

---

# **(Re)Pensar la evaluación...**

---

FABRICIO OYARBIDE<sup>1</sup>

---

1 Licenciado en Ciencias Biológicas. Evaluador externo de UUNN y Secretaría de Políticas Universitarias en convocatorias de extensión. Docente responsable de Talleres de Formación en Extensión. Coordinador de Actividades de Extensión, AMEP-Miramar. Secretario de Extensión Universitaria de la UNMDP (2009-2012).



## **(Re)Pensar la evaluación...**

Fabrizio Oyarbide

### **RESUMEN**

En la última década, el campo de la Extensión Universitaria adquirió una mayor densidad en el sistema universitario, con legitimidad creciente y avances en tópicos particulares (curricularización, convocatorias a proyectos, integralidad de funciones, etc.). Ello no estuvo exento de ciertos obstáculos en cuanto a condiciones presupuestarias y de acreditación académica, entre otras cuestiones. La evaluación adquiere relevancia en tanto elemento compositivo permanente del proceso extensionista. Desde una mirada reflexiva y dialógica, que también supone un desarrollo propositivo y movilizador, se comparten las experiencias recogidas sobre dicha praxis evaluativa en la perspectiva de la extensión crítica. Así, los interrogantes compartidos son propuestos como vectores que interpelan y convocan a la acción transformadora hacia el interior del propio ámbito universitario.

### **PALABRAS CLAVE**

Extensión – evaluación – integralidad de funciones

## **(Re) Think the evaluation...**

Fabrizio Oyarbide

### **SUMMARY**

In the last decade, the field of University Extension acquired a greater density in the university system, with increasing legitimacy and advances in particular topics (curricularization, calls for projects, comprehensiveness functions, etc). This was not without certain obstacles in terms of budgetary conditions and academic accreditation, among other issues. The evaluation

becomes relevant as a permanent compositional element of the extension process. From a reflective and dialogical perspective, which also implies a purposeful and mobilizing development, the experiences gathered on said evaluative praxis are shared in the perspective of critical extension. Thus, the shared questions are proposed as vectors that challenge and call for transforming action within the university environment itself.

### **KEYWORDS**

Extension – evaluation – comprehensiveness of functions

## **(Re) Pensar a avaliação...**

Fabricio Oyarbide

### **RESUMO**

Na última década, o campo de Extensão Universitária adquiriu uma maior densidade no sistema universitário, com crescente legitimidade e avanços em tópicos particulares (curricularização, convocatórias a projetos, integralidade de funções, etc). Isto não esteve isento de certos obstáculos em quanto a condições de orçamentos e de acreditação acadêmica, dentre outras questões. A avaliação obtém relevância em tanto elemento composicional permanente do proceso extensionista. Desde um olhar reflexivo e dialógico, que também supõe um desenvolvimento propositivo e mobilizante, compartilham-se as experiências recolhidas sobre ditas praxis avaliativas na perspectiva da extensão crítica. Assim, as questões compartilhadas são propostas como vetores que interpelam e convocam à ação transformadora até o interior do próprio âmbito universitário.

### **PALAVRAS CHAVE**

Extensão – avaliação – integralidade de funções

*A Jorge Castro... amigo, compañero, hermano.*

“...para quienes se sostienen del aparato formal de las cosas aparentarán ser conclusivos, pero que para los otros serán una apertura más, me gustaría que todos y cada uno de ustedes me planteara hoy una pregunta que podríamos definir así como la mía”. (Lacan, 2008, p. 310).

Durante los últimos diez años, el campo de la Extensión Universitaria logró adquirir una mayor institucionalidad como parte del sistema universitario, a su vez, autogeneró un desborde teórico y práctico con significativa densidad social.

Como parte de ello, se destacan avances en la curricularización, la continuidad y fortalecimiento de convocatorias a proyectos, programas y acciones/actividades, el reconocimiento estatutario y la generación de normativas específicas, la integralidad de funciones, la interdisciplinariedad; etc.

Sin lugar a dudas, dicho recorrido fructífero implicó una labor militante destinada a trascender el estado de situación imperante, interpelando no solo las precarias e insuficientes condiciones materiales (dicha materialidad incluye la concreción del acto burocrático a partir de todas sus derivaciones normalizadoras, administrativas y financieras), sino el propio sentido del quehacer universitario. Ello, por supuesto, supuso una inacabada reflexión ética, política, epistemológica y cultural, cargada de historicidad y con un enraizamiento social disturbador (no erosivo) del *statu quo*.

Ante tal contexto de novedades, urgencias y necesidades, cabe pensar el sentido, los alcances y propósitos de un acto evaluatorio que se inscribe como parte de un proceso. Justamente, esta es una primera consideración que ofrece cierta trascendencia, es decir, comprender cada instancia de evaluación como momento de un proceso que posibilita naturalizarla en el sentido y las significancias de un proyecto, programa o actividad/acción.

Los aportes que continúan a estas primeras líneas surgen de las experiencias de quien suscribe en la condición de evaluador

externo en diversas convocatorias de Universidades Nacionales y de la Secretaría de Políticas Universitarias (Ministerio de Educación de la Nación), así como integrante/director de proyecto/programa y responsable de gestión en el área. Todo ello implica un aprendizaje continuo que facilita la reflexión y la revisión crítica-propositiva.

## **Evaluación... interrogantes fundamentales**

Uno de los primeros interrogantes que surge, claramente, al considerar el tema es qué es la evaluación, aquí constreñida al campo de la Extensión Universitaria (EU) y, por sus alcances inmediatos, a proyectos sociocomunitarios.

Si bien ello es de gran relevancia para encuadrar el abordaje, no se pretende alcanzar una definición inexpugnable y homogeneizante, sino por el contrario, debe promover una acción permanente de reconsideración a la luz de las experiencias contextualizadas que le brindan el sentido.

Desde las diversas definiciones que pueden encontrarse en las fuentes bibliográficas especializadas, todas ellas asumiendo una perspectiva de transformación social, se describe el carácter instrumental de la evaluación así como su plena integración en el proceso que la consustancia con el mismo desarrollo del proyecto. Esto último, implica un accionar participativo y permanente sobre el alcance de las iniciativas, considerando sus objetivos, metas, métodos de intervención y actividades planificadas.

Como parte de ello, se destaca el significado de la evaluación como una actividad programada de reflexión sobre la acción, orientada a la mejora de esta. Aquí se conjugan al menos tres cuestiones que sustentan y estructuran el dispositivo: la programación, la reflexión y la comparación (Nirenberg *et al.*, 2005).

Lo primero, remite a la sistematización como un insumo necesario que, acorde a sus procedimientos basado en técnicas y métodos específicos, provee información confiable y organizada sobre las experiencias y las intervenciones. No se trata de una fuente objetivadora y revestida de neutralidad, sino que procura

reconstruir las acciones y reunir/ordenarlas desde una interpretación crítica que permita extraer aprendizajes, reivindicar la narrativa situada en los propios protagonistas de las experiencias y producir nuevos conocimientos para la acción (acontecimiento praxiológico).

En franca vinculación con lo anterior, lo cual refuerza la unidad procesual, la reflexión favorece el movimiento dialéctico de la teoría con la práctica, de los saberes y las experiencias. Como hecho compartido, adquiere plenitud de significado en tanto el colectivo participante se apropia de este y le permite valorar, reorientar y/o mejorar la praxis.

Por su parte, la comparación es considerada como actividad contextualizada y con carácter histórico, a la cual debe antecederle la construcción de una línea de base referida a la propia experiencia, con sus antecedentes (propios del proyecto, si los hubiera, y del recorrido comunitario que define el territorio, sus organizaciones, etc.). Esto permite realizar comparaciones no escindidas de las problemáticas particulares, con sus características y atributos, y evita remitirlas solamente a estándares ajenos y prescriptivos.

Santos y Moreno (2004) utiliza la figura de “espiral de la comprensión” para referirse a un análisis procesual que se construye a medida que dicho proceso avanza (se mueve), trascendiendo los informes y la documentación suministrada para ser evaluada.

Como se expuso inicialmente, en ningún caso la evaluación reviste neutralidad. Cada acción que la integra está cargada de significaciones y se inscriben en un sentido. Emerge la implicancia y, por lo tanto, la carga política e ideológica, así como ética y epistemológica, en continua retroalimentación, que ofrece el marco teórico desde donde se participa en la evaluación. Se trata de evidenciar que quien lleva adelante un proceso de análisis y valoración no puede sustraerse como sujeto situado (político, cultural, académico, social, etc.) del proceso que contiene a las experiencias.

Otros interrogantes que se desprenden, desde la definición, son: para qué, quién(es), por qué, cómo, dónde, cuándo.

Cada uno de ellos posee una profundidad que ameritaría un capítulo propio, al igual que sucede con otras cuestiones aquí solo superficialmente abordadas (por ejemplo, sistematización). En este sentido, se abordarán desde una consideración oportuna y remitida al presente ejercicio, intentando resguardar una perspectiva contenedora de sentido.

Cabe aclarar que la evaluación, tal lo expresado, forma parte de un proceso y si bien es referido en el marco de un programa, proyecto o actividad/acción, también alcanza a la gestión institucional y al ejercicio de la metaevaluación (la evaluación del sistema o acuerdo procedimental de evaluación). Asimismo, se sumerge en el acontecer de los propios protagonistas de la experiencia, asumiendo su rol evaluador, además de la mirada externa.

## **¿Para qué?**

La evaluación interna, en el seno de un proyecto, permite llevar a cabo una reflexión sobre el registro de la experiencia, pudiendo realizar modificaciones en el dispositivo en cuanto a aspectos metodológicos y de encuadre teórico, valorar la satisfacción de las metas propuestas y su relación con los objetivos, considerar la concientización y el arraigo en el colectivo interviniente respecto de los problemas planteados y las estrategias/recursos implementados, estimar la sinergia de saberes/conocimientos y su correlación con diversas cuestiones académicas (integración de funciones, curricularización, interdisciplinarietà), etc. Se trata de una autoevaluación que supone una posibilidad de mejora y de búsqueda de alternativas para la acción Ministerio de Educación. De esta manera, se incorpora como práctica habitual adoptada y asumida por las organizaciones junto al equipo extensionista, como parte de un mismo colectivo de intervención, en tanto instancia decisiva de la acción y la gestión.

Otro escenario para considerar la evaluación interna está referido a la propia institución universitaria y al sistema en general, lo que podría denominarse como una suerte de metaevaluación. En el caso de la institución de origen, concierne a la evaluación



del sistema de convocatorias, incluyendo los procedimientos y la sistematización de experiencias, las gestiones, los recursos asignados, la supervisión y el acompañamiento, la logística desplegada en todo momento, la comunicación, las instancias formativas y de capacitación, etc. Así, también debería incluirse la conceptualización y normatividad que se le asigna a la EU, en términos del sentido y su trascendencia interna. Cabe entonces evaluar el grado de acreditación y legitimidad para el propio ámbito, que se expresa de diversas maneras: la valoración académica en los concursos así como para las promociones en cargos/dedicaciones y las categorizaciones, los recursos presupuestarios destinados, el cuerpo normativo, la visibilidad y presentación en la página web institucional (hay sitios que destacan otras actividades o funciones que desvirtúan o dejan un lugar residual a la EU), la curricularización, la integración de quehaceres, el personal afectado a la labor extensionista, etc.

Para el sistema en general, es posible hacer idénticas consideraciones. Aquí, al menos, deben diferenciarse dos ámbitos institucionales: el universitario dotado de autonomía, a través del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), que reúne en representación a todas las Universidades e Institutos Universitarios, y el Ministerio de Educación de la Nación, que a través de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) realiza sus propias convocatorias y formas de acreditación/categorización, además de integrar sus cuerpos de evaluadores.

La evaluación externa tiene dos instancias, la que supone la habilitación institucional para la implementación de un programa, proyecto o actividad/acción (de aquí en más, referido todo ello como proyecto), a partir de la correspondiente aprobación (etapa final de la convocatoria); y aquella otra que ocurre al finalizar la experiencia, destinada a valorar si se alcanzaron los objetivos propuestos oportunamente y satisfizo los requerimientos del sistema, con lo cual se legitima el proceso y se viabilizaría la continuidad.

En todos los casos, asumiendo una visión integradora y enmarcada en la Extensión crítica, el interrogante gravita en la

consideración de la experiencia y su inscripción como parte de un proceso de transformación social participativo, comunitario e identificador en el compromiso con las problemáticas y sus actores.

Cabe señalar que la mencionada dimensión transformadora se plantea desde la comprensión y su consecuente decisión político-ideológica, ya sea al momento de realizar cualquier convocatoria, supervisión y/o evaluación de las experiencias, de conferir dicha trascendencia en términos procesuales, según una escala de temporalidad histórica. Dicho esto, algunos proyectos en sus objetivos, logros e intervenciones se expresan como hecho acabado una vez finalizado su tiempo específico asignado por la convocatoria correspondiente que lo habilitó. Ciertamente, ese tiempo es específico para el proyecto en particular, en su recorrido institucionalmente pautado. No obstante, siempre tratándose de una experiencia extensionista, la inscripción en un colectivo comunitario y su devenir compartido desborda la idea reduccionista del objeto alcanzado y reducido a los logros del dispositivo, es decir, de una problemática clausurada.

Nirenberg *et al* (2005), al referirse a la evaluación para la transformación, señala dos niveles en los que esta debería producirse: la contribución a modificar situaciones de adversidad, vulnerabilidad o inequidad en grupos sociales específicos y las acciones desplegadas para que dichas transformaciones ocurran, es decir, considerar si son adecuadas así como los cambios necesarios de introducir.

El campo de la subjetividad y los procesos de constitución de los sujetos, inherente al desarrollo extensionista, es tomado por Zemelman (1997) en su definición de los siete niveles de nucleamiento de lo colectivo para brindar una posibilidad de participar activamente en la comprensión. Dichos niveles se presentan como:

- Subjetividad individual en lo grupal. Subjetividad del individuo, pero ubicada en lo colectivo.

- Experiencia grupal. Relaciones posibles que se pueden desprender cuando la subjetividad individual es pensada desde las exigencias de inclusividad de lo grupal.
- Niveles de nucleamiento de lo colectivo. Articulación de relaciones entre los niveles uno y dos. En este nivel se deben ubicar los puntos de interacción de la realidad que pueden servir de apoyo a los intentos por activarla.
- Apropiación de contexto. Incorporación de nuevos contenidos.
- Espacios de nueva experiencia. La apropiación del contexto consiste en la creación de nuevos espacios de experiencia posibles para el individuo.
- Utopía de visión de futuro. Lo que implica que la realidad se construye, así como las visiones de futuro.
- Transformación de la utopía en un proyecto viable. Apropiarse del futuro.

## ¿Quién?

En la evaluación interna deben participar todos los actores sociales involucrados en la experiencia (coevaluación), en tanto derecho compartido que se inicia con el mismo diseño del dispositivo y se continúa con su posterior ejecución. Así como la integración del equipo extensionista supone una ciudadanía común y universal que alcanza/compromete a la totalidad de los sujetos que constituyen la institución universitaria y las organizaciones sociales, ello se reflejaría en un quehacer compartido.

En cuanto a la evaluación externa, puede resultar con personal propio de la institución responsable de la convocatoria (siempre referido a dispositivos correspondientes a la EU), con evaluadores externos solamente o mixta. El ámbito universitario discurre de manera diversa aunque, progresivamente, se está favoreciendo la participación de evaluadores externos en sistemas mixtos. De igual manera, las últimas convocatorias realizadas por la SPU involucran evaluadores provenientes de concursos

especialmente diseñados para cada una de ellas en conjunción con representantes de órganos oficiales.

La constitución de bancos de evaluadores a nivel del sistema universitario también está ocurriendo hacia el interior de algunas universidades, lo cual suele implicar la instancia de evaluación de postulantes a constituirse en evaluadores. Aquí es importante destacar la necesidad de contar con espacios de formación y capacitación que posibiliten fortalecer el desempeño en dicho rol.

## ¿Por qué?

Al entender a la evaluación no como un proceso técnico, aunque sí tecnologizado en su despliegue, sino de naturaleza ética, política y epistemológica, la importancia de su implementación es fundamental para poder conocer, interpelar, mejorar y trascender. Implica un análisis de las condiciones materiales y simbólicas, es decir, culturales, académicas, políticas, económicas, organizativas, vinculares, instrumentales, sociales, territoriales, ideológicas, etc., todo ello dialécticamente conjugado y (des)armonizado, en la máxima expresión de su complejidad.

En términos éticos, además de otras consideraciones en dicha dimensión, existe una responsabilidad institucional en la indagación valorativa sobre sus acciones, correspondiendo al compromiso social delegado y asumido.

Toda acción en el marco de la EU puede asimilarse a lo planteado por Carballeda (2013) para las intervenciones sociales en cuanto a la construcción de subjetividad e intersubjetividad en la vida cotidiana, con sujetos atravesados por las propias singularidades, historias y aspectos contextuales. Subjetividad definida en los términos de dos grandes referentes de lo sociohistóricocultural, como De Sousa Santos y Zemelman, quienes, respectivamente, señalan a la subjetividad en términos de constituir un “espacio de las diferencias individuales, de la autonomía y la libertad que se levantan contra formas opresivas que van más allá de la producción y tocan lo personal, lo social y lo cultural” y como una posible diferenciación de una subjetividad “como reconstrucción del

pasado (memoria) y como apropiación del futuro, dependiendo la constitución del sujeto de la articulación de ambas” (González Terreros *et al.*, 2014, p. 53).

Se evidencia una vez más lo imprescindible de evaluar bajo una concepción integradora y comprensiva que posibilite historizar las experiencias para participar de estas de manera situada, subjetivante/subjetivadoramente.

Ricoeur lo plantea sin ambages “[E]s contando nuestras propias historias que nos damos a nosotros mismos una identidad. Nos reconocemos a nosotros mismos en las historias que contamos sobre nosotros mismos (1998, p. 213).

La evaluación también conlleva la posibilidad de presentar información como socialización democratizadora de conocimientos y saberes, lo cual se acude nuevamente a la comunicación como acto trascendente. Se trata de comunicar/socializar las experiencias a la comunidad no para satisfacer la curiosidad y erudición de los evaluadores.

## ¿Cómo?

Las evaluaciones externas de proyectos resultan de diversa manera, algunas de ellas son *on line* mientras que otras son presenciales. En ambos casos, los formularios no difieren demasiado, dando cuenta de la aplicación de instrumentos tradicionales que ponderan y califican cuestiones como marco teórico, objetivos (general y específicos), antecedentes, métodos y técnicas, bibliografía, sostenibilidad, integración del equipo, interdisciplinariedad, integración de funciones, curricularización, contraparte, presupuesto, CV. Algunos de dichos ítems fueron incorporados más recientemente, ofreciendo una visión más emparentada con la concepción actual de la EU. En este punto podemos mencionar cuestiones como la inclusión curricular en franca retroalimentación con la experiencia sociocomunitaria y la resignificación del acto pedagógico, la participación protagónica de las organizaciones y actores sociales, y la integración docencia-extensión-investigación. Se analiza la consistencia interna de todo ese andamiaje que presupone el

desarrollo de un proyecto o de sus resultados, determinando la posibilidad de su aprobación.

Algunas observaciones que ameritaría tomar en cuenta son el formato de CV, el cual no suele considerar los recorridos de la diversidad de actores que integran y participan del proyecto, ciñéndose al perfil de aquel que representa al ámbito académico y, más específicamente, a docentes investigadores. Otra cuestión es la pretendida evaluación del impacto en proyectos anuales o bianuales. En realidad, en tal contexto correspondería hacerlo sobre el cumplimiento de metas y logro de objetivos específicos, aludiendo más estrictamente a determinar si se produjeron cambios tal como se programaron y con íntima relación de efectividad con la intervención realizada. El impacto, por su parte, se refiere a “huellas” e inscripciones en una escala de temporalidad mayor, cambios verificables en plazos que superan aquello que fue programado en términos del cronograma de actividades del proyecto. Incluso, supera a los destinatarios directos e indirectos previstos, la territorialidad y las organizaciones circunscriptas en el planteo original. De este modo, adquiere densidad la idea ya mencionada de proceso (Nirenberg, 2006).

La contextualización debe ser considerada por los evaluadores externos con atención, en tanto los proyectos son expresiones de condiciones variadas y ello supone diferentes concepciones, recursos, recorridos, posibilidades. El sistema universitario aún da cuenta de un desarrollo asimétrico en el campo de la EU, con instituciones que recientemente incorporan el rango estatutario a la Extensión y realizan sus primeras convocatorias propias.

Al comparar las modalidades *on line* y presencial, de ello dependerá la elección de varios factores, entre ellos la factibilidad de reunir a los evaluadores en un mismo momento físicamente en el acto de evaluar, en el ámbito convocante. En el caso de la modalidad presencial, es sumamente valiosa y adquiere una mayor relevancia el acto pedagógico que se halla implicado en la evaluación, en tanto se posibilita el encuentro de evaluadores y equipos extensionistas. Se produce así la plenitud de integración, como parte sustancial de la experiencia, de los actores sociales,

quienes son protagonistas de la transformación implícita en el proyecto (Castro, 2015). Los ítems evaluados se dimensionan humana y vivencialmente, y ello deviene en una clarificación de lo oportunamente compartido a través de la presentación escrita. En dicha oportunidad, se revela la narrativa omitida o insuficientemente relatada en los formularios, la cual evoca a las propias palabras de los actores sociales y sus organizaciones. Muchas veces ello es representado en forma oral y otras a través de registros audiovisuales o actividades prácticas *in situ*.

Otro momento de gran significado en las evaluaciones es el de la devolución, en el que se pone en juego la consideración de la propuesta o de los resultados en todas sus dimensiones. Esta devolución debe comprender observaciones, sugerencias, recomendaciones y notas aclaratorias que expresen claramente los criterios que guiaron la evaluación.

En cuanto a la evaluación interna, en el universo que define el equipo de trabajo y la comunidad, se debe apelar a aquellos acuerdos que definieron el diseño y ejecución del proyecto. Al respecto, es de gran importancia comulgar previamente al inicio de la experiencia todos sus alcances, incluyendo la evaluación permanente como la acción concertada para la reflexión, la interpelación y la propuesta renovada de continuidad en el hacer cotidiano. Ello posibilita lo ya descrito en cuanto a la sistematización y consecuente oportunidad de planificación ajustada a las condiciones reales.

En el propio ámbito institucional, es recomendable arbitrar mecanismos de evaluación que propongan mejoras y actualizaciones de tipo conceptual, técnico-administrativo y operativo, que concluyan en decisiones políticas. Asimismo, debería alcanzarse una mayor legitimidad por parte del sistema universitario a través de las acreditaciones pertinentes que impliquen incorporar la función extensionista en igualdad de condiciones en los procesos de evaluación académica.

Por último, es importante señalar que en el cómo de la evaluación suelen plantearse falsos dilemas con relación a lo cualitativo y lo cuantitativo, como expresiones de aspectos irreconciliables

de un abordaje metodológico signado por paradigmas autoexcluyentes. Desde la evaluación cuantitativa afincada en el paradigma positivista, se apela a la lógica experimental y sus atributos de estandarización, precisión, objetividad, replicabilidad, generalización de resultados y confiabilidad de la medición. Mientras que la evaluación de corte cualitativo pone el acento en los procesos sociales, las circunstancias del entorno y su organización, entre otras cuestiones advertidas como no mensurables con exactitud. Lejos de un eclecticismo profanador de esquemas pero vaciador de sentido, se plantea una concepción que conlleva ambas vertientes en su mayor potencia y complementariedad, que se resguarda en zonas complejas de validez interna y externa (Nirenberg, 2006).

## ¿Dónde y cuándo?

Estos interrogantes, aquí asociados, si bien pueden y les correspondería un desarrollo particular *in extenso*, es la intención destacar y reforzar la importancia de las evaluaciones que se llevan a cabo en la propia geografía donde se despliegan los proyectos, con los actores y organizaciones sociales implicadas. Existen dinámicas de convocatorias universitarias que implementan las evaluaciones en sedes barriales con participación de la comunidad que integra los proyectos en cuestión. Ello, al igual que lo manifestado ante la modalidad presencial, brinda condiciones ideales para comprender cabalmente y en plenitud las propuestas, analizar los resultados y verificar las posibilidades de continuidad. Se genera el espacio y la práctica dialógica que es inherente a la EU.

La temporalidad que define y contiene a la evaluación es permanente; por lo tanto, requiere de su inclusión en la planificación de actividades y su sostenimiento. La generación y uso de indicadores que permitan captar la dinámica del proceso, estimar su devenir y provocar los cambios necesarios es de fundamental importancia. Así, como señalan Santos y Moreno (2004), no basta con interrogarse sobre la calidad de los datos que configuran un informe ocasional o los métodos seleccionados, sino que cabe preguntarse por la naturaleza de la iniciativa, la finalidad



del proceso, las reglas éticas inspiradoras y orientadoras, la utilización y el sentido de la información recogida, el control democrático y participativo, las consecuencias de cada actividad. En definitiva, es preciso interrogarse por el hecho político que representa un transcurrir colectivo decidido a sumar sus recursos y comunidad en favor de una transformación.

## **Algunas consideraciones finales (por ahora...)**

Claramente, la evaluación no se enajena de la praxis extensionista sino, por el contrario, se inscribe como parte sustancial de ella. La praxis, aún situada momentáneamente/instrumentalmente en el ejercicio teórico evaluativo, se refiere a una distancia con relación a aquella que se ha realizado o se está realizando en un contexto concreto con el fin de clarificar su sentido (del Granado Cosio, 2017). Es por ello que se escinde del par teórico-práctico sino que el momento dialéctico persiste y se retroalimenta.

En dicho movimiento, la palabra de los sujetos es aquella voz constituida en la existencia, en la que la experiencia toma densidad y asume relevancia como acción transformadora, poniéndose en evidencia las operatorias de un verbalismo alienado-alienante como condición a superar desde lo emancipador.

Esto implica una perspectiva dialógica durante todo el proceso de evaluación, que supone la capacidad de escucha, de conversación abierta, convocante a la reflexión-acción a partir de una perspectiva democrática participativa que está mediada por la comunicación entre iguales. Desde ella, se busca la significatividad de los significantes puestos en tensión y que adquieren la relevancia de su sentido en el contexto en que se encuentran y en el marco ideológico-político en el que se insertan (del Granado Cosio, 2017).

En todos los momentos de la evaluación, cristaliza la vigilancia político-ideológica así como epistemológica, de la cual no puede abstraerse quien evalúa como cuestión ajena. Justamente allí, en su íntimo reconocimiento, reside la consistencia del proceso, favoreciendo cuestiones tales como la integración de

funciones, la curricularización y el cabal reconocimiento académico y comunitario.

## Bibliografía

- Carballeda, A. (2013). *La intervención en lo social como proceso. Una aproximación metodológica*. Buenos Aires, Espacio Editorial.
- Castro, J. (2015). *Orientaciones para la elaboración de proyectos y programas de extensión*, en *Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam*, N° 1, Año 1, Santa Rosa, La Pampa, EdUNLPam.
- del Granado Cosio, T. (2017). *Apuntes que señalan una nueva concepción educativa*. En: Paulo Freire. *Contribuciones para la pedagogía*. Comp. Gadotti, M., Gomez, M. V., Mafra, J. y Fernandes de Alencar, A. Buenos Aires, CLACSO.
- González, A., Montes, R. y Nicoletti-Altinari, L. (2010). *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. Programa Nacional Educación Solidaria, Ministerio de Educación de la Nación.
- González Terreros, M. I., Aguilera Morales, A. y Carrillo, A., (2014). “Investigar subjetividades y formación de sujetos en y con organizaciones y movimientos sociales”, en *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*. Colombia, Ed. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Lacan, J. (2008). *El Seminario de Jacques Lacan: libro 2: el yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Buenos Aires, Paidós.
- Nirenberg, O., Brawerman, J. y Ruiz, V. (2005). *Evaluar para la transformación: innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires, Paidós (Tramas sociales).
- Nirenberg, O. (2006). *Participación de adolescentes en proyectos sociales: aportes conceptuales y pautas de intervención*. Buenos Aires, Paidós.
- Piedrahita Echandía, C. L. (2013). “Reflexiones metodológicas. Acercamiento ontológico a las subjetividades políticas”, en

*Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*, Claudia Piedrahita Echandía, Álvaro Díaz Gómez, Pablo Vommaro, compiladores. Bogotá, Colombia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, CLACSO.

- Ricoeur, P. (1998). *Tiempo y narración*. Tomo III. Madrid, Siglo XXI.
- Santos, M. A. y Moreno, T. (2004). *Aporte de discusión temático*. RMIE, vol. 9, N° 23.
- Zemelman, H y León, E. (Coords) (1997). *Umbrales del pensamiento social*. Barcelona-México, Anthropos, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias – UNAM.

