

# Integralidad **8** sobre ruedas



Vol. 8, n.º 1  
Montevideo,  
diciembre, 2022  
E-ISSN: 2697-3197  
ISSN: 2301-0614

# Reflexiones sobre la extensión y la educación en derechos humanos, desafíos de la pandemia

Santiago Arias<sup>1</sup>, Freddy Cuello<sup>2</sup>, Nicolás Da Silveira<sup>3</sup>  
y Luis Ignacio Estrade<sup>4</sup>

Recibido: 31/03/2022; Aceptado: 22/06/2022

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.8.1.3>

## Resumen

El propósito del presente artículo es difundir los recorridos teóricos y prácticos que venimos andando desde nuestro acercamiento a la extensión universitaria. Son muchas las visiones que se intercambian en proyectos de estas características. Por ello, vemos necesario compartir la nuestra y la que hemos recibido de los actores de una comunidad educativa del área metropolitana. Esto a modo de que el texto quede abierto al diálogo, a intercambiar con lectores interesados en la temática.

En este sentido, el texto está organizado en cuatro apartados. En el primero, abordamos aspectos de teoría general donde se explicita la perspectiva desde la cual nos posicionamos para trabajar la extensión sobre la educación en derechos humanos. En el segundo apartado, introducimos las nociones de educación en derechos humanos en las que se apoya nuestra práctica de extensión. Luego, el tercer apartado refiere al contexto particular que hemos atravesado en estos años de pandemia a causa de la covid-19. Finalmente, presentamos una serie de reflexiones que se desprenden de nuestra experiencia de extensión desarrollada en los años 2020 y 2021.

En suma, con lo presentado a continuación, esperamos estimular el interés por la temática de derechos humanos y despertar tanto reflexiones como acciones desde la extensión y la educación, con el objetivo de seguir avanzando en la discusión frente al desafío de educar en derechos y de garantizar a todas las personas el acceso a sus derechos.

**Palabras clave:** extensión, educación en derechos humanos, educación liberadora, educación y extensión en pandemia.

1 Lic. en Ciencias de la Educación, (FHCE, Udelar). Docente en el CFE-ANEP. [sinandru@gmail.com](mailto:sinandru@gmail.com)

2 Lic. en Ciencias de la Educación (FHCE, Udelar). Maestrando en Psicología y Educación (PSICO-Udelar). [lic.fcuello@gmail.com](mailto:lic.fcuello@gmail.com)

3 Lic. en Educación Física (ISEF, Udelar). Diplomado en políticas sociales (FCS, Udelar). Maestrando en Ciencias Humanas, Teorías y Prácticas en Educación (FHCE, Udelar). [anidaco@gmail.com](mailto:anidaco@gmail.com)

4 Lic. en Ciencias de la Educación (FHCE, Udelar). Maestrando en Filosofía, Universidad Vincennes-Saint Denis. [weikert.19@gmail.com](mailto:weikert.19@gmail.com)

## Extensión universitaria sobre la educación en derechos humanos: una perspectiva en permanente revisión

Nuestra experiencia de extensión universitaria, desarrollada en los años 2020 y 2021 con la comunidad educativa del Centro Educativo Asociado (CEA),<sup>5</sup> surge de la preocupación por problematizar junto con los actores educativos —el colectivo docente y no docente— las representaciones de los derechos humanos (DD. HH.) y las formas de una educación desde una perspectiva de derechos. Consideramos que esta experiencia significó una oportunidad para reflexionar acerca de los aportes de una extensión crítica en su praxis<sup>6</sup> y para comprender que permite generar instancias de construcción de saber a partir de una articulación de la participación activa en diálogo con la teorización.

El quehacer epistemológico promovido desde la Universidad de la República (Udelar) propone problematizar las maneras en que se produce conocimiento, así como los modos en que las actividades universitarias se relacionan con los distintos actores de la sociedad. La Udelar ha demostrado un compromiso sostenido en el tiempo con las tareas de construcción y fortalecimiento de la democracia, entendida esta desde un sentido amplio y profundo.<sup>7</sup> Garantizar el derecho a una educación de calidad para todas las personas es una de estas tareas y desafíos.

En este sentido, resulta fundamental trabajar en la promoción de dicho derecho y estimular la reflexión colectiva sobre cómo idear y llevar a la práctica una educación en DD. HH., especialmente con las poblaciones social e históricamente más relegadas, producto de un sistema desigual que contribuye en los procesos de exclusión, segregación y segmentación en el sistema educativo. Esta tarea es para nosotros un imperativo ético y categórico en pos de alcanzar una democracia más amplia y más inclusiva.

La extensión, así como la investigación y la enseñanza, es una dimensión indispensable de la universidad latinoamericana y nacional, que ha permitido y permite acercarnos al saber socialmente valioso desde una perspectiva dialógica y transdisciplinaria.<sup>8</sup> Desde nuestra interpretación e incorporación en dicha perspectiva, el

---

5 La experiencia a la que nos referimos se puede profundizar en el libro *Diálogos sobre educación en derechos humanos* (Arias, Cuello, Da Silveira, Estrade, González y Márquez, 2021).

6 Es necesario introducir la diferencia entre *poiesis* como actividad que se dirige a una meta concreta y praxis como acto que no se detiene (Meirieu, 2010), que profundizaremos más adelante.

7 Pueden verse expresadas en el artículo 2 de la ley orgánica cuando señala que esta debe «defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno» (Uruguay, 1958).

8 La perspectiva dialógica y transdisciplinaria aquí adoptada se inspira en la perspectiva freiriana, que busca promover el desarrollo de un conocimiento no fragmentado, que permita al educando establecer una «relación con el mundo y consigo mismo, a través de una visión holística en la transformación de las propias situaciones que encuentra» (Serna, 2016, p. 215), una noción de transdisciplinariedad que «es al mismo tiempo actitud y una forma de acción» (2016, p. 217). Se la entiende, siguiendo a Nicolescu, como lo que está «entre, a través y más allá de todas las disciplinas en las que se fomenta una unidad de conocimiento sobre el mundo» (citado por Serna, 2016, p. 217).

acercamiento a la realidad social requiere un proceso de identificación conjunta de todos los hechos y elementos que son necesarios para problematizar. Es decir, un problema se constituye como tal en la medida en que es puesto en cuestión, en palabras y en que lo exclamamos junto al grupo social con quienes acordamos trabajar. De este modo, la extensión invita a salir del aula y adoptar una actitud activa frente a las distintas problemáticas colectivas y sociales. No se entiende solamente a modo de devolver a la sociedad lo que esta aporta a la formación universitaria, sino que se trata de procesos que encuentran sentido en el compromiso activo y político de la universidad junto con la sociedad en la que se encuentra inmersa.

En esta misma línea, es importante que la extensión sea abordada con apertura y atención por parte de cada integrante y que se conformen equipos abiertos a la escucha, con cierta diversidad formativa y perspectivas teóricas que permitan hacer dialogar los distintos saberes sociales, enriquecidos por una discusión participativa. Esto hace posible generar un rico debate con contraposición de ideas que inician una deriva de producción de saberes concretos y contextualizados. La problemática se crea desde la pluralidad de voces de personas que inciden en un tema de interés común, en un diálogo entre las personas y sus saberes. Por ende, la integralidad busca identificar las lógicas de opresión para escapar de su reproducción. El riesgo de deriva y conflicto de esta metodología es, justamente, su fortaleza, en cuanto el objeto de estudio está durante toda la praxis sujeto a cambios (Cortegoso, Pereyra y Sarachu, 2012). De tal manera, al decir de Tommasino (2008), el barrio se torna el aula.

Esto requiere el desarrollo de una modalidad de investigación-acción participativa que plantee una forma diferente de producción de conocimiento, donde se busque promover una apropiación de esta metodología por parte de los participantes. La participación deviene en un medio y un fin en sí mismos, ya que aporta a un proceso de investigación colaborativo en el quehacer de los procesos sociales (Rebellato, 1997). Poner en cuestión los conceptos clave y emergentes, ponerlos en tensión, contrastarlos y dar cuenta de la subversión de sentido habilita el debate. Con ello se promueve su desnaturalización en una contextualización específica y se pasa a trabajar con problemas situados, entendiéndolos como la «búsqueda colectiva hacia nuevas formas de concebir el lugar, la significación y los aportes de las universidades [...] con las organizaciones sociales y los sectores populares» (Cortegoso, Pereyra y Sarachu, 2012, p.10). Las situaciones que se dan cotidianamente en la sociedad son singulares, lo que hace imprescindible analizarlas en su contexto y junto con las personas involucradas. Eso permite un acercamiento más preciso a las dimensiones en juego.

La propuesta de extensión como investigación participativa supone trascender la tensión entre la teoría y la práctica desde una interacción que surge en, para y desde la práctica, lo que pone en discusión los distintos elementos teóricos en relación, cuando las dos partes son esenciales e interdependientes en este proceso de producción de saber (Cano y Castro, 2013). Esto supone un ejercicio en el que las instituciones se

vuelven parte sustancial del objeto de análisis, lo que da lugar a la (re)creación de sus esquemas simbólicos y prácticos, en distintas medidas, en una dinámica de relaciones humanas y significados que se reconfiguran constantemente.

Desde nuestra perspectiva, es necesario interpelar la idea de que la universidad es quien aporta el saber, estamos convencidos de que todo proceso extensionista es o debe ser antagónica a este posicionamiento, lo que se debe transpolar a toda práctica integral universitaria. El diálogo transdisciplinar con saberes extrauniversitarios pone en cuestión los formatos estandarizados y las relaciones hegemónicas en que nos encontramos inmersos, así como nuestros modos de relacionarnos con el saber. Esto implica reconocer y escuchar otras formas de acercarse al conocimiento y asumir una posición ética, que se torna un requisito al trabajar con el otro, un respeto entre iguales que nos ubica como sujetos de lo posible, es decir, un sujeto que se concibe junto con el otro.

Es preciso involucrarse en un proceso de extrañamiento<sup>9</sup> que permita una construcción del saber colectiva e inmersa en un aprendizaje grupal, donde la ignorancia es una posición del investigador para acercarse al problema con el menor de los prejuicios posibles. Las prácticas integrales promueven el entrelazamiento de los tres principales componentes universitarios en un proceso que busca romper la separación de la tríada «docente-estudiante-saber/conocimiento» de tal manera que «el modelo de formación se complejiza en los procesos de extensión (e integrales) en los cuales los actores sociales forman parte de los vínculos generados en el acto educativo» (Cavalli, 2015, p. 112). La sociedad siendo el aula pasa a ser el proceso dialogal de enseñanza y aprendizaje, de saber.

La reflexividad es el eje central en la praxis de esta perspectiva, parte de dinámicas integradoras inseparables de la apertura metodológica en la que se posiciona la extensión (Rebellato, 1997). Este posicionamiento trasciende el adentro-afuera de la universidad, abre la crítica y la intervención a un acceso público con y para los grupos sociales e intenta romper la disociación «investigador-investigando» en vista de ir descubriendo en conjunto «categorías de mayor abstracción» relacionadas con los intereses grupales (Rebellato, 2009, p. 74).

Al respecto de la importancia de la reflexividad y el posicionamiento, es relevante plantear la apertura a la «multirreferencialidad», entendida por Ardoino (2005) como «la pluralidad de miradas, un intento por ver una misma situación desde todos los lugares posibles; reconociendo que siempre van a existir “puntos ciegos” a los cuales no vamos a poder acceder» (citado por Cavalli, 2015, p. 114). El vínculo

---

9 Esta noción es adoptada de estudios etnográficos como el de Rosana Guber, *El salvaje metropolitano*, que propone concebir al sujeto investigador con un enfoque metodológico que lo posiciona como «extranjero», donde «el investigador no conoce de antemano su articulación significativa con el contexto, ni los matices en los cambios de significación» (2004, p. 156). Es una perspectiva crucial para el enfoque que vemos necesario adoptar en este tipo de prácticas. Para una lectura en profundidad ver Guber (2004), página 155 en adelante.

que se busca establecer con el grupo de trabajo se encuentra inscripto en una territorialidad —que otorga sentidos particulares y específicos a esta, y dicha territorialidad a los significados en disputa—. Este vínculo que no se distancia del binomio problemas-soluciones, por el contrario, el relacionamiento se orienta a poner a circular los distintos saberes —limitados y parciales— del colectivo, saberes que se encuentran en relación dialógica con las necesidades del medio. Todo ello conduce a nuevas interrogantes grupales que se convierten en el punto de partida de futuras investigaciones y nuevos conocimientos (Bordoli, 2009). Es en este entendido que tanto los participantes como el equipo docente nos sentimos interpelados por las condiciones mismas de existencia, ya que los participantes son el principal motor de la praxis colectiva.

## Aproximación a la praxis de una educación en derechos humanos

Primero, es necesario hacer una precisión respecto a la noción de praxis. Adherimos a las distinciones señaladas por Meirieu, que la diferencian de la noción de *poiesis* asociada al sentido de la formación del sujeto humano que «se construye, que se proyecta, y que se prolonga» (2010, p. 62). A diferencia de la *poiesis* —que se propone alcanzar un objetivo al detener su actividad después de concretado—, la praxis se tiene como única finalidad a ella misma. No se busca fabricar un objeto ni alcanzar algo de lo que se tenga una representación anticipada que lo logre encerrar en un «resultado», por el contrario, la praxis es un «acto a realizar en su continuidad» (2010, p. 62).

Cuando la práctica extensionista propone discutir con educadores las formas de educar en DD. HH., entendemos desacertado concebir al sujeto como una “cosa” que existe de un modo determinado y proyectado previamente. Siguiendo a Castoriadis (1975), en la praxis, la autonomía de los otros «es todo lo que se quiera menos una finalidad; no está terminada, no admite ser definida por un estado o unas características cualesquiera» (p. 104). Mientras que en la *poiesis* la actividad es señal de un sentido, de una autoría, en la praxis la discusión de la educación en DD. HH. se realiza con otros, «con sujetos singulares que se comprometen y se encuentran con base en su no-dominio del sentido y de la imprevisibilidad de lo que puede derivar su compromiso y su encuentro» (p. 104).

De este modo, la praxis se torna «una aventura imprevisible», donde la educación en los derechos y libertades fundamentales debe asumir la compleja y difícil tarea de «introducir a otro en el mundo» y ayudarlo a «construir su diferencia» (Imbert, 1992, citado por Meirieu, 2010, pp. 63-65). Es un desafío que quienes buscamos educar en DD. HH. enfrentamos día a día, al estar inscriptos en un proyecto que apunta a una humanización permanente. El propósito es revalorizar las praxis de extensión que

promueven una educación desde la perspectiva transdisciplinaria freiriana,<sup>10</sup> convencidos de que es el diálogo de saberes lo que estimula una lectura del mundo en relación con un marco de referencia compartido como los DD. HH. y las consiguientes convenciones acordadas por los Estados adheridos.

En este sentido, el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH) propone la construcción de una «nueva racionalidad política» que guíe las prácticas educativas en clave de derechos (Sistema Nacional de Educación Pública [SNEP], 2017, p. 17). Por lo que apunta a construir una cultura de DD. HH.; a garantizar entornos de convivencia y aprendizaje en clave de estos derechos; a sensibilizar, capacitar y comprometer a actores que resulten estratégicos para el desarrollo de procesos de educación en derechos, y a crear y fortalecer la institucionalidad de la educación en este aspecto.

Se entiende que los centros educativos de todo nivel tienen un rol protagónico para introducir estas referencias a modo de generar una educación sobre, por medio y para los DD. HH. Los centros educativos están comprendidos por los actores que conforman cada comunidad educativa dentro y fuera de sus muros, y son instituciones inscriptas en territorios con identidades propias, particulares y cambiantes —por el carácter abierto de la identidad— que establecen relaciones específicas con las referencias que se van trabajando. Siguiendo a Llanos-Hernández (2010), entendemos al territorio en el doble sentido teórico y metodológico que busca explicar y describir cómo se desenvuelven las relaciones sociales, humanas, en espacios que ya gozan de sentidos y características específicas. Alejado de toda idea simplista que refiere a un espacio de control, aquí se ve al territorio configurado por ámbitos culturales, sociales, políticos, educativos o económicos, una referencia empírica que a su vez representa conceptos propios de la teoría.

.....  
10 Esta transdisciplinaria freiriana, siguiendo a Serna:

... se utiliza para investigar qué demandas direccionan al conocimiento para la resolución de problemas sociales con respecto a las preocupaciones más complejas. Por eso es que la resolución de problemas en este contexto significa abordar mediante una amplia comprensión cuestiones como la degradación de la tierra o las pandemias, además de participar en la deliberación, la investigación y el desarrollo sobre por qué y cómo tienen que modificarse las prácticas e instituciones encargadas. Por lo tanto, la investigación transdisciplinaria se relaciona con el bien común, como principio de justificación básica de las instituciones sociales (2016, pp. 222-223).

Bien común entendido como lo opuesto a los «intereses privados» (p. 223).

Este es un enfoque que se preocupa por la sostenibilidad global de la humanidad y del medio ambiente desde la noción de una praxis emancipadora que articula reflexión y acción de manera dialéctica y constante, pensamiento-acción que trasciende los límites disciplinares y está abocado a generar una contribución principalmente ética y/o moral frente a los problemas que vamos enfrentando.

## La educación en derechos humanos: un territorio en disputa

Resulta fundamental reconocer a la educación en DD. HH. como un territorio en disputa, lo que supone acercarse a ella desde una perspectiva crítica. Para comprender la noción de DD. HH., es pertinente abordar las argumentaciones de Abraham Magendzo:

La práctica educativa que se funda en el reconocimiento, la defensa, el respeto y la promoción de los derechos humanos y que tiene por objeto desarrollar en los individuos y los pueblos sus máximas capacidades como sujetos de derechos y brindarles las herramientas y elementos para hacerlos efectivos. Se trata de una formación que reconoce las dimensiones históricas, políticas y sociales de la educación y que se basa en los valores, principios, mecanismos e instituciones relativos a los derechos humanos en su integridad y en su relación de interdependencia e indivisibilidad con la democracia, el desarrollo y la paz (2008, p. 20).

Trabajar en la promoción de los derechos de los sujetos significa educar para trascender las brechas de desigualdad entre los oprimidos y los opresores, según los postulados del pedagogo brasileño Paulo Freire (2008). En este sentido, las prácticas educativas contribuyen a elaborar y consolidar estrategias y escenarios que garanticen los derechos de todas las personas. Desde el legado pedagógico de Freire, se plantea la educación como práctica para la libertad, en el sentido de recuperar la dignidad, la humanización y la comunión entre los seres humanos.

La extensión universitaria, a través de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), intenta fortalecer el vínculo con la ciudadanía para mejorar el acceso a la educación, a través de la problematización del rol estratégico que tienen los actores universitarios en las prácticas transformadoras. En el prólogo a *Integralidad, tensiones y perspectivas*, se brinda una perspectiva de análisis para comprender la dimensión de las actividades de extensión universitaria:

Concebimos a la extensión universitaria como el conjunto de actividades de colaboración entre actores universitarios y no universitarios, en formas tales que todos los actores involucrados aportan sus respectivos saberes y aprenden en un proceso interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento con prioridad a los sectores más postergados. Desde todas las disciplinas y tradiciones académicas se puede contribuir a impulsar formas de la extensión con tales características, y estrechamente vinculadas tanto con la enseñanza activa como con la auténtica creación de conocimientos (Arocena, Tommasino, Rodríguez, Sutz, Pedrosian, y Romano 2015, p. 11).

Las actividades de extensión universitaria salen al encuentro con el otro, buscando dar voz a aquellos sectores invisibilizados y oprimidos. En este sentido, la extensión construye un campo para la reflexión y el debate, pautado por la integralidad y la inclusión de los sujetos en diferentes escenarios sociales. Se puede advertir la complejidad que supone trabajar desde la heterogeneidad, que reconoce la identidad, la potencialidad y la formación de las personas en cuanto sujetos de derechos.



Al pensar en la coyuntura global que estamos atravesando por causa de la pandemia, la educación en DD. HH. permite visibilizar los escenarios de desigualdad y dejar al descubierto a aquellas personas que no logran ejercer ni acceder a sus derechos educativos. Pensar la educación en DD. HH. como un campo en disputa reconoce la necesidad de luchar por la igualdad del derecho a la educación.

Por otra parte, la educación en este tema debe ser concebida como un paradigma en construcción, que debe ser entendido, a su vez, desde diferentes campos del conocimiento. La extensión universitaria, desde su enfoque transversal y transdisciplinario, se convierte en una práctica de pedagogía participativa con los actores en el territorio (Freire, 2000). Desde esta perspectiva, la extensión hace posible el involucramiento de la universidad en el territorio y da lugar a la creación de comunidades de aprendizajes dialógicas.

En esta línea de análisis, consideramos importante promover la participación y el involucramiento de las humanidades con las diferentes comunidades. En el marco de la convocatoria de la CSEAM, se elaboró y ejecutó en los años 2020 y 2021 un proyecto orientado a trabajar con la temática de la educación en DD. HH. La propuesta hizo hincapié en trabajar en una institución educativa correspondiente a la educación técnico- profesional con el colectivo docente y buscar visualizar las tensiones y los desafíos que supone promover una educación en DD. HH. La experiencia reconoce las perspectivas y el quehacer docente que se realiza en el territorio y valoriza las diferentes prácticas que se generan para fortalecer el acceso a la educación y consolidar las comunidades educativas.

La propuesta buscó apoyarse en los lineamientos del PNEHDH, que comprende entre sus objetivos «avanzar en la incorporación de la educación en derechos humanos en los objetivos, directrices y programas de todos los ámbitos y niveles de la educación» (SNER, 2017, p. 24).

Más adelante, procuraremos conceptualizar nuestro trabajo a partir de una línea teórica que entendemos sustantiva, la de Paulo Freire; analizar nuestra experiencia de extensión a partir de los postulados de la educación como práctica de libertad, y posicionar el lugar de la construcción del conocimiento con la dimensión del territorio como uno de los aspectos clave.

## El lugar de la educación liberadora en las prácticas de extensión

En este equipo de trabajo, la educación en DD. HH. puede dialogar con la extensión y la investigación, lo que implica complejos procesos en relación con el pensamiento de Freire, donde los oprimidos descubrimos el mundo de la opresión y asumimos en la praxis cotidiana su transformación. Si partimos de una conciencia emancipada, entenderemos que los DD. HH. están permanentemente en proceso de liberación, y

que posicionarse desde la perspectiva del derecho a la educación implica en sentido estricto pensar territorialmente con los colectivos y las comunidades. Por otra parte, en diversas obras del pedagogo se afirma que los procesos de educación son una cuestión política.

La corriente del pensamiento pedagógico liberador, vinculada a los procesos históricos latinoamericanos, principalmente de la mano de Paulo Freire, ha surgido con mayor acento desde las décadas del sesenta y del setenta, cuando materializó teóricamente un proyecto educativo alternativo sobre alfabetización con personas en situación muy desfavorecida. En la obra *Pedagogía del oprimido*, Freire justifica la pedagogía de corte emancipador y explicita que la práctica es posible cuando los oprimidos se comprometen en los procesos colectivos por su liberación (2008, p. 62). A su vez, el pedagogo argumenta que este procedimiento no puede alcanzarse solo a nivel de manera intelectual, sino que debe estar asociado a la praxis con instancias de diálogo crítico y de reflexión de manera comunitaria. Evidentemente, lo anterior resalta la importancia de los colectivos para alcanzar la reconstrucción de las prácticas educativas.

En este sentido, Freire sostiene que los procesos de liberación implican la reflexión de cada persona en tanto sujeto y no como «objetos»:

Los oprimidos deben luchar como hombres [11] que son y no como objetos. Es precisamente porque han sido reducidos al estado de «objetos», en la relación de opresión, que se encuentran destruidos. Para reconstruirse es importante que sobrepassen el estado de objetos. No pueden comparecer a la lucha como «cosas» para transformarse en hombres. Esta exigencia es radical. El pasar de este estado, en el que se destruyen, al estado de hombres, en el que se reconstruyen, no se realiza a posteriori (2008, p. 66).

La dimensión de *hombre* en la perspectiva freiriana se vincula a procesos amplios de humanización *in situ*, por ello, el hombre en tanto sujeto es agente de su formación, es decir, indaga en su realidad, construye respuestas y, a partir de estas, elabora nuevas preguntas. En nuestra experiencia de extensión, integramos las indagaciones con el colectivo docente y no docente, en una búsqueda por comprendernos como sujetos educativos que están construyendo respuestas.

El pedagogo brasileño reconoce la deshumanización como realidad histórica y señala contradicciones e injusticias en la sociedad que se muestran naturalizadas. En *La educación como práctica de la libertad* (2000), en particular, mostró el estado de aquella sociedad brasileña históricamente sumida en procesos de desigualdad y dominación. Entretanto, se pregunta sobre su humanización y toma conciencia de la opresión y de la tarea histórica de su liberación.<sup>12</sup> La formación humana producto

11 Tomaremos el concepto *hombre*, en este caso y en los siguientes, al igual que Freire, como apelativo del género humano.

12 En este marco, señala el autor:

En los momentos en que asumen su liberación, los oprimidos necesitan reconocerse como hombres, en su vocación ontológica e histórica de ser más. La acción

de estos procesos puede orientarse por dos caminos. El primero hace referencia a la humanización o la concientización, lo que indica la «vocación histórica» (p. 25) del oprimido con ansia de libertad y de justicia, y se basa en la lucha por recuperar su humanidad despojada. El segundo camino es aquel que produce una distorsión de la vocación histórica al negar la injusticia y la explotación y se basa en la violencia de los opresores sobre los oprimidos.

En este sentido, podemos hallar relaciones pedagógicas de dominación y de liberación según Freire. La primera, situada en la contradicción entre educador y educando, y tiene como efecto la «falsa generosidad»<sup>13</sup> (2008, p. 89) del escenario educativo que reproduce la situación de opresión. En este marco, la educación es vista como una disertación del docente, como agente de verdad, asociada a una relación asimétrica de poder. La segunda, reconfigura la relación pedagógica y posibilita una relación dialógica entre educador y educando, con el propósito de recuperar la humanidad de los oprimidos y de los opresores. Esta corriente pedagógica contemporánea se inscribe como educación problematizadora, fundamentada en el diálogo, la reflexión y la crítica participativa.

En nuestra experiencia, la planificación y puesta en marcha de los talleres fueron fundamentadas a partir de la reconfiguración de la relación del investigador y su problema, dado que, en esencia, la reflexión colectiva y su sistematización son el resultado. A su vez, dialogamos con los aportes vertidos en el PNEDH y abordamos la educación en DD. HH., que contiene rasgos centrales que permiten asociarla con la conceptualización freiriana de «educación como práctica de la libertad» desarrollada en su obra (Freire, 2000). Por ejemplo, al indicar que el concepto de *sociedad* engloba a la totalidad de quienes participan y no únicamente a grupos de elite o de poder. Asimismo, partimos de que el sujeto educativo requiere de una formación humana que le permita comprender los problemas colectivos y que contribuya a la construcción de habilidades para la participación política y cultural (SNEP, 2017, p. 44). El hombre es «sujeto cognoscente»,<sup>14</sup> según Freire en *La pedagogía del oprimido*, y la

---

y reflexión se imponen cuando no se pretende caer en el error de dicotomizar el contenido de la forma histórica de ser del hombre (2000, p. 63).

La acción y la reflexión en la corriente pedagógica liberadora son entendidas como una unidad que no debe ser dicotomizada.

- 13 Freire alude a la «falsa generosidad» de las relaciones pedagógicas de dominación, debido a que estas son «asistenciales»:

en la medida en que sirven a la dominación, inhibe el acto creador y, aunque no puede matar la intencionalidad de la conciencia como un desprenderse hacia el mundo, la «domestica» negando a los hombres en su vocación ontológica e histórica de humanizarse (2008, p. 89).

Sin embargo, las relaciones pedagógicas de liberación son «problematizadoras» y «críticas», «en la medida en que colaboran a la liberación, se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad» (2008, p. 89).

- 14 Escribe Freire: «Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo. Los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador» (2008, p. 85). Mediadores son los

educación es y debe ser una praxis liberadora cuya inserción crítica en el mundo es una práctica de libertad colectiva, que se desarrolla con esfuerzos permanentes y a través de la cual los sujetos van percibiendo críticamente cómo están siendo con el mundo (2008, p. 89). Asimismo, señala que un sujeto consciente lo es en colectivo, escribe su historia en terrenos de permanente disputa y busca acciones en vista de alcanzar colectivamente la dignidad humana.

## Educación y extensión en pandemia

A continuación, abordaremos los elementos medulares que emergieron de esta experiencia de extensión. Es pertinente adentrarse en los elementos relacionados con el contexto de pandemia, que resignifican el pensamiento y las prácticas educativas como las universitarias y, por tanto, las prácticas de extensión. Estos son elementos necesarios a tener en cuenta para valorar las reflexiones que queremos compartir de manera contextualizada en un escenario muy particular y desafiante.

La covid-19 forma parte de las enfermedades que han dejado su marca en la historia de la educación, en todos los niveles educativos. La pandemia ha alterado de manera significativa la vida cotidiana de estudiantes, docentes, familias y comunidades educativas enteras. Con ello, el sistema educativo en su conjunto se encuentra interpelado. Es importante tener en cuenta la situación de incertidumbre aún actual, así como lo transcurrido especialmente en el correr del 2020 y 2021.

Los efectos del coronavirus dejaron al descubierto las desigualdades entre los distintos sectores sociales y, a su vez, han agravado la brecha de la desigualdad existente entre estas poblaciones. Son preocupantes las cifras que indican la cantidad de personas —principalmente mujeres y niños— que vivían antes de la emergencia sanitaria vivían en condiciones de pobreza, marginadas del ejercicio de los derechos y de las libertades fundamentales y sin poder cubrir sus necesidades básicas.<sup>15</sup> Esto, conjugado con la crisis social, económica y sanitaria que venimos atravesando, enciende una alarma que debe sensibilizarnos sobre la cantidad de personas que pueden situarse en condiciones de desempleo, pobreza o pobreza extrema.<sup>16</sup>

---

objetos cognoscibles que en la práctica problematizadora pertenecen a las comunidades y a sus actores, quienes las describen y las recrean.

- 15 En 2017, el Banco Mundial (BM) registró «689 millones de personas que vivían con menos de usd 1,90 al día». El número se torna alarmante cuando advertimos que:

la mitad de los pobres son niños. Las mujeres representan la mayoría de los pobres en la mayor parte de las regiones y en algunos grupos de edad. De la población mundial pobre de 15 años o más, alrededor del 70 % no tiene ninguna formación o solo una instrucción básica (BM, 2020).

Lo que indica que el acceso y el egreso de la educación elemental sigue siendo extremadamente desigual para los sectores más desfavorecidos.

- 16 El BM desarrolló un «pronóstico inmediato» como estimación preliminar basada en lo recabado en 2020, que incorpora los efectos de la pandemia, y este señala que la crisis actual «empujará a entre 88

En esta crisis entran en juego una multiplicidad de variables que apelan no solamente a tomar medidas económicas, sino también médicas, sanitarias, alimentarias, de vivienda, educativas, entre otras. Las decisiones políticas en juego deben tener, por lo tanto, la capacidad de una mirada multisectorial para abordar lo que está dejando la actual situación. Como señala el reciente informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD):

La pandemia del COVID-19 es uno de los desafíos más serios que ha enfrentado la humanidad en tiempos recientes. Todavía se desconoce lo que podrá ser su costo total en vidas humanas. De manera simultánea a la pérdida de vidas y a la profunda crisis de salud, el mundo está siendo testigo de un colapso económico que impactará de manera severa el bienestar de grandes segmentos de la población durante los próximos años. (Capurro, Deagosto, Ferro, Ithurralde y Oddone, en PNUD, 2020, p. 4).

El contexto y pronóstico para Uruguay es una recesión económica iniciada en 2020, que repercute negativamente sobre los ingresos y las fuentes laborales, con un preocupante aumento de la pobreza y las desigualdades, análogo a la situación global. Esto es visible en la cantidad de solicitudes de desempleo que «ascendieron en marzo a 86.044, casi ocho veces por encima del promedio mensual de los últimos dos años» (PNUD, 2020, p. 19).<sup>17</sup> La prospección es de una profundización y deterioro progresivo del mercado laboral y, por lo tanto, del poder adquisitivo y de la calidad de vida de miles de familias.<sup>18</sup>

En cuanto al acceso a la educación en este contexto de pandemia, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) en el documento *¿Cómo garantizar el acceso al derecho a la educación para niñas, niños y adolescentes durante la pandemia de covid-19?* señala que desde inicios de la pandemia han cerrado los centros educativos en 123 países del mundo para evitar la propagación del virus. De este modo, tuvimos «258 millones de niñas, niños, adolescentes (NNA) a quienes se ha limitado o modificado sus oportunidades educativas durante el confinamiento» (CIDH, 2020a, p. 2). Avanzado el 2020, se han flexibilizado estas medidas con programas de reapertura gradual, que respetaban las nuevas normas de seguridad sanitaria. Teniendo en cuenta el pronóstico de agravantes y productores de mayor desigualdad social mencionado anteriormente, el informe señala que esos factores pronunciarán

---

millones y 115 millones más de personas a la pobreza extrema, con lo que el total se situará entre 703 millones y 729 millones» (2020, s/p).

- 17 Si bien esta crisis es de naturaleza totalmente distinta, «durante la crisis del año 2002, las altas por seguro de desempleo registraron un pico en el entorno de 11.541 (agosto de 2002)» (PNUD, 2020, p. 19). A pesar de la diferencia de las crisis, nos encontramos atravesando un momento inédito en cuanto a la situación de desempleo, que requiere especial atención a las políticas a tomar en este sector.
- 18 Si observamos los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) para marzo de 2021, «la Población Económicamente Activa (PEA) representa el 60,8 % de la Población en Edad de Trabajar (PET), lo que significa un millón setecientos sesenta y seis mil personas» (1.766.000 de PET). De la PEA, el nivel de desocupación es de 9,7 %, que corresponde a «ciento setenta y un mil personas» (171.000) y la «Población Económicamente Inactiva» (PEI) el 39,2 %, que representa «un millón ciento cuarenta mil personas» (1.140.000). En resumen, la «Tasa de Empleo» se ubicó para todo el país en el mes de marzo de 2021 en un 54,9 % (INE, 2021, pp. 2 y 3).

... la ausencia o dificultades para el acceso a los materiales educativos y a la tecnología y sus herramientas, así como el conocimiento adecuado por parte de las personas adultas responsables de su cuidado; y las dificultades para garantizar la seguridad alimentaria y otros aspectos de su salud física y mental (CIDH, 2020a, p. 3).

Si bien en la región para fines de 2019 aproximadamente «el 23 % de la población en las Américas no contaba con acceso a internet, y en algunos países estos números serían de más del 70 %» (CIDH, 2020a, p. 4), el caso uruguayo es diferente debido a los programas de democratización tecnológica sostenidos a partir del 2007 a través del Plan Ceibal y al esfuerzo de la Administración Nacional de Telecomunicaciones de proveer internet a todos los hogares con su contrato de internet gratuito Universal Hogares. En el marco de la pandemia, se sumaron nuevos convenios junto con compañías de telefonía celular privadas para garantizar el acceso. Uruguay se encuentra dentro de los ocho países de la región que pudieron proceder con una educación en modalidad virtual.<sup>19</sup>

Si bien la situación de Uruguay es *privilegiada* en comparación con la región, con la puesta en marcha de una intención de universalización de la conectividad y los lineamientos educativos de las últimas décadas, un «23 % de los niños no se conectaron por diferentes motivos» (Unicef, 2020). Son sujetos con derecho a la educación, que quedan ubicados en una zona de peligro de desvinculación y de no ejercicio de sus derechos por barreras económicas, sociales, territoriales, culturales, políticas. El informe de Unicef señaló la necesidad de que se aúnen esfuerzos para la vuelta a la presencialidad, lo cual debió articularse con garantías sanitarias y de salud elementales.

Igualmente, se identifican dificultades sujetas a las desigualdades dentro del conjunto de estudiantes y docentes en cuanto al acceso a dispositivos tecnológicos y a la conectividad a internet, a las habilidades tecnológicas y a las condiciones laborales de los docentes para sostener esta alternativa educativa. A su vez, estar presente en una virtualidad en casa conlleva los retos de coordinar tareas de cuidados, de hogar, de estudio y laborales en condiciones de desigualdad en cada situación familiar.

Pedro Nikken (1994) señala que las situaciones de emergencia autorizan a los gobiernos a suspender ciertas garantías. Muchas de las limitaciones permitidas señaladas por la CIDH son comúnmente alegadas por conceptos jurídicos como seguridad nacional, salud pública u «orden público». Este último entendido como el conjunto de las condiciones que aseguran «el funcionamiento armónico de instituciones sobre la base de un sistema coherente de valores y principios» (CIDH, citada por Nikken, 1994, p. 10). En este contexto, se puso en tensión el acceso a la salud, al alimento y al trabajo; una tensión que —en relación con el compromiso del país con ciertas

19 Como señala el informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CEPAL y Unesco), «solo 8 de los 33 países contemplan entre las medidas adoptadas para implementar las actividades de aprendizaje a distancia la entrega de dispositivos tecnológicos (Argentina, Chile, Colombia, El Salvador, Jamaica, Perú, San Vicente y las Granadinas y Uruguay)» (2020, p. 3).

ventajas tecnológicas y de conectividad— de todas formas, se encuentra marcada por las persistentes y fuertes desigualdades.

En cuanto al derecho a la educación, la CIDH resolvió en *Pandemia y derechos humanos en las Américas* —la resolución 1/2020, numeral 62— que «los Estados deben disponer de mecanismos que permitan a nna seguir con el acceso a la educación y con los estímulos que su edad y nivel de desarrollo requieran» (2020b, p. 19), lo que orientó un orden de prioridad para las políticas públicas en materia educativa a modo de proteger un derecho fundamental. Como destacan Narodowski y Campetella (2020) sobre el impacto de la pandemia:

La crisis del coronavirus muestra que para amplios sectores de la población mundial, todavía no hay una tecnología disponible que pueda sustituir a las instituciones escolares tal como las conocemos sin causar por ello más desigualdad. Para impedir que esa desigualdad se profundice bajo las condiciones existentes, ya no se trata de innovar sino de reforzar la vieja tecnología escolar: para muchos alumnos, la escuela tradicional, mayormente desconectada y presencial, sigue siendo insustituible (p. 49).

El estado de incertidumbre en la educación, especialmente en el que nos hemos visto sumergidos todos los actores del sistema educativo, exige una reflexión colectiva sobre la situación atravesada, lo que ha dejado y lo irremplazables que son las instituciones educativas, donde el rol que debe ocupar el Estado es clave para garantizar el derecho a la educación en este contexto de emergencia o futuros escenarios similares.

## La virtualidad como nuevo escenario educativo

En nuestro país, las autoridades del Consejo Directivo Central (CODICEN) y de la Udelar comunicaron el cierre de los centros educativos a pocos días del inicio de la pandemia, que se prolongó hasta la mitad de cada año lectivo de ambos años, 2020 y 2021. Ello exigió desplegar nuevas estrategias para mantener un vínculo de trabajo pedagógico con los estudiantes de los distintos niveles. La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y la Udelar emitieron comunicados a los efectos de andamiar y sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos sus niveles. En la ANEP, se hizo uso del trabajo acumulado por el Plan Ceibal y los recursos tecnológicos disponibles (plataformas, canales, contenidos digitales). Se estableció que las plataformas CREA (en ANEP) y EVA (en Udelar) fueran los espacios virtuales para que estudiantes, docentes y familias pudieran fortalecer los procesos de educación a distancia desde sus hogares. Estos escenarios ya existían, pero esta propuesta generó un incremento significativo del uso de estas plataformas educativas, ya a partir de la primera semana de decretarse la emergencia sanitaria.<sup>20</sup>

.....  
20 Datos en ANEP muestran que se pasó de 15.000 a 203.000 usuarios (2020). A su vez, el número de usuarios en cada EVA de la Udelar entre noviembre de 2019 y fines de julio de 2020 aumentó un 20 % (Pérez Casas y Podetti, 2020).

En este sentido, como señala Mariana Chendo (2020), en *Educación 2020: los migrantes forzados*, el cierre de las escuelas por causa de la pandemia impulsó la migración global más impactante de Occidente. La autora concibe a la virtualidad como un nuevo espacio, un territorio incierto a explorar, lo que exige reflexionar sobre cómo desarrollar allí las prácticas educativas de los distintos niveles.

Asimismo, no debemos olvidar que el incremento de los recursos digitales visibiliza la exclusión de aquellos que no disponen de dispositivos ni de conexión a internet para participar de ese nuevo escenario educativo. Esta brecha digital vulnera los derechos educativos de estos sujetos. Más allá de los esfuerzos que han hecho la ANEP y la Udelar, muchas personas quedaron desamparadas en estas condiciones y formatos educativos. Teniendo en cuenta los sectores sociales más relegados, la dificultad de acompañar las propuestas en las plataformas virtuales se complejizó frente a la urgencia de cubrir necesidades básicas de subsistencia, que, como señalamos anteriormente, se vio agravada.

## El retorno a la presencialidad

La vuelta a la presencialidad fue uno de los temas de mayor preocupación social. Fue necesario diseñar y llevar a cabo un protocolo que resguardara la salud de toda la población. En la primera etapa, los protocolos plantearon que se retomaran paulatinamente las actividades de cada nivel educativo y establecieron medidas para prevenir y actuar ante cualquier eventualidad, como el distanciamiento social de 1,5 m, que limitó el espacio físico y las formas de interacción de docentes y educandos. Se indicó la ventilación e higienización de los ambientes de manera periódica, así como la disposición de insumos de higienización para todos y de equipos de bioseguridad (mascarillas, guantes) para el personal docente y no docente.

En el 2020, se generó la disposición de que la asistencia fuera voluntaria, y muchas familias optaron por mantener el aislamiento. Esto hizo indispensable crear estrategias para mitigar la posibilidad de abandono escolar y, desde la virtualidad, sostener el vínculo de los estudiantes con el centro educativo. En el correr del 2021, en un escenario similar, se señaló la necesidad de concurrencia a los cursos en sus respectivas modalidades: presencial, virtual o híbrida.

La Udelar sostuvo sus actividades de carácter teórico de manera virtual y gradualmente las instancias prácticas fueron volcándose hacia la presencialidad (laboratorio, trabajo en territorio, investigación en archivos, etc.) Este escenario cambió para el corriente año debido al *Comunicado Covid19 n.º 52*, que resolvió el 8 de febrero de 2022 «que se profundice el funcionamiento presencial a partir del inicio de los cursos 2022, tanto en el plano institucional como en la función de la enseñanza» (Udelar, 2020a, s/p).

## La extensión pensada como escenario de acción reflexiva



## con las comunidades, sus territorios y los contextos

El contexto que nos ha tocado vivir en el marco de esta pandemia exige redoblar la apuesta universitaria para proteger la propuesta educativa en clave de los derechos de todas las personas. En sintonía con lo expresado en el artículo 6 de la ley orgánica, que propone aunar esfuerzos para que las acciones de la Udelar sean acordes a los desafíos que atraviesa nuestra sociedad, se vuelve central

... 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; *defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno* (Uruguay, 1958, art. 2, cursivas añadidas).<sup>21</sup>

El actual plan estratégico de la Udelar señala una visión de compromiso con «la construcción de una sociedad abierta, democrática, igualitaria, culturalmente rica y capaz de asegurar el bienestar de sus ciudadanos en todas sus dimensiones» (Udelar, 2020b, p. 18). Ello a modo de contribuir «al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública, defender los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos humanos y la democracia» (p. 17).

Frente al contexto que enfrenta nuestra sociedad, a causa de la covid-19 y sus efectos, la Udelar vuelve a ubicarse en un lugar central en relación con el compromiso social que ha demostrado históricamente al producir distintos tipos de conocimiento de alta calidad desde cada servicio universitario. Ello se evidencia en el trabajo que permitió desarrollar conocimiento sobre las distintas cepas del coronavirus, kits de diagnóstico, insumos sanitarios, mapeo epidemiológico, actividades de extensión para la difusión de información de vital importancia y apoyo a distintas organizaciones e instituciones públicas que buscan responder a la emergencia sanitaria y social (Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio [SCEAM], Udelar, 2020).

Desde la extensión se viene acompañando críticamente a los movimientos sociales a través de la expansión del valor de lo comunitario en diversas localidades, de la investigación vinculada a la extensión en territorio sobre los «grandes problemas nacionales», que apoya la «autogestión de la sociedad» y estimula el «debate público», y de la dimensión pedagógica que apunta a formar a los estudiantes de un modo integral en experiencias que articulan la «extensión-investigación-enseñanza» (SCEAM, Udelar, 2020, p. 3).

La SCEAM resolvió redireccionar fondos a modo de concretar la «Convocatoria de proyectos de Extensión para atender a la Emergencia Social ante el COVID 19 (2020-2021)» (SCEAM-Udelar, 2020, s./p.), con el propósito de construir conocimiento valioso para la sociedad y favorecer el desarrollo de acciones en terreno «fomentando el trabajo interdisciplinario y la articulación de las funciones universitarias» (SCEAM, Udelar, 2020 p. 4). Esta busca dar una respuesta mediante proyectos de mediano plazo

21 Las cursivas son nuestras, a modo de resaltar los elementos en relación con la perspectiva de derechos.

(12 a 15 meses). Fueron propuestas en las que los actores involucrados se encontraron con los desafíos del distanciamiento y la no presencialidad, lo que exigió apoyarse en «la utilización de las nuevas tecnologías de Información y Comunicación» y en casos específicos tomar las debidas «prevenciones para posibilitar la presencialidad» (p. 17).

Es interesante ver que en este contexto las principales líneas que la CSEAM viene desarrollando son el cooperativismo y asociativismo, el sector productivo y las organizaciones sociales, la extensión en los servicios, la ética y la bioética, y los DD. HH. Teniendo en cuenta las competencias y acciones del Área de Promoción de la Extensión y Actividades en el Medio (APEAM) junto con las principales líneas de acción de la CSEAM, el contexto nos invita a reflexionar y buscar respuestas —desde distintas miradas— a las problemáticas que nos encontramos atravesando, para desplegar acciones de extensión estratégicas, en diálogo con los distintos espacios y sectores de la sociedad, en vista de producir reflexiones desde una mirada crítica, que promuevan la integralidad de las dimensiones universitarias. En nuestro caso, esto es una docencia articulada con la extensión y la investigación sobre la educación en DD. HH. para promover las garantías del Estado de derecho.

## Algunas reflexiones sobre nuestra experiencia

El contexto de emergencia sanitaria estuvo presente como condicionante al llevar a cabo las distintas actividades de nuestro proyecto. Si bien se había previsto en el proyecto inicial, la realidad educativa fue cambiando de virtualidad a semipresencialidad, hasta una nueva normalidad. La primera entrevista fue realizada por videoconferencia y los cuestionarios estandarizados, a través de formularios de Google. Luego, se pudieron llevar a cabo las demás instancias de manera presencial, teniendo en cuenta los recaudos que exigió el contexto. Los encuentros en esta modalidad permitieron enriquecer los intercambios.

En relación con el objetivo general de promover un espacio de reflexión sobre los DD. HH. y una educación en esta perspectiva, así como de sistematizar los aportes con los actores, se pudo estimular dicha discusión y reflexión desde las distintas áreas disciplinares y funcionales de los actores que participaron. Los intercambios generados son aportes significativos para repensar nuestras prácticas educativas, investigativas y extensionistas.

Identificamos como desafíos importantes lograr un mayor involucramiento de los actores en los procesos de selección de temas, en su participación del registro y sistematización de lo relevado, así como en la producción de las síntesis finales y su difusión. Una propuesta acotada a un marco temporal corto requiere de otros tiempos para lograr una mayor participación en los distintos procesos, en el marco de un contexto de emergencia social y sanitaria desafiante, que no favoreció el encuentro de los actores. Más allá de estas dificultades, se identificó a la educación como derecho humano fundamental. Por medio de ella podemos aprender el conjunto de nuestros derechos,

por lo que debemos seguir luchando por su consagración efectiva. En relación con el contexto y las preocupaciones que este desató, la salud apareció con fuerte presencia como tema relacionado a los DD. HH.

Comprobamos que existe una mirada en DD. HH. desde una perspectiva histórica y política. Como afirmó la coordinadora, «los derechos humanos los tenemos todos, todos y somos los que los tenemos que crear de alguna forma y exigir» (citada en Arias, Cuello, Da Silveira, Estrade, González y Márquez, 2021, p. 44). Como se dijo en el taller, es una conquista a garantizar para toda la humanidad en relación de igualdad, «una batalla que hay que dar» (citado en Arias y otros, p. 51), no alcanza solo con mencionar o declarar los DD. HH., deben efectivizarse y para ello es fundamental conocerlos. En este sentido, la educación en DD. HH. se vio como contenido específico en asignaturas puntuales y en las demás asignaturas se dio de forma transversal a partir de otros contenidos, situaciones o temas que emergen en la cotidianeidad.

En el taller se visibilizó que la educación en DD. HH. requiere nuevas formas para efectivizar su materialización desde una educación participativa. En esta perspectiva acordamos con las y los participantes que «todos tenemos una cuota de responsabilidad» (pp. 74 y 75) para su efectividad y que la mejor educación en derechos se da «cuando los ponemos en práctica» (p. 75).

En los intercambios emergieron las relaciones de poder en distintos niveles, en especial, en la relación educador-educando en el aula. Fue señalado el carácter colectivo de la responsabilidad, tanto en el efectivo cumplimiento de los derechos, como en su vulneración. Surgió con fuerte énfasis la preocupación sobre la formación docente y las prácticas didácticas de imposición del conocimiento, y se señaló que «allí empieza una primera vulneración» (p. 75), que se traslada a los centros educativos.

La evaluación de la experiencia aportó a la comprensión de un primer proceso colectivo, que requiere de ejercicios dialécticos que inviten a «reflexionar sobre nosotros mismos» (p. 76), quiénes fuimos, somos y queremos ser, y qué recursos son necesarios para replicar esta praxis en DD. HH., praxis que inicia con la investigación, su circulación y su discusión, hasta lograr prácticas sociales y educativas más democráticas y democratizadoras de derechos.

## Algunas conclusiones

En síntesis, este tipo de experiencia de extensión que busca posicionarse desde una perspectiva dialógica aporta a generar momentos de sensibilización y concientización. Esto en el marco de un contexto desfavorable que exigió enfrentar los desafíos de pensar un proyecto de extensión en pandemia: su implementación, las dificultades, las limitaciones y las potencialidades. Es un distanciamiento reflexivo del quehacer cotidiano que, mediante el diálogo, permite darnos cuenta de en qué lugar se encuentran nuestras prácticas educativas en relación con los DD. HH. y contribuir a garantizar los derechos de cada ser humano. Esto no desde cualquier posicionamiento, sino desde

una praxis de extensión y educación en DD. HH., que conduce a la investigación en comunidad, a modo de que su enseñanza sea desde y en este sentido.

Una educación en derechos debe tener esta impronta liberadora y concientizadora, que busca situarse con los oprimidos e intentar desvelar las acciones opresoras para transformarlas en acciones libertarias y emancipadoras. Estos principios educativos se encuentran recogidos en las políticas públicas, como el PNEDH, que toma la declaración universal como marco de referencia para formar sujetos de derecho que actúen como sujetos políticos de su tiempo, que garanticen los derechos conquistados y luchen por los que se encuentran en peligro o vulnerados y por los que aún debemos reivindicar.

El interés de los actores con quienes venimos trabajando en la temática motiva a seguir profundizando y buscar resonar en otros espacios para replicar dicha perspectiva en derechos. Consideramos importante abrir a la interpelación nuestro trabajo en estos espacios para lograr revisar nuestros fundamentos teóricos. Vemos imprescindible reivindicar e insistir en los derechos que consideramos necesario seguir fortaleciendo, así como indignarnos ante los que se encuentran vulnerados o en riesgo de vulneración, posicionamiento que hemos de asumir a modo de salvaguardar nuestra democracia. Por este motivo, es sumamente necesario introducir este tema y dicha perspectiva en debates públicos de relevancia que se preocupen por la formación de sujetos de derecho, que son parte fundamental para alcanzar una ciudadanía activa. Son sujetos que se tornan estratégicos para ampliar y promover una cultura democrática dirigida a la universalización de nuestros derechos. Esta apuesta se ha de redoblar teniendo en cuenta las desigualdades en materia de derechos acentuadas en el marco de la pandemia.

## Referencias bibliográficas

- ARIAS, S., CUELLO, F., DA SILVEIRA, N., ESTRADA, I., GONZÁLEZ, S. y MÁRQUEZ, J. (2021). *Diálogos sobre educación en derechos humanos*. Montevideo: UCUR, Universidad de la República.
- AROCENA, R., TOMMASINO, H., RODRÍGUEZ, N., SUTZ, J., PEDROSIAN, E. Á. y ROMANO, A. (2015). Prólogo. *Cuadernos de Extensión: n° 1. Integralidad: tensiones y perspectivas* (pp. 9-17). Montevideo: Recuperado de [https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2022/09/cuadernos\\_extension\\_1.pdf](https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2022/09/cuadernos_extension_1.pdf)
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2020, marzo 23). Uso de la Plataforma CREA alcanza a 203.000 estudiantes y docentes. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/15-d-covid19/uso-plataforma-crea-alcanza-203000-estudiantes-y-docentes>
- BANCO MUNDIAL. (26 de abril de 2020, abril 26). *Entendiendo a la pobreza. Temas: Pobreza*. Recuperado de <https://www.bancomundial.org/es/topic/poverty/overview>
- BORDOLI, E. (2009). Aportes para pensar la extensión universitaria. En J. C. Carrasco, R. Cassina y H. Tommasino (Eds.), *Extensión en obra. Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria* (pp. 13-20). Montevideo: CSEAM, Universidad de la República.

- CANO, A. y CASTRO, D. (2013). *Análisis de los modelos pedagógicos en las prácticas educativas universitarias que integran la extensión a la formación curricular. Informe final de investigación del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores*. Manuscrito inédito. Administración Nacional de Educación Pública, Montevideo.
- CAPURRO, A., DEAGOSTO, G., FERRO, F., ITHURRALDE, S. y ODDONE, G. (2020). *Impacto social y económico de la COVID-19 y opciones de políticas en Uruguay*. [Archivo electrónico]. Recuperado de Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, <https://www.undp.org/es/uruguay/publications/impacto-social-y-econ%C3%B3mico-del-covid-19-y-opciones-de-pol%C3%ADticas-en-uruguay-ver-si%C3%B3n-completa>
- CASTORIADIS, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société* [La institución imaginaria de la sociedad]. París: Seuil.
- CAVALLI, V. (2015). Una discusión conceptual y una propuesta de investigación acerca del diálogo de saberes y la renovación de la enseñanza en las prácticas integrales de la Licenciatura en Psicología-Udelar. En J. Romano, S. Fraga y V. Cavalli (Eds.), *Co-producción de conocimiento en la integralidad* (107-116). Montevideo: CSEAM, Universidad de la República.
- CHENDO, M. (7 de mayo de 2020). *Educación 2020: los migrantes forzados*. Iberoamérica Social. Recuperado de <https://iberoamericasocial.com/educacion-2020-los-migrantes-forzados/>
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE y ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2020, agosto). *Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)
- COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS. (2020a). *Guías Prácticas de la SACROI COVID-19, Vol. 02.: ¿Cómo garantizar el acceso al derecho a la educación para niñas, niños y adolescentes durante la pandemia de COVID-19?* Recuperado de <http://www.oas.org/es/cidh/prensa/Comunicados/2020/301A.pdf>
- COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS. (2020b, abril 10). *Pandemia y derechos humanos en las Américas (Resolución n.º 1/2020)*. Recuperado de [http://www.oas.org/es/cidh/SACROI\\_COVID19/documentos/resolucion01-2020\\_ilustrada.pdf](http://www.oas.org/es/cidh/SACROI_COVID19/documentos/resolucion01-2020_ilustrada.pdf)
- CSEAM-Udelar. (2020). *Nueva Convocatoria a Proyectos de Extensión ante el COVID 19*. Recuperado de <https://www.extension.udelar.edu.uy/convocatoria-a-proyectos-de-extension-para-atender-la-emergencia-social-ante-el-covid-19-2020-2021/>
- CORTEGOSO, A. L., PEREYRA, K. y SARACHU, G. (2012). *Prácticas Académicas Integrales en el Cono Sur*. Montevideo: Extensión Libros.
- FREIRE, P. (2000). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- FREIRE, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- GUBER, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. (2021). *Actividad, Empleo y Desempleo. Marzo 2021*. Recuperado de <https://www.ine.gub.uy/documents/10181/30865/ECH+Empleo+Marzo+2021/9a0938c8-c128-4cb2-a937-81e71fac880b>
- LLANOS-HERNÁNDEZ, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 7(3), 207-220. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-54722010000300001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722010000300001&lng=es&tlng=es)
- MAGENDZO, A. (2008). *La escuela y los derechos humanos*. Ciudad de México: Cal y Arena.
- MEIRIEU, P. (2010). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

- NARODOWSKI, M. Y CAMPETELLA, D. (2020). Educación y destrucción creativa en el capitalismo de pospandemia. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE-Editorial Universitaria.
- NIKKEN, P. (1994). El concepto de derechos humanos. En R. Cerdas Cruz y R. Nieto Loaiza (Comps.), *Estudios básicos de derechos humanos. Tomo 1* (pp. 15-37). San José: Prometeo.
- Pérez Casas, A. y Podetti, M. (2020). Informe: Incremento en el número de usuarios y actividades en el EVA durante la emergencia de Cpví19. Primer Semestre de 2020. Uruguay: ProEVA, CSE, Udelar. Recuperado de <https://proeva.udelar.edu.uy/analisis-de-la-utilizacion-del-entorno-virtual-de-aprendizaje-durante-el-covid-19/#:~:text=El%20uso%20de%20EVA%20durante%20la%20pandemia%20COVID%2D19&text=La%20E2%80%8B%20variación%20porcentual%20del,los%20EVA%20aumentó%20un%2020%25>
- REBELLATO, J. L. (1997). *Horizontes éticos de la práctica social del educador*. Montevideo: CFE.
- REBELLATO, J. L. (2009). Conciencia de clase como proceso. En A. Brenes, M. Burgueño, A. Casas, y E. Pérez (Comps.), *José Luis Rebellato. Intelectual Radical* (pp. 73-92). Montevideo: Extensión-EPPAL-Nordan.
- SERNA, E. (2016). La transdisciplinariedad en el pensamiento de Paulo Freire. *Revista de humanidades*, (33), 213-243. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3212/321246548009.pdf>
- SERVICIO CENTRAL DE EXTENSIÓN Y ACTIVIDADES EN EL MEDIO. (2020). *Principales resultados del relevamiento de actividades y líneas de acción de extensión universitaria desarrolladas por la Udelar en el marco de la Emergencia por COVID-19. Primer informe - 12 de mayo de 2020*. [Archivo electrónico]. Recuperado de Extensión de la Universidad de la República del Uruguay: <https://www.extension.udelar.edu.uy/extension-en-la-emergencia/>
- SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2017). *Plan nacional de educación en derechos humanos Uruguay*. Recuperado de <https://www.gub.uy/secretaria-derechos-humanos/sites/secretaria-derechos-humanos/files/documentos/publicaciones/Plan%20Nacional%20de%20Educación%20en%20Derechos%20Humanos%20%283%29.pdf>
- TOMMASINO, H. (2008). Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la Extensión a su implementación. *En-Diálogo. Extensión Universitaria*, (3). Recuperado de [http://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2022/10/enDialogo3\\_web.pdf](http://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2022/10/enDialogo3_web.pdf)
- UNICEF. (2020). *Retomar la educación después del COVID-19*. Recuperado de <https://www.unicef.org/uruguay/retomar-la-educacion-despues-del-covid-19>
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. (2020a). Comunicado n.º 52: Resuelve profundizar el funcionamiento presencial a partir del inicio de los cursos 2022. Resolución del Consejo Directivo Central de la Udelar. Recuperado de <https://coronavirus.udelar.edu.uy/comunicado-no-52-resuelve-profundizar-el-funcionamiento-presencial-a-partir-del-inicio-de-los-cursos-2022/>
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. (2020b). Propuesta al país 2020-2024. Plan estratégico de desarrollo de la Universidad de República. Montevideo: Ediciones Universitarias. Recuperado de [https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2020/10/Propuesta-al-pai%CC%81s\\_2020-10-06\\_web.pdf](https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2020/10/Propuesta-al-pai%CC%81s_2020-10-06_web.pdf)
- URUGUAY (1958). Ley n.º 12.549: Ley Orgánica de la Universidad de la República. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/12549-1958>