

# **La evaluación en los proyectos de extensión y la construcción de conocimiento: desafíos de las Universidades Públicas a partir del posneoliberalismo**

*Almada, Julieta Ayelén  
Carignano, Marcela  
Romero, Flavia  
Tomatis, Karina*

*Institución: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba  
(Argentina).*

## **Introducción**

El siguiente trabajo intenta ser el inicio de algunas discusiones en torno a la evaluación en los proyectos de extensión universitaria, su vínculo con la construcción de conocimiento y el replanteo ético-político que dicho proceso constituye al interior de las Universidades públicas.

Es importante remarcar que hablamos de la evaluación “en” los proyectos de extensión como la reflexión y mirada sobre/durante la práctica extensionista; que se diferencia de la evaluación “de” los proyectos en tanto proceso de aprobación/evaluación externa que las instituciones académicas realizan como parte de la acreditación.

Para esto, es necesario decir que la evaluación en las prácticas extensionistas se constituye en un espacio y tiempo privilegiado que sintetiza y recupera la discusión y los saberes de diversos actores que se involucran en los procesos de intervención.

Son múltiples los atravesamientos que hacen de “evaluar en extensión” un proceso que requiere indagaciones específicas acerca de los modos en los que es realizada. Esta especificidad se encuentra menoscabada frente a la imposición de modelos prefigurados que no son propicios para pensar estas instancias.

Para dar inicio a esta reflexión es inevitable comenzar por un recorrido sobre cuáles son los paradigmas extensionistas que atraviesan (explícita o implícitamente) las prácticas en nuestras universidades.

Los sentidos de la extensión universitaria han sido ampliamente discutidos y redefinidos, particularmente a partir de la recuperación democrática en los países del cono sur, lo que ocasionó que en los últimos 30 años las concepciones pendularan entre miradas mercantilistas, asistencialistas y dialógicas.

Las transformaciones económicas, políticas y sociales de la última década, donde los Estados Nación de América Latina han recuperado protagonismo por sobre lógicas economicistas (características del proceso desarrollado desde la década del '70 en el siglo XX), tienen su reflejo en el corrimiento de las Universidades Públicas sobre concepciones extensionistas mercantiles o asistencialistas basadas en la transferencia de saberes a la sociedad por otras dialógicas que apuntan a concebir el conocimiento como bien social. En este sentido la extensión es entendida como el encuentro de la universidad con otros sectores y organismos sociales en la construcción conjunta de conocimientos.

Los diferentes agentes universitarios que practican y piensan la extensión deben posicionarse desde un lugar de autoreflexión que implica el trabajo y la interpelación sobre los modos de intervenir y pensar en “lo social”.

Si bien la concepción dialógica de la extensión posee actualmente un claro peso en el discurso político oficial de las Universidades, convive con otras formas de conceptualizar y vivenciar la extensión generando un escenario heterogéneo entre las distintas prácticas.

La institucionalización de nuevas maneras de pensar la extensión exige reflexionar y revisar cómo se realiza el abordaje de las intervenciones cotidianas y cómo los diferentes actores universitarios y no universitarios piensan sobre ellas. En este marco la evaluación se constituye en una herramienta central para realizar dicha reflexión.

“Entendemos la extensión como espacio de cooperación entre la universidad y otros actores de la sociedad de la que es parte. Este ámbito debe contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y está vinculado a la finalidad social de la Educación Superior: la democratización social, la justicia social y el derecho a la educación universal [...]. Las acciones de extensión deberán desarrollarse desde un enfoque interactivo y dialógico entre los conocimientos científicos y los saberes, conocimientos y necesidades de la comunidad que participa. **La extensión contribuye a la generación y articulación de nuevos conocimientos y nuevas prácticas sociales, integra las funciones de docencia e investigación, debe contribuir a la definición de la agenda de investigación y reflejarse en las prácticas curriculares**”<sup>1</sup> (CIN, 2012:5)

Es este vínculo con otros actores sociales el que produce nuevo conocimiento en nuestras Universidades y nos lleva a re-pensar los que se generan desde la

---

<sup>1</sup> Lo resaltado es nuestro.

Educación Superior, replantearnos su función social y la necesidad de nuevas construcciones que nos permitan comprender procesos sociales dinámicos.

Para lograr este desafío es preciso pensar qué tipo de intervenciones extensionistas se propician desde la Universidad Pública. En este punto, la evaluación se incorpora como un elemento constitutivo, en tanto que preocuparse por entender cómo evalúan quienes llevan adelante sus prácticas extensionistas, implica pensar qué reflexión promovemos desde las políticas de gestión de la extensión universitaria.

### **La evaluación en extensión como proceso complejo**

Este subtítulo integra dentro de sí la aspiración a pensar la multidimensionalidad de las prácticas extensionistas que, por supuesto, se reflejan en sus instancias evaluativas.

La necesidad de expresar su complejidad reside en la simplificación a la que se ha visto sometida y que ha derivado en la minimización de su potencialidad como momento privilegiado de y con el conocimiento.

“...es complejo aquello que no puede resumirse en una palabra maestra, aquello que no puede retrotraerse a una ley, aquello que no puede reducirse a una idea simple. Dicho de otro modo, lo complejo no puede resumirse en el término complejidad, retrotraerse a una ley de complejidad, reducirse a la idea de complejidad. La complejidad no sería algo definible de manera simple para tomar el lugar de la simplicidad. *La complejidad es una palabra problema y no una palabra solución.*” (Morin, 1995:21-22)

Plantear lo complejo de la evaluación en extensión tiene la intención de discutir sus múltiples dimensiones desde la integración y vinculación de diversas simplificaciones que posibilitan su aprehensión, motivo por el cual hemos decidido ciertos planos como organizadores que atraviesan el proceso. Estos planos no abarcan su totalidad ni intentan “decirlo todo” sobre el tema, pero sí intentan enlazar aspectos nucleares que hacen a su entramado.

Iniciaremos diciendo que la evaluación permite direccionar la toma de decisiones durante el transcurso del proyecto, reflexionar sobre las prácticas extensionistas y su relación con los diferentes actores sociales con los que construye, posibilitando profundizar la “jerarquización de la extensión” entre las funciones de la universidad. Implica, al mismo tiempo, un entramado de al menos tres planos: a) la evaluación de *procesos e impactos en relación a los objetivos y*

*definiciones del proyecto, b) la evaluación que integra a los actores sociales en escena y se construye a partir del vínculo de saberes posibilitando la redefinición del conocimiento y c) la evaluación como interpelación en términos ético-políticos de la universidad.*

Desarrollaremos a continuación cada uno de ellos para dar cuenta del nivel de incidencia en el proceso evaluativo y la complejidad que abonan con sus especificidades.

#### a) La evaluación de procesos e impactos en relación a los objetivos del proyecto

El primer plano, hace referencia al sentido de la evaluación de proyecto o programas como una *“actividad programada de reflexión sobre la acción [...] con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables sobre las actividades, resultados e impactos y formular recomendaciones para tomar decisiones”* (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2000:32). En su abordaje más clásico implica, al menos, dos cortes sincrónicos: el *inicial*, donde se caracteriza el punto de partida o la situación inicial del objeto de la intervención; y el *momento de revisión* en el que se consideran los objetivos y metas definidas con el objeto de determinar si lo pensado previamente pudo llevarse a cabo, lo que se denomina evaluación de impactos, fuertemente centrada en medir y valorar los resultados logrados, identificando los cambios atribuibles a la acción del proyecto/intervención. Por otra parte, la evaluación de procesos o monitoreo apunta a definir el desempeño en el desarrollo del proyecto con la finalidad de identificar problemas que permitan implementar cambios o revisiones en la marcha. Más allá de estas diferenciaciones, los modelos evaluativos han tendido a integrar estas instancias y entenderse como procesos continuos de autoaprendizaje.

Pero es necesario abrir un debate en torno a las metodologías que definen los procesos de evaluación en términos del impacto y resultados. Los métodos de evaluación han tenido cómo ámbito de estudio y aplicación las políticas y programas sociales públicos, teniendo sus orígenes en los años '60 del siglo XX, pero con una significativa implementación a partir de los años '70 desde los enfoques de desarrollo global con afirmación de la “solidaridad en el Tercer Mundo”, denominados desde 1998 como Programas de cooperación para el desarrollo. Este tipo de políticas tiene como protagonistas a organismos internacionales (Naciones Unidas, Banco Mundial, BID), organizaciones no gubernamentales y gobiernos del

“Primer Mundo”; con el fin de transferir recursos a los países pobres para satisfacer las necesidades básicas de su población y ciertas prácticas vinculadas a las sociedades modernas. De esta manera, la evaluación se reconoce como un proceso de conocimiento y control sobre el desempeño de las políticas o proyectos y la concreción de los objetivos o los parámetros/criterios de valor establecidos en la planificación<sup>2</sup> (Osuna Llanesa y Vélez Méndez, 2004).

Si bien los distintos diseños de evaluación provenientes de las políticas públicas han atravesado una fuerte discusión en las últimas décadas entre un paradigma positivista, con valoración sobre los efectos causales, y un paradigma constructivista, de carácter interpretativista considerando la perspectiva de los actores involucrados, es necesario preguntarnos ¿cuál es la especificidad de los proyectos de extensión y de la evaluación en dicho ámbito?

Las evaluaciones que tienen como objeto de estudio las políticas públicas se encuentran inmersas dentro de un contexto político desde el que surgen, con estructuras, instituciones, visiones sobre el desarrollo e intereses políticos particulares. Por su parte, la extensión universitaria se desarrolla desde otro contexto, con otros condicionantes políticos y desde múltiples propósitos (académicos, políticos, éticos).

Es aquí donde se abre una segunda discusión, sobre la denominación de esta instancia y la aparición de conceptos o instrumentos como el de sistematización, con mayores vinculaciones a la producción de conocimiento y la interpretación crítica de la experiencia, es decir, al ámbito “académico”. La clave es buscar la complementariedad de los distintos instrumentos, definirlos, construirlos reconociendo que los mismos no son neutrales, no son técnicas inocuas sino se saben implicadas (Cano, Migliano y Giambruno, 2010). La indefinición de las fronteras entre sistematización y evaluación nos invita a complementarlas dado que “es la base para un proceso de teorización más amplio y más profundo. Para pasar a otros niveles de reflexión conceptual, será necesario relacionar este conocimiento producido directamente a partir de prácticas particulares, con el conocimiento acumulado, sintetizado y estructurado en las diversas propuestas teóricas existentes” (Jara, 2012:57).

---

<sup>2</sup> Por ejemplo, definiendo necesidades básicas en términos operativos y según los patrones culturales de los países industrializados y centrales, buscando establecer objetivos y criterios de desempeño mensurables. (Preston, 1999)

El proceso evaluativo, así como los proyectos de extensión universitaria, no se encuentran desprovistos de un marco teórico, de discusiones disciplinares, que atraviesan y sustentan la intervención. Los instrumentos de evaluación, las metodologías, deben partir de dicha perspectiva teórica y enriquecerlas.

b) La evaluación que *integra a los actores sociales en escena y se construye a partir del vínculo de saberes posibilitando la redefinición del conocimiento*

El segundo plano rescata el sentido y la complejidad tanto de la intervención como de las lógicas de producción del conocimiento, lo que permite otorgar especificidad a los procesos evaluativos que se dan en la práctica extensionista.

La evaluación en extensión no impone un tiempo predeterminado para su desarrollo (usualmente relegado al tramo final), sino que por el contrario instala un proceso reflexivo y flexible que es siempre singular. Esta reflexividad puede ser comprendida a través de tres aspectos íntimamente imbricados entre sí: el *tiempo* requerido para la reflexión, los *vínculos* que a través de la mirada externa posibilitan la reflexividad, y la *introspección* necesaria para incorporarlo en el futuro.

Con respecto al primer aspecto, la reflexividad en la evaluación implica un detenimiento en el tiempo y las acciones, y se constituye en momento privilegiado de re-pensar un recorrido prefigurado que, por ser atravesado por la imprevisibilidad del contexto y los sujetos, requiere una necesaria adaptación.

El segundo aspecto refiere a la reflexividad en la evaluación como reflejo de una imagen (imagen especular) que devuelven los otros, lo que implica un cierto posicionamiento y pre-disposición por parte del extensionista a la hora de recibir ese reflejo. Esta imagen devuelta es constitutiva del proceso evaluativo, en tanto debe ser leída como incidente crítico que demanda un proceso de reflexión (evaluación) por parte de los involucrados en la práctica extensionista, y al mismo tiempo reconfigura las identidades adscriptas y diluye la verticalidad del vínculo dejando al descubierto lazos de dependencia recíprocos que se construyen en múltiples direcciones (Elías, 2006).

En cuanto al último aspecto de la reflexividad podemos decir que a la vez que refiere a un proceso que se vincula con algo externo (los otros) la reflexión en el marco de la evaluación implica una modificación de quien recibe el reflejo, que debe dejarse atravesar por la imagen que devuelven los otros y desde esta nueva

posición reconfigurar vínculos, acciones y mapas previos. Esto implica no sólo predisponerse a la imagen devuelta (como se planteaba en el punto anterior), sino también incorporarla a la reflexión sobre nosotros mismos y el lugar en relación a los otros.

La particularidad del proceso de intervención demanda ciertas consideraciones a la hora de evaluar, que incluyen vínculos estrechos que permitan el diálogo permanente con todos los involucrados y el reconocimiento de que esos vínculos no vienen dados, sino que son fruto de una construcción cotidiana y un “estar” que implica adentrarse en las lógicas de relación entre los sujetos de los espacios de intervención (las cuales nos preceden, propio del “venir entre”).

Este vínculo está atravesado por representaciones y nominaciones que posibilitan o dificultan el encuentro y el reconocimiento de la palabra del otro. Así, no sólo el lenguaje empleado para develar la realidad del mundo entra en juego, sino también la terminología con la que se concibe y describe al “otro”, que incluye categorías y sentidos elaborados desde el propio mundo académico, que lo adjetivan y sustantivizan tiñendo incluso las interpretaciones que hacemos de la palabra de ese “otro” sobre la realidad.

Es decir, la evaluación también incluye dentro de sí la comprensión y reconocimiento, por parte de quienes realizan prácticas extensionistas, de la palabra del “otro”, pero para que esto pueda ser posible es necesario “estar”, dejarse atravesar, y conocer-nos, permitiendo reflexionar sobre qué posición le adscribimos al hablante (y por ende dónde nos ubicamos nosotros en la práctica comunicativa).

En esta instancia de discusión, posicionamiento y re-posicionamiento es donde tenemos la oportunidad de preguntarnos nuevamente sobre el bagaje conceptual con el que llegamos al encuentro de los “otros”, y si los supuestos con los que llegamos deben ser reconfigurados o hasta descartados. Aquí nos es brindada la posibilidad de construir y re-construir teoría a la luz del encuentro con problemas concretos de y con los sujetos, en un vínculo interdependiente (a diferencia de lo que suele decirse: pensar la práctica a la luz de la teoría, como si fuera posible su escisión).

Esto necesariamente interpela los supuestos que subyacen a la construcción de conocimiento en el ámbito académico, y cómo condicionan el modo de comprender el mundo.

Sin dudas se dificulta pensar, *prima facie*, la construcción de conocimiento con otros que no provengan del ámbito académico, y esto se debe en parte a su particular y metódica constitución epistemológica, vinculado al modo de aproximarse y experimentar la realidad.

La cientificidad pensada desde la ilusión de la objetividad y los parámetros de normalidad estipulados por un sesgo eurocéntrico, postularon como necesaria la distancia del científico con la palabra de los sujetos que viven esa realidad desde el supuesto que se encontraba plagado de reflexiones provenientes de la ignorancia y la superstición.

“... una construcción *eurocéntrica*, que piensa y organiza a la totalidad del tiempo y del espacio, a toda la humanidad, a partir de su propia experiencia, colocando su especificidad histórico-cultural como patrón de referencia superior y universal. Pero es más que eso. Este metarrelato de la modernidad es un dispositivo de conocimiento *colonial* e *imperial* en que se articula esa totalidad de pueblos, tiempo y espacio como parte de la organización colonial/imperial del mundo. Una forma de organización y de ser de la sociedad, se transforma mediante este dispositivo colonizador del saber en la forma “normal” del ser humano y de la sociedad. Las otras formas de ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas del saber, son transformadas no sólo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas.” (Lander, 2000:22)

En este sentido, Elías (1998) nos presenta una crítica interesante a este paradigma ligado a la idea de progreso ascendente, unívoco y de una pretensión de certeza que poco se evidencia, mostrando la importancia de la idea de *proceso* en el desarrollo social.

La idea de progreso impuesta se encuentra unida a la idea de intencionalidad en pos de realizar “mejoras” (en vistas al parámetro europeo), de modo que los cambios sociales irían siempre de la mano de ésta intencionalidad.

A diferencia del progreso, la noción de *proceso* implica la ausencia de una dirección determinada en el término prescindiendo de lo “ascendente” o “descendente”. Uno de los motivos es la imposibilidad de eludir las consecuencias no intencionales en las acciones que tienden al progreso ya que lo no planeado desvía la direccionalidad de “adelante” hacia “otras direcciones”<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Ejemplo de esta imprevisibilidad de las acciones es que el intento de imponer el conocimiento académico con la intención de que “llegue a todos” suele generar, usualmente, un alejamiento por parte de la sociedad por encontrarlo distante a su modo de percepción de la cotidianidad.

Este planteo de linealidad (del progreso), que subyace a los condicionantes culturales que atraviesan la producción de las ciencias, impide deconstruir la noción de estaticidad y destino inexorable que conlleva la realidad mirada en éstos términos.

Rescatamos entonces el lugar de la imprevisibilidad en el *proceso* como aquel que nos permite ver que el conocimiento que posibilita la transformación de la realidad no se centra en la imposición de un ideal ascendente sino en la lectura de esas “otras direcciones” del cambio que incluyen un trabajo situado con otros sujetos, lo cual nos lleva a pensar en qué conocimiento deseamos construir y para quiénes y a discutir la posibilidad de establecer de antemano un “impacto esperado”.

“La búsqueda de alternativas a la conformación profundamente excluyente y desigual del mundo moderno exige un esfuerzo de deconstrucción del carácter universal y natural de la sociedad capitalista-liberal. Esto requiere el cuestionamiento de las pretensiones de objetividad y neutralidad de los principales instrumentos de naturalización y legitimación de este orden social: el conjunto de saberes que conocemos globalmente como ciencias sociales.” (Lander, 2000:12)

No son pocas las consideraciones que atraviesan los procesos evaluativos en la práctica extensionista, y son sin dudas un largo camino a seguir: la deconstrucción de nociones de ciencia pretensiosas y desligadas de los contextos latinoamericanos en general y locales en particular, cómo esos conocimientos nos han formado y cómo determinan la mirada que tenemos de los sujetos con quienes se desarrolla la intervención (así como la mirada que ellos poseen de los universitarios), y cómo eso atraviesa los encuentros de discusión y la pre-disposición a que esos encuentros nos atraviesen y modifiquen permitiendo una construcción de conocimiento situado y colectivo son los desafíos a los que todo extensionista debe enfrentarse cotidianamente.

### c) La evaluación como *interpelación en términos ético-políticos de la universidad.*

En el tercer plano es interesante advertir y sostener la particularidad de este proceso en la extensión universitaria, en tanto que nos obliga a pensar en la evaluación como construcción del conocimiento que posibilita repreguntar sobre los modos de construirlo y discutirlo como universidad. Este proceso conjunto permite una incorporación de diversos actores sociales y saberes, a un conocimiento que no los “utiliza” para constituirse, sino que se constituye con ellos, lo que podríamos

denominar como “extensión en sentido contrario” siguiendo a de Sousa Santos (2007). Por esto, las universidades públicas tienen un lugar decisivo como agencia participante en la construcción de un conocimiento común junto a diversos actores y organismos en la construcción de un destino colectivo.

La evaluación en extensión se constituye entonces en una herramienta central para interrogar las teorías y modalidades de intervención, que ponemos a jugar en la prácticas extensionistas en términos ético-políticos desde diferentes niveles: Uno de ellos tiene que ver con las modificaciones y transformaciones en prácticas concretas, el otro con las transformaciones que ocurren en un plano más simbólico o ideológico en torno a cómo se construye el conocimiento, sabiendo que ambos se encuentran plenamente imbricados.

El primer nivel que atribuimos a la transformación de prácticas concretas radica en pensar la posibilidad que las evaluaciones en procesos extensionistas puedan indagar o interrogarse en torno a la atención de los proyectos a problemáticas sociales o demandas particulares, sobre los diferentes posicionamientos que toman los actores en el campo y cómo el mismo se pone a jugar en la tarea que se quiere realizar, es decir de qué manera se construyen proyectos y metodologías de intervención que mantienen coherencia con los supuestos ético-políticos que se plantean en las propuestas.

En este mismo plano también es interesante pensar las modificaciones concretas que ocurren al interior de la Universidad en relación a la extensión. Es decir: ¿qué cambios institucionales se hacen presentes dando cuenta no sólo de la posibilidad de cuestionamiento e intervención de la Universidad hacia afuera, sino también hacia dentro? En este sentido es interesante señalar que se trata de cambios que vienen sucediendo a través de lo que se denomina un proceso de jerarquización de la extensión. Como muestra de este, podemos reconocer en la actualidad transformaciones institucionales a través del ingreso de la extensión en la currícula oficial de diferentes carreras y universidades, la ampliación de los presupuestos en cuanto a becas y voluntariados, y la creación de espacios específicos de formación en extensión, como así también en la incorporación de la extensión con mayor fuerza en los procesos evaluativos de la carrera docente.

En un segundo aspecto en torno a las transformaciones ocurridas en un plano simbólico o ideológico las conceptualizaciones y teorías que solemos manejar en el ámbito académico no terminan muchas veces de dar cuenta de los procesos que nos atraviesan como sujetos en prácticas extensionistas, como así tampoco

posibilitan que los diferentes actores intervinientes puedan poner en esa construcción sus propias voces y saberes.

Corbo Zavatel (2009) sostiene como necesario para el trabajo en extensión el recuperar un espacio para alojar lo inesperado, lo sorpresivo que acontece en el hacer. El mantener dicho espacio posibilita el interrogar nuestro propio modo de producir el conocimiento, revisar los modos en que los conocimientos “científicos” son puestos a jugar a las par de los saberes de diferentes actores y también abre lugar a la reflexión sobre cómo la construcción del mismo colabora en la resolución de problemáticas o demandas de sectores particulares.

¿Significa esto el incorporar de manera lineal lo que los otros dicen o hacen? ¿Sería esto posible? Creemos que sostener un planteo de este tipo implica dejar por fuera una idea central de diferencia que es constitutiva de la relación, su desconocimiento conllevaría a reproducir lógicas que se han venido sosteniendo, porque es justamente en la tensión producida por la diferencia donde radica la riqueza de lo que es posible de ser construido.

Se trata más bien de pensar las resonancias de lo que el otro dice para nosotros, los agentes universitarios. Resonancias que implican: en primer lugar, reconocer que el carácter social de los objetos de estudio en extensión, con su complejidad, exigen repensar los modos en que la Universidad produce y enseña conocimientos, desde miradas disciplinares para abrir a la multidisciplinariedad. De este modo, las intervenciones y saberes que producimos tomarían en consideración variados enfoques y perspectivas que posibilitan, desde miradas dialécticas, asir las heterogeneidades, tensiones y movimientos característicos de cualquier práctica social a fin de dar cuenta de los diferentes atravesamientos que las experiencias extensionistas brindan a los agentes involucrados.

En segundo lugar implica repensar los modos en que se construyen los dispositivos y se piensa institucionalmente la extensión, más allá de su materialidad, es decir, en las formas y condiciones simbólicas en las cuales la Universidad y los agentes universitarios se disponen a trabajar en y con los otros. En este sentido la evaluación en extensión no debe tratarse sólo de un proceso que de cuenta de las transformaciones que ocurrieron donde se intervino, sino también de las tensiones y modificaciones que cambian y resignifican los modos de pensar de los agentes universitarios y de la Universidad. Ello implica la ardua tarea de objetivar concepciones asistencialistas o mercantilistas de la extensión y del conocimiento que se produce allí, así como revisar la inscripción ideológica política de los

dispositivos institucionales universitarios desde los cuales se piensa y organiza la extensión a fin de remover y resignificar estructuras sedimentadas de sentidos y modos de hacer en la práctica.

Cuando referimos a una dimensión ético-política es inevitable entonces reconocernos en esta imbricación o encuentro de prácticas, materialidades y sentidos acuñados, productos de una historia, pero también dispuestos a la interpelación en el cruce con los otros para pensar qué es lo común. La universidad debe apropiarse de lo que sus mismos agentes y ella producen en el acontecer de los (des) encuentros, apropiarse en el sentido de participar activamente en las preguntas y desafíos que conllevan la construcción colectiva, apropiarse para pensar que de singular puede aportar a la construcción de lo común, no como algo dado sino como “conquista de una autotransformación que conmueve las identidades involucradas por elaboración conjunta de una diferencia y la creación de una novedad” (Tatián, 2013:1).

Es notable el desarrollo para la extensión de modelos de evaluación para proyectos y programas sociales en las últimas décadas; proponiéndose perspectivas que intentan de-construir la evaluación como la última etapa de un proceso lineal que determina si los efectos producidos por la intervención fueron o no los deseados. Nuestra pregunta rectora, ¿Qué aportes realiza un tipo de evaluación en estos términos?, se transforma entonces en un lugar de disputa, en la medida en que es en la evaluación de los proyectos de extensión donde podemos observar los límites de modelos que intentan aplicarse como recetas pre-diseñadas prescindiendo de procesos reflexivos y de contextualización de los proyectos y su marco institucional.

### **A modo de síntesis: Evaluación y Extensión. Herramientas para (re)construir conocimiento**

Todos los planos hasta aquí mencionados se conjugan para reflejar la complejidad de las prácticas de extensión universitaria y la necesidad de una reflexión igualmente compleja (epistemológica y en términos de praxis), que se ve posibilitada por un espacio compartido en la evaluación.

La evaluación en los proyectos de extensión, como lo dijimos, debe prestar una atención preferente a la dimensión ética, al análisis de los impactos y sobre todo al aprendizaje concreto de otros saberes.

“La profundización de este contenido edificante en una aplicación aún predominantemente técnica, debe proseguir con la apertura preferencial de la universidad a los miembros o participantes de las asociaciones o acciones sociales en las que la universidad haya decidido participar. La evaluación de esta apertura se deberá hacer de manera tal que, de un lado, premie tanto los procesos en los que la competencia en saberes no científicos se enriquece como tal en el contacto comunicativo y argumentativo con la competencia en el saber científico; como de otro lado, los procesos en los que la competencia en saberes científicos se enriquece como tal en el contacto comunicativo y argumentativo con la competencia en saberes no científicos.” (de Sousa Santos, 2004:6)

A través de diversos congresos, jornadas y encuentros nacionales e internacionales ésta problemática ha resonado como preocupación conjunta que nos invita a construir colectivamente una mirada sobre la evaluación en extensión que permita recuperar las complejidades que atañen a estas prácticas.

Es a partir de este diagnóstico que vemos que la evaluación se ha constituido en una preocupación que excede los límites nacionales señalando puntos de encuentro, incluso, a nivel iberoamericano.

Creemos que esta preocupación compartida, es un síntoma de la necesidad de pensar regionalmente un proceso en torno a cómo las diversas concepciones de extensión y las distintas modalidades de evaluación son puestas en juego para pensar “lo social”, y qué contribuciones realizan estas a la construcción del conocimiento. Dicha tarea aportaría a la deconstrucción que las distintas Universidades públicas latinoamericanas vienen realizando sobre los legados neoliberales, tal como lo expresa el Consejo Editorial de la Revista Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur:

“Los procesos de integración de la ES en el MERCOSUR Educativo necesitan también ser abordados desde diversas perspectivas epistemológicas y metodológicas que tengan en cuenta la pertinencia de nuevas herramientas de análisis, como el análisis crítico del discurso aplicado a políticas educativas globales y regionales, nuevas categorías de corte hermenéutico que recuperen la experiencia de los sujetos, una mirada interdisciplinaria que articule lo macro con lo micro y una definición ética que sustente como alternativa a la globalización neoliberal, una integración regional horizontal, justa y solidaria.” (2012:3)

Tanto los procesos de intervención social realizados desde la extensión como los procesos de evaluación, aportan a la construcción colectiva de conocimientos. Desde la extensión la inserción en diferentes prácticas sociales complejas, con su conflictividad y diversidad inherentes, interpela y (re)construye sentidos y conocimientos, modificando formas de pensar-se. A su vez, la evaluación entendida

como *proceso de reflexión sobre la acción* invita a indagar sobre las formas del hacer cotidiano, aportando a la pregunta y resignificación de saberes teóricos y prácticas instituidas a los fines de *desnaturalizar para transformar*. En el caso de la extensión, cuestionar la forma que elegimos para interrogarnos sobre los procesos que construimos como universitarios en vinculación con otros sectores de la sociedad y el Estado; sistematizar experiencias y discursos, que dan cuenta de parámetros e indicadores construidos para emitir juicios sobre la base de definiciones particulares de la extensión y del rol que le toca jugar a los saberes universitarios en la vinculación con los otros.

El estudio de las formas y maneras de evaluar en la extensión posibilita reconocer los logros, tropiezos y dificultades en el diálogo con los otros y en la producción de los saberes que allí se construyen. En este sentido, se trata de desnaturalizar lógicas de producción de saberes en y sobre la extensión. Deconstrucción que creemos necesaria para la constitución de un conocimiento latinoamericanista, situado y comprometido que encuentra en la heterogeneidad dinámica de prácticas sociales y singulares caminos para seguir construyendo y preguntándose por lo común.

### **Bibliografía**

BID (1998) *Evaluación una herramienta de gestión para mejorar el desempeño de los proyectos*, Oficina de Evaluación, Banco Interamericano de Desarrollo. Washington.

Cano, A., Migliano, A., Giambruno, R. (2010) "La sistematización de experiencias desde la extensión universitaria". En Cano, A., Migliano, A., Giambruno, R. (comp) *Apuntes para la acción. Sistematización de experiencias en extensión universitaria*, Extensión Libros, Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), Universidad de la República, Uruguay.

CIN (2012) Extensión: Plan Estratégico 2012-2015. Acuerdo Plenario, N° 811/12, 26 de marzo de 2012. Consejo Interuniversitario Nacional, Santa Fe

de Sousa Santos, B. (2004), "Tesis para una universidad pautada por la ciencia postmoderna", Revista Educación Superior: Cifras y Hechos, N° 18, CEIICH-UNAM, México.

\_\_\_\_\_ : (2007) *La Universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Plural Editores, CIDES-UMSA, La Paz, Bolivia.

\_\_\_\_\_ : (2009) Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social. CLACSO – Siglo XXI Editores, México.

Jara Holliday, O. (Febrero 2012) "Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos", Revista Internacional sobre la Investigación en Educación Global y para el Desarrollo N°1, Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, San José, Costa Rica.

Morin, E. (1995) Introducción al pensamiento complejo. Gedisa. Barcelona.

NEIES MERCOSUR (2012) Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur. N° 1, Disponible en: <http://nemocosur.siu.edu.ar/numeros.html> [consulta: 20 de marzo de 2013]

Niremberg, O., Brawerman, J., Ruiz, V. (2000) *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Paidós. Buenos Aires.

Souza Minayo, M., Gonçalves De Assis, S., Ramos De Souza, E. (2005) *Evaluación por triangulación de métodos. Abordaje de programas sociales*. Lugar Editorial, Colección Salud Colectiva, Buenos Aires.

UNICEF (1988) *Serie metodológica, Guía metodológica para la evaluación de proyectos de atención a menores en circunstancias especialmente difíciles*. Bogotá

Elías, N. (2006) "Escritos & Ensaíos I". En F. Neiburg y L. Waizbort (orgs.) *Estado, Processo, Opinião Pública*. Jorge Zahar. Río de Janeiro.

\_\_\_\_\_: (1998) "Hacia una teoría de los procesos sociales". En *La civilización de los padres y otros ensayos*. Editorial Norma. Bogotá.

Lander, E. (2000) "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos". En Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO. Buenos Aires.

Preston, P. W. (1999) *Una introducción a la Teoría del Desarrollo*. Siglo XXI Editores, México-España.

Vélez Méndez, C. (2007) "El cambio de paradigma en evaluación de políticas públicas: el caso de la Cooperación al Desarrollo", Revista Nuevas Políticas Públicas: Anuario multidisciplinar para la modernización de las Administraciones Públicas, Año 2007, N° 3, España. Pág. 145-170.