Extensión crítica: seis caminos para una evaluación integral y sentipensante

Simone Loureiro Brum Imperatore[1]
Humberto Tommasino[2]

RESUMEN

La extensión crítica presupone procesos educativos dialógicos, participativos, territoriales y emancipadores, fundamentados en la producción compartida de conocimiento y en la transformación social. Sin embargo, pese a sus avances conceptuales y metodológicos, su evaluación permanece anclada en enfoques tradicionales, sustentados en indicadores administrativos y productivistas que privilegian la medición de actividades, eventos, prestaciones y productos, en detrimento de la comprensión de los procesos formativos y de las transformaciones que emergen de la relación entre universidad y sociedad**.** A partir de esta tensión, este ensayo teórico-propositivo presenta un marco analítico para la evaluación integral de la extensión crítica, organizado en seis caminos complementarios para interpretar los procesos, efectos y transformaciones que emergen de la interacción entre universidad, sujetos y territorios. El trabajo se fundamenta en el diálogo entre la tradición latinoamericana de la extensión crítica, la educación popular, la investigación-acción participativa, las epistemologías del Sur y la filosofía de la educación de Gert Biesta, articulando aportes de experiencias extensionistas, procesos de institucionalización, gestión universitaria y cooperación académica en América Latina. Los seis caminos comprenden: calidad del diálogo y representatividad socioterritorial; coautoría del conocimiento y justicia cognitiva; sostenibilidad socioterritorial y gobernanza colaborativa; transformaciones institucionales; formación integral y

[1] Pós-doutora e Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. Email: simone@imperatore.com.br.
[2] Doutor em Medicina Veterinária e Tecnologia pela Universidade da República (Uruguai), Doutor em Meio Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Paraná. Docente da Faculdade de Veterinária da Universidade da República Oriental do Uruguai. Email: htommasino@gmail.com.

Imperatore , S. L. B., & Tommasino, H. EXTENSIÓN CRÍTICA: seis caminos para una evaluación integral y sentipensante. *Conecte-Se! Revista Interdisciplinar De Extensão*. Recuperado de https://periodicos.pucminas.br/conecte-se/article/view/39248

sentipensante de los estudiantes; y aprendizajes pedagógicos del cuerpo docente. La propuesta no constituye un instrumento prescriptivo ni un conjunto de indicadores universales, sino un referente interpretativo que desplaza el foco de la evaluación de la contabilización de productos y acciones episódicas hacia la comprensión de los procesos, efectos y transformaciones educativas, institucionales y socioterritoriales que emergen de las relaciones construidas en la extensión. Se concluye que evaluar la extensión crítica exige procesos dialógicos, procesuales y territorializados, coherentes con sus fundamentos epistemológicos y comprometidos con la formación integral, la producción compartida de conocimiento y la transformación social.

PALABRAS-CLAVE: extensión crítica; evaluación integral; justicia cognitiva; transformación socioterritorial; formación sentipensante.

Extensão crítica: seis caminhos para uma evaluação integral e sentipensante

RESUMO

A extensão crítica pressupõe processos educativos dialógicos, participativos, territoriais e emancipatórios, fundamentados na produção compartilhada de conhecimento e na transformação social. No entanto, apesar de seus avanços conceituais e metodológicos, sua avaliação permanece ancorada em abordagens tradicionais, sustentadas por indicadores administrativos e produtivistas que privilegiam a mensuração de atividades, eventos, prestações de serviços e produtos, em detrimento da compreensão dos processos formativos e das transformações que emergem da relação entre universidade e sociedade. A partir dessa tensão, este ensaio teórico-propositivo apresenta um marco analítico para a avaliação integral da extensão crítica, organizado em seis caminhos complementares para interpretar os processos, efeitos e transformações que emergem da interação entre universidade, sujeitos e territórios. O trabalho fundamenta-se no diálogo entre a tradição latino-americana da extensão crítica, a educação popular, a pesquisa-ação participativa, as epistemologias do Sul e a filosofia da educação de Gert Biesta, articulando

Imperatore , S. L. B., & Tommasino, H. EXTENSIÓN CRÍTICA: seis caminos para una evaluación integral y sentipensante. *Conecte-Se! Revista Interdisciplinar De Extensão*. Recuperado de https://periodicos.pucminas.br/conecte-se/article/view/39248

contribuições de experiências extensionistas, processos de institucionalização, gestão universitária e cooperação acadêmica na América Latina. Os seis caminhos compreendem: qualidade do diálogo e representatividade socioterritorial; coautoria do conhecimento e justiça cognitiva; sustentabilidade socioterritorial e governança colaborativa; transformações institucionais; formação integral e *sentipensante* dos estudantes; e aprendizagens pedagógicas do corpo docente. A proposta não constitui um instrumento prescritivo nem um conjunto de indicadores universais, mas um referencial interpretativo que desloca o foco da avaliação da contabilização de produtos e ações episódicas para a compreensão dos processos, efeitos e transformações educativas, institucionais e socioterritoriais que emergem das relações construídas na extensão. Conclui-se que avaliar a extensão crítica exige processos dialógicos, processuais e territorializados, coerentes com seus fundamentos epistemológicos e comprometidos com a formação integral, a produção compartilhada de conhecimento e a transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: extensão crítica; avaliação integral; justiça cognitiva; transformação socioterritorial; formação sentipensante.

Critical extension: six pathways for an integral and *sentipensante* evaluation

ABSTRACT

Critical extension presupposes dialogical, participatory, territorial, and emancipatory educational processes grounded in the shared production of knowledge and social transformation. However, despite its conceptual and methodological advances, its evaluation remains anchored in traditional approaches based on administrative and productivity-oriented indicators that privilege the measurement of activities, events, service provision, and outputs, to the detriment of understanding formative processes and the transformations that emerge from the relationship between universities and society. In response to this tension, this theoretical and propositional essay presents an analytical framework for the comprehensive evaluation of critical extension, organized around six

Imperatore , S. L. B., & Tommasino, H. EXTENSIÓN CRÍTICA: seis caminos para una evaluación integral y sentipensante. *Conecte-Se! Revista Interdisciplinar De Extensão*. Recuperado de https://periodicos.pucminas.br/conecte-se/article/view/39248

complementary pathways for interpreting the processes, effects, and transformations that emerge from the interaction among universities, subjects, and territories. The study is grounded in a dialogue among the Latin American tradition of critical extension, popular education, participatory action research, the epistemologies of the South, and Gert Biesta's philosophy of education, while drawing on contributions from extension experiences, institutionalization processes, university management, and academic cooperation in Latin America. The six pathways encompass: quality of dialogue and socio-territorial representativeness; co-authorship of knowledge and cognitive justice; socio-territorial sustainability and collaborative governance; institutional transformations; students' integral and *sentipensante* formation; and faculty pedagogical learning. The proposal is neither a prescriptive instrument nor a set of universal indicators, but rather an interpretive framework that shifts the focus of evaluation from counting outputs and episodic actions toward understanding the educational, institutional, and socio-territorial processes, effects, and transformations that emerge from relationships built through extension. It concludes that evaluating critical extension requires dialogical, process-oriented, and territorially grounded approaches consistent with its epistemological foundations and committed to integral formation, the shared production of knowledge, and social transformation.

KEYWORDS: critical extension; comprehensive evaluation; cognitive justice; socio-territorial transformation; *sentipensante* formation.

INTRODUCCIÓN

Evaluar la extensión crítica constituye hoy uno de los principales desafíos de las universidades latinoamericanas comprometidas con la transformación social. Durante las últimas décadas, las concepciones de vinculación entre universidad y sociedad han evolucionado significativamente, incorporando aportes provenientes de la educación popular, la investigación-acción participativa, la sistematización de experiencias, las epistemologías del Sur y las perspectivas decoloniales. En este horizonte, la extensión ha

Imperatore , S. L. B., & Tommasino, H. EXTENSIÓN CRÍTICA: seis caminos para una evaluación integral y sentipensante. *Conecte-Se! Revista Interdisciplinar De Extensão*. Recuperado de https://periodicos.pucminas.br/conecte-se/article/view/39248

dejado de comprenderse como una actividad complementaria de transferencia de conocimientos para afirmarse como un proceso educativo, político y territorial, orientado a la producción compartida de conocimiento, la formación integral y la construcción democrática de alternativas frente a los problemas sociales.

Sin embargo, este desplazamiento conceptual no ha sido acompañado por una transformación equivalente de los sistemas de evaluación. En muchas instituciones, la calidad de la extensión continúa siendo apreciada principalmente mediante indicadores administrativos y productivistas, tales como el número de proyectos ejecutados, actividades desarrolladas, personas atendidas, convenios firmados o recursos captados. Aunque estas evidencias poseen indudable relevancia para la gestión universitaria, resultan insuficientes para comprender los procesos educativos, institucionales y socioterritoriales que constituyen el núcleo de la extensión crítica.

Esta tensión adquiere especial significado en el contexto de la profunda crisis civilizatoria que atraviesa el mundo contemporáneo. Hablar hoy de desarrollo en América Latina implica enfrentar desigualdades estructurales, situaciones persistentes de exclusión y subciudadanía, fragilidades democráticas, conflictos territoriales y crecientes procesos de insustentabilidad ambiental que afectan directamente las condiciones de vida de millones de personas. Tales desafíos interpelan a las universidades públicas y comunitarias a fortalecer su compromiso con la justicia social, la democracia, los derechos humanos y la sostenibilidad de los territorios, haciendo de la extensión una dimensión estratégica de su misión institucional.

En este contexto, la extensión crítica latinoamericana ha construido, a lo largo de las últimas décadas, un importante patrimonio teórico, metodológico y político. Como señalan Ibarzabal y Tommasino (2023), constituye una de las principales expresiones del proyecto histórico de una universidad latinoamericana autónoma, democrática, solidaria y comprometida con la construcción de sociedades más justas. Esta perspectiva se fundamenta en el diálogo de saberes y vivires, la investigación-acción participativa, la producción colectiva del conocimiento y el reconocimiento de los territorios como espacios de aprendizaje, producción de conocimiento y transformación social.

Imperatore , S. L. B., & Tommasino, H. EXTENSIÓN CRÍTICA: seis caminos para una evaluación integral y sentipensante. *Conecte-Se! Revista Interdisciplinar De Extensão*. Recuperado de https://periodicos.pucminas.br/conecte-se/article/view/39248

Reconocer la complejidad de los territorios supone también cuestionar las fronteras disciplinares mediante las cuales la universidad organiza tradicionalmente el conocimiento. Los problemas socioterritoriales no se presentan fragmentados en disciplinas ni pueden ser comprendidos desde un único campo de saber o de actuación profesional. La extensión crítica exige, por ello, procesos interdisciplinarios e interprofesionales capaces de poner en diálogo diferentes campos de conocimiento con los saberes producidos en los territorios. La interdisciplinariedad no constituye, en este sentido, una mera estrategia de integración académica, sino una condición para comprender la complejidad de la realidad y construir, junto con los actores territoriales, conocimientos y acciones socialmente pertinentes.

Desde esta perspectiva, el territorio deja de ser entendido como un simple escenario donde la universidad desarrolla acciones de extensión. Tal como plantean Santos (1996), Raffestin (1993), Haesbaert (2004, 2021, 2023) y Porto-Gonçalves (2022), el territorio constituye un espacio vivo de relaciones, conflictos, memorias, identidades y proyectos colectivos, donde diferentes racionalidades y formas de conocimiento se encuentran, dialogan y disputan sentidos. La universidad deja entonces de ocupar el lugar exclusivo de producción del conocimiento para convertirse en un actor que aprende con los territorios y reconoce la legitimidad de saberes históricamente invisibilizados por la racionalidad académica moderna.

Precisamente porque la extensión crítica se comprende como un proceso educativo, territorial y político, su evaluación requiere superar una lógica centrada exclusivamente en productos e impactos cuantificables. Más que verificar aquello que la universidad realiza, interesa comprender las transformaciones que emergen de la interacción entre universidad y sociedad. En esta perspectiva, la evaluación deja de limitarse a la medición de resultados para convertirse en un proceso interpretativo capaz de reconocer aprendizajes, efectos formativos, fortalecimiento de capacidades colectivas y procesos de maduración institucional y socioterritorial.

Esta comprensión dialoga con la crítica formulada por Gert Biesta (2013, 2018) a la reducción contemporánea de la educación a aquello que puede medirse y gestionarse.

Imperatore , S. L. B., & Tommasino, H. EXTENSIÓN CRÍTICA: seis caminos para una evaluación integral y sentipensante. *Conecte-Se! Revista Interdisciplinar De Extensão*. Recuperado de https://periodicos.pucminas.br/conecte-se/article/view/39248

Para el autor, evaluar exige recuperar la pregunta por los fines de la educación y reconocer dimensiones formativas que trascienden los aprendizajes instrumentales y los indicadores de desempeño. Del mismo modo, la tradición de la investigación-acción desarrollada por Thiollent y Colette (2014) entiende la evaluación como parte constitutiva del propio proceso de producción de conocimiento, favoreciendo la reflexión crítica sobre la práctica y la construcción colectiva de nuevas capacidades. Ambas perspectivas convergen con esta tradición latinoamericana al situar la evaluación como un proceso de aprendizaje, diálogo y transformación y no únicamente como un mecanismo de control o rendición de cuentas.

En este mismo sentido, Camilloni (2016) sostiene que, en los proyectos que articulan las tres funciones sustantivas, la evaluación desborda su función de apoyo a la gestión, aprobación o seguimiento. Sus funciones son múltiples y, entre ellas, se encuentra la posibilidad de enriquecer los proyectos, dar voz a sus participantes, revisar sus objetivos y ampliar el significado de las acciones desarrolladas.

En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo proponer un marco analítico para su evaluación integral, organizado en seis caminos complementarios que permiten interpretar distintas dimensiones de los procesos, efectos y transformaciones que emergen de la relación entre universidad, sujetos y territorios. No se trata de construir un nuevo instrumento de evaluación ni de establecer un conjunto de indicadores universales. La propuesta busca ofrecer una perspectiva interpretativa capaz de reconocer la complejidad de la extensión crítica desde una lógica socioformativa, territorial y sentipensante, orientada a comprender procesos antes que contabilizar actividades.

Metodológicamente, este trabajo se plantea como un ensayo teórico-propositivo, sustentado en el diálogo entre la tradición latinoamericana de la extensión crítica, la educación popular, la investigación-acción participativa, las epistemologías del Sur y la filosofía de la educación de Gert Biesta. La propuesta presentada resulta igualmente de un proceso de sistematización conceptual construido por los autores a partir de investigaciones, experiencias de gestión universitaria, procesos de institucionalización de la extensión y espacios de cooperación académica desarrollados en distintos países de

Imperatore , S. L. B., & Tommasino, H. EXTENSIÓN CRÍTICA: seis caminos para una evaluación integral y sentipensante. *Conecte-Se! Revista Interdisciplinar De Extensão*. Recuperado de https://periodicos.pucminas.br/conecte-se/article/view/39248

América Latina. En este sentido, el artículo no pretende ofrecer un modelo prescriptivo de evaluación, sino un marco analítico abierto, susceptible de ser recreado y contextualizado según las características de cada universidad y de cada territorio.

La contribución de este marco reside, por tanto, no en sustituir un repertorio de indicadores por otro, sino en desplazar la propia unidad de análisis de la evaluación: de las actividades y productos de extensión hacia los procesos relacionales, los efectos y las transformaciones que emergen de la interacción entre sujetos, territorios y universidad. Desde esta perspectiva, evaluar supone interpretar no solo resultados, sino también la calidad de las relaciones que los hacen posibles, los aprendizajes que generan, los efectos que pueden reconocerse y los procesos de maduración que se construyen a lo largo del tiempo.

Los seis caminos que se presentan a continuación no constituyen dimensiones aisladas ni una secuencia lineal de evaluación. Deben comprenderse como perspectivas analíticas complementarias que permiten interpretar distintos planos de una misma experiencia. Cada camino ilumina una dimensión específica de estos procesos, pero es su articulación la que hace posible una evaluación verdaderamente integral. En conjunto, permiten reconocer evidencias de proceso, efectos formativos y niveles de maduración institucional y socioterritorial, contribuyendo a construir formas de evaluación coherentes con la complejidad educativa, política y territorial de la extensión crítica latinoamericana.

1 EVALUAR LA CALIDAD DEL DIÁLOGO Y LA REPRESENTATIVIDAD SOCIOTERRITORIAL

El primer desplazamiento consiste en reconocer que su evaluación no comienza por los productos obtenidos, sino por las condiciones que hacen posible la construcción de una relación educativa y política entre universidad y territorio. Si el diálogo de saberes constituye la esencia de la extensión crítica (Bianchi y Tommasino, 2025), entonces la primera pregunta evaluativa no es cuántas actividades fueron realizadas, sino cómo se construyeron los procesos de diálogo que sustentan la producción colectiva de conocimiento.

Imperatore , S. L. B., & Tommasino, H. EXTENSIÓN CRÍTICA: seis caminos para una evaluación integral y sentipensante. *Conecte-Se! Revista Interdisciplinar De Extensão*. Recuperado de https://periodicos.pucminas.br/conecte-se/article/view/39248

Desde esta perspectiva, evaluar implica preguntarse quiénes participan realmente en la construcción de esa relación, cómo se configuran los espacios donde se deliberan problemas, se toman decisiones y se definen prioridades colectivas, pero también quiénes permanecen ausentes y qué relaciones de poder condicionan esa participación. El diálogo de saberes no puede reducirse a mecanismos consultivos ni a espacios ocasionales de interacción; constituye un proceso pedagógico y político mediante el cual universidad y sectores populares construyen confianza, producen interpretaciones compartidas de la realidad y desarrollan capacidades colectivas para intervenir sobre ella.

Desde esta lógica, la calidad del diálogo depende de la capacidad de las experiencias para construir dispositivos permanentes de participación. Esto exige observar si los procesos parten de diagnósticos participativos capaces de reconocer la diversidad cultural, generacional, racial, socioeconómica y pluriepistémica presente en los territorios; si incorporan cartografías sociales, círculos de diálogo, asambleas territoriales, registros narrativos y procesos sistemáticos de devolución comunitaria; y, sobre todo, si garantizan la participación de los actores territoriales en todas las etapas del proceso: diagnóstico, planificación, ejecución, seguimiento y evaluación.

En este punto adquiere especial relevancia la construcción de los grupos motores o grupos de referencia, concebidos no simplemente como una estrategia organizativa, sino como uno de los principales dispositivos metodológicos de la extensión crítica. Como sostienen Tommasino y Herrera Farfán (2024), estos grupos constituyen espacios colectivos de representación y deliberación que permiten articular universidad y sectores populares en torno a problemas compartidos, favoreciendo la continuidad del diálogo, la construcción de confianza, la definición colectiva de agendas y la producción cooperativa de conocimientos y acciones transformadoras. Su existencia y funcionamiento constituyen, por tanto, una evidencia relevante de la calidad democrática y pedagógica.

A partir de estas condiciones comienzan a hacerse visibles efectos que permiten reconocer la calidad del proceso dialógico. Entre ellos destaca la ampliación de la inclusión socioterritorial, expresada en la participación efectiva de organizaciones, movimientos sociales y colectivos históricamente subrepresentados. A ello se suma el

Imperatore , S. L. B., & Tommasino, H. EXTENSIÓN CRÍTICA: seis caminos para una evaluación integral y sentipensante. *Conecte-Se! Revista Interdisciplinar De Extensão*. Recuperado de https://periodicos.pucminas.br/conecte-se/article/view/39248

fortalecimiento de la capacidad colectiva de deliberación, observable en la continuidad de espacios donde universidad, comunidades y organizaciones construyen conjuntamente diagnósticos, prioridades y estrategias de acción.

Otro aspecto decisivo consiste en verificar la incidencia real del diálogo en la toma de decisiones. La evaluación debe permitir reconocer si las demandas, saberes y propuestas provenientes del territorio producen modificaciones en los objetivos, metodologías, prioridades y agendas universitarias. En la medida en que esto ocurre, emergen agendas construidas colectivamente, donde la universidad deja de definir unilateralmente los problemas considerados relevantes y pasa a compartir con los actores territoriales la definición de agendas, decisiones y procesos de acción colectiva.

En escenarios más consolidados, estos procesos favorecen el fortalecimiento de vínculos interinstitucionales estables, la constitución de redes de cooperación y la construcción de formas colaborativas de gobernanza territorial. En estas condiciones, la universidad deja de actuar como prestadora ocasional de servicios para convertirse en un actor que aprende con los territorios, participa de sus procesos organizativos y contribuye, desde el diálogo de saberes, a la construcción compartida de alternativas frente a los problemas colectivos.

Desde esta perspectiva, las dos claves analíticas fundamentales para evaluar este primer camino son, por una parte, la existencia y el funcionamiento efectivo de espacios dialógicos permanentes —particularmente los grupos motores o grupos de referencia— y, por otra, el grado de participación de organizaciones y movimientos pertenecientes a los sectores populares en la definición, conducción y evaluación de las experiencias de extensión crítica.

2 LA COAUTORÍA DEL CONOCIMIENTO Y LA JUSTICIA COGNITIVA

Si el primer camino permitió analizar las condiciones que hacen posible el diálogo entre universidad y territorio, el segundo nos invita a observar cómo ese diálogo se convierte en producción colectiva de conocimiento. La cuestión ya no consiste en verificar cuánto conocimiento circula entre universidad y sociedad, sino en comprender

Imperatore , S. L. B., & Tommasino, H. EXTENSIÓN CRÍTICA: seis caminos para una evaluación integral y sentipensante. *Conecte-Se! Revista Interdisciplinar De Extensão*. Recuperado de https://periodicos.pucminas.br/conecte-se/article/view/39248

cómo ese conocimiento es construido, legitimado, compartido y reapropiado por quienes participan del proceso. La justicia cognitiva exige, en este sentido, interrogar no solo quién participa en la producción del conocimiento, sino también quién define qué conocimientos son reconocidos como legítimos, cuáles pueden circular en los espacios académicos y a quién se reconoce su autoría.

Durante mucho tiempo, la extensión universitaria fue concebida desde una lógica difusionista, según la cual la universidad producía conocimiento científico para posteriormente transferirlo hacia la sociedad. La extensión crítica rompe con esa racionalidad al comprender que el conocimiento no constituye un patrimonio exclusivo de la institución universitaria, sino una construcción social que emerge del encuentro entre diferentes sujetos, experiencias, memorias, prácticas y formas de comprender el mundo. El diálogo de saberes y vivires permite que conocimientos provenientes de diferentes campos disciplinares y profesionales, así como saberes académicos, populares, ancestrales y comunitarios, entren en relación, no para diluir sus diferencias, sino para construir nuevas comprensiones de la realidad desde el reconocimiento mutuo y el respeto por la diversidad epistemológica.

Desde esta perspectiva, evaluar implica preguntarse si estas experiencias generan condiciones reales para la coautoría del conocimiento, entendida como la construcción conjunta de preguntas, interpretaciones, diagnósticos, metodologías, tecnologías sociales y alternativas de acción entre actores universitarios y sectores populares. Más que identificar quién enseña y quién aprende, interesa reconocer cómo todos los participantes se constituyen simultáneamente en sujetos productores de conocimiento y partícipes de procesos de transformación social. Este proceso puede observarse en experiencias de coinvestigación, investigación-acción participativa, sistematización de experiencias y otras metodologías colaborativas en las que comunidades, estudiantes, docentes y organizaciones participan conjuntamente en la formulación de problemas, la interpretación de la realidad y la construcción de respuestas situadas.

En esta dinámica adquiere especial relevancia el principio de la devolución sistemática, desarrollado por Orlando Fals Borda (2010) en el marco de la Investigación-

Imperatore , S. L. B., & Tommasino, H. EXTENSIÓN CRÍTICA: seis caminos para una evaluación integral y sentipensante. *Conecte-Se! Revista Interdisciplinar De Extensão*. Recuperado de https://periodicos.pucminas.br/conecte-se/article/view/39248

Acción Participativa. La producción colectiva del conocimiento solamente se completa cuando los resultados retornan a quienes participaron de su construcción, generando nuevos procesos de reflexión, deliberación y acción colectiva. La devolución deja de entenderse como una etapa final de socialización de resultados para convertirse en un momento constitutivo del propio proceso investigativo y educativo, fortaleciendo la autonomía de las organizaciones populares y posibilitando nuevos ciclos de aprendizaje y transformación.

Cuando estas dinámicas logran sostenerse, comienzan a hacerse visibles efectos y desplazamientos significativos en las formas de producir, legitimar y hacer circular el conocimiento. Se fortalece el reconocimiento de los saberes territoriales como parte legítima de la producción académica; los materiales, investigaciones y procesos formativos incorporan aportes provenientes de las comunidades; y los productos generados dejan de circular exclusivamente en ámbitos universitarios para retornar a los territorios mediante lenguajes accesibles —orales, audiovisuales, narrativos, artísticos o digitales— que favorecen su apropiación social y su utilización en nuevos procesos colectivos.

Más que producir conocimientos híbridos, estos procesos generan conocimientos dialógicos, construidos en la interacción permanente entre universidad y territorio, capaces de ampliar el horizonte epistemológico de la propia institución universitaria y de generar aprendizajes y desplazamientos en las formas de conocer de quienes participan en ellos. La universidad deja entonces de ser únicamente un lugar donde se produce conocimiento para convertirse en un espacio que aprende con los territorios, reconoce la legitimidad de otras formas de conocer y asume el diálogo de saberes y vivires como principio constitutivo de su misión educativa.

Desde esta perspectiva, las dos claves analíticas fundamentales para evaluar este segundo camino son, por una parte, la existencia de procesos efectivos de producción colectiva del conocimiento, expresados en prácticas de coinvestigación, coautoría y construcción compartida de tecnologías sociales; y, por otra, la presencia de procesos permanentes de comunicación dialógica y devolución sistemática, mediante los cuales el

Imperatore , S. L. B., & Tommasino, H. EXTENSIÓN CRÍTICA: seis caminos para una evaluación integral y sentipensante. *Conecte-Se! Revista Interdisciplinar De Extensão*. Recuperado de https://periodicos.pucminas.br/conecte-se/article/view/39248

conocimiento retorna a las organizaciones y comunidades, fortaleciendo nuevas capacidades colectivas de reflexión, organización y transformación.

Si el segundo camino nos permitió analizar cómo se construyen los conocimientos en la interacción entre universidad y territorio, el tercero introduce otra pregunta decisiva: qué permanece en el territorio cuando la presencia directa de la universidad disminuye.

3 LA SOSTENIBILIDAD SOCIOTERRITORIAL Y LA GOBERNANZA COLABORATIVA

El tercer camino nos invita a observar qué permanece en los territorios cuando la presencia directa de la universidad disminuye, pero también qué formas de articulación colectiva se construyen entre universidad, sociedad y sector público para sostener en el tiempo los procesos construidos conjuntamente.

Evaluar la extensión implica preguntarse si los procesos desarrollados contribuyen a construir condiciones de autonomía, corresponsabilidad y continuidad socioterritorial más allá de la duración de los proyectos académicos. Desde la perspectiva de la extensión crítica, este principio puede comprenderse a partir de la idea de “entrar saliendo”: construir vínculos que fortalezcan progresivamente las capacidades de los colectivos para sostener, recrear y ampliar los procesos iniciados conjuntamente. La permanencia de la universidad no constituye, en este sentido, el principal criterio de éxito; importa, sobre todo, que su presencia no produzca dependencia y que los actores territoriales amplíen su capacidad de conducción y acción colectiva.

Sin embargo, esta perspectiva introduce una tensión constitutiva de la propia extensión crítica. Si, por un lado, la universidad busca contribuir al fortalecimiento de la autonomía territorial, por otro necesita construir relaciones duraderas con esos mismos territorios, que constituyen espacios de aprendizaje, producción de conocimiento y formación compartida. Organizaciones sociales, movimientos populares, colectivos comunitarios e instituciones públicas no son únicamente interlocutores de la acción universitaria: son sujetos productores de conocimiento y partícipes de experiencias formativas indispensables para una educación crítica, situada y sentipensante. La

Imperatore , S. L. B., & Tommasino, H. EXTENSIÓN CRÍTICA: seis caminos para una evaluación integral y sentipensante. *Conecte-Se! Revista Interdisciplinar De Extensão*. Recuperado de https://periodicos.pucminas.br/conecte-se/article/view/39248

sostenibilidad adquiere, así, un significado que trasciende la continuidad operativa de los proyectos: supone sostener una relación educativa basada en la reciprocidad, el aprendizaje mutuo y la producción compartida de conocimiento.

Esta comprensión dialoga con la reflexión de Gert Biesta sobre las finalidades de la educación. Particularmente desde la dimensión de la socialización, entendida no como mera adaptación a un orden establecido, sino como participación en prácticas y formas de vida compartidas (Biesta, 2013, 2018), la extensión crítica puede comprenderse como un espacio de socialización democrática. En ella, estudiantes, docentes y actores territoriales aprenden conjuntamente a deliberar, cooperar, construir acuerdos y asumir responsabilidades comunes. La gobernanza colaborativa adquiere, así, una dimensión propiamente educativa, y no solamente organizativa o institucional.

Evaluar esta dimensión implica observar si las experiencias favorecen el fortalecimiento de capacidades colectivas y formas cada vez más colaborativas, inclusivas y democráticas de gobernanza territorial. Estas pueden expresarse en la creación o consolidación de colectivos, asociaciones, cooperativas y redes comunitarias; en la formación de liderazgos y multiplicadores territoriales; en la apropiación de metodologías y tecnologías sociales; y en la participación de actores universitarios y territoriales en consejos, foros, mesas intersectoriales, observatorios y otras instancias de articulación con las políticas públicas. En estos procesos, la universidad no ocupa necesariamente un lugar central de conducción, sino que se integra a redes de cooperación en las que responsabilidades, conocimientos y decisiones son compartidos entre diferentes actores sociales e institucionales.

Cuando estas dinámicas logran sostenerse, comienzan a hacerse visibles efectos que permiten reconocer procesos de maduración socioterritorial: colectivos que mantienen y recrean iniciativas construidas conjuntamente; mayor capacidad para organizar proyectos, movilizar recursos e interlocutar con actores públicos y sociales; apropiación, adaptación y circulación territorial de metodologías y tecnologías sociales; y consolidación de redes de cooperación orientadas a afrontar problemas complejos desde agendas compartidas. Estas evidencias no expresan simplemente la continuidad de

Imperatore , S. L. B., & Tommasino, H. EXTENSIÓN CRÍTICA: seis caminos para una evaluación integral y sentipensante. *Conecte-Se! Revista Interdisciplinar De Extensão*. Recuperado de https://periodicos.pucminas.br/conecte-se/article/view/39248

determinadas acciones, sino la ampliación de capacidades colectivas para sostener y recrear los procesos más allá de la presencia cotidiana de la universidad.

En estas condiciones, la sostenibilidad socioterritorial deja de significar permanencia indefinida de proyectos o dependencia de la presencia universitaria. Expresa, más bien, la capacidad construida conjuntamente para sostener relaciones, capacidades colectivas y formas de cooperación que continúan generando procesos educativos y nuevas dinámicas socioterritoriales. "Entrar saliendo" no significa, por tanto, retirarse del territorio, sino transformar progresivamente la naturaleza del vínculo: de una relación centrada en la iniciativa universitaria hacia formas más recíprocas, autónomas y colaborativas de producción de conocimiento, acción colectiva y gobernanza territorial.

4 LAS TRANSFORMACIONES INSTITUCIONALES Y LA GESTIÓN UNIVERSITARIA DE LA EXTENSIÓN

El cuarto camino dirige la mirada hacia la propia universidad. La extensión crítica no puede ser evaluada únicamente por los cambios y efectos que pueden reconocerse en los territorios; es necesario interrogar también los aprendizajes, desplazamientos y transformaciones que emergen en la propia universidad a partir de su interacción con ellos. Una evaluación integral debe preguntarse, por tanto, no solo qué cambia en los territorios, sino qué está dispuesta a transformar la universidad en sí misma como consecuencia de ese encuentro. Sin embargo, estas transformaciones no ocurren de manera automática ni pueden depender exclusivamente del compromiso individual de determinados docentes o equipos extensionistas. Para que los aprendizajes producidos en las experiencias extensionistas se conviertan en patrimonio institucional, la universidad necesita desarrollar capacidades organizativas, normativas y de gestión que permitan sostenerlos, ampliarlos e incorporarlos de manera permanente a su proyecto académico. En este sentido, la institucionalización deja de representar un proceso meramente administrativo para convertirse en una condición pedagógica de la extensión crítica (Imperatore, 2021; Imperatore et al., 2023).

Imperatore , S. L. B., & Tommasino, H. EXTENSIÓN CRÍTICA: seis caminos para una evaluación integral y sentipensante. *Conecte-Se! Revista Interdisciplinar De Extensão*. Recuperado de https://periodicos.pucminas.br/conecte-se/article/view/39248

Evaluar esta dimensión implica, por tanto, observar dos procesos complementarios. Por una parte, si las experiencias generan aprendizajes institucionales capaces de reconfigurar prácticas académicas, estructuras organizativas y criterios de decisión. Y, por otra, si la universidad desarrolla políticas, recursos, dispositivos de planificación y capacidades de gestión que permitan sostener, institucionalizar y ampliar los aprendizajes y cambios construidos a partir de estas experiencias.

Desde esta perspectiva, la gestión deja de entenderse como un conjunto de procedimientos administrativos y pasa a constituir un componente estratégico de la calidad de la extensión. La consolidación de políticas institucionales, la articulación entre enseñanza, investigación y extensión, la construcción de programas de largo plazo, la asignación estable de recursos y la creación de estructuras de gobernanza representan condiciones indispensables para que la extensión deje de depender de iniciativas aisladas y se convierta en una práctica estructurante de la universidad (Imperatore et al., 2023).

Esta dimensión puede reconocerse en la producción sistemática de informes reflexivos, procesos de sistematización de experiencias y mecanismos de autoevaluación capaces de interpretar aprendizajes, tensiones y efectos institucionales derivados de la extensión. También se expresa en programas permanentes de formación de docentes, gestores y equipos técnicos orientados al desarrollo de metodologías participativas, investigación situada, diálogo de saberes y revisión crítica de las prácticas académicas.

Del mismo modo, los aprendizajes producidos en estos procesos comienzan a incidir sobre reglamentos académicos, proyectos pedagógicos, criterios de evaluación, agendas institucionales de investigación, procesos de autoevaluación, políticas de internacionalización, planes estratégicos y modelos de desarrollo institucional. La institucionalización de la extensión supone, precisamente, que los conocimientos producidos en la interacción con los territorios retroalimenten permanentemente la organización universitaria y orienten sus procesos de toma de decisiones.

Otra evidencia relevante corresponde a la existencia de políticas explícitas, planes plurianuales construidos con participación de actores territoriales, asignación permanente de recursos y creación de espacios institucionales de articulación —como comités,

Imperatore , S. L. B., & Tommasino, H. EXTENSIÓN CRÍTICA: seis caminos para una evaluación integral y sentipensante. *Conecte-Se! Revista Interdisciplinar De Extensão*. Recuperado de https://periodicos.pucminas.br/conecte-se/article/view/39248

observatorios, núcleos académicos o instancias de gobernanza participativa— que integren a docentes, estudiantes, gestores y actores sociales en la definición compartida de prioridades, estrategias y mecanismos de evaluación.

Cuando estas condiciones comienzan a articularse, emergen transformaciones institucionales de mayor profundidad. Una de ellas consiste en la incorporación de la extensión a la cultura organizacional de la universidad, dejando de constituir una actividad periférica o complementaria para convertirse en un eje estructurante de la misión institucional. A ello se suma la consolidación de innovaciones organizativas visibles en nuevas formas de cooperación entre áreas académicas, administrativas y territoriales, en la construcción de equipos interdisciplinarios e interprofesionales y en arquitecturas curriculares que fortalecen la integralidad entre enseñanza, investigación y extensión, superando tanto la fragmentación disciplinar como la tradicional separación entre las funciones sustantivas de la universidad.

En sus niveles más avanzados de desarrollo, la universidad deja de limitarse a aprender de sus experiencias territoriales y comienza a desarrollar capacidades institucionales para sostener, sistematizar, evaluar y proyectar esos aprendizajes de manera permanente. La extensión deja entonces de ser solamente una práctica universitaria para convertirse en una competencia institucional de diálogo, innovación, transformación y compromiso público, fortaleciendo la capacidad de la universidad para construir respuestas socialmente pertinentes frente a los desafíos contemporáneos.

5 LA FORMACIÓN INTEGRAL Y SENTIPENSANTE DE LOS ESTUDIANTES

El quinto camino dirige la atención hacia la formación de los estudiantes y constituye una de las expresiones pedagógicas más significativas de la extensión crítica. Si los caminos anteriores permitieron comprender procesos relacionados con la producción compartida de conocimiento, el fortalecimiento de capacidades socioterritoriales y los aprendizajes y transformaciones que pueden emerger en la propia universidad, este camino invita a preguntarse qué sujetos contribuye a formar la universidad cuando aprende junto a las comunidades y los territorios.

Imperatore , S. L. B., & Tommasino, H. EXTENSIÓN CRÍTICA: seis caminos para una evaluación integral y sentipensante. *Conecte-Se! Revista Interdisciplinar De Extensão*. Recuperado de https://periodicos.pucminas.br/conecte-se/article/view/39248

Esta cuestión adquiere especial relevancia frente a la crítica formulada por Gert Biesta (2013, 2018) al predominio contemporáneo del *learnification* o "aprenderismo". Según el autor, el discurso educativo ha desplazado progresivamente la pregunta por los fines de la educación para concentrarse en aprendizajes, competencias y resultados mensurables. Desde esta perspectiva, evaluar la extensión exige recuperar una pregunta anterior a la medición: qué formación consideramos valiosa y qué modos de conocer, convivir y actuar en el mundo queremos favorecer mediante la experiencia universitaria?

Biesta (2013) propone comprender la educación a partir de tres finalidades inseparables: cualificación, socialización y subjetificación. La cualificación refiere a los conocimientos y capacidades que permiten actuar competentemente; la socialización, a la participación en prácticas, culturas y formas de vida compartidas; y la subjetificación, a la posibilidad de constituirse como sujeto capaz de responder ética y responsablemente frente al mundo y a los demás. No se trata de dimensiones independientes ni jerárquicas, sino de finalidades que adquieren sentido en su articulación. En la extensión crítica, esta relación puede reconocerse cuando los estudiantes movilizan y reconstruyen conocimientos profesionales frente a problemas concretos, participan en procesos colaborativos con otros sujetos y son interpelados a asumir posiciones y responsabilidades frente a realidades que no pueden reducirse a ejercicios académicos previamente controlados.

Leída desde la tradición latinoamericana de la extensión crítica, esta perspectiva converge con una concepción de formación integral construida a partir del diálogo, la praxis y la vinculación socioterritorial. Tommasino y Cano (2016) sostienen que la extensión persigue simultáneamente la formación integral de los estudiantes y el fortalecimiento de los procesos organizativos y emancipatorios de los sectores populares, entendiendo ambos objetivos como dimensiones inseparables de un mismo proceso educativo. De igual modo, Cano y Castro (2016) destacan el carácter integral y humanizador de una formación sustentada en el diálogo de saberes, la investigación participativa y la producción colectiva de conocimiento. Desde esta perspectiva, los territorios no constituyen lugares para la mera aplicación de conocimientos previamente

Imperatore , S. L. B., & Tommasino, H. EXTENSIÓN CRÍTICA: seis caminos para una evaluación integral y sentipensante. *Conecte-Se! Revista Interdisciplinar De Extensão*. Recuperado de https://periodicos.pucminas.br/conecte-se/article/view/39248

elaborados, sino espacios en los que enseñanza, investigación y extensión se articulan alrededor de problemas reales y donde la universidad aprende junto con quienes los viven.

Evaluar esta dimensión supone, por tanto, observar cómo los estudiantes aprenden con los territorios y no solamente sobre ellos. Importa reconocer su participación efectiva en programas, proyectos y componentes curriculares de extensión, especialmente cuando estos favorecen el trabajo interdisciplinario e interprofesional, el diálogo entre diferentes perspectivas epistemológicas y la construcción compartida de conocimiento. Importa igualmente acompañar cómo la experiencia es reflexionada y convertida en aprendizaje mediante portafolios, diarios de campo, narrativas, cartografías sociales, sistematizaciones de experiencias, procesos de autoevaluación y otros dispositivos capaces de hacer visibles dimensiones formativas que difícilmente pueden ser captadas por instrumentos convencionales.

A medida que estas experiencias se consolidan, pueden reconocerse desplazamientos en las maneras como los estudiantes comprenden el conocimiento, su profesión, a los otros y su propia responsabilidad social. La escucha activa, el diálogo intercultural, la cooperación, la corresponsabilidad, la mediación de conflictos y la humildad epistemológica dejan de constituir atributos abstractos para expresarse en situaciones concretas de interacción con sujetos, saberes y realidades diversas. Al mismo tiempo, el encuentro con problemas socioterritoriales complejos puede ampliar la capacidad de interpretar críticamente sus dimensiones históricas, políticas, culturales, económicas y ambientales, cuestionando respuestas disciplinares fragmentadas o intervenciones meramente técnicas.

En este punto, la perspectiva de Biesta encuentra una fecunda interlocución con la tradición freireana. Si Freire (1996) comprende la educación como praxis, diálogo y formación de sujetos capaces de leer críticamente el mundo para participar en su transformación, Biesta recuerda que la educación comporta también apertura al otro, incertidumbre y responsabilidad. Es precisamente en el encuentro con realidades, sujetos y saberes que desbordan lo previamente previsto por el currículo donde la extensión revela una parte fundamental de su potencia formativa.

Imperatore , S. L. B., & Tommasino, H. EXTENSIÓN CRÍTICA: seis caminos para una evaluación integral y sentipensante. *Conecte-Se! Revista Interdisciplinar De Extensão*. Recuperado de https://periodicos.pucminas.br/conecte-se/article/view/39248

En su expresión más profunda, estas experiencias pueden contribuir a una formación integral y *sentipensante*, en la que pensar y sentir no constituyen dimensiones separadas de la relación con el mundo. Los estudiantes aprenden a interpretar críticamente las desigualdades sociales sin perder la sensibilidad frente a quienes las viven; producen conocimientos rigurosos sin renunciar a la empatía, al cuidado y al compromiso con la vida colectiva; construyen saberes profesionales al mismo tiempo que amplían su capacidad para convivir democráticamente con la diversidad, reconocer la legitimidad de diferentes formas de conocimiento y participar responsablemente en la construcción de respuestas colectivas a problemas complejos.

Esta comprensión encuentra respaldo en estudios sobre las prácticas integrales desarrolladas en la Universidad de la República. A partir de la investigación de Romano et al. (2014) sobre las percepciones de estudiantes que participaron en Espacios de Formación Integral, Tommasino y Stevenazzi (2016) identifican dimensiones formativas que difícilmente pueden ser producidas exclusivamente en el espacio del aula: vínculos significativos entre estudiantes y docentes, conocimiento situado de otras realidades, abordajes interdisciplinarios y multiprofesionales y aproximación a formas de saber que trascienden el conocimiento científico-académico. Estos hallazgos refuerzan una cuestión central para la evaluación de la formación extensionista: “el aula sola no alcanza”. La formación integral exige experiencias capaces de poner a los estudiantes en relación con otros sujetos, saberes, profesiones y territorios, convirtiendo esa experiencia en objeto de reflexión crítica y aprendizaje.

Evaluar este camino supone, en consecuencia, reconocer no solo aquello que los estudiantes saben al finalizar una experiencia extensionista, sino qué desplazamientos se producen en sus formas de conocer, relacionarse, deliberar, actuar profesionalmente y asumir responsabilidades frente al mundo común. Es en esta articulación entre conocimiento, experiencia, alteridad, reflexión y compromiso donde la extensión crítica puede contribuir a una formación verdaderamente integral y *sentipensante*.

6 LOS APRENDIZAJES PEDAGÓGICOS DEL PROFESORADO

Imperatore , S. L. B., & Tommasino, H. EXTENSIÓN CRÍTICA: seis caminos para una evaluación integral y sentipensante. *Conecte-Se! Revista Interdisciplinar De Extensão*. Recuperado de https://periodicos.pucminas.br/conecte-se/article/view/39248

El sexto camino dirige la atención hacia los aprendizajes pedagógicos que emergen en el profesorado a partir de la experiencia extensionista con los territorios. Si la extensión crítica puede generar aprendizajes, desplazamientos y transformaciones en estudiantes, comunidades e instituciones, es necesario interrogar también aquello que ocurre con quienes enseñan. La experiencia territorial puede ampliar sus referencias epistemológicas, resignificar sus prácticas pedagógicas y reconfigurar su propia identidad docente.

Esta cuestión adquiere especial relevancia frente a las transformaciones contemporáneas de la educación superior. En diálogo con Biesta (2013, 2018), la docencia deja de comprenderse como una actividad orientada exclusivamente a la transmisión de contenidos o a la facilitación del aprendizaje para constituirse en una práctica ética, política y relacional. Enseñar supone crear condiciones para que los estudiantes se encuentren con el mundo, respondan críticamente a los desafíos que este plantea y construyan conocimientos en relación con otros. Desde esta perspectiva, la experiencia extensionista interpela al profesorado y lo desafía a revisar no solo cómo enseña, sino también qué considera conocimiento válido, cuáles son las finalidades de la educación superior y cuál es su propia responsabilidad como educador.

Esta comprensión encuentra un importante punto de convergencia con la investigación-acción desarrollada por Thiollent y Colette (2014). Para los autores, los procesos investigativos orientados hacia la transformación de la realidad constituyen simultáneamente procesos de producción de conocimiento y de formación de quienes participan en ellos. La reflexión sistemática sobre la acción permite convertir la experiencia en conocimiento, haciendo de la propia práctica un espacio de investigación, reconstrucción pedagógica y desarrollo profesional. El profesor deja así de ocupar exclusivamente el lugar de especialista para convertirse también en investigador de su propia práctica y sujeto de aprendizaje.

Desde la perspectiva de la extensión crítica, estos procesos se profundizan cuando la docencia se construye en diálogo con los territorios. Estos dejan de representar espacios para la aplicación de metodologías previamente definidas y pasan a interpelar los modos

Imperatore , S. L. B., & Tommasino, H. EXTENSIÓN CRÍTICA: seis caminos para una evaluación integral y sentipensante. *Conecte-Se! Revista Interdisciplinar De Extensão*. Recuperado de https://periodicos.pucminas.br/conecte-se/article/view/39248

de enseñar, investigar y producir conocimiento. Como sostienen Tommasino y Cano (2016), la extensión crítica transforma simultáneamente los procesos sociales y las prácticas universitarias, haciendo del aprendizaje docente una dimensión constitutiva de la integralidad universitaria.

Evaluar este camino implica, por tanto, preguntarse si las experiencias extensionistas generan aprendizajes pedagógicos capaces de renovar las metodologías de enseñanza, ampliar las formas de investigar y resignificar las maneras de producir y legitimar conocimiento. Tales aprendizajes pueden reconocerse en sistematizaciones de experiencias, diarios docentes, narrativas pedagógicas, informes reflexivos e investigaciones construidas a partir de los problemas y preguntas que emergen de la experiencia territorial. Más que registros de actividades, estos dispositivos permiten convertir la práctica en objeto de reflexión crítica y producción de conocimiento pedagógico.

A medida que estas experiencias se consolidan, pueden reconocerse desplazamientos más profundos en las prácticas docentes. La planificación comienza a articular de manera más orgánica enseñanza, investigación y extensión; se incorporan metodologías dialógicas, colaborativas y socioformativas; y los problemas socioterritoriales pasan a interpelar tanto los contenidos curriculares como las formas de enseñar y aprender. La investigación-acción, el aprendizaje basado en la comunidad, la investigación territorial, la cocreación y otras estrategias participativas adquieren sentido no como repertorios metodológicos transferidos mecánicamente, sino como construcciones situadas que requieren ser reinterpretadas frente a las particularidades históricas, culturales y socioterritoriales de cada experiencia.

El trabajo interdisciplinario e interprofesional profundiza estos desplazamientos al cuestionar una identidad docente construida, con frecuencia, en torno a la especialización disciplinar. Trabajar sobre problemas socioterritoriales complejos exige aprender a planificar, investigar, enseñar y evaluar con profesionales de otros campos y con los propios actores territoriales. La interdisciplinariedad deja así de constituir

Imperatore , S. L. B., & Tommasino, H. EXTENSIÓN CRÍTICA: seis caminos para una evaluación integral y sentipensante. *Conecte-Se! Revista Interdisciplinar De Extensão*. Recuperado de https://periodicos.pucminas.br/conecte-se/article/view/39248

solamente una estrategia dirigida a los estudiantes para convertirse también en experiencia de aprendizaje y reconstrucción de la práctica docente.

Asimismo, la experiencia extensionista puede ampliar las referencias epistemológicas que sustentan la docencia. Saberes comunitarios, conocimientos tradicionales, experiencias territoriales y perspectivas pluriepistémicas ingresan en los procesos formativos no simplemente como contenidos adicionales, sino como conocimientos capaces de interpelar las categorías y prácticas académicas. Este movimiento favorece experiencias de co-docencia y co-formación en las que estudiantes, actores comunitarios, organizaciones sociales y portadores de saberes territoriales participan activamente de los procesos educativos, ampliando los sujetos reconocidos como legítimos en la producción y circulación del conocimiento.

Estos aprendizajes pueden repercutir también en la producción académico-pedagógica derivada de la extensión: sistematizaciones de experiencias, relatos pedagógicos, materiales didácticos, investigaciones, artículos y otras formas de producción intelectual que convierten la práctica extensionista en objeto de reflexión e innovación. Al mismo tiempo, pueden desarrollarse capacidades especialmente relevantes para la actuación en contextos complejos, como la lectura crítica de los territorios, la escucha cualificada, el diálogo intercultural, la mediación, la facilitación de procesos colectivos y la construcción participativa de respuestas frente a problemas públicos.

En esta perspectiva, los aprendizajes del profesorado no constituyen un efecto secundario de la extensión, sino una dimensión sustantiva de su potencia pedagógica. Evaluar la extensión crítica supone reconocer no solamente aquello que el profesorado hace en los territorios, sino aquello que aprende con ellos y cómo esos aprendizajes retornan a la enseñanza, al currículo, a la investigación y a la propia institución universitaria.

Evaluar la extensión crítica supone, por tanto, reconocer y valorar estos procesos de desarrollo profesional docente, en la medida en que permiten que la experiencia extensionista deje de constituir una actividad adicional y pase a incidir en la propia

Imperatore , S. L. B., & Tommasino, H. EXTENSIÓN CRÍTICA: seis caminos para una evaluación integral y sentipensante. *Conecte-Se! Revista Interdisciplinar De Extensão*. Recuperado de https://periodicos.pucminas.br/conecte-se/article/view/39248

identidad pedagógica de la universidad, fortaleciendo la integralidad entre enseñanza, investigación y extensión. En este sentido, los aprendizajes construidos con los territorios pueden convertirse también en una guía político-pedagógica para la transformación universitaria.

Reflexiones finales: Hacia una evaluación integral de la extensión crítica

Los seis caminos propuestos a lo largo de este trabajo no constituyen indicadores independientes ni un nuevo instrumento de evaluación. Tampoco pretenden conformar una lista de verificación o un modelo prescriptivo aplicable de manera uniforme a todas las experiencias de extensión universitaria. Constituyen, más bien, seis perspectivas analíticas complementarias que permiten comprender la complejidad de la extensión crítica desde una lógica socioformativa, procesual y territorial.

Su articulación permite superar una comprensión reduccionista de la evaluación centrada exclusivamente en la contabilización de actividades, productos o impactos inmediatos. La calidad de la extensión no puede inferirse únicamente del número de proyectos ejecutados, de personas alcanzadas o de convenios firmados. Estas evidencias son importantes, pero resultan insuficientes para comprender aquello que constituye el núcleo de la práctica extensionista: los procesos de aprendizaje colectivo, la producción compartida de conocimiento, el fortalecimiento de capacidades sociales y los efectos, aprendizajes y transformaciones que pueden emerger, de manera relacional y situada, tanto en los territorios como en la propia universidad.

Cada uno de los seis caminos ilumina una dimensión específica de estos procesos. El primero dirige la mirada hacia la calidad del diálogo y la representatividad socioterritorial; el segundo permite reconocer la coautoría del conocimiento y la justicia cognitiva; el tercero permite interpretar la sostenibilidad de los procesos socioterritoriales y las formas colaborativas de gobernanza; el cuarto analiza la capacidad de la universidad para aprender institucionalmente de sus experiencias; el quinto recupera la formación integral de los estudiantes; y el sexto muestra que la propia docencia constituye uno de los principales espacios de transformación de la extensión crítica.

Imperatore , S. L. B., & Tommasino, H. EXTENSIÓN CRÍTICA: seis caminos para una evaluación integral y sentipensante. *Conecte-Se! Revista Interdisciplinar De Extensão*. Recuperado de https://periodicos.pucminas.br/conecte-se/article/view/39248

Sin embargo, la potencia de la propuesta no reside en cada uno de estos caminos considerado aisladamente, sino en las relaciones que se establecen entre ellos. Los seis caminos configuran, así, un movimiento relacional y recursivo: las condiciones del diálogo inciden en las posibilidades de producción compartida y coautoría del conocimiento; estas pueden fortalecer capacidades socioterritoriales y formas colaborativas de gobernanza; los aprendizajes construidos en esos procesos interpelan a la institución universitaria y pueden producir desplazamientos en sus políticas, estructuras y prácticas; y, a su vez, los aprendizajes y cambios reconocibles en la formación estudiantil y en la práctica docente retroalimentan nuevas formas de relación entre universidad y territorios.

La interdisciplinariedad y la interprofesionalidad atraviesan este movimiento como condiciones para comprender la complejidad socioterritorial, articular diferentes campos de conocimiento y superar las fragmentaciones disciplinares e institucionales que todavía organizan buena parte de la vida universitaria. No constituyen, por tanto, un camino adicional, sino una dimensión transversal que adquiere expresiones distintas en la producción de conocimiento, la gobernanza socioterritorial, la formación estudiantil, el aprendizaje docente y la propia transformación institucional.

Desde esta perspectiva, la evaluación requiere observar tres planos inseparables. En primer lugar, las evidencias de proceso, que permiten comprender cómo se construyen las relaciones, los aprendizajes y las metodologías que sustentan la experiencia. En segundo lugar, las evidencias de efectos, que permiten reconocer aprendizajes, desplazamientos y cambios asociados al desarrollo de los procesos, sin presuponer todavía su consolidación como transformaciones. Finalmente, las evidencias de maduración institucional y socioterritorial, que permiten interpretar la consolidación progresiva de capacidades, prácticas, relaciones y formas de organización y, cuando las evidencias así lo sustentan, reconocer procesos de transformación construidos a lo largo del tiempo. Más que momentos sucesivos, estos tres planos constituyen niveles analíticos complementarios desde los cuales interpretar la calidad de la extensión crítica.

Imperatore , S. L. B., & Tommasino, H. EXTENSIÓN CRÍTICA: seis caminos para una evaluación integral y sentipensante. *Conecte-Se! Revista Interdisciplinar De Extensão*. Recuperado de https://periodicos.pucminas.br/conecte-se/article/view/39248

Esta comprensión dialoga con la propuesta de Biesta al desplazar el foco desde aquello que puede medirse con facilidad hacia aquello que realmente importa en los procesos educativos. Evaluar la extensión crítica supone preguntarse no solamente qué hace la universidad, sino qué efectos, aprendizajes y transformaciones emergen de la experiencia, cómo son reconocidos por los sujetos involucrados y de qué manera se expresan en los territorios y en la propia institución universitaria. En este sentido, la evaluación deja de ser un mecanismo externo de control para convertirse en una práctica reflexiva que acompaña la acción, orienta las decisiones y fortalece la capacidad institucional de aprender junto con los territorios.

Tal vez, entonces, el principal desafío no consista únicamente en construir mejores sistemas de evaluación. El desafío consiste en transformar la manera en que comprendemos la propia universidad y su relación con la sociedad. Porque evaluar la extensión crítica es, en última instancia, preguntarnos qué universidad queremos construir para América Latina y qué formas de conocimiento, de formación y de compromiso democrático decidimos reconocer como expresión de su calidad.

REFERENCIAS[i]

BIANCHI, D.; TOMMASINO, H. Diálogo de saberes: esencia de la educación dialógica y de la extensión crítica. *Revista Masquedós*, v. 10, n. 13, p. 1-11, 2025. DOI: https://doi.org/10.58313/masquedos.2025.v10.n13.430.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BIESTA, Gert. Medir o que valorizamos ou valorizar o que medimos? Globalização, responsabilidade e a noção de propósito da educação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 815-831, out./dez. 2018. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X33482.

CAMILLONI, Alicia W. de. La evaluación en proyectos de extensión incluidos en el currículo universitario. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, Santa Fe, n. 6, p. 24-35, 2016.

CANO, Agustín; CASTRO, Diego. La extensión universitaria en la transformación de la educación superior: el caso de Uruguay. *Andamios*, Ciudad de México, v. 13, n. 31, p. 313-337, mayo/ago. 2016.

FALS BORDA, Orlando. Irrumpe la investigación militante. In: HERRERA FARFÁN, Nicolás; LÓPEZ GUZMÁN, Lorena (comp.). *Ciencia, compromiso y cambio social: antología*. Montevideo: Extensión Libros, UDELAR, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, Rogério. *Território e descolonialidade: sobre o giro (multi)territorial/(des)colonial na América Latina*. Buenos Aires: CLACSO; Niterói: PosGEO/UFF, 2021.

HAESBAERT, Rogério. Território. *GEOgraphia*, Niterói, v. 25, n. 55, e61073, 2023. DOI: https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2023.v25i55.a61073.

IBARZABAL, E.; TOMMASINO, H. La Extensión Crítica y la Universidad latinoamericana: claves político-académicas para enfrentar la crisis de la Universidad pública. *Hariak: recreando la educación emancipadora*, Bilbao, n. 13, p. 4, 2023. Disponível em: https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/es/publications/598.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum. *Curricularização da extensão: experiência da articulação extensão-pesquisa-ensino-extensão como potencializadora da produção e aplicação de conhecimentos em contextos reais*. Rio de Janeiro: Gramma, 2021.

IMPERATORE, Simone; ZUCCHETTI, Dinora Tereza; PADILLA CONTRERAS, Merlin Ivania; DELCID RAMÍREZ, Anayancy. Currículos innovadores con impacto social: la integralidad de las funciones sustantivas. *Revista de Extensión Universidad en Diálogo*, Heredia, v. 13, n. 1, p. 109-141, ene./jun. 2023. DOI: https://doi.org/10.15359/udre.13-1.5.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.

ROMANO, A. et al. *Evaluación sobre las políticas de extensión relacionadas con los procesos de integralidad en la Universidad de la República: el caso de los Espacios de Formación Integral: informe preliminar de resultados de la fase de encuesta a estudiantes*. Montevideo: Universidad de la República, 2014.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

THIOLLENT, Michel Jean Marie; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, 2014.

TOMMASINO, Humberto; CANO, Agustín. Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. *Revista Masquedós*, Tandil, n. 1, p. 9-23, 2016.

TOMMASINO, Humberto; HERRERA FARFÁN, Nicolás. Los grupos de "referencia" o "motores": apuntes claves para la metodología en la Extensión Crítica. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, v. 14, n. 20, e0003, ene./jun. 2024. DOI: https://doi.org/10.14409/extension.2024.20.Ene-Jun.e0003.

TOMMASINO, Humberto; STEVENAZZI, Felipe. Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, Santa Fe, n. 6, p. 120-129, 2016.

[i] **Declaración sobre el uso de inteligencia artificial**
Los autores utilizaron ChatGPT (OpenAI) exclusivamente como herramienta de apoyo para la revisión gramatical y de estilo del manuscrito, así como para la revisión lingüística del Resumen en español y la traducción y revisión lingüística del Abstract en inglés.