, el derecho a la educación, por sí mismo, no nos dice qué tipo de educación estamos adquiriendo como derecho. Una “educación bancaria” puede ser gratuita, laica y obligatoria, y seguir operando como instrumento de dominación (Freire, 2004), ya que puede garantizar el acceso de todos/as a una relación que cosifica, que deposita y no dialoga, que adiestra pero no forma. A ello se suma que las “pedagogías de la crueldad” (Segato, 2018) no son un afuera de nuestras aulas, sino que se filtran en las clasificaciones y calificaciones, en la producción de un “alumno ideal” y en la patologización de todo lo que se “desvíe” de dicho instituido. Cuando la educación nos habitúa a mirar sin empatía a quien no encaja - personas en situación de discapacidad, privadas de libertad, entre otras -, ya está enseñando algo, aunque no figure en ningún programa. Garantizar el derecho, entonces, no consiste en ampliar el acceso a lo mismo, sino en transformar aquello a lo que se accede.

Y aquí aparecen alternativas, que las tenemos. La “educación liberadora” (Freire, 2004) no es un método ni una técnica pedagógica, sino que es un posicionamiento ético-político que reconoce a cada ser como sujeto/a activo/a en un proceso de conocimientos compartidos, donde el aprendizaje nace de la curiosidad epistemológica y del diálogo crítico, y donde todos los saberes se valoran como parte sustancial. En sintonía, las “contra-pedagogías de la crueldad” (Segato, 2018) nos convocan a una politicidad del arraigo espacial y comunitario, próxima y no burocrática, investida en el proceso más que en el producto, preservadora de la vida en lo cotidiano. Ambas apuestan a lo mismo: al proyecto socio-histórico de las instersubjetividades antes que al proyecto socio-histórico de las cosas.

Por ello, una educación que nos encuentre y nos potencie es aquella que nos permite desplegar en el arte del encuentro que amplía el “campo de los posibles” (Sartre, 2000) de cada ser en sociedad. Porque la educación no es una isla, sino el reflejo de la sociedad que somos y de aquella que pensamos posible. Si queremos una sociedad plural, democrática y justa, necesitamos una educación horizontal, anticapitalista, antipatriarcal, anticapacitista, antiracista, antinormalizadora que nos permita renacer juntos/as en la pluralidad de seres en sociedad.

Ideas para el diálogo.

Primera: el derecho a la educación no se agota en el acceso; se juega en el reconocimiento de la pluralidad de seres en sociedad, en los ámbitos educativos este derecho no debe tornarse únicamente en el acceso a la Institución, sino a la democratización de la misma, donde el derecho se debe regir a su vez en la permanencia de las trayectorias educativas y en el egreso de las mismas. La norma uruguaya es generosa en principios y discursos, pero todavía deudora en sus prácticas.

Segunda: no hay derecho a la educación sin contra-pedagogía. Si la educación tradicional fue diseñada para clasificar, calificar y homogeneizar, garantizar el derecho supone dismantelar el modelo que produce la exclusión.

Tercera: la Universidad de la República tiene, en su propia Ley Orgánica, el mandato de ocuparse de los problemas de interés general. Ese mandato se realiza cuando la Udelar sale de sí —hacia las cárceles, los territorios, las comunidades— y cuando, al mismo tiempo, se descoloniza por dentro. Una educación pluriversal desde la perspectiva decolonial no es un método: es un posicionamiento ético-político y epistémico que nos invita a renacer juntos/as en la pluralidad de seres en sociedad.

Cuarta: la autonomía y el cogobierno no son solo un escudo, son una responsabilidad. Si la Udelar se desenvuelve "con la más amplia autonomía" (Ley Orgánica N° 12.549, Artículo 5°), entonces lo que no llega regulado desde afuera debe construirse desde adentro. Si su co-gobierno se ejerce entre los órdenes docente, de egresados/as y estudiantil, ninguna transformación depende de una autoridad externa que la ordene, sino que depende de nosotros/as. La gratuidad (Artículo 66) garantiza que nadie quede fuera por no poder pagar, pero no garantiza por sí sola la permanencia ni el egreso. La pregunta, entonces, no es qué autonomía tenemos, sino qué estamos haciendo con ella.

Quinta: sostener un derecho allí donde otros/as están sistemáticamente vulnerados/as nos obliga a una vigilancia permanente sobre el sentido de lo que hacemos. La experiencia de las tutorías entre pares muestra que las dificultades para garantizar el derecho a la educación superior en cárceles no se alojan solo en la lógica punitiva y premial del sistema penitenciario, sino también en las barreras institucionales y burocráticas de la propia Universidad (Braida et al., 2024). El riesgo es pensarnos como quienes intervienen un territorio hostil llevando un servicio, en lugar de reconocernos como una institución que también se transforma en ese encuentro. Un aula no "ayuda" a una comunidad, sino que aprende con ella y de ella.

Sexta: los apoyos y los ajustes razonables son necesarios, pero insuficientes si el aula permanece intacta. Cuando el apoyo se entiende como un arreglo individual para que un/a estudiante en situación de discapacidad se adapte a lo que ya está, seguimos ubicando el problema en la persona y no en las barreras que la propia Universidad produce. La demora de años en la aprobación del Protocolo de Educación y Trabajo Inclusivo de la CCID es, en sí misma, una trama a interpelar, en tanto revela cómo lo jurídico-administrativo puede posponer indefinidamente aquello que ya es un derecho reconocido. Por eso, la pregunta que nos cabe ya no es qué le pasa a este/a estudiante, sino qué le pasa a esta Universidad que aún no puede recibirle en las tramas reales de la educación inclusiva.

Referencias

Abramovich, V. (2004). Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo de América Latina [Documento preparado para "Derechos y

Desarrollo en América Latina: Una Reunión de Trabajo”, Santiago de Chile, 9 y 10 de diciembre de 2004]. CELS/Banco Interamericano de Desarrollo.

Angelino, M. A. y Rosato, A. (Coords.). (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Noveduc.

Braida, E., Álvarez de León, A., Pasturino, G. y Garibaldi, C. (2024). Tutorías entre pares de Udelar en cárceles: procesos y aprendizajes. Cuadernos del CLAEH, 43(119), 15-32. <https://doi.org/10.29192/claeh.43.1.4>

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Gras, M. (2011). *El Estado constructor de derechos*. Documento de cátedra.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Editorial Crítica.

Míguez Passada, M. N. (2024). *Hacia una educación pluriversal* [Ponencia]. Congreso ANEP, Montevideo, Uruguay.

Naciones Unidas. (1985). *Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores (Reglas de Beijing)*. Resolución 40/33 de la Asamblea General.

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Resolución 61/106 de la Asamblea General.

Naciones Unidas. (2011). *Reglas de las Naciones Unidas para el tratamiento de las reclusas y medidas no privativas de la libertad para las mujeres delincuentes (Reglas de Bangkok)*. Resolución 65/229 de la Asamblea General.

Naciones Unidas. (2015). *Reglas mínimas de las Naciones Unidas para el tratamiento de los reclusos (Reglas Nelson Mandela)*. Resolución 70/175 de la Asamblea General.

Sartre, J. P. (2000). *Crítica de la razón dialéctica*. Losada.

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.

Uruguay. (2022). *Decreto N.º 350/022. Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad*. Diario Oficial, 10 de noviembre de 2022.

Uruguay. (2020). *Ley N.º 19.889. Ley de Urgente Consideración*. Diario Oficial, 9 de julio de 2020.

Uruguay. (2010). *Ley N.º 18.651. Protección integral de personas con discapacidad*. Diario Oficial, 9 de marzo de 2010.

Uruguay. (2008). *Ley N.º 18.418. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Aprobación*. Poder Legislativo, 20 de noviembre de

2008.Uruguay. (2008). *Ley N.º 18.437. Ley General de Educación*. Diario Oficial, 16 de enero de 2009.

Uruguay. (1958). *Ley N.º 12.549. Carta Orgánica de la Universidad de la República*. Diario Oficial, 29 de octubre de 1958.