

Razones, emociones y algunas preguntas para evaluar (y evaluarse en) las prácticas de extensión.

Flavia Romero

Las reflexiones que aquí se vuelcan tienen la aspiración de contribuir al proceso de debate sobre un aspecto central en la práctica extensionista: la evaluación que sus miembros realizan al calor de las interpelaciones ocurridas en el territorio.

Hay dos motivos por los cuales esta temática resulta relevante: por un lado, mirar este momento particular permite revalorizar las lógicas internas de la propia práctica y de las instituciones que se cruzan en ella, jerarquizándolas como elementos fundamentales a considerar en la construcción conjunta de conocimientos. Por otra parte existe en estas líneas una segunda motivación, vinculada a la necesidad de construir un corpus teórico que contribuya a la consolidación de las discusiones en extensión desde términos apropiados para el análisis de sus problemáticas, recuperando el aporte interdisciplinario que le resulta constitutivo sin desconocer las características singulares que la determinan.

En relación a la evaluación en la práctica extensionista interesa analizar dos ideas medulares a la hora de determinar su relevancia: la integración de los actores universitarios con otros actores sociales y la recuperación de ese vínculo para construir nuevos saberes.

Es necesario aquí hacer una aclaración para pensar todo lo que se planteará en las páginas siguientes, y se relaciona con la urgencia de deconstruir nociones naturalizadas en torno a la conceptualización de la evaluación, para poder reconstruirlas en el sentido extensionista que se propone.

Algunas de ellas fueron aprendidas a través de un modelo evaluativo escolar tradicional por una parte (Ángulo Rasco, 1994), y por las características de la evaluación de políticas públicas relacionadas con el análisis de impacto (Vélez Méndez, 2007), por otro. En ambos la asimetría entre evaluador y evaluado es constitutiva, y determina la implicancia de los sujetos en el proceso, dificultando el empoderamiento de los actores.

Este posicionamiento asimétrico tiene como consecuencia una despolitización de la práctica y una tendencia a la tecnocratización de la intervención, burocratizando uno de los momentos centrales que posibilitan la reflexión situada de los actores intervinientes.

Bajo esta precaución podemos pensar en algunos puntos que son constitutivos del proceso evaluador: por un lado, necesariamente la evaluación nos habla de una pausa en el proceso que implica un detenimiento de las acciones en el tiempo, y se constituye en momento privilegiado de repensar un recorrido prefigurado que, al ser atravesado por la imprevisibilidad del contexto y los sujetos, requiere una necesaria adaptación.

En segundo lugar, podemos mencionar la reflexividad como giro metodológico fundamental en el trabajo en torno a la evaluación. Sin embargo, es necesario aclarar que no hacemos hincapié en

una introspección solitaria –a pesar de ser necesaria-, sino a una reflexividad propiciada por el diálogo y el encuentro con otros que participan de la experiencia, a través de un proceso comunicacional que permita una comprensión de sentidos genuina que pueda derivar en una construcción conjunta (Hidalgo, 2006).

Otro aspecto constitutivo de la evaluación extensionista es el lugar de los vínculos, los cuales se encuentran íntimamente relacionados con la reflexividad antes mencionada.

El proceso de intervención posee particularidades que incluyen la consideración de vínculos que permiten 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 precedentes entre los sujetos.

Así, la pausa, la reflexividad y los vínculos propician la resignificación de nuestros conocimientos previos y nuestras concepciones acerca del espacio de encuentro y de los otros –así como esos “otros” también resignifican sus sentidos en torno a los actores universitarios-.

Estas resignificaciones están determinadas por la creación de condiciones que posibilitan el desarrollo del proceso evaluativo en los términos antes planteados.

Sin embargo la mención en abstracto de estos aspectos constitutivos podría llevarnos a simplificar el proceso evaluador sin considerar los conflictos, y cayendo en una mirada idílica de los actores universitarios y los actores extrauniversitarios con los que se transita la experiencia extensionista. A los fines de no incurrir en falsas simplificaciones es que se presentarán, al finalizar el escrito, algunas preguntas que puedan orientar a quienes leen estas páginas para pensar las categorías y condicionantes en sus propias prácticas.

El lenguaje como condición de resignificación

En primer lugar, podemos mencionar la importancia del lenguaje en la reflexividad comunicativa así como en la construcción de vínculos. Ciertamente ninguno de esos aspectos puede darse si no consideramos los términos en los que ese proceso comunicativo se desarrolla.

Para la creación de esta condición que posibilita compartir sentidos entre los actores, no podemos obviar la particularidad de la constitución de nuestro propio “lenguaje académico” a través del cual representamos el conocimiento –que indudablemente se filtra en el proceso de construcción con otros- y la dificultad de su comprensión para quienes no son parte de la comunidad que lo produce y reproduce.

“... Acordamos con Pérez Lindo en el planteo de la pregunta crucial: “¿qué modelo de conocimiento conviene adoptar en la Universidad” (Perez Lindo, 2004), para que sea posible la transformación necesaria? Observamos que, en la actualidad, aún predomina el que podríamos denominar “modelo tradicional”, de conocimientos fragmentados por las diferentes disciplinas y cuyos criterios de verdad y validez lo proponen las comunidades científicas; si bien es cierto que con este modelo se han formado generaciones de notables científicos, profesionales y docentes,

resulta insuficiente a los fines planteados, porque queda acotado a un número muy reducido de personas. Hay que construir un modelo que necesariamente debe articularse con toda la sociedad y sea emergente de un modelo cultural propio de cada contexto histórico-social. ‘La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide, a menudo, operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos’ (Morin, 1999).” (Cecchi *et. Al.*, 2009:81)

Sin embargo, esa diferencia en el modo de concebir el conocimiento que atraviesa de lado a lado la relación comunicativa entre los actores, es al mismo tiempo la que nos desvincula y la que nos vincula. Es un punto de contacto que necesariamente debe ser trabajado por ambas partes en una intencionalidad que motiva a universitarios y extrauniversitarios por igual, ya que “los puntos en común representan la posibilidad de una agregación o combinación a partir de abajo, la única alternativa posible a una agregación desde arriba impuesta por una teoría general o por un actor social privilegiado” (de Sousa Santos, 2009:143). Será necesario entonces, un trabajo de *traducción* del lenguaje y de aquellos aspectos que lo comprenden. La idea de una traducción remite a la incompletud que se hace visible al relacionarse con otros, y desde la perspectiva del autor aplica tanto a los saberes como a las prácticas.

En relación a la traducción de saberes, De Sousa Santos utiliza la noción de *hermenéutica diatópica*¹, y resulta de interés vincularla al lugar del significante en la práctica comunicativa.

“La hermenéutica diatópica parte de la idea de que todas las culturas son incompletas y, por lo tanto, pueden ser enriquecidas por el diálogo y por la confrontación con otras culturas, admitir la relatividad de las culturas no implica adoptar sin más el relativismo como actitud filosófica. Implica, sí, concebir el universalismo como una particularidad occidental cuya supremacía como idea no reside en sí misma, sino más bien en la supremacía de los intereses que la sustentan. La crítica del universalismo se sigue de la crítica de la posibilidad de la teoría general. La hermenéutica diatópica presupone, por el contrario, lo que designo como universalismo negativo, la idea de la imposibilidad de completud cultural.” (De Sousa Santos, 2009: 139)

El trabajo de traducción en estos términos, consiste en la interpretación mutua de los actores, con la intención de identificar preocupaciones comunes y respuestas que a ellas se dan, o se podrían dar.

Por otra parte, la traducción que se relaciona con “las prácticas sociales y sus agentes”, necesariamente está vinculada también a las prácticas de saber, pero con una distinción fundamental:

“al incidir sobre las prácticas, el trabajo de traducción intenta crear *inteligibilidad recíproca* entre formas de organización y entre objetivos de acción. En otras palabras, en este caso, el trabajo de

¹ En referencia a la variación como fenómeno lingüístico que se produce en espacios geográficos de gran extensión que comparten la misma lengua.

traducción incide sobre los saberes en tanto que saberes aplicados, transformados en prácticas y materialidades.” (De Sousa Santos, 2009:140) ²

Así, a través de estas traducciones, no sólo podemos hablar de una posibilidad cierta de transformación de los saberes, sino también de las culturas organizacionales que se cruzan en la práctica comunicativa. Esta potencialidad, ciertamente no viene dada con la mera acción de encuentro entre actores de diferentes ámbitos de referencia, sino a partir de una construcción producto de la experiencia conjunta y los conflictos, desacuerdos, y espacios de reflexión que de ellos se desprendan, posibilitando una resignificación de los saberes y las prácticas.

El miedo a la incertidumbre y el lugar de las emociones en la construcción vincular

A través de todo lo dicho en páginas anteriores, queda clara la complejidad de la relación entre los actores y los recaudos necesarios en el vínculo que se establece en la práctica extensionista, y en particular que atraviesan la evaluación de ese proceso. Sin embargo, uno de los aspectos olvidados regularmente, por primar en el ámbito universitario una mirada desde la racionalidad, son las emociones.

Este punto necesariamente se vincula con el lenguaje como condición mencionada anteriormente, ya que si bien la emoción es “la resonancia propia de un acontecimiento pasado, presente o futuro, real o imaginario, en la relación del individuo con el mundo” (Le Breton, 2009:105) no se circunscribe a la individualidad, sino que debe ser concebida socialmente.

“Como emanaciones sociales asociadas a circunstancias morales y a la sensibilidad particular del individuo; no son espontáneas, están ritualmente organizadas, se reconocen en uno mismo y se dan a señalar a los otros, movilizan un vocabulario, discursos. Competen a la comunicación social.” (Le Breton, 2009:111).

Con este aporte, vale repreguntarse algunos puntos planteados anteriormente: ¿cómo construir un modelo que se articule con toda la sociedad –como dice Cecchi-; cómo adentrarse en un proceso de traducción de saberes y prácticas –como dice De Sousa Santos-; cómo construir un proceso de reflexividad comunicativa –como plantea Hidalgo-; si sacamos las emociones de escena?

En términos aparentemente dicotómicos, es preciso pensar en la emoción como concepto analítico inherente al vínculo que se construye en la práctica extensionista y que da un tono específico a la evaluación que en ese proceso se realiza.

En la traducción de saberes y de prácticas en un proceso de construcción de conocimiento, siempre existen las incertidumbres y los interrogantes de la vinculación con otro que no comparte necesariamente los mismos significados –aunque el significante sea compartido-, y que quizás

² Las cursivas son nuestras.

tendrá objetivos inicialmente disímiles. En ese proceso las emociones, las urgencias de cada uno de los ámbitos de referencia –en este caso, de las organizaciones sociales y la universidad- afloran en un marco de disrupciones necesarias.

Los grupos adscriben importancia a ciertos hechos con los que los sujetos se identifican, y por ende eso se traduce a veces en malestares individuales o institucionales que marcan la dinámica del vínculo y que se encontrarán presentes particularmente en instancias de reflexión pautadas y de reconocimiento de otro que porta “un lenguaje diferente”, en donde se pondrá en juego el plano emocional ante la pregunta compartida de dónde estamos, dónde vamos y, sobre todo, cómo llegamos a donde queremos ir.

La construcción de conocimiento en la práctica extensionista es quizás el ámbito más palpable en el que es posible advertir cómo el plano emocional se vuelve crucial y determina el proceso de esa construcción. El reconocer e incluir las emociones de los diversos actores en la práctica implica una subjetivación de esa construcción, haciendo de esta una instancia ineludiblemente situada en un contexto histórico, social y geográfico que no redundará en una “teoría general” –al decir de De Sousa Santos- sino en un conocimiento con características únicas que podrán ser utilizadas socialmente, aunque no replicadas.

La condición de construcción más allá de la experiencia

¿Cómo construir conocimiento con otros que no provengan del ámbito académico sin recaer en la particularidad del caso?

Podemos vincularlo con lo mencionado en el apartado anterior, ya que si bien la experiencia de construcción es situada, el conocimiento que construimos no tiene la intención de morir en esa experiencia, sino de poder ser jerarquizado y recuperado, incluso, en la formación de las generaciones académicas venideras.

“Nos encontramos entonces con la paradoja de enfrentar dos enfoques irreconciliables: la especificidad de cada caso, donde se acentúa su dimensión específica e irreductible, y el uso de taxonomías clasificatorias externas que se sitúan al margen de los términos de referencia de las gentes de los lugares en los que se experimenta de manera concreta sus vidas; éstas tienden entonces a disolverse, a hacerse irreales o irrelevantes. Los datos objetivos acaban sustituyendo a las personas, pero son éstas las que hacen las cosas.” (Gimeno Martín y Rincón Becerra, 2010:10).

La evaluación se constituye en un dispositivo de construcción privilegiado que posibilita la reflexión de aspectos vinculados al conocimiento que se va produciendo y que disuade la tendencia –siempre que la evaluación integre la palabra del resto de los participantes de la experiencia- del universitario a erigirse en voz autorizada que “habla en nombre de los otros”.

En esta instancia, que supera la anécdota de la experiencia, la práctica reflexiva se integra a la práctica social, desmitificando la universidad como único lugar posible de construcción de conocimiento.

Preguntas que tienden a la operacionalización de los conceptos relacionados con la integración de actores sociales y los vínculos que redefinen el conocimiento

Si bien en estas páginas se sugieren algunos aspectos relevantes en la instancia evaluativa de las prácticas extensionistas, quizás contribuya a éstas la conversión de algunas de ellas en preguntas que operacionalizan los conceptos para ser traducidos en las experiencias de extensión.

En relación a la condición vinculada al **lenguaje** podemos preguntarnos:

- ¿Cuáles fueron inicialmente los acuerdos, en términos de comprensión de sentidos, necesarios para dar comienzo a la práctica?
- ¿Qué resignificación hubo en la práctica de esos significados?
- Para dar lugar a nuevas traducciones, tanto de saberes como de prácticas, -ante la diferencia de sentidos asignados- ¿Qué dispositivos se crearon?
- ¿Cómo se modificaron, a través de las discusiones, las preguntas y objetivos con las que los actores de la práctica iniciaron el proceso?
- ¿Cuáles fueron los aspectos que se consideran susceptibles de modificación de la propia institución de referencia, a través del encuentro en la práctica extensionista?

En relación a las **emociones**:

- ¿Qué emociones se hicieron evidentes y marcaron un punto de inflexión en la práctica?
- ¿Qué conflictos, individuales o institucionales, atravesaron la práctica?
- ¿Qué acuerdos, institucionales o individuales, favorecieron el proceso?
- ¿Cómo se reflejaron esos aspectos en las instancias de evaluación generadas a los fines de la reflexión?
- ¿Hubo instancias de evaluación que se volvieron necesarias a partir de malestares individuales o institucionales? ¿Cómo se modificó el proceso a partir de ese punto?
- ¿Hubo actores que determinaron el clima de los espacios de reflexión evaluativa?

En relación a la **construcción más allá de la experiencia**:

- ¿Qué categorías pudieron construirse a partir de las instancias de evaluación en la práctica extensionista? ¿Y cuáles de las categorías previas fueron revisadas a la luz de esa instancia?
- ¿Quiénes fueron las voces que aportaron a la construcción de esas categorías?
- ¿Cómo se propició la participación de la totalidad de los actores – y no sólo de aquellos con roles protagónicos- en la instancia evaluativa, para garantizar un proceso democrático?
- ¿Fueron los actores universitarios o extrauniversitarios quiénes se encargaron del registro en esas instancias?
- ¿Cómo son recuperados los conocimientos construidos a través la práctica extensionista, en la docencia y la investigación?
- ¿Cómo son recuperados, por los actores que no pertenecen a la universidad, los conocimientos construidos en la práctica extensionista?
- ¿Qué otras disciplinas –que no estuvieron incluidas inicialmente en el proceso- podrían haber aportado al trabajo de las problemáticas definidas?

Palabras finales

Las razones, emociones y preguntas planteadas en estas páginas desde el título tienen su origen en la reflexión sobre aquellos aspectos que se hacen presentes en la práctica.

Como todo escrito argumentativo plantea un posicionamiento, pero también representa una invitación. Un convite a incorporar esos elementos al análisis, a jerarquizarlos –palabra resonante en estos tiempos en los discursos sobre extensión universitaria- dando lugar a una complejización del término evaluación que no se diluya en la simplificación de nominarlo como “complejo”, deteniendo allí toda posibilidad reflexiva.

Esto implica adentrarse en sus complicaciones, en sus contrariedades –en nuestras contrariedades-, en las tensiones que genera, las ansiedades e incomodidades que de allí surgen. Implica también animarnos a no tener modo de nominar lo que sucede y desconcertarnos, porque de allí surgen nuevos modos de hacer y de pensar los procesos extensionistas. A reconocer que la imposibilidad de brindar una receta no es por la ausencia de un camino seguro a seguir, sino porque no hay un lugar o producto cierto a dónde llegar.

Bibliografía

ALMADA, Julieta; CARIGNANO, Marcela; ROMERO, Flavia; TOMATIS, Karina (2013) "La evaluación en los proyectos de extensión y la construcción de conocimiento: desafíos de las Universidades Públicas a partir del posneoliberalismo". Disponible on line en http://formularios.extension.edu.uy/ExtensoExpositor2013/archivos/90_resumen1445.pdf

ÁNGULO RASCO, Félix (1994) ¿A que llamamos evaluación?: Las distintas acepciones del término «evaluación» O por qué no todos los conceptos significan lo mismo. En Félix Angulo, J y Blanco, N (Coord.) (1994) "Teoría y desarrollo del currículum". Editorial Aljibe. Málaga.

CECCHI, Néstor, LAKONICH, Juan José, PEREZ, Dora Alicia, ROTSTEIN, Andrés (2009) El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI: Entre el debate y la acción. Ed: IEC-CONADU. Buenos Aires.

GIMENO MARTIN, Juan Carlos y RINCÓN BECERRA, Claudia Patricia (eds.) (2010) Conocimientos del mundo. La diversidad epistémica en América Latina. Ed: Catarata. Madrid.

HIDALGO, Cecilia. Reflexividades. Cuadernos de antropología social, Buenos Aires, nº 23, julio 2006. Disponible en: (Accedido en 24 agosto 2014)

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2006000100004&lng=es&nrm=iso

LE BRETON, David (2009) Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones. Ed: Nueva Visión. Buenos Aires.

MAIDANA, Daniel (2014) "Evaluación de políticas y prácticas de intervención social". Conferencia dictada en el marco del Taller de capacitación en extensión universitaria organizado por Red Nacional de Extensión Universitaria (Rexuni), el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y La Subsecretaría de Políticas Universitarias (SPU). Inédito.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. (2009) Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social. CLACSO – Siglo XXI Editores, México.

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, Nº 3, España. Pág. 145-170.