

La praxis de Paulo Freire: algunas de sus contribuciones a la emergencia y consolidación de la Extensión Crítica en las Universidades Públicas de América Latina

Humberto TOMMASINO

Grupo Extensión Crítica: Teorías y practicas en América Latina y Caribe
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Montevideo, Uruguay

Delia BIANCHI

Unidad Académica Paysandú del Centro Universitario Litoral Norte
Universidad de la República, Montevideo, Uruguay

Ayelen GANDOLFO

Secretaria Académica para la Gestión Integral y el Relacionamento
Nacional e Internacional, Facultad de Psicología
Universidad de la República, Montevideo, Uruguay

Introducción

El ideario Freireano contribuyó al proceso de discusión y re-formulación de la Extensión que emergió en varias universidades públicas de América Latina y particularmente en la Universidad de la República (Udelar) en la primera década del siglo XXI (Tommasino, González, Guedes & Prieto, 2006 ; Tommasino & Cano, 2016). En el caso de Uruguay este proceso de “repensar y rehacer” extensionista tiene su impulso durante la Segunda Reforma Universitaria que se extendió desde 2006 hasta 2014 (Tommasino & Cano, 2016).

El objetivo de este artículo es retomar la discusión sobre los aportes y contribuciones del ideario Freireano (Tommasino et *al.*, 2006) a la luz del avance teórico-conceptual y práctico de la Extensión en el contexto de la Udelar y universidades de la región. El método utilizado en este trabajo consiste en revisar el proceso de avance teórico práctico de la Extensión Crítica ocurrido en la Udelar y los avances de la región, determinando la influencia que tuvo en estos procesos la obra de Freire (Tommasino et *al.*, 2006). En el caso de la Udelar durante la segunda reforma universitaria, se generan nuevos programas en territorio (Programa Integral Metropolitano y Centros de Formación Popular), que siguiendo la tradición de algunos ya existentes (Programa APEX-Cerro)¹ tienden

1 El Programa APEX Cerro (Aprendizaje y Extensión) se crea en 1993 a instancias del

a consolidar una acción extensionista con base en el pensamiento Freireano. Se generan además, diversos dispositivos de aprendizaje que promueven la formación integral y las prácticas integrales favoreciendo la complementariedad y articulación de las funciones universitarias: extensión, enseñanza e investigación y el diálogo de saberes en la construcción de conocimientos. La extensión en la Udelar se aproxima a un “modelo extensionista alternativo o crítico” al que definimos como una amplia gama de prácticas desarrolladas en el medio rural y urbano latinoamericano, que tiene su origen en una visión crítica de la estructura social (Tommasino, 1994 ; Tommasino et *al.*, 2006) y que se vincula con la propuesta de “comunicación” que realiza Freire (1998) o educación que realizan otros autores (Guedes Pinto², 1973 ; Alencar³, 1990). Desde aquellos cuestionamientos y propuestas, la extensión crítica se viene consolidando como un proceso de diálogo de saberes, crítico, horizontal que vincula educadores de variado tipo (universitarios, técnicos, dirigentes de movimientos y organizaciones sociales, etc.) con sectores populares en la búsqueda y construcción de una sociedad más justa, solidaria e igual en donde desaparezcan los procesos de opresión-dominación y en donde se generen y fortalezcan propuestas anti-capitalistas, anti-patriarcales y de-coloniales (Grupo Extensión Crítica, Teorías y prácticas en América latina y Caribe, CLACSO⁴-ULEU⁵, 2019).

Paulo Freire, su praxis, sus principales ideas

Freire ha sido un intelectual crítico y creativo. Ha planteado muchas ideas-fuerza a través de metáforas y conceptos particularmente potentes. Revisaremos algunas de sus principales ideas que conforman su pensamiento y su práctica.

La Educación Popular⁶ como acto político

Según Freire la Educación Popular debe ser comprendida y analizada en función de los conflictos de clase que acontecen en la sociedad a lo largo de la historia de la humanidad. Se delinea como un esfuerzo de movilización y de organización de las clases populares con vistas hacia el crecimiento del poder popular de los sectores subalternizados (Torres, 1986). Freire sostiene que es ingenuo pensar que la educación popular se constituya como el único medio

Dr. Pablo Carlevaro. Es un programa integral, territorial e interdisciplinario que incorpora la extensión como una forma de aprender y enseñar por parte de estudiantes y docentes. Aborda la salud comunitaria desde sus múltiples ámbitos, desde una concepción participativa y de diálogo de saberes. Ha tenido particular importancia en el desarrollo de la extensión e integralidad en la Udelar.

- 2 Guedes Pinto (1973) plantea en su artículo la disyuntiva crítica entre Extensión o Educación.
- 3 Alencar (1990) plantea en su artículo la alternativa entre intervenciones tutoriales o participativas.
- 4 Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
- 5 Union Latinoamericana de Extensión Universitaria.
- 6 El concepto Educación Popular es lanzado en el contexto latinoamericano por el antropólogo y educador popular Carlos Rodríguez Brandão. Oscar Jara y Ricardo Cetrullo (Comunicación personal, 2018).

para la transformación estructural y plantea que en el desarrollo de estas prácticas transformadoras existe un fuerte contenido pedagógico y educativo.

A este respecto Freire afirma:

Lo que no podemos, como seres imaginativos y curiosos, es parar de aprender a buscar, de investigar la razón de ser de las cosas. No podemos existir sin interrogarnos sobre el mañana, sobre lo que vendrá, a favor de que, contra que, a favor de quien, contra quien vendrá, sin interrogarnos en torno de cómo hacer concreto el “inédito viable”⁷ demandando de nosotros la lucha por él. (Freire, 1998, p. 98)

Qué conocer y de dónde surgirá la organización de los contenidos programáticos, son elementos que se encuentran estrechamente ligados. De esta forma, el proyecto global de sociedad, también da origen a la educación como parte de ese proyecto. Es por eso que la elección de los contenidos así como los métodos y técnicas, deben tener una claridad política referida al proyecto global.

En su última obra publicada a posterior de su muerte: *Pedagogia da indignação* (2000), Freire nos plantea que la “lectura crítica del mundo es un que-hacer pedagógico-político, indicotomizable del que-hacer político pedagógico, esto es, de la acción política que envuelve la organización de los grupos y de las clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad” (Freire, 2002, p. 21). Este trecho de su obra nos conduce a otro de sus geniales conceptos: la sociedad reinventada.

La “sociedad reinventada”: hacia la construcción del “inédito viable”

La “sociedad reinventada” sucederá después de la “toma del poder” por parte de las clases populares. Sostiene que éstas no sólo deben tomar el poder, sino re-inventarlo para “reinventar la sociedad”. Este es un desafío clave que tienen que enfrentar los que “sueñan” con la transformación estructural de la realidad que se relaciona con la necesidad de no solo apoderarse del poder, sino de su “reinención”. La cuestión no se centra solo en su toma sino que “inmediatamente” debe surgir la “preocupación” por la “reinención” del poder tomado (Torres, 1986).

Reinventar el poder se relaciona con crear un poder nuevo, “que no tema a la crítica y a la polémica”, que no se cristalice en la defensa de la libertad conquistada, sino que sea una “libertad conquistándose” y donde la participación de la sociedad civil y los movimientos sociales sean cada vez más intensa y decisoria. (Torres, 1986). Aquí debe haber un permanente “escuchar y obrar” de acuerdo con la “gente”, debiendo inventar múltiples espacios, múltiples canales de comunicación a través de los cuales se acepte permanentemente la crítica popular

7 Freire entiende que las “situaciones límites” como realidades concretas determinan tareas que pueden ser diferentes en distintas áreas y exigen “diversificación programática para su descubrimiento”. A nivel de conciencia real de los individuos no es posible ver más allá de la “situación límite”, lo que Freire llama “inédito viable”. Para visualizar lo “inédito viable” la acción debe elevar el nivel de conciencia a la “conciencia máxima posible”; es por eso que el autor entiende que el “inédito viable” “concreta en una acción. El “inédito viable” en un futuro va a ser construido en una nueva realidad transformada y transformándose (Tommasino et al., 2006).

y se esté permanentemente sintiendo cómo la “gente siente y comprende” el momento histórico en que se encuentra (Freire y Faúndez, 1985).

La “reinención de la sociedad” requiere además la “reinención de la producción”. Hay que inaugurar una nueva estructura y funcionamiento del acto productivo, con una participación cada vez mayor de la población en la organización de la producción. Debe existir una creciente presencia popular en la definición de qué, para qué y para quién se produce. Hace mención también a la necesidad de la “reinención” de la cultura, de la educación y del lenguaje (Freire y Faúndez, 1985).

En sus últimos escritos retoma estas ideas y nos plantea:

Si el mundo aspira a algo diferente como, por ejemplo, entregarse a la hazaña de vivir una provincia de la Historia menos fea, más plenamente humana, en que el gusto de la vida no sea una frase hecha, no hay otro camino que la reinención de sí mismo que pasa por la necesaria superación de la economía de mercado (Freire, 2000. p. 60).

Los modelos de vínculo entre educadores/as y los sectores populares: la propuesta de educación problematizadora o “sustantivamente democrática” como idea fundante de la Extensión Crítica

Freire concibe tres modelos vinculares entre educadores populares y sectores populares: el bancario, el problematizador y el basista.

El modelo bancario

La educación “bancaria” concibe al educando como un ser sin conocimientos, sin saberes, como un “receptor pasivo” del conocimiento transmitido por los educadores. De allí, la metáfora de lo “bancario” que se vincula con el depósito, “como si fuese en un banco” en donde los conocimientos son transferidos desde los educadores a los educandos. Esta es una situación claramente “iluminista” vinculada a la posibilidad de “dar luz” a los alumnos⁸ o educandos que no la tienen. En función de esta situación, este vínculo también es denominado por algunos autores como “iluminista”. Para aclarar y profundizar esta situación vincular, Freire, en una de sus obras fundamentales (*Pedagogía del oprimido*, 1987), plantea que:

La narración, de que el educador es el sujeto, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más todavía, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes a ser “llenados” por el educador. Cuanto más va llenando los recipientes de sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen dócilmente “llenar”, tanto mejores educandos serán (p. 33).

8 Si bien se ha extendido esta idea-concepto de “alumno” como falto de luz y consecuentemente que debe ser iluminado por los-as educadores o maestras-os, el término alumno proviene de latín, “alumnus”, de alere, alimentar. “Discípulo, respecto de su maestro, de la materia que está aprendiendo o de la escuela, colegio o universidad donde estudia.” (*Diccionario de la Lengua Española*, Real Academia Española, XXI Edición, 2001, Ed. Espasa, España).

En su obra *¿Extensión o comunicación La concientización en el medio rural?* Freire (1998) realiza una fuerte crítica al concepto de “extensión” que puede equipararse al de “educación bancaria”. Aquí analiza el papel de los “agrónomos educadores” en el contexto de la Reforma Agraria chilena que acontece durante el gobierno de Frei en Chile (1964-1970). Esta obra fue un poderoso análisis sobre estos vínculos entre técnicos-as y campesinos-as que puede trasponerse claramente al vínculo entre educadores-as y educandos-as. Allí plantea que: “Educar y educarse, en la práctica de la libertad, no es extender algo desde la “sede del saber” hasta la sede de la ignorancia, para “salvar”, con este saber a los que habitan en aquella” (Freire, 1998, p. 23).

¿Extensión o comunicación La concientización en el medio rural? (1998) ha sido una obra trascendente para repensar la Extensión Rural y Universitaria en América Latina. Aquí, Freire plantea abandonar el término “extensión” debido a estas críticas que realiza y propone utilizar el término de “comunicación” para identificar procesos dialógico-horizontales de intercambio de saberes. Plantea que la Extensión es un “mecanicismo de la acción de quien extiende” e “Invasión cultural” es la acción a través del contenido llevado, que refleja la visión del mundo de aquellos que llevan, que se superpone a la de aquellos que, pasivamente, reciben. La acción extensionista implica, cualquiera que sea el sector en que se realice, la necesidad que sienten aquellos que llegan hasta la «otra parte del mundo», considerada inferior, para, a su manera, «normalizarla». Para hacerla más o menos semejante a su mundo (Freire, 1998).

El modelo basista o espontaneísta

Freire sostiene que la educación “bancaria” tiene su contrario en lo que denomina posiciones “basistas o espontaneístas”. Sostiene que uno de los riesgos en el desempeño de la tarea educativa es el basismo. En esta situación existe una “negación” del conocimiento científico, alejándonos de la “rigurosidad” para la comprensión de la realidad.

Es una perspectiva en donde se “desprecia” la academia, las teorías y los abordajes abstractos son poco útiles, se concibe como “puro intelectualismo y bla-bla. La única verdad final está en el sentido común, en la base popular, la única verdad está en las masas populares. Es interesante también observar cómo, en la primera posición (la elitista) hay un énfasis extraordinario en la teoría. Son las lecturas teóricas las que en verdad forman. En la segunda posición, la basista, lo que vale es la práctica (Freire y Fagúndez, 1985, p. 59-61).

Sostiene, además, que la lucha contra el autoritarismo o contra la educación bancaria, como contra el “basismo-espontaneísmo” exige un proceso de praxis, “una comprensión más rigurosa de la realidad del papel de la subjetividad en el proceso de su transformación, al respeto a las clases populares como productoras y portadoras de conocimiento” (*op. cit.*, p. 61).

Enfatiza:

... el hecho de que la educación sea por naturaleza directiva, no debe llevar al educador a caer en una **posición espontaneísta**. Es decir una posición según la cual en nombre del respeto a la capacidad de pensar y a la capacidad crítica

de los educandos, se deja a los educandos librados a ellos mismos, se deja a las masas populares libradas a ellas mismas. Obviamente, una educación revolucionaria debe estimular esa capacidad crítica y autonomía de pensamiento entre los educandos, pero jamás dejarlos entregados a ellos mismos (Torres, 1986, p. 78-79).

El modelo problematizador o sustantivamente democrático

Finalmente, Freire describe una tercera posición que es opuesta a las otras dos ya descritas, la educación “dialógica”, “problematizadora”, “liberadora”, que más recientemente, a partir de la década del 80 designa como “sustantivamente democrática”.

En su libro *¿Extensión o comunicación?* (1998) Freire sostiene que:

...educar y educarse, en la práctica de la libertad, es tarea de aquellos que saben que poco saben - por eso saben que saben algo, y pueden así, llegar a saber más -, en diálogo con aquellos que, casi siempre piensan que nada saben, para que éstos, transformado su pensar que nada saben en saber qué poco saben, puedan igualmente saber más (p. 23).

Estas son las ideas fuerza centrales en la propuesta de Freire que construyen uno de los ejes fundamentales de la Extensión crítica: “todos saben, todos aprenden, todos enseñan”, a partir de estas concepciones y convicciones es que se desencadena y profundiza el repensar de la extensión rural y universitaria a partir de las décadas del 60 y 70. Estas ideas fundantes para la extensión crítica⁹, que emerge a finales de la década del 90 en las universidades de Argentina y Uruguay y luego se extiende a varias universidades latinoamericanas, fundamentalmente a las del norte y nordeste de Brasil son el “telón de fondo”, son los cimientos esenciales de los abordajes de intervención junto a los sectores populares y los educandos en general. Estas ideas se articulan total y profundamente con la concepción de comunicación dialógica¹⁰ y diálogo de saberes que son también base del pensamiento Freireano. Freire plantea que la educación es un proceso en el cual el/la educador/a debe “partir” siempre de los niveles de

9 Estas ideas ya estaban presentes en varias de las propuestas extensionistas que acontecieron a partir del movimiento reformista de Córdoba y particularmente en Uruguay a nivel de las Misiones Socio Pedagógicas y las propuestas territoriales denominadas Plantas Piloto de la Udelar (Bralich, 2007; Udelar, 1962; Consejo de Formación en Educación, ANEP, (s/f).

10 Cuando plantea la comunicación dialógica, Freire entiende que: “Comunicar es comunicarse en torno al significado significante. De esta forma, en la comunicación, no hay sujetos pasivos. Los sujetos, co-intencionados al objeto de su pensar, se comunican su contenido.” (Freire, 1972, p. 75). Sostiene que la “comunicación es diálogo, así como el diálogo es comunicativo”. Para que la comunicación sea efectiva los “sujetos interlocutores” deben expresarse a través de “un mismo sistema de signos lingüísticos”. Para que la comunicación se concrete los sujetos deben ser “recíprocamente comunicantes”. Las expresiones de unos y otros deben ser percibida dentro de un “cuadro significativo común” [...]. Entre comprensión, inteligibilidad y comunicación, no hay separación, como si constituyesen momentos distintos del mismo proceso o del mismo acto. Es más, inteligibilidad y comunicación se dan simultáneamente” (Freire, 1998, p. 75-76).

comprensión que los educando/as poseen de la realidad, para alcanzar el conocimiento científico de la misma.

Como síntesis de esta propuesta sustantivamente democrática, Freire entiende que:

Esto significa que desde el punto de vista de la educación como un acto de conocimiento nosotros los educadores debemos siempre partir - “*partir*”, ese es el verbo; no “*quedarnos*” - siempre de los niveles de comprensión de los educandos, de la comprensión de su medio, de la observación de su realidad, de la expresión que las propias masas populares tienen de su realidad. Es a partir del lugar en que se encuentran las masas populares que los educadores revolucionarios, a mi juicio, tienen que empezar la superación de la una comprensión inexacta de la realidad y ganar una comprensión cada vez más exacta, cada vez más objetiva de la misma (Torres, 1986, p. 80).

La metodología de la educación popular

En su libro *Pedagogía del Oprimido* (1987) Freire describe los procesos metodológicos a los que denomina “procesos de post-alfabetización”, que son aquellos que tienen lugar junto a los sectores populares a posteriori de los procesos de alfabetización.¹¹

Los temas generadores, los círculos de investigación y cultura como aspectos centrales a la hora de pensar la Extensión Crítica

La primera etapa de los “procesos de post alfabetización” la constituye la “investigación temática” y se desarrolla en los “Círculos de investigación temática” que implican investigar el conocimiento y formas de pensar de la población con la cual se trabaja. (Freire, 1987, p. 103) En esta etapa se determinan los “núcleos centrales de contradicciones principales y secundarias” de la realidad en la que están inmersos los sujetos del proceso. A partir de este momento se ponen en funcionamiento los “Círculos de investigación temática” donde se identifican los “temas generadores” que son aquellos temas o problemas “que tienen la capacidad de desdoblarse en otros tantos temas”, que a su vez, provocan nuevas tareas que deben ser cumplidas (Freire, 1987).

A partir del descubrimiento de los temas generadores en los “círculos de investigación temática” se avanza a una nueva etapa que son los “círculos de cultura”. La tarea del “contexto teórico” del Círculo de Cultura, es superar la “inmersión” que determina la cotidianeidad, llegando a comprender la razón de ser de su propia condición de explotados. Los procesos de aprendizaje de la realidad se continúan por el trabajo en los “Centros de acción política, que son explicados por Freire:

11 En su libro *Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiencia en proceso*, Freire (1978) plantea el vínculo entre los procesos de alfabetización y post-alfabetización. Visualiza también la posibilidad de que procesos de trabajo dialógico-participativos con la población vinculados a la resolución de problemas concretos, puedan conducir a procesos de alfabetización.

“Pero, por otro lado, precisamente porque la conciencia no cambia más que en la praxis, el contexto teórico no puede reducirse a un centro de estudios “desinteresados”. En este sentido, el “Círculo de Cultura”:

debe encontrar caminos, que cada realidad local le indicará, a través de los cuales se extenderá hacia un centro de acción política. Sin una transformación radical de las estructuras de la sociedad, que expliquen la situación objetiva en la que se encuentran los campesinos no se da, seguirán siendo los mismos, explotados de la misma manera, aunque muchos de ellos hayan llegado incluso a la razón de ser de su propia realidad. Es que el desvelamiento de la realidad que no se oriente a la acción política sobre ella, bien definida, clara, carece de sentido. Sólo así, en la unidad de práctica y teoría, de acción y reflexión, podremos superar el carácter alienante de la vida cotidiana, como expresión de nuestro modo espontáneo de movernos en el mundo o como resultado de una acción que se mecaniza o se burocratiza¹² (Freire, 1981, p. 110).

Círculos de investigación temática y los temas generadores: su vínculo con el mapeo de problemas como herramienta clave de la extensión crítica

La técnica de mapeo de actores (Guedes, Fabreau y Tommasino, 2006) inspiró la construcción de la técnica del mapeo de problemas. La misma colabora con el diseño de estrategias de intervención territorial y tiene una vinculación estrecha con el descubrimiento de los temas generadores. El mapeo de problemas, (Bianchi, Musto, Nusa & Rodriguez, 2010 ; Bianchi & Tommasino, 2015) ha sido una de las herramientas metodológicas participativas más difundidas en los formatos metodológicos de la Extensión crítica. Es a partir de de las Escuelas de Formación¹³ de la Unión Latinoamericana de Extensión¹⁴ y la Comisión de Extensión del Grupo Montevideo¹⁵, que se ha utilizado un despliegue metodológico que tiene como base la propuesta Freireana de “post alfabetización”. El Mapeo de problemas ha sido utilizado como propuesta de indagación y descubrimiento de los temas o problemas generadores a enfrentar. El mapeo de problemas es una dimensión de diálogo de saberes, generador de un conocimiento compartido entre saberes de las organizaciones sociales y conocimientos de los actores universitarios (Saravia, 2017).

12 Traducción nuestra.

13 Las Escuelas de Extensión comenzaron en el ámbito del Grupo Montevideo en 2015. La primera Escuela fue desarrollada en el marco del Programa Integral Metropolitano de la Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM) de la Universidad de la República, Uruguay. A partir de esa fecha se han desarrollado escuelas en las universidades Nacionales de Rosario, Mendoza, La Plata, Mar del Plata, San Juan, Argentina; Estadual de Sao Paulo, Brasil, Universidad Nacional y Universidad de Costa Rica.

14 La Unión Latinoamericana de Extensión es una red latinoamericana y caribeña de Universidades y grupos de Universitarios que promueve procesos de comunicación y formación de la Extensión Universitaria. Está compuesta por más de 100 universidades públicas y privadas. Fue fundada en 1993.

15 La Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) está compuesta por 40 universidades públicas, 14 de Argentina, 2 Bolivia, 15 de Brasil, 4 de Chile, 4 Paraguay y 1 de Uruguay. La Comisión de Extensión fue fundada en 2008.

El despliegue de un mapeo de problemas, sueños y proyectos desde un posicionamiento dialógico problematizador, debería reconducir entonces, a poder conversar sobre los temas generadores, produciendo una movilización del campo cognoscitivo, revelando sus contradicciones, así como su carácter ligado a intereses sociales o políticos y sus limitaciones respecto de la capacidad de avanzar o de superar situaciones negativas o límites (Freire, 1987).

En este proceso de mapeo, nos vamos interrogando sobre quiénes participan, cómo construyen sus narraciones, en qué contextos y en qué momentos, a quienes afectan y de qué modos, y cuáles serían los diálogos posibles. Aquí acontecen momentos generativos que son variaciones de pequeños eventos que ocurren en él, dando lugar a creación de nuevos significados y oportunidades, que permiten tomar conciencia de saberes implícitos, supuestos y sistemas explicativos que circulan en los colectivos y los reconecta de manera novedosa (Fried Schnitman, 2016).

La influencia del ideario Freireano en las concepciones teórico-prácticas de la Extensión en las Universidades Públicas de la región

En las últimas décadas la Extensión ha sido objeto de un fuerte repensado en las Universidades de la región. En el caso de las universidades nacionales argentinas, la puesta en marcha de la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI) en 2008, dinamizó fuertemente esta función sustantiva, que adquiere mayor legitimidad e importancia. A nivel latinoamericano la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria y el Grupo CLACSO, Extensión Crítica: teorías y prácticas en América Latina y Caribe son fuertes dinamizadores de la extensión y particularmente el crecimiento de la Extensión Crítica como propuesta político-ideológica-académica.

La extensión¹⁶ como diálogo de saberes en el marco de la Segunda Reforma Universitaria en la Udelar y en las universidades regionales

En la Udelar a partir de 2007 se impulsan cambios que tienen como propósito el desarrollo de la extensión, su curricularización y la implementación de las prácticas integrales, en particular:

Generalizar las prácticas integrales y la Extensión concebida como la búsqueda de una colaboración entre actores universitarios y otros actores en un pie de

16 El término-concepto Extensión Crítica circulaba en varios espacios universitarios desde algunos artículos que habían sido divulgados a partir de 2006 (Tommasino *et al.*, 2006) pero no fue utilizado a nivel institucional durante el periodo. E inclusive durante el periodo 2014 a 2018 fue criticado por autoridades universitarias en tanto se lo consideraba un concepto unívoco que le sacaba lo diverso al concepto extensión, y or e contrario defendían su carácter polisémico e inclusive contradictorio. La disputa ideológica y política por su concepción dialógica y crítica aún está presente. La Extensión crítica hoy es aceptada por amplios colectivos de docentes y estudiantes de Facultades y Centros Universitarios. La definición adoptada a nivel institucional en 2009, a pesar de no designarla como Crítica, recupera sus principales características: “todos saben, todos aprenden, todos enseñan” “diálogo de saberes académicos y populares”, “priorización de los sectores postergados”.

igualdad, dialogando y combinando sus respectivos saberes al servicio de objetivos socialmente valiosos con prioridad a los problemas de los sectores más postergados (SCEAM, 2010, p. 10).

A este objetivo general se asocian los siguientes objetivos específicos:

Aportar a la formación integral y crítica de los estudiantes apoyándose en un proceso de fuerte relacionamiento de la Extensión con las demás funciones. Fomentar y profundizar el desarrollo de la Integralidad en los Servicios Universitarios buscando una participación activa de docentes, estudiantes, graduados, funcionarios y actores sociales. Generar un proceso de articulación intenso entre las prácticas extensionistas y las fundamentaciones teórico-metodológicas que le dan sustento. Comunicar adecuadamente las acciones que Extensión realiza en todo el país a nivel universitario y de la sociedad en general. Generar un proceso de vinculación y fortalecimiento entre la Universidad y los movimientos y organizaciones sociales populares (SCEAM, 2010, p. 10).

Las ideas centrales y estrategias para impulsar la Extensión como diálogo de saberes

Desde la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio¹⁷ de la Udelar se impulsan una serie de cambios a nivel reglamentario que conducen a la idea de la extensión como un proceso dialógico y de corte freireano. Paralelamente se impulsan estrategias donde anclar las ideas contenidas en las reglamentaciones.

La Extensión dialógica como disputa a la polisemia del concepto Extensión

En la Udelar desde 2007 se impulsan una serie de cambios que tienen como objetivo general el desarrollo de la extensión, su curricularización y la implementación de las prácticas integrales.

Se define a nivel institucional a la Extensión como un:

Proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. Aun así, en procesos de extensión donde participan docentes y estudiantes, el rol docente debe tener un carácter de orientación permanente. Proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular. Proceso que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social. Es una función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas. En su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora. La extensión y la investigación deberían ser parte de la metodología de enseñanza universitaria, lo que haría que el proceso formativo fuese integral, con un contacto directo con la realidad social, por lo tanto humanizadora (CDC, 2010, p. 15).

17 Comisión Central integrada por delegados docentes, estudiantiles y graduados donde se planifica, conduce e impulsa la Extensión en cuanto función sustantiva de la Universidad.

Estas concepciones reciben una fuerte influencia tanto del pensamiento Freiriano como de las practicas históricas desarrolladas por la Udelar desde la década de 1940.

Programas y eventos con base freireana

A partir de 2008 se pone en marcha el Programa Integral Metropolitano. Este es un programa territorial interdisciplinario que se desarrolló en el oeste de Montevideo. Comienza su actividad en 2008 y tiene como cometido fundamental generar acciones articuladas de enseñanza, investigación y extensión. A nivel territorial construye demanda en forma permanente y sistemática con sujetos del territorio, grupos, organizaciones, redes y movimientos sociales (Rodríguez, Giménez, Netto, Bagnato & Marotta, 1998).

En 2009 se realiza el X Congreso Latinoamericano de Extensión Universitaria en el marco de la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria en donde se debate y promueve la extensión crítica mediante la convocatoria a intelectuales, académicos, militantes, organizaciones y movimientos sociales vinculados a procesos de emancipación social y pensamiento crítico. Participan entre otros el Movimientos de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MSTBrasil), el Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE), Frente Popular Darío Santillán (Argentina), Movimientos y organizaciones sociales de Uruguay: Plenario Intersindical de Trabajadores, Convención Nacional de Trabajadores (PIT-CNT), Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda por Ayuda Mutua (FUCVAM) entre otros, e intelectuales como: Noam Chomski (mediante videoconferencia desde el MIT), Tomas Rodriguez Villasante, Bernardo Mançano, Atilio Boron, Oscar Jara, Horacio Martins de Carvalho, Juan Diaz Bordenave, Juan Carlos Carrasco, Pablo Carlevaro, etc. Es notorio en el congreso la puesta en funcionamiento de la “Carpa Paulo Freire” que fue el centro de trabajo de los movimientos sociales en donde expusieron sus experiencias. En 2013 se realiza en Montevideo, organizado por la Udelar, el primer congreso de Extensión Universitaria de la AUGM¹⁸ de similares condiciones al establecido en 2009. Tiene repercusiones importantes en las 30 universidades que componen el grupo en ese momento.

La influencia de Freire en algunas Universidades y Redes de la Región

López (2020) en su trabajo sobre la extensión universitaria en la Argentina, a la hora de describir la extensión crítica identifica a Freire como una influencia fundamental, nos dice:

Este es el enfoque de extensión- se refiere al extensionismo critico-emancipatorio- probablemente más distintivo de la extensión universitaria latinoamericana puesto que es una preocupación propia de las sociedades desiguales. Sus

18 Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. Integrada por 30 universidades de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Bolivia y Uruguay.

principales representantes son Paulo Freire en Brasil y Augusto Salazar Bondy en Perú (1972 y 1973) (López, 2020, p. 36).

En el marco de la ULEU¹⁹, red fundada en 1993, se han realizado 34 congresos en donde se han debatido los diversos tópicos vinculados a la extensión. Dentro de las publicaciones del congreso (artículos y posters), Freire ha sido uno de los principales autores referenciados en la bibliografía.

A partir de 2019 se crea el Grupo CLACSO-ULEU Extensión Crítica: teorías y prácticas en América Latina y Caribe que reúne 187 investigadores/as de 15 países de América Latina y Caribe (Honduras, Costa Rica, Guatemala, México, Paraguay, Argentina, Brasil, Uruguay, Cuba, Nicaragua, Bolivia, Ecuador, Panamá, Chile, y Colombia).

En este grupo se observa claramente la influencia del pensamiento Freireano. En la fundamentación del proyecto presentado y aprobado por CLACSO se plantea:

En este contexto, con una base educativa fuertemente Freireana y reivindicando las metodologías de investigación participativas (en especial la propuesta de Fals Borda), nace, referida más específicamente al campo universitario y como respuesta al modelo de extensión implicado en la transferencia tecnológica y venta de servicios, la corriente denominada “Extensión crítica” (“Extensão Popular” en su versión brasileña) (CLACSO, 2019).

Conclusiones

La influencia de Freire en la extensión universitaria en las universidades públicas latinoamericanas ha sido particularmente importante. En el caso de la Udelar su contribución se ha expresado en procesos vinculados a cuestiones teórico conceptuales y a estrategias llevadas a la práctica en donde el concepto fue anclado en la tarea docente y en los aprendizajes de los estudiantes.

En el caso de Uruguay la Educación Popular Freireana ha sido un espejo en el cual mirarnos para reflexionar sobre la praxis de nuestro trabajo en el campo de lo comunitario. Específicamente en los dos programas plataforma APEX–Cerro y Programa Integral Metropolitano (PIM) el ideario freireano ha permeado los procesos de nuestro estar, ser, pensar y sentir las comunidades y los territorios.

Sin lugar a dudas, las ideas de Freire, la educación popular y sus reformulaciones en los distintos contextos socio-políticos de nuestro país y de Latinoamérica y el Caribe, se constituyen en una centralidad para la idea de una práctica universitaria al servicio del pueblo, connotando procesos de conflictos concernientes a los saberes – poderes dentro de nuestra institución universitaria.

A nivel del escenario latinoamericano Freire ha sido un autor particularmente influyente. En los últimos tiempos tanto en la Unión Latinoamericana

19 La Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria es una organización que reúne universidades de 17 países, 22 instituciones, 13 redes regionales, más de 66 delegados internacionales, alrededor de 2000 seguidores en redes sociales y más de 60.000 seguidores de su sitio web (Valenzuela Tobar, 2018).

de Extensión como en el Grupo CLACSO-ULEU Extensión Crítica: teorías y prácticas en América latina y Caribe su ideario ha iluminado de manera notoria. Su influencia no estuvo solo en sus libros o conferencias, también su práctica, es decir su praxis, fue un faro para los-las docentes de todas las ramas de la educación, para los-as maestros-as y profesores-as en escuelas y liceos, para las y los docentes universitarios. Las lecturas de sus libros fueron para muchos-as estudiantes fuente inspiradora para pensar universidades más populares, más cercanas al pueblo, universidades con el pueblo, al servicio del pueblo.

Su exilio, su compromiso con los pueblos americanos, caribeños y africanos fue marcando un trillo de sabiduría, coherencia, compromiso y dignidad que se consolida y refuerza a la vuelta a su Brasil querido. Allí y en ese momento, su compromiso político con el Partido de los Trabajadores y con la democracia brasileña son espejos en el cual se miran miles de jóvenes latinoamericanos.

Su obra y su vida guían los caminos de la universidad latinoamericana: pública, autónoma, cogobernada, gratuita, con libre ingreso y junto a las luchas de los pueblos en la búsqueda de “sociedades reinventadas”.

Bibliografía

- Alencar, E. (1990) Intervenção tutorial ou Participativa, dois enfoques da Extensão Rural, *Cadernos de Administração Rural*, Lavras, 2(1), 23-43, jan/jun.
- Bianchi, D., Musto, L., Nusa, V., Rodríguez, A., (2010) “cuernos de la participación: el mapeo de problemas. Trabajo presentado en el III Congreso Nacional de Extensión Universitaria “*La integración, la extensión, docencia e investigación, desafíos para el desarrollo social*” Santa Fé, Argentina.
- Bianchi, D. y Tommasino, N., (2015) “Entre la investigación acción participativa y la formación integral: derivas y potencias”, en *Co-producción de conocimiento en la integralidad*, CSEAM, Fac de Psicología, Udelar
- Bralich, J. (2007). *La extensión universitaria en el Uruguay. Antecedentes y desarrollo en la Universidad de la República desde sus inicios hasta 1996*. Montevideo: Universidad de la República.
- CDC (Consejo Directivo Central de la Udelar). (2010). Documento aprobado en sesión ordinaria del 8 de junio.
- CLACSO, (2019) Grupo Teorías y prácticas en América latina y Caribe. <https://www.clacso.org/grupos-de-trabajo/> Consultado 10.05.2020.
- Consejo de Formación en Educación, (ANEP) (s/f). Misiones Scopedagógicas de Uruguay (1945-1971). Tradinco, S.A., Uruguay.
- Freire, P. (1978). *Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiencia en proceso*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade*. 5a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del Oprimido*. Río de Janeiro: Paz y Tierra.
- Freire, P. (1998a). *Pedagogía da esperança Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra, Rio de Janeiro
- Freire, P. (1998b). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas y otros escritos*. Sao Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necesarios à prática educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra, Coleção Lectura.
- Freire, P. & Faúndez, A. (1985). *Por una pedagogía de la pregunta*. Río de Janeiro: Paz y Tierra.
- Fried Schnitman, D. (2016). Perspectiva y práctica generativa. *Nova perspectiva sistémica*, XXV, 561, 55-75.
- Guedes, E., Fabreau, M. & Tommasino, H. (2006). Mapeo de actores sociales: una metodología de visualización relacional y posicional Introducción a un enfoque reticular en el marco del desarrollo local. In Tommasino, H. & De Hegeudus, P. (Editores), *Extensión: estrategias de intervención en el medio urbano y rural* (p. 231-243). Montevideo: Ed. Facultad de Agronomía.
- Guedes Pinto, J.B. (1973). *Extensión o Educación, una disyuntiva crítica*. Lima: IICA.
- López, M. L. (2020). *Teoría y Metodología de la extensión universitaria: el caso argentino*. San Salvador de Jujuy: El Siku.
- Rodríguez, A, Giménez, L, Netto, C., Bagnato M, J., & Marotta, C. (2001). De ofertas y demandas: una propuesta de intervención en psicología comunitaria, *Revista de Psicología*, 10, 2, 101-109.
- Saravia, P. (2017). “La generación de conocimiento compartido: Estrategias para la construcción de una universidad territorializada”. En Vinculación con el medio y territorio. Heterogeneidad de modelos, prácticas y sentidos en las universidades chilenas. AA.VV. Universidad de Playa Ancha.
- SCEAM (Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio). (2010). “Aportes al proceso de evaluación de la Extensión y las Actividades en el Medio en la Universidad de la República”, noviembre 2006 - agosto 2010. SCEAM: Universidad de la República.
- Tommasino, H. & Cano, A. (2016). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay, *Revista Masquedós*, Tandil, Argentina: Secretaria de Extensión UNICEN, 1, 1, 9-23.

Tommasino, H., González, M.N., Guedes, E. & Prieto, M. (2006). Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire. In: H. Tommasino & P. de Hegedus, *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural* (p. 121-135). Montevideo, Udelar: Ed Facultad de Agronomía.

Tommasino, H. (1994). *Grupos y Metodología Grupal en la lechería Uruguaya*. Montevideo, Udelar: Ed. Facultad de Veterinaria.

Torres, R.M. (1986). *Educación Popular: Un encuentro con paulo Freire*. Quito: CECCA-CEDECO.

Udelar (1962). *Un etapa de la Extensión Universitaria en el Barrio Sur*. Montevideo, Uruguay: Publicaciones de la Universidad.

Valenzuela Tovar, S.M. (2018). Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria: un espacio de cooperación, intercambio y reflexión en materia de extensión y vinculación con la sociedad. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 8(8), enero-junio, 61-88. doi: 10.14409/ extensión.v8i8.Ene-Jun.7720.