



Reflexiones en torno a la Evaluación de Proyectos de Extensión Universitaria

© Copyright 2021. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua)
Todos los derechos reservados

Reflections around the Evaluation of University Extension Projects

Benjamín Andrés Monti Falicoff

Universidad Nacional de Rosario

<https://orcid.org/0000-0003-1151-9580>

bamontif@gmail.com

Juan Ignacio Rucci

Universidad Nacional de Rosario

<https://orcid.org/0000-0003-2270-4060>

juanirucci@gmail.com

Fecha de recibido: 30/04/2021

Fecha de dictaminado: 31/05/2021

Resumen

El artículo recoge reflexiones sobre diversas experiencias que hemos atravesado en la Extensión Universitaria, tanto en la Universidad Nacional de Rosario como en otras universidades nacionales, volcadas hacia la evaluación de proyectos pertinentes a dicha función sustantiva. En ese sentido, abordar esta temática específica surge en función de un trabajo reciente realizado para el “II Taller de Extensión Universitaria. Evaluación de Programas y Proyectos de Extensión Universitaria de la REXUNE (Red de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional del Este)”. Dicha actividad motivó la necesidad de realizar una síntesis reflexiva sobre las experiencias y aprendizajes en torno a los procesos de evaluación y a poner en palabras algunas ideas sobre cómo pudieran repensarse estas instancias en las universidades nacionales. En definitiva, el presente artículo busca contribuir al fortalecimiento y consolidación de los procesos de evaluación de la función extensión (actividades, proyectos y programas), partiendo de

la necesidad de repensar y transformar los formatos tradicionales en pos de otros nuevos que se adecúen mejor a las características específicas de estas experiencias territoriales.

Palabras claves

Evaluación, proyectos de extensión universitaria, extensión universitaria, extensión crítica, procesos dialógicos.

Summary

The article collects reflections on various experiences that we have gone through in university extension, both at the National University of Rosario and in other National Universities, focused on the evaluation of projects relevant to this substantive function. In this sense, addressing this specific issue arises based on a recent work carried out for the “II University Extension Workshop. Evaluation of University Extension Programs and Projects of REXUNE (University Extension Network of the National University of the

East)”. This activity motivated the need to carry out a reflective synthesis on the experiences and learnings around the evaluation processes, and to put into words some ideas about how these instances could be rethought in the national universities. In short, this article seeks to contribute to the strengthening and consolidation of the evaluation processes of the extension function (activities, projects and programs), based on the need to rethink and transform traditional formats in pursuit of new ones that are better suited to the specific characteristics of these territorial experiences.

Keywords

Evaluation, university extension projects, college extension, critical extension, dialogic processes.

Introducción

Para comenzar con el proceso de reflexión partimos de una premisa básica que percibimos desde nuestra experiencia extensionista, y se centra en que los procesos y mecanismos existentes para la evaluación de proyectos de extensión (al igual que en el caso de las actividades, programas y otros formatos) se basan fuertemente en las estructuras y experiencias que devienen de la rama de la investigación, y no existen numerosos estudios o propuestas para la generación de instrumentos que sean más adecuados para dicha función (o si los hay no los hemos encontrado implementados en las diversas instancias de evaluación en las que hemos participado).

En tal sentido, creemos que resulta imperioso recorrer y construir nuevos caminos que posibiliten la generación de nuevas herramientas que se adapten mejor a las exigencias y requerimientos específicos de este tipo de experiencias, poniendo el énfasis en “evaluar” aspectos, dimensiones y variables propias de estas intervenciones, que en la mayoría de los casos no están contemplados en los formatos de evaluación de las otras funciones universitarias.

En este texto, nuestro objetivo pasa por compartir experiencias y reflexiones en torno a la evaluación de dichos procesos, intentando motivar y propiciar nuevas ideas, nuevos consensos y fundamentalmente nuevas preguntas para el abordaje de esta problemática, planteando, además, la necesidad de trazar acciones colectivas y coordinadas a nivel latinoamericano y caribeño que nos permitan avanzar en este desafío.

Recortes desde la experiencia

Antes de comenzar, y para sentar las bases sobre desde qué “posición” política, ideológica y epistemológica partimos para desarrollar lo que vendrá luego, nos desviaremos de la temática central para detenernos momentáneamente en una serie de definiciones en torno al concepto de “Extensión Universitaria”. Esto resulta fundamental porque, desde el concepto de extensión adoptada, imprimimos un sentido ético-político a nuestras acciones en cada uno de los espacios por los que transitamos, y que en definitiva se expresan en la forma en que concebimos cómo la universidad pública debe vincularse con la comunidad y el territorio. En un sentido más amplio, esto también se traduce en el modelo de universidad pública y de Educación Superior por el que luchamos día a día.

Para adentrarnos en estas definiciones, entendemos a la Extensión Universitaria desde la definición del paradigma de la “Extensión Crítica” (Tommasino H., Cano, A. 2016). En tal sentido, y en pos de graficar dos formatos antagónicos, podemos reconocer dos modelos: la concepción “difusionista-transferencista” y la concepción de “extensión crítica”.

La primera está ligada fuertemente a la difusión cultural, la divulgación científica y la transferencia tecnológica, en donde la Extensión Universitaria se piensa desde la “asistencia” (técnica, sanitaria, educativa, etc.). En este modelo no suele hacerse hincapié en el tipo de vínculo que se genera a la hora de la interacción con los diferentes sectores de la sociedad, sino en su finalidad difusionista última. Tampoco suelen establecerse prioridades en relación a los vínculos que la Universidad debe cultivar con mayor énfasis y compromiso, por ejemplo, respecto a sectores que evidencian problemáticas socio económicas críticas. Es así que muchas veces la política extensionista se subordina a las necesidades que presentan los agentes económicamente activos del capital y las demandas provenientes del sector productivo, entre otros. La característica definitoria es la transferencia de saberes y tecnologías desde la universidad hacia la sociedad, con el objetivo de lograr cambios en la conducta, hábitos o procedimientos de un determinado grupo social con relación a determinado tipo de actividad.

El segundo modelo se vincula a las concepciones de educación popular e investigación-acción-participación, con la formación de los universitarios y con establecer procesos integrales que rompan con

la formación profesionalista, alejada de un criterio de compromiso social de los graduados universitarios. La extensión se concibe como un proceso crítico y dialógico, en la que ambos, -educador y educando- resultan transformados por el proceso de la praxis (tiene un sentido profundamente “humanizador”). Esta situación propone trascender la formación exclusivamente técnica (“fábrica de profesionales”) y alcanzar procesos formativos integrales que generen universitarios solidarios y comprometidos con los procesos de transformación de la sociedad. La característica definitoria es su vocación transformadora (dimensión política), dando gran importancia al vínculo educativo como elemento central en las relaciones de saber-poder que se establecen en el proceso de extensión como proceso educativo y transformador en colaboración con los sectores sociales que sufren procesos de postergación, exclusión, dominación y/o explotación.

La principal diferencia entre el primer y el segundo modelo es, que este último, plantea procesos de vinculación que priorizan el diálogo, la construcción colectiva y participativa con el territorio y sus actores, los procesos horizontales y democráticos en donde dicha vinculación entre la universidad y el territorio esté fuertemente enfocada en abordar las problemáticas sociales de los sectores postergados, marginados y más necesitados de nuestra comunidad. Todo esto puede traducirse en procesos en donde todos los actores participantes tengan la posibilidad de decidir, definir y articular las acciones a llevar a cabo, siempre con una mirada crítica de la realidad(es) que los atraviesan. Esta perspectiva reconoce las diferencias entre los diversos actores intervinientes en términos de saberes, experiencias y recorridos, y lo que se plantea es poner en juego dicha diferencia a partir de procesos horizontales, donde las acciones desarrolladas puedan asumir roles, responsabilidades y aportar desde su lugar para la construcción de abordajes plurales que incorporen a todos y todas.

A modo de aclaración, resulta pertinente dejar en claro que, quienes escribimos este texto, no estamos en contra de las actividades de difusión y transferencia, el conflicto aparece cuando éstas son las únicas y/o principales formas de vinculación entre la universidad y la comunidad, ya que no se conciben otras posibilidades de carácter más horizontal, democrático y participativo.

Otra de las definiciones necesarias es la de “proyecto de extensión universitaria”, para ello recurrimos a la definición de Barrero, G. y otros (2014). Así, nuestra concepción parte de la idea de un tipo particular de proyecto, dado por dos elementos centrales:

- Voluntad de contribuir a la transformación social.
- Concebidos y desarrollados en torno a la idea de integralidad, en sus tres componentes:
- De funciones (extensión, investigación, enseñanza y gestión).
- De disciplinas (interdisciplina).
- De saberes (actores universitarios y no universitarios).
- Es así que, desde nuestra perspectiva, podemos decir que un Proyecto de Extensión debe proponer:
- Un proceso de aprendizaje, cuyo papel principal es la formación de individuos críticos.
- Un proceso educativo generador de alternativas para el abordaje de las problemáticas de la comunidad, en la interacción de los universitarios con ella.
- Un proceso integral (enseñanza, investigación y extensión) que implica la participación estudiantil en propuestas curriculares, tendientes a construir miradas interdisciplinarias sobre los procesos en los que intervienen, involucrando los saberes de los actores sociales con los que interactúa.

Evaluación de proyectos de extensión

Sentadas las bases de pensamiento en torno a los conceptos y definiciones de extensión y de proyectos, desde nuestra perspectiva y experiencia visualizamos que existen diferentes conceptos de evaluación. Uno que está ligado a la idea de calificación como procedimiento donde se valora la calidad desde una mirada numérica o jerárquica, basada en ciertos criterios, no siempre definidos y consensuados entre los que califican. Nosotros creemos que esto no propicia el intercambio; más bien genera posiciones marcadas de poder, donde el evaluador se encuentra en un lugar de dominación, de “saber” por encima de los evaluados. En nuestro caso pensamos en un

concepto más ligado a la evaluación de los aprendizajes como un proceso de construcción compartido entre el que enseña y el que aprende, donde el intercambio de significados se produce en el reconocimiento de la naturaleza del aprendizaje en los estudiantes y en la posibilidad de replantear las estrategias de enseñanza. En este sentido, es una evaluación orientada a una situación de interacción.

En un proyecto de extensión universitaria, la evaluación constituye una función que excede su aparente función de auxiliar de quienes ejercen la dirección del proyecto o de las autoridades, que la suelen emplear como fundamento de las decisiones de mayor o menor alcance que la aprobación y la marcha del proyecto exigen. Sus funciones son múltiples y no se limitan a producir un juicio de valor final sobre los alcances y virtudes del proyecto, sino que sirven de recurso para enriquecerlo, dar voz a todos los participantes, replantear sus objetivos y ampliar el significado de las acciones que se emprenden. (Camilloni, 2016, p.25).

En esta línea lo que se busca plantear con este tipo de metodologías es no reducir la evaluación a la calificación o a la estructuración de los saberes. Consideramos a la evaluación como un proceso de diálogo, como una herramienta de conocimiento válido que permite retroalimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Definido el lugar desde donde pensamos el concepto evaluación podemos hablar de evaluación ex ante y ex post. La evaluación ex ante, la que se realiza previamente, es donde se decide la aprobación, la acreditación y, en algunos casos, el financiamiento de los proyectos, programas o actividades presentadas. La evaluación ex post es la que se realiza durante la ejecución del proyecto. Cohen y Franco, 2009 (como se citó en Julieta Almada, Marcela Carignano, Flavia Romero y Karina Tomatis, 2017) sostienen que “permite corregir tanto el modelo causal como la implementación del proyecto para reorientarla en función de los objetivos perseguidos”. (p.75)

Regresando a la experiencia de evaluación ex ante, tema que nos ocupa en este trabajo, el proceso técnico de la misma en general se encuentra sostenido por equipos de docentes extensionistas que confeccionan un dictamen, que pasa a conformar un orden de mérito. Ahora bien, como manifiesta Bonicatto (2017): Este puntaje total es el insumo central del modelo evaluativo, ya que es el elemento que permite comparar y seleccionar “la alternativa

óptima” en clave de evaluación de proyectos. Sin embargo, el procedimiento mediante el cual se realiza la confección de dictámenes atenta contra el sentido mismo en el momento de la comparación y la selección: las comisiones evaluadoras sólo reciben un conjunto de proyectos. (p.93). Esto requerirá de la generación de espacios apropiados y dispositivos democráticos que hagan de la evaluación un instrumento de transformación de la Extensión y de la misma Universidad.

Para abordar estos desafíos, desde la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Rosario (SEU-UNR), se implementó desde el año 2012 una metodología de evaluación presencial centrada en la búsqueda de procesos pedagógicos con un doble propósito: generar un diálogo entre los equipos universitarios, los actores sociales involucrados y los equipos que cumplen la función de evaluadores, y generar procesos de vinculación entre todos que puedan trascender la instancia de evaluación. Las evaluaciones llevadas a cabo bajo esta modalidad, consisten en encuentros entre el equipo evaluador y cada uno de los equipos extensionistas que se postulan para cada convocatoria de Proyectos, Programas y Actividades de Extensión. Para realizar este encuentro se convocan a docentes evaluadores externos e internos de la UNR, quienes forman el equipo que participa del proceso de evaluación presencial. Muchas de las reflexiones planteadas en este texto surgen del tránsito por las diferentes ediciones de esta experiencia.

Metodología

¿Qué y cuando evaluamos?

Vistos los conceptos preliminares, trabajaremos sobre las distintas reflexiones en torno a variables y/o dimensiones que creemos deberían estar presentes en los proyectos y que deben ser evaluadas en forma prioritaria. Más aún, consideramos necesario propiciar instancias que permitan pensar en la constitución de indicadores específicos para la evaluación de las mismas.

Uno de los aspectos que primero debemos evaluar en un proyecto de extensión es la apertura y predisposición del equipo universitario a gestar un proceso dialógico con los actores comunitarios. Esto consiste en examinar si el trabajo propuesto entre el equipo universitario y los actores del territorio

(en el marco de organizaciones e instituciones de base territorial) parte de pensar colectivamente la problemática, los objetivos, la metodología de trabajo, la planificación de las acciones, etc. En otras palabras, analizar la redacción del proyecto identificando variables que ponen al otro (no universitario) en el centro de la escena para la construcción del proyecto. Esto es fundamental al momento de leer el proyecto, interpretando cómo se gesta el proceso y si existen espacios para los consensos y la toma de decisiones colectivas.

Es así que se espera que, quien evalúa, ponga gran énfasis en evidenciar si el proyecto se esgrime como una instancia de aproximación para construir y/o afianzar un vínculo de confianza mutua, así como una “plataforma” de base para trabajar y consolidarse en la función extensión. Nos referimos a que la evaluación se centre en evidenciar la permeabilidad del equipo universitario a la interpelación por parte de la comunidad. En otras palabras, se debe determinar si el proyecto se plantea como “un lugar de llegada” al territorio, con una propuesta cerrada y de carácter transferencista, o bien, si se propone generar “un recorrido dinámico y participativo” que resulte flexible y permeable a los cambios y modificaciones que surjan a medida que avance la ejecución del mismo.

Otro de los aspectos prioritarios a contemplar es la dimensión pedagógica del proyecto, el cual debe tener un perfil fuertemente vinculado a procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de abordajes participativos de problemas contemporáneos. La universidad, en su rol de institución educativa, y más aún en estos procesos, debe ser prioritaria y central en su perspectiva pedagógica. El acto educativo debe ser una de las prioridades, sino la principal, y en ese sentido los proyectos constituyen una excelente oportunidad para repensar la forma de enseñar y aprender. Aquí se presenta la posibilidad de, en conjunto con la comunidad, buscar el abordaje a las problemáticas de los territorios, generando el espacio para que los estudiantes y docentes puedan enseñar y aprender en contexto. La práctica territorial como instancia de formación profesional, sumada a experiencias de abordaje de dichas problemáticas desde una práctica integral e integrada, no sólo puede aportar al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad, sino también propiciar procesos de aprendizaje de gran impacto en el estudiante de grado y/o posgrado y también en los docentes, generando profesionales comprometidos con la realidad social.

En nuestra experiencia hemos identificado, con mucha frecuencia, gran cantidad de proyectos que minimizan o que no incorporan esta dimensión, generando intervenciones que carecen de vinculación real con cátedras y que no interpelan ni aportan a la formación profesional de los estudiantes universitarios. Como objetivo de máxima, planteamos que la participación de cátedras en el marco de experiencias curriculares debería ser obligatoria en el marco de los proyectos de extensión, pero somos conscientes de que las condiciones estructurales y operativas actuales impiden concretarlo.

De todas formas, y a estas alturas, estamos seguros de que no podemos seguir dejando a la cátedra alejada de estos procesos, y que podemos generar estrategias factibles para su incorporación gradual. En los espacios curriculares es en donde creemos que se deben disputar la mayoría de los conceptos abordados en este texto, y comenzar a naturalizar que los estudiantes transiten estos espacios de forma institucional en el marco de su proceso de formación profesional, es algo central. Es todo un desafío que todas esas experiencias territoriales interpelen hacia el seno de las cátedras y transformen los currículos.

Hasta aquí, las dos dimensiones planteadas se resumen en:

- La apertura y predisposición del equipo universitario a gestar un proceso dialógico con los actores comunitarios.
- La dimensión pedagógica del proyecto.

Desde nuestra óptica, la existencia de éstas en la formulación de un proyecto le otorga la categoría de “proyecto pertinente”, o sea que él mismo “califica” como propuesta de trabajo pertinente a la función extensión universitaria. Sin la presencia de alguno de estos componentes, la propuesta, por más adecuada que resulte en otras variables o dimensiones técnicas y/o metodológicas, no debería considerarse como un proyecto de extensión, aun cuando se adecúe a los requerimientos mínimos postulados en la convocatoria (como cantidad de docentes, estudiantes, convenios con organizaciones, etc.). Para entrar en la categoría de “Proyecto de Extensión”, el mismo debe plantear la articulación del territorio y la Universidad, a los efectos de contribuir a la formación integral de los estudiantes y a la construcción participativa de alternativas a problemáticas contemporáneas, junto con las organizaciones y la comunidad.

En un “Proyecto Pertinente” se distingue claramente la intención, por parte del equipo universitario, de gestar un proceso dialógico y participativo a partir de la construcción de un vínculo horizontal con las organizaciones e instituciones contraparte. Sin embargo, existe una aclaración relevante sobre estas dimensiones en torno a aquellos equipos que no cuentan con gran experiencia en la praxis extensionista, y más aún cuando el vínculo con la/s contraparte/s se encuentra en etapas iniciales. Por lo tanto, recomendamos, a quién evalúa; disminuir la rigurosidad de la evaluación sobre los aspectos más técnicos y/o metodológicos.

Entendemos que garantizar un proceso dialógico, horizontal y participativo puede resultar improbable en instancias incipientes. Así, pretendemos que el proceso de evaluación puede ser flexible en aspectos vinculados a la interdisciplina, diálogo de saberes, así como de diversos aspectos específicos de la formulación; siempre y cuando el equipo universitario demuestre la mencionada “apertura” o “predisposición” a gestar ese proceso participativo y colectivo en clave dialógica. Esta “apertura” puede evidenciarse en distintas etapas de la planificación, entendiendo a la construcción del vínculo como parte del proyecto a ejecutar. Dichas instancias deben estar expresadas en la formulación en forma de espacios para generar consensos, toma de decisiones colectivas, actividades de construcción de demanda, espacios de trabajo, reflexión para reformulación, etc. Quienes evalúan deben asumir más que nunca un rol pedagógico en estos casos, ya que lo metodológico o técnico puede aprenderse en la praxis, siempre y cuando el equipo esté dispuesto a dejarse interpelar y a ceder el protagonismo al otro, dándole la oportunidad al equipo de transitar la experiencia extensionista desde esta perspectiva crítica.

Otra de las dimensiones que fortalecen y reafirman el concepto de pertinencia de un proyecto tiene que ver con la “identificación” o “construcción” de la problemática a abordar. En tal sentido, el proyecto puede ser excelente en muchas dimensiones, no obstante, para categorizar dentro de la función extensión debe desarrollar una propuesta de acción colectiva en donde las problemáticas sean identificadas y acordadas colectivamente, así como también la forma de diseñar y planificar las líneas de trabajo a desarrollar. La problemática a abordar puede ser real, pero el proyecto puede no ser pertinente si no se identifica o construye colectivamente. En la mayoría

de los casos, cuando se define una problemática, ésta suele ser real y de gran relevancia.

Sin embargo, dicha problemática no convierte al proyecto en pertinente, en cuanto el abordaje no esté planteado a partir de procesos dialógicos, participativos y basado en consensos colectivos. En muchas experiencias de evaluación hemos evidenciado que, para determinados perfiles de evaluador, el hecho de que la problemática a abordar sea real y clara en términos de postulación, el proyecto es considerado pertinente en forma casi automática sin importar el tipo de abordaje planteado. Lo que postulamos es que la categoría de proyecto pertinente no depende necesariamente del tipo o de la magnitud de la problemática, sino de las otras características que venimos enunciando. Es así que, previo a la formulación del proyecto, debe existir alguna instancia participativa y dialógica con los actores sociales, a fin de determinar colectivamente las necesidades y/o la problemática a abordar, como también para lograr consensos sobre el plan de acción a desarrollar durante la ejecución del proyecto (esto debe estar expreso en la formulación del proyecto).

Resultados y discusiones

- Existencia previa de procesos participativos para la identificación de la problemática a abordar y la definición de las líneas de trabajo a desarrollar. Cuando en el formulario o en la entrevista se identifica la existencia de éstas instancias, pudiendo ser metodologías concretas, o instancias mínimas de consenso en torno a las decisiones a tomar en el marco del proyecto, esto debe ser considerado por quienes evalúan asignando mayor valor al proyecto por encima de los que no muestran este tipo de procesos o instancias.
- Proyectos que planteen abordajes que prioricen la permanencia en el territorio y trabajos sostenidos en el tiempo con los mismos actores sociales (pudiendo articular con nuevos territorios y organizaciones, pero profundizando los vínculos y los abordajes generados en las ejecuciones previas), sobre aquellos que se caractericen por múltiples intervenciones esporádicas y de corta duración con un gran número de organizaciones e instituciones.

Para los proyectos que plantean abordajes, estrategias y/o planificaciones que se plantean más allá de la duración acotada de la intervención (generalmente las

convocatorias a proyectos de extensión de nuestras universidades tienen una duración de 1 año) dejan la “puerta abierta” a seguir trabajando y profundizando sobre lo que se está por hacer. En otras palabras, se demuestra que hay posibilidades y voluntad de seguir construyendo en el marco del proceso colectivo. Cuando el proyecto plantea horizontes factibles a largo plazo, este cobra otro valor.

Existen numerosas experiencias de proyectos cuyos marcos de acción son acotados (“enlatados”), y la intervención suele repetirse año a año sin mayores modificaciones y sin problematizar demasiado sobre los modos de intervención (ya sea en el mismo territorio o “mudándose” para ejecutarse en territorios nuevos). Si bien no estamos en contra de esta modalidad, entendemos que la apuesta fuerte debe ser la de generar vinculaciones duraderas, que afiancen la confianza entre las partes y permitan generar herramientas en donde los actores del territorio sean protagonistas de la acción. Entendemos que de esta forma es más factible propiciar intervenciones que problematicen críticamente la realidad y que generen niveles de transformación real sobre la problemática y sobre las personas intervinientes.

Para sumar a esta idea, y quizás en términos de deseo más que de realidad en el corto plazo, pretendemos que los proyectos de extensión puedan pensarse como instrumentos o herramientas para la creación o el fomento de políticas públicas en el largo plazo; y esto solo es factible en cuanto al vínculo de confianza, la permanencia en territorio, el nivel de conocimiento de los actores y la problemática, como también de otras variables, se aborden en procesos de mediano/largo plazo con el protagonismo de los actores sociales, y no en intervenciones acotadas de 1 año. Desde esta perspectiva podemos delinear trayectos que permitan que el protagonismo puesto en los actores territoriales se traduzca en abordajes que generen herramientas que trascienden al propio equipo universitario y del propio proyecto, posibilitando la continuidad o el sostenimiento de las acciones en el tiempo independientemente de la presencia del equipo o de la renovación del proyecto.

- La coherencia de las propuestas metodológicas y su pertinencia en relación a los objetivos y problemas planteados. En múltiples ocasiones se aborda el tema de diálogo, pero muchas veces en la construcción metodológica no se observa la dedicación de tiempos y espacios para la reflexión colectiva de la praxis. En este

sentido, se espera que los proyectos, en la planificación de actividades, incluyan instancias intermedias de evaluación, de trabajo y reestructuración de la planificación o reformulación de objetivos, actividades y/o recursos en función de los contextos cambiantes que atraviesan al territorio y las organizaciones. Esos espacios son fundamentales y dan cuenta de la verdadera predisposición del equipo a un proceso dialógico y adaptado a las realidades del territorio y sus actores.

- Curricularización de las propuestas. ¿Existe dentro del proyecto, programa o actividad la participación de una o más cátedras? Esto da el marco curricular y profundiza el concepto de “diálogo de saberes” que postulamos en este tipo de prácticas. Tenemos que poder, desde las instancias de evaluación, propiciar el acercamiento de todos los recorridos académicos curriculares a este tipo de experiencias. Se deberá fomentar desde estos espacios que los estudiantes (actor principal de estas prácticas) transiten estos espacios de forma natural como parte de su formación, es uno de los desafíos más urgentes y necesarios.

- Interdisciplinariedad en los abordajes. Según Hidalgo, C. y otros (2018): “La interdisciplinariedad es una práctica que en la producción de un conocimiento nuevo no niega las disciplinas ni pretende superarlas, sino que supone grados diferentes de colaboración y cruce entre ellas. La colaboración puede tomar forma de síntesis, hibridación o integración de perspectivas e implica un esfuerzo adicional al de simplemente juntar expertos de diversa formación en torno a un mismo problema”. En este sentido, siguiendo la revisión que realizan Hidalgo y otros (2018), entendemos el trabajo interdisciplinario como la articulación de ideas, datos o información, métodos, herramientas, conceptos o teorías de dos o más disciplinas que buscan responder una pregunta, resolver un problema o producir un nuevo conocimiento o producto para avanzar en el entendimiento general o para resolver problemas cuyas soluciones se encuentran por fuera del alcance de una sola disciplina o área investigativa (Hidalgo y otros, p. 2, 2018). Por otro lado, el concepto de transdisciplina incluye en esa articulación a participantes académicos y actores sociales extraacadémicos que colaboran a la par en la identificación, encuadre y eventual solución de problemas complejos y socialmente relevantes (Ibid: 10).

He aquí una dimensión que no puede minimizarse en la conformación de los equipos de proyectos. Más aún

en estas intervenciones caracterizadas por una fuerte presencia territorial, en donde las diversas realidades y problemáticas que los atraviesan no pueden abordarse desde una única mirada o perspectiva disciplinar. Por último, sumar el componente intersectorial al abordaje, lo que se traduce en la incorporación de los actores del territorio formalmente en el equipo de trabajo, enriquece aún más esta dimensión.

Conclusiones

A modo de conclusión general, nos atrevemos a reconocer que esta temática nos despierta más interrogantes que certezas. Por otro lado, creemos que, a partir de las preguntas, podemos generar nuevas ideas y estrategias de acción colectiva para el diseño de procesos de evaluación que sean cada vez más pertinentes a las experiencias territoriales que se plantean desde la concepción de extensión crítica. En tal sentido, entendemos que la construcción de nuevos indicadores específicos para esta función es una de las prioridades que debemos abordar inmediatamente.

Por ejemplo, por qué no pensar en la posibilidad de crear un indicador para dimensionar la “consistencia del proceso dialógico” planteada en un proyecto, otro para evaluar el “proceso de enseñanza-aprendizaje” puesto en juego. O en la misma línea, un indicador para valorar “la calidad y/o el tipo de vínculo construido con las organizaciones sociales”, o un formato para evaluar el “abordaje interdisciplinar” que no se reduzca solo a la cantidad y/o variedad de disciplinas presentes en el equipo de trabajo. Preguntas sobran, respuestas quizás no tanto. Por ello creemos que estamos ante un momento más que propicio para abordar la discusión en base a estas y otras preguntas que surjan de las experiencias y recorridos de todos. Aquí intentamos aportar dejando las nuestras.

Antes de finalizar, les compartimos una guía de preguntas que utilizamos para orientarnos durante los procesos de evaluación de un proyecto extensionista. Los invitamos a sumar las suyas para seguir aprendiendo mutua y colectivamente.

- ¿El proyecto contempla los aspectos prioritarios de la convocatoria?
- ¿La definición de los objetivos, tareas y resultados, guardan coherencia interna?

- ¿La metodología propuesta refleja una relación dialógica con actores del medio?
- ¿Se contempla tiempo y espacio para construcción del vínculo?
- ¿Cómo fue identificada y/o definida la problemática?
- ¿Qué lugar se le otorga a los actores sociales, a sus recorridos y saberes, en los procesos de organización y toma de decisiones?
- ¿Cómo está compuesto el equipo de trabajo?
- ¿Qué lugar tendrá “la cátedra”?
- ¿Cuál será el rol de los docentes? (¿solo rol de coordinación o rol pedagógico?)
- ¿Cuál será el rol de los estudiantes? (¿voluntario o curricular?)
- ¿Cuál será el rol de las contrapartes? (¿destinatarios de la intervención o protagonistas del proceso?)
- ¿Qué esperan aprender el equipo y la comunidad de esta experiencia?

Para concluir, la frase de un querido y siempre recordado amigo y maestro en los caminos de la extensión universitaria:

Aprende el evaluador, aprenden los equipos, aprende la gestión. Esto es beneficioso para todos: todos aprendemos haciendo.

Jorge Castro

Referencias bibliográficas

- Almada J., Carignano M., Romero F. y Tomatis K. (2017). Posibilidades y límites en la evaluación por objetivos en las prácticas de extensión. *Fronteras Universitarias en el MERCOSUR. Debates sobre la evaluación en prácticas en extensión* (p.75). Córdoba, Argentina: Editorial Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba.
- Barrero, Gabriel; Cardozo, Dulcinea; González, María Noel; Grabino, Valeria; Lamas, Gastón, Viñar, María Eugenia & Santos, Carlos (2014). *Cuaderno de Trabajo: Formulación en proyectos de extensión Universitaria*. CSEAM, Udelar.

- Bonicatto M. (2017). De dónde venimos, dónde estamos y hacia dónde vamos. La evaluación de la extensión Universitaria. *Fronteras Universitarias en el MERCOSUR. Debates sobre la evaluación en prácticas en extensión* (p.89). Córdoba, Argentina: Editorial Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba.
- Camilloni, Alicia (2016). La Evaluación en proyectos de extensión incluidos en el currículo universitario. *Revista +E Volumen Nº 6*. (Recuperado 19.04.17) <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/6310/9276>
- Hidalgo, C., Vienni, B. y Simón, C. (editoras) (2018). *Encrucijadas interdisciplinarias*. Buenos Aires, Clacso-Ciccus
- Medina, Juan Manuel; Tommasino, Humberto (2017). *EXTENSIÓN CRÍTICA: CONSTRUCCIÓN DE UNA UNIVERSIDAD EN CONTEXTO*. Sistematizaciones de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario.
- Santos, C.; Stevenazzi, F.; Romero, F.; Moratti Serrichio, F.; Tommasino, H. y otros (2017). *Medir lo intangible: aportes para la evaluación de la extensión y las prácticas integrales en la Universidad de la República*. *Fronteras universitarias en el Mercosur: debates sobre la evaluación en prácticas en extensión*. Córdoba, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- TOMMASINO H., CANO A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Revista Universidades, UDUAL*, Año 1 núm. 67, México