

Extensión crítica, bancaria o basista: modelos de extensión universitaria en base al pensamiento de Paulo Freire



Humberto Tommasino

Grupo CLACSO-ULEU. Extensión crítica: teorías y prácticas en América Latina y el Caribe.
Correo: <tommasino@gmail.com>.

Gustavo Nieto

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (UNCUYO). Correo: <nycenlapatagonia@gmail.com>.

Fabio Erreguerena

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (UNCUYO). Correo: <ferreguer@uncu.edu.ar>.

Resumen

Asistimos a los cien años del nacimiento de Paulo Freire. Su fructífera huella atraviesa los fundamentos y debates de temas claves de la agenda latinoamericana y caribeña. Es indiscutida la relevancia de sus reflexiones y propuestas teóricas y metodológicas para el campo de la educación popular, dotándolo de un horizonte de significación y sentido político de transformación. Menor difusión y desarrollo ha tenido su influencia en los debates y desarrollos de la extensión universitaria y en el surgimiento de la corriente de extensión crítica latinoamericana y caribeña. En el presente artículo nos proponemos explorar sus aportes y definiciones sobre los vínculos posibles entre educadores/as y sectores populares, un aspecto definitorio para las prácticas universitarias en general y formas de entender y practicar la extensión universitaria en particular.

Introducción

Para introducirnos en las ideas freireanas entendemos necesario una breve revisión de su vida y obra. Paulo Freire nace en Recife, Pernambuco, Brasil, en 1921, transcurriendo su niñez en Pernambuco y Jaboatão. Realiza sus primeros estudios superiores en enseñanza del portugués y posteriormente filosofía y derecho. En 1944 contrae matrimonio con Elza y en esa época comienza a interesarse en los temas vinculados a la educación. En 1947 se crea el Servicio Social de industrias (SESI) que lo convoca a participar como director de la División de Educación Superior y Cultura. En la década de 1950 es docente en la Escuela de Servicio Social de Pernambuco y en la Escuela

de Bellas Artes de la Universidad de Recife. A partir de 1946 y hasta 1954 realiza una experiencia vinculada a la educación y avanza en sus principales aportes y referencias teóricas. En 1959 publica *Educación y actualidad brasilera*, el único libro del periodo. A partir de 1960 comienza a consolidar su pensamiento político pedagógico y pone en práctica el “método Paulo Freire de educación”. A partir de 1964 con el golpe de estado y la instauración de la dictadura militar en Brasil, comienza su etapa de exilio. Parte hacia Bolivia y luego se traslada a Chile. Publica en 1967 *La educación como práctica de libertad*. En 1969 hace un pasaje por la Universidad de Harvard en EE. UU. *Pedagogía del oprimido*, una de sus obras más difundidas, es publicada en 1970 en portugués y luego traducida a varios idiomas. La década de 1970 es muy intensa en su producción y evolución de su pensamiento. Se vincula con el Consejo Mundial de Iglesias (Ginebra, Suiza) desde 1970 hasta 1980, desempeñándose como profesor de la Universidad de Ginebra (Rodríguez Brandão, 2005). Retorna al Brasil en 1980 siendo profesor en la Universidad de Campinas, São Paulo. Es uno de los fundadores del Partido de los Trabajadores (PT). Entre 1989 y 1991 es Secretario de Educación y Cultura del Municipio de São Paulo durante la intendencia del Partido de los Trabajadores comandada por la prefecta Luiza Erundina. En 1992 se publica *Pedagogía de la esperanza*, en 1997 *Pedagogía de la autonomía* y en 2000 *Pedagogía de la indignación*. Falleció en 1997, dejando un legado de compromiso, lucha y amor por los pueblos del mundo que se expresa en sus obras y su vida.

¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Un texto central en el debate extensionista

La teoría de la difusión de las innovaciones del sociólogo Everett Rogers, pensada en un primer momento para el ámbito rural, constituyó un paradigma teórico ampliamente difundido a mediados del siglo XX para analizar el proceso en el que un individuo o una organización evalúan, adoptan, rechazan o implementan una innovación. En esta relación, el modelo presupone una comunicación unidireccional entre los organismos que proponen la innovación (frecuentemente las universidades y agencias del Estado) y los sujetos y organizaciones que evalúan, rechazan o implementan la innovación propuesta, centrandolo su estudio en los factores y comportamientos que posibilitan u obstruyen la difusión de las innovaciones (Rogers, 1962). En un trabajo anterior mencionábamos que, sin la complejidad y minuciosidad técnica del sociólogo norteamericano, este esquema teórico y metodológico puede rastrearse, con mayor ingenuidad y mejor intenciones, en las iniciales experiencias de extensión universitaria del siglo XIX (en Europa, EE. UU. y América del Sur) y principios del XX, donde justamente el término “extensión” está unido a la idea de un centro intelectual desde el cual se irradian hacia el exterior la ciencia, la tecnología y el arte. Junto con la naturalización de un modelo de universidad “difusora” del conocimiento, la cultura y el saber (modelo que hoy es hegemónico en nuestras universidades), importantes actores, inmersos en contextos sociales y políticos que dinamizaban el vínculo universidad/sociedad impugnarán esta noción paternalista de universidad y disputarán el sentido y dirección de dicho vínculo (Erreguerena, 2020). Pero será Freire quien, a inicios de los setenta y en el contexto de la reforma agraria chilena que acontece durante el gobierno de Eduardo Frei Montalba (1964-1970), escribirá un texto central para el debate: *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (Freire, 1971). En dicho texto denuncia los procesos de invasión cultural extensionistas y toda su vinculación con procesos de entrega, donación, mistificación y dominación que se ponen en juego en esta propuesta.

... de las muchas características que tiene la teoría anti dialógica de la acción nos detendremos en una: la invasión cultural. Toda invasión sugiere, obviamente, un sujeto que invade. Su espacio histórico-cultural, que le da su visión del mundo,

en el espacio desde donde parte, para penetrar otro espacio histórico-cultural, imponiendo a los individuos de éste, su sistema de valores. El invasor reduce a los hombres, del espacio invadido, a meros objetos de su acción. (Freire, 2013: 43).

Además, anuncia una nueva forma de concebir el vínculo entre técnicos agrónomos y campesinos que designa comunicación o “educación problematizadora” y se vincula a procesos de comunicación dialógica y concientización.

... 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 es estos, transformado su pensar que nada saben en saber que poco saben, puedan igualmente saber más. (Freire, 2013: 25)

Por otra parte, avanza en afirmar que la educación popular debe posibilitar la problematización del hombre en su mundo y con el mundo, profundizando la conciencia de la realidad, en la cual y con la cual convive (Freire, 2013: 37).

La larga noche de las dictaduras militares y la recomposición neoliberal de los años noventa modificaron sustancialmente el contexto en la región. Fue allí cuando surgió, con una base fuertemente freireana, como más adelante desarrollaremos, una nueva corriente dentro de la extensión universitaria que propuso una relectura de las tradiciones y matrices político-ideológicas de la extensión en función del nuevo contexto. Nos referimos a la corriente de *extensión crítica latinoamericana y caribeña* (ECLC), nacida como respuesta a los nuevos formatos hegemónicos de transferencia tecnológica que entablaron una vinculación mercantilizada con el medio. Para este enfoque, la extensión universitaria es una función sustantiva de la universidad latinoamericana y caribeña que implica:

- Un proceso transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando (todos pueden aprender y enseñar).
- Un proceso de co-producción de conocimientos que vincula críticamente el saber académico con el saber popular.
- La creación de diversas formas organizativas (asociativas y grupales) que aportan a superar problemáticas sociales de relevancia.
- La promoción de prácticas educativas integrales y la articulación de la investigación, la docencia y la extensión en la intimidad del acto educativo.
- Una metodología de aprendizaje integral y humanizadora.
- La posibilidad de orientar líneas de investigación y planes de formación.
- El abordaje interdisciplinario y participación real de los actores, organizaciones y movimientos sociales en todas y cada una de las etapas del trabajo en conjunto. (Tommasino y Rodríguez, 2011)

Para el enfoque de la extensión crítica, las perspectivas y prácticas de la extensión deben articularse con una lectura crítica al orden social vigente, en una perspectiva anticapitalista que encarne un proyecto de transformación de la sociedad patriarcal y todas las formas de colonialidad del poder (Erreguerena, Nieto y Tommasino, 2021).

Modelo vinculares entre educadores/as y sectores populares en la obra de Paulo Freire

Desde sus primeras obras, Freire planteó que la tarea educativa, y en consecuencia el papel del educador/a, pueden asumirse y practicarse desde dos concepciones fundamentales: un modelo de educación “bancaria” y una concepción “dialógica”, más recientemente denominada como “sustantivamente democrática”. A su vez, a partir de la década de 1980, propuso un tercer modelo de vínculo, al cual denomina “basista o espontaneísta”. En función de esto, tres serían los modelos vinculares posibles en la relación entre educadores/as y sectores populares: *modelo de educación bancaria*, *modelo de educación basista* y *modelo de educación dialógica*, cada uno con sus respectivas implicancias pedagógicas y políticas (Tommasino *et al.*, 2006; Tommasino *et al.*, en prensa). Resulta necesario entonces caracterizar cada uno de esos tres modelos, haciendo foco en sus características centrales y a partir de allí relacionarlo con los modelos de extensión universitaria actualmente en vigencia.

Modelo de educación bancaria

La educación bancaria concibe al educando como un ser sin conocimientos ni saberes, considerándolo un receptor pasivo del conocimiento transmitido por los educadores. De allí, la metáfora de lo bancario que se vincula con el depósito, en donde los conocimientos son transferidos desde los/as educadores/as a los/as educandos/as. Este vínculo también es denominado “iluminista”, en el sentido de dar luz a educandos/as que no la tienen. Para profundizar esta relación vincular, Freire en una de sus obras fundamentales plantea:

... la educación se torna un acto de depositar, en que los educandos son los depositarios y el educador el depositante. En lugar de comunicarse, el educador hace “comunicados” y depósitos que los educandos, mera incidencia, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Esa es la concepción “bancaria” de la educación en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es la de recibir los “depósitos”, guardarlos y archivarlos. (1987: 33)

En otro pasaje de la misma obra, Freire incluye una suerte de decálogo donde describe en profundidad cómo serían los roles o papeles de los educadores y educandos en esta situación de vínculo bancario. Entiende que el educador es el que educa, sabe, piensa, dice la palabra, escoge el contenido programático, identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional y finalmente es el sujeto del proceso. Mientras que los/as educandos/as son educados/as, pensados/as, escuchan dócilmente, son disciplinados/as, tienen la ilusión que actúan, jamás son oídos en la elección de contenidos programáticos y, finalmente, son meros objetos del proceso (1987: 34).

En su texto más difundido, *Pedagogía del oprimido*, el brasileño afirma que la teoría de la acción anti-dialógica tiende a la conquista y la división para mantener la opresión y la invasión cultural. Implica un sujeto que, conquistando al otro, lo transforma en objeto. En la acción dialógica, en cambio, los sujetos se encuentran para la transformación del mundo, en colaboración (1987: 165). Por otra parte, en su texto *Pedagogía de la esperanza*, Freire retoma la idea de la relación entre opresores y oprimidos y su vínculo con la educación bancaria y los procesos de colonialidad, mencionando la lectura de Frantz Fanon como elemento para pensar la invasión cultural (1992: 165).

Como vemos, los objetivos del modelo vincular bancario implican una acción anti-dialógica, negadora de cualquier agencia política y educativa del propio educando/a. En

este sentido, la crítica a este modelo realizado por Freire ha sido un faro ineludible para pensar crítica y coherentemente todas nuestras prácticas educativas y específicamente las vinculadas a las de extensión universitaria y rural.

La primera virtud o cualidad que me gustaría subrayar, es la virtud de la coherencia, La coherencia entre el discurso que se habla y que se anuncia la opción, y la práctica que debería estar confirmando el discurso. Esta virtud enfatiza la necesidad de disminuir la distancia entre el discurso y la práctica. Esto no es fácil de lograr. (Freire, 1989: 6)

Estas palabras, referidas a las virtudes necesarias del educador/a, son particularmente pertinentes para las prácticas extensionistas, destacando la urgencia de achicar la distancia entre posturas dialógicas y prácticas bancarias que nos alejan, más allá de nuestras buenas intenciones, de cualquier objetivo emancipador.



Modelo de educación basista

Freire sostiene que la educación bancaria tiene su contrario en lo que denomina posiciones *basistas* o *espontaneístas*. En este modelo vincular hay una negación del conocimiento científico para la comprensión de la realidad. En esta perspectiva se desprecian las teorías y los abordajes abstractos, constituyendo la única verdad el sentido común anclado en los sectores populares. Sostiene que la lucha contra el basismo exige un proceso de praxis, una comprensión más rigurosa del papel de la subjetividad en el proceso de transformación y del papel de las clases populares como productoras y portadoras de conocimiento. En la misma línea, afirma que el hecho que la educación sea asimétrica respecto al educando/a, no debe llevar al educador/a a caer en una posición en la cual, en nombre del respeto a la capacidad crítica de los educandos/as, los deja librados a ellos mismos. Una educación revolucionaria debe estimular esa capacidad crítica y autonomía de pensamiento entre los educandos/as, pero jamás dejarlos entregados a ellos mismos.

... el educador no es igual al educando. Cuando uno como educador, dice que es igual a su educando, o es mentiroso y demagógico, o es incompetente. Porque el educador es diferente del educando por el hecho mismo de que es educador. Si ambos fueran iguales, uno y otro no se reconocerían mutuamente. (Freire en Torres, 1986: 82)

Advierte que, si bien el espontaneísmo puede presentarse como generador de participación real, al no existir interpelación de saberes deriva en una pseudo participación o participación simbólica. En otro de sus textos, criticando las posiciones basistas, afirmará la necesidad de los educadores/as progresistas de jamás subestimar o negar los saberes de experiencia vivida con que los educandos/as llegan a la escuela o a los centros de educación informal. Sostiene que subestimar la sabiduría popular es expresión inequívoca de la presencia de una ideología elitista que opaca la realidad objetiva y niega el saber popular. Para Freire, la negación del saber popular es tan discutible como su mitificación (1992: 109-110).

En la misma línea, Agustín Cano sostiene que cuando las actividades de extensión universitaria están escindidas de una reflexión estratégica y metodológica, corremos el riesgo de caer en desviaciones espontaneístas o voluntaristas. Ello en el sentido que, al no contar con los necesarios encuadres teóricos y metodológicos adecuados a objetivos y estrategias de trabajo, nuestras acciones decantan en un activismo espontáneo sin acumulación ni potencia transformadora (Cano, 2012).

Modelo de educación dialógica

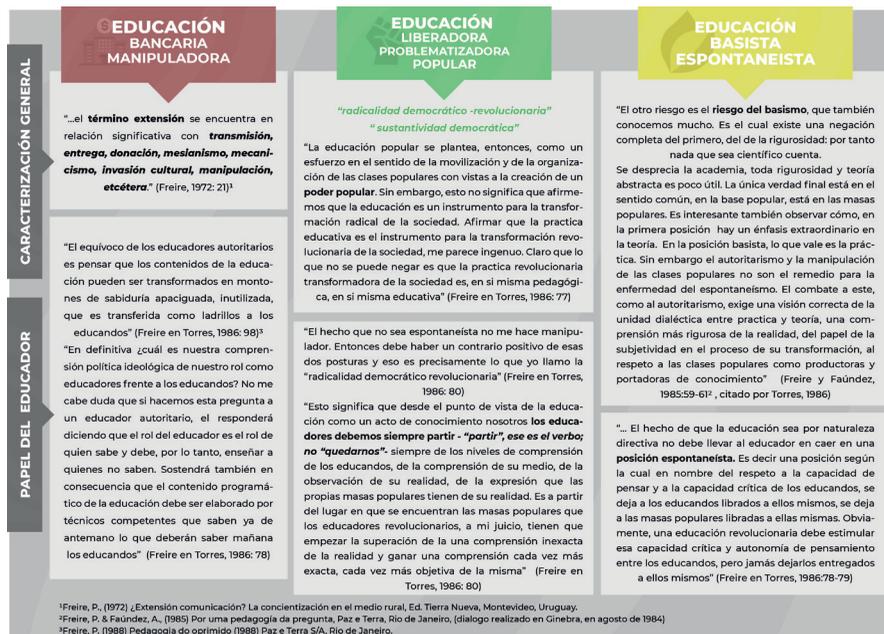
Freire describe una tercera posición, opuesta a las otras dos ya descritas, la educación dialógica, problematizadora, que más recientemente designó como “sustantivamente democrática”. Para el pedagogo, los/las educadores/as deben partir de los niveles de comprensión de los educandos/as, de la observación de su realidad, de la expresión que los propios sectores populares tienen de su realidad. Es a partir de ese lugar donde tiene que empezar la superación de una comprensión inexacta de la realidad y ganar una comprensión cada vez más exacta, cada vez más objetiva de la misma (Freire en Torres, 1986: 80). A este respecto plantea:

... en definitiva ¿cuál es nuestra comprensión política ideológica de nuestro rol como educadores frente a los educandos? Mi posición a este respecto es lo que yo llamo sustantividad democrática. Como hombre que sueña con la sociedad socialista, yo no hago ninguna contraposición entre democracia y revolución socialista. Ninguna... El hecho que no sea espontaneísta no me hace manipulador. Entonces debe haber un contrario positivo de esas dos posturas y eso es precisamente lo que yo llamo la “radicalidad democrático revolucionaria”. (Freire en Torres, 1986, 79-80)

A partir de su texto *Pedagogía del oprimido*, continuará profundizando la propuesta de educación problematizadora y liberadora. En este texto fundamental, Freire entiende que lo importante, desde el punto de vista de la educación liberadora y no “bancaria”, es que, en cualquiera de los casos, los hombres se sientan sujetos de su pensar, discutiendo su pensar, su propia visión del mundo, manifestada, implícita o explícitamente, en sus sugerencias y en las de sus compañeros (Freire, 1987).

A su vez sostendrá que toda educación tiene un momento inductivo, que implica la toma de responsabilidad del/la educador/a. Afirmar que la gran diferencia que hay entre un/una educador/a autoritario/a y un/una educador/a radicalmente democrático/a está en que este momento inductivo, el cual, para el/la educador/a autoritario/a, jamás acaba. En sus últimos trabajos reafirmará el carácter clasista de la educación, sosteniendo que no pueden concebirse proyectos de educación popular que no sean comprendidos a la luz de los conflictos de clases, desde el momento que la educación popular, cualquiera que sea la sociedad en que se dé, refleja precisamente los niveles de lucha de clases de esa sociedad (Freire en Torres, 1986: 77).

Modelos vinculares entre educadores/as y sectores populares.



Fuente: elaboración propia en base a obras de Paulo Freire.

Modelo vincular entre actores universitarios y organizaciones, actores y movimientos sociales desde el enfoque de la corriente de extensión crítica

Desde el campo de la extensión universitaria hay un continuo debate sobre cómo viabilizar un modelo vincular que no implique lazos bancarios y/o basistas entre los actores universitarios y organizaciones, actores y movimientos sociales. En este sentido, resulta necesario explicitar algunas premisas centrales de la corriente de *extensión crítica latinoamericana y caribeña* (ECLyC), un paradigma de extensión universitaria de reciente desarrollo en la región y espacios académicos (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria, entre otros) que propone un modelo vincular dialógico y democrático.

La corriente de ECLyC sostiene, como premisa epistémica central, la justicia cognitiva y el diálogo y ecología entre el conocimiento académico y los saberes populares. Ello implica modos de trabajo horizontales, respetuosos, humanizadores y participativos. Como podemos observar, esta corriente ha sido influenciada por el ideario freireano. Para verificarlo, resulta necesario retomar la definición que proponíamos al inicio del trabajo. Allí postulábamos que desde este enfoque la extensión universitaria es una función sustantiva de la universidad latinoamericana y caribeña que implica:

— Un proceso transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando. La base de la propuesta freiriana, que todos sabemos y todos podemos aprender y enseñar, determina este postulado. Hace hincapié en la condición de seres de conocimiento y de búsqueda conjunta de transformación. Lo plantea en todos los niveles, tanto a nivel escolar como a nivel de adultos en el marco de los sectores populares con los cuales la propuesta se desarrolla.

— Un proceso de co-producción de conocimientos que vincula críticamente el saber académico con el saber popular. Este componente pone en evidencia la necesidad del diálogo de saberes como esencia de la interacción dialógica horizontal.

— La creación de diversas formas organizativas (asociativas y grupales) que aportan a superar problemáticas sociales de relevancia. Este ítem se vincula con su concepción de concientización que necesariamente implica procesos de acción, reflexión y acción. Freire defiende la praxis como proceso de aprendizaje y de transformación de la realidad. Entiende que no existen procesos de concientización que no se acompañen por procesos de transformación.

— La promoción de prácticas educativas integrales y la articulación de la investigación, la docencia y la extensión en la intimidad del acto educativo. Sus propuestas de alfabetización y de pos-alfabetización son integrales. Implican procesos imbricados de investigación, educación y acción. En estos dos casos se investigan los universos vocales, palabras y temas generadores como procesos que desencadenen la confección programática de la formación integral.

— Una metodología de aprendizaje integral y humanizadora. La educación popular es un proceso sentipensante, en donde lo subjetivo y lo objetivo, lo mental y corporal, lo simbólico y lo material tienen una implicación dialéctica inseparable. Estos procesos son inherentemente humanizadores y solidarios.

— La posibilidad de orientar líneas de investigación y planes de formación. Este ítem está vinculado a la construcción participativa de los programas de formación y acción con los sectores populares. En igual medida se concibe a la extensión crítica como la guía política de la universidad a nivel de sus funciones sustantivas, la enseñanza/aprendizaje y la investigación.

— El abordaje interdisciplinario y participación real de los actores, organizaciones y movimientos sociales en todas y cada una de las etapas del trabajo en conjunto. Este tema está presente en toda la obra de Freire pero específicamente se evidencia en su propuesta de pos-alfabetización que plantea tanto en *Pedagogía del oprimido* (1987), así como en *Cartas a Guinea Bissau* (1978). En dichos textos, plantea la necesidad de la plena participación de los sectores populares en la planificación, ejecución y evaluación de los procesos desencadenados.

Algunas reflexiones finales

El pensamiento y la práctica de Paulo Freire se han constituido en un faro para pensar y llevar adelante acciones de educación con los sectores populares a nivel global. Sus obras han tenido una gran difusión y se han publicado en innumerables idiomas en todo el mundo. A nivel de las universidades, y específicamente en las universidades públicas latinoamericanas, ha sido fuente inspiradora de prácticas educativas y de extensión universitaria que han permitido avanzar en la formación crítica de estudiantes y docentes universitarios. En los últimos años la corriente de ECLyC ha crecido de una manera perceptible y este crecimiento ha venido de la mano de la educación popular y la investigación-acción participativa en la cual Freire ha sido una influencia decisiva. En tiempos de neoliberalismo y mercantilización de la enseñanza pública y, particularmente, en medio de la emergencia sanitaria, económica, social y ecológica de esta nueva crisis civilizatoria motorizada por el Covid-19, el pensamiento freireano ha permitido generar acciones solidarias en el marco de la universidad latinoamericana. Los conceptos utilizados por Freire desde sus primeras obras, como “situación

límite” e “inéxito viable”, han sido herramientas conceptuales que han permitido leer e intervenir en el marco de la crisis capitalista pandémica. Las universidades públicas latinoamericanas, tributarias del legado del grito estudiantil de Córdoba, han respondido en esta crisis desde constructos extensionistas críticos freireanos, dando cuenta de un compromiso social universitario que debe ser destacado. Este accionar junto a los sectores populares, movimientos sociales campesinos, indígenas, feministas, afrodescendientes, colectivos de género y diversidades, ambientalistas, ha tenido como baliza teórica y metodológica la praxis freireana. Esta corriente tiene en el modelo liberador freireano sus cimientos más firmes, orientándola en la búsqueda de una doble transformación: la transformación social y la de la propia universidad.

Bibliografía

- » Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, vol. 2, núm. 2, pp. 22-51. *Memoria Académica*. En línea: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf>.
- » Brandão, C. R. (2005). *Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografía*. São Paulo, Mercado Cultural.
- » Erreguerena, F. (2020). Las prácticas sociales educativas en la universidad pública: una propuesta de definición y esbozo de coordenadas teóricas y metodológicas. *Masquedós*, núm. 5, año 5.
- » Erreguerena, F., Nieto, G. y Tommasino, H. (2020). Tradiciones y matrices, pasadas y presentes, que confluyen en la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña. *Cuadernos de extensión de la UNLPam*, año 4, núm. 4, abril-diciembre, sección Artículos, pp. 177-204.
- » Freire, P. (1978). *Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiencia en processo*. Río de Janeiro, Paz y Tierra.
- » Freire, P. (1987 [1970]). *Pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro, Paz y Tierra.
- » Freire, P. (1989). *Virtudes del educador. Ecuador ponle tu nombre*. Documento de trabajo, núm. 14. Serie Dimensión pedagógica de la alfabetización. Don Bosco.
- » Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Río de Janeiro, Paz y Tierra.
- » Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas y otros escritos*. UNESP.
- » Freire, P. (2002 [1996]). *Pedagogia da autonomia. Saberes necesarios à prática educativa*. Río de Janeiro, Paz y Tierra.
- » Freire, P. (2013 [1969]). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » Freire, P. y Faundez, A. (1985). *Por una pedagogía de la pregunta*. Río de Janeiro, Paz y Tierra.
- » Freire, P. y Frei, B. (1985). *Esa escuela llamada vida*. Legasa.
- » Rogers, E. M. (1962). *Diffusion of innovations*. New York, Free Press of Glencoe.
- » Tommasino, H., Bianchi, D. y Gandolfo, A. (en prensa). 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. *Les Dossiers des Sciences de l'Education, Freire Hoje, Freire Hoy*. Coordinadores: Lauren Lescouarch et Dominique Broussal. Francia, Presses Universitaires du Midi.
- » Tommasino, H., González, M. N., Guedes, E. y Prieto, M. (2006). Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire. Tommasino, H. y de Hegedus, P., *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*, pp. 121-135. Facultad de Agronomía.

- » Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2010). *Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República*. Cuaderno de Extensión, núm. 1: Integralidad: tensiones y perspectivas. Comisión Sectorial de Extensión Universitaria de la Universidad de la Republica.
- » Torres, R. M. (1986). *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire*. CECCA-CEDECO.