

Campo y territorio de la Extensión como práctica académica



Mg. Carlos A. Zavaro Pérez

Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.
czavaro@fcnym.unlp.edu.ar. <https://orcid.org/0000-0003-3298-7383>

Resumen

La extensión universitaria ha sido una práctica académica que ha ido construyéndose a partir de las experiencias cotidianas, configurando en ese devenir relaciones con el territorio que la definen y ubican en diferentes paradigmas. En este sentido, algunas de sus particularidades, entendidas como descriptores, permiten diferenciarla de otras funciones académicas como la investigación y la docencia, a la vez que posibilitan enmarcarla -en mi opinión- bajo la teoría de campos que distingue la obra de Pierre Bourdieu. De esta manera me propongo analizar algunas de las características de la extensión, enfatizando en la impronta que ha tenido el territorio y los sujetos que lo habitan en su conformación como campo, discutiendo algunos conceptos y categorías como capital cultural, trayectorias, subjetividades, tensiones, diálogo, horizontalidad, propósito y *habitus* que contribuyen a su demarcación, pero enfocando la discusión en el modo en que esa dinámica, que configura el campo en su estructura, permite establecer nexos y articulaciones con los otros campos académicos, posibilitando la dilución de algunos de los límites que los diferenciaban, al constituirse en protagonista de la práctica integral, e integradora, en la que estos convergen.

Palabras clave

Bourdieu; habitus; horizontalidad; dialógico; subjetividad; prácticas integrales.

Field and territory of Extension as an academic practice

Abstract

The university extension is an academic practice that has been built through daily experiences, thus forming relationships with the territory that characterizes and that allow it to be related it with different paradigms. On the other hand, some of its peculiarities, turned into descriptors, allow it to be distinguished from the other functions such as research and teaching, which at the same time -in my opinion- allows it to be frame it into the theory of fields from Pierre Bourdieu. Besides I propose to analyze some of its characteristics, emphasizing in the imprint of the territory and those who live in it, discussing the way in which some concepts and categories such as cultural capital, trajectories, subjectivities, tensions, dialogue, horizontality, purpose, habitus, among others contribute to its demarcation, but focusings the discussion in the way

Keywords

Bourdieu; habitus; horizontality; dialogic; subjectivity; integral practices.

that the dynamics that configure the field in its structure, allow it to establish links and articulations with other academic fields, diluting of some of the limits that differentiated them, becoming the protagonist of the integral and integrative practice, in which they converge.

Introducción

La obra de Pierre Bourdieu, uno de los sociólogos más relevantes del siglo XX, ha trascendido las fronteras de Francia, de Europa, del mundo occidental y de la sociología, para horadar diversos ámbitos del pensamiento académico e incluso de la vida cotidiana, conformando no solo un marco teórico desde donde es posible contextualizar argumentaciones disímiles en torno a un sinnúmero de temas, sino también un modo de comprender la urdimbre que subyace en muy diferentes espacios de socialización, entre los cuales el académico ha sido central, al punto de convocar a numerosos especialistas, que convertidos en sus exegetas, han contribuido a recrear su legado.

En su vasta obra, tres conceptos resaltan y se convierten en una suerte de núcleo teórico: campo, capital y *habitus*. El primero de ellos es concebido por el autor como una estructura o un esquema básico y objetivo de ordenamiento de las realidades sociales, que resultan independientes de la conciencia y de la voluntad de las personas al punto de orientar y condicionar sus prácticas y representaciones (Bourdieu, 1987), una perspectiva en la que es posible reconocer la mirada materialista del autor y la noción estructuralista que impregna el concepto.

El capital, por su parte, constituye en la propuesta de Bourdieu (1987), un concepto que resignifica la idea marxista de un bien acumulable que puede incrementarse e intercambiarse, resultando en una mercancía (Marx, 1887) capaz de promover relaciones entre sujetos que le asignan un valor diferencial. El concepto de capital, que tiene origen en la teoría económica, es definido, desde una perspectiva simbólica, por tres estados: el capital acumulado, el objetivado y el institucionalizado. Esta diferenciación contribuye a visibilizar la manera en que operan ciertas dinámicas hacia el interior de los campos y entre estos, lo que permite vincular ambos conceptos y sienta las bases para introducir el tercero de ellos: el *habitus*.

Para comprender el concepto de *habitus* en los términos del autor, es necesario trascender el sentido común que lo relaciona con una práctica instintiva, intuitiva e incluso naturalizada, para entenderlo como un conjunto de prácticas y de disposiciones culturalmente transferibles que son en sí mismas estructurantes (Bourdieu, 1991) y por lo tanto contribuyen a estructurar esquemas de pensamiento en los sujetos y en los modos en que se relacionan. El concepto de *habitus* en el sistema teórico de Bourdieu complementa la estructura del campo como espacio relacional y de capital como el motor de la dinámica que lo estructura.

Estos conceptos, en la academia, han adquirido el rango de categoría al ser utilizados en el análisis y sistematización de ciertas prácticas sociales, y en este sentido, el propósito de estas líneas radica en encontrar algunas intersecciones posibles que permitan caracterizar y demarcar a la práctica extensionista, preguntándome –y respondiendo en lo posible– si la extensión universitaria puede ser entendida como campo y, en tal caso, avanzando en el análisis de algunas de las particularidades que la constituyen y que operan como descriptores, un análisis que se complejiza cuando la extensión es concebida en el marco de las prácticas integrales que hoy constituyen horizonte de transformación de la enseñanza universitaria.

El campo desde la comprensión de lo académico

La noción de campo es una metáfora espacial en la obra de Bourdieu utilizada como recurso para aproximarnos a la comprensión de lo intangible. El campo es un espacio abstracto, pero perceptible, que se corporiza como resultado de las relaciones que establecen los sujetos que lo conforman y terminan estructurándolo, por lo que desde el punto de vista materialista no podría ser definido como objetivo –en sentido estricto– en tanto no podría existir al margen de ellos, por ser quienes lo estructuran y modulan dialécticamente, siendo que a través de esas mismas relaciones es que se objetiva y proyecta.

Esta concepción es francamente estructuralista (Bourdieu y Zanotti-Karp, 1968) y en esa estructura existen límites, descriptores y jerarquías. La idea de campo en el pensamiento de Bourdieu puede encontrarse en muy diversos trabajos del autor en los cuales analiza relaciones y emergentes en lo concerniente a la ideología y la política (Bourdieu y Boltanski, 1976; Bourdieu y Jordá, 1999), a la pedagogía (Bourdieu y Passeron, 2003), al arte (Bourdieu, 1995; Bourdieu, 2003a; Bourdieu *et al.*, 2003), a la comunicación (Bourdieu, 1997), al feminismo y las masculinidades con énfasis en la herencia patriarcal y en las relaciones entre los sexos (Bourdieu, 1990), a los modos de conformar las dinámicas y patrones culturales en relación con las preferencias colectivas y, por supuesto, en torno a lo académico y en particular a la ciencia (Bourdieu, 1984; 2003b). La sociedad, de esta manera, es leída por Bourdieu como un conjunto de campos diversos, relativamente autónomos, distintivos y distinguibles entre sí, aunque puedan relacionarse.

Son sus peculiaridades las que permiten delimitarlos y, en ese sentido, el énfasis de estas líneas se concentrará en aquellas características que definen al campo de lo académico, habitado por un *homo academicus* (Bourdieu, 1984) cuya identidad es una y varias, a la vez. Resulta muy llamativo el binomio nomenclatural elegido por el autor, en tanto sugiere de manera implícita que son los rasgos que definen lo académico los que constituirían –en una suerte de sistema taxonómico– un tipo de homínido particular al que caracteriza por un trabajo predominantemente intelectual, reflexivo y crítico que, agrego, pareciera casi un sacerdocio, tal como se ha instalado en el imaginario de una parte de la sociedad pero que, paradójicamente, es resultante de una estructura compleja que lo moldea y que a su vez es moldeada por este.

Tal identidad académica, socialmente construida como unidad, es fragmentaria y fragmentada por las mismas relaciones que la constituyen, y que en ese proceso de ruptura conforman tradiciones culturales que delimitan disciplinas y funciones. Ambas podrían ser entendidas bajo el concepto de campo, transmutado en categoría de análisis, siendo el lenguaje y el objeto de estudio particular, así como la metodología empleada en el proceso de indagación en torno a ese objeto/sujeto, los que operan como límite entre disciplinas y entre las relaciones culturales que, como emergente, terminan consolidando tribus (Becher, 2001) y tradiciones que contribuyen a su demarcación.

En el marco de lo académico también las funciones operan de manera similar, al menos en algunas de las más aceptadas. Lo pedagógico, que se manifiesta en la docencia como actividad central de las universidades, no solo tiene un propósito y un sistema jerárquico particular, basado en el estatus que los docentes han logrado alcanzar con relación al modo en que son percibidos por la sociedad y por sus pares, quienes a través de diversos mecanismos, les asignan a unos u otros un lugar central o periférico en el campo, sobre todo cuando el sistema organizacional resulta ser el de las cátedras (Monetti, 2020), donde la jerarquía se manifiesta de manera estrictamente piramidal, condicionando el modo en que se toman decisiones, se eligen los temas a enseñar y se les asigna a cada uno de quienes la integran las funciones que en ella desempeñan. Este

modelo de relación, si bien está apoyado en las trayectorias de los sujetos, no siempre reflejan el compromiso ni la dedicación que estos aportan a la sostenibilidad de la actividad y a la manera en que esta contribuye a perpetuar esa estructura.

Estas mismas jerarquías y relaciones operan en el campo de lo estrictamente científico, donde la centralidad en el terreno disciplinar lo ocupa quienes más trayectorias han logrado acumular, relegando a la periferia a los recién graduados, a aquellos con menor capital acumulado o a quienes, con sus contribuciones teóricas, han logrado desafiar el núcleo que lo aglutina en términos conceptuales. Lo que en palabras pareciera simple no es otra cosa que una urdimbre de relaciones intersubjetivas y personales que conforman una estructura a la que Lander (2005) denomina como capitalismo académico y que, en síntesis, condensa un entramado que no solo es abstracto, sino que se objetiva a nivel organizacional en cada departamento, laboratorio o grupo de investigación, en las relaciones de disparidad que se establecen entre sus integrantes e incluso entre los países centrales respecto de los periféricos (Kreimer, 2006; 2010), que suelen reproducir las políticas científicas de los primeros al considerar como prioritarios los temas centrales para aquellos. Esta dinámica, en países periféricos como Argentina y otros tantos latinoamericanos, contribuye a generar asimetrías también entre aquellos sujetos que pueden acreditar vínculos de formación en universidades y laboratorios del primer mundo respecto del resto de quienes conforman el campo, impactando –a futuro– en la posibilidad de ascenso a lugares de mayor prestigio.

He ahí el capital cultural que, entonces, constituye la moneda que permite acceder a nuevos escaños y a engrosar las trayectorias de cara a los procesos de evaluación de la ciencia (Kreimer, 2011). El capital se explicita en los artículos publicados, en la participación en congresos, conferencias y otras tantas actividades en las que se legitima el trabajo desarrollado en torno a un tema determinado, aunque esa acumulación no es pasiva como ingenuamente podría imaginarse, sino que constituye una finalidad en quienes integran el campo. Acceder a lugares de mayor prestigio, y por tanto a su centralidad, es parte del propósito de los académicos, por lo que el capital simbólico, tal como es concebido por Bourdieu (1976), constituye una herramienta de poder y una moneda de canje que desata tensiones y condiciona modos particulares de relacionarse.

Capital y campo entonces se conjugan en la concepción de Bourdieu, de tal modo que el campo es concebido como un sistema estructurado de posiciones sociales que, además, constituye un sistema en el que operan correlaciones de fuerzas mediadas por el capital. Siguiendo también el análisis de Chihu Amparán (1998), cada campo queda constituido por una red de relaciones subjetivas entre las diferentes posiciones y –agrego– entre individuos que tienen un propósito determinado y se relacionan en atención a estos, sean o no conscientes de ello, es decir, más allá de la conciencia que en particular puedan tener en torno a las relaciones que sostienen la estructura. Esta dinámica se impone y objetiva en todos los niveles de jerarquía, esto es: en los individuos o agentes –tal como los denomina Bourdieu–, como en las instituciones de las que estos forman parte y que indirectamente acumulan prestigio en función del prestigio acumulado por quienes la integran y de los antecedentes que estos puedan mostrar.

Los límites conceptuales, el vocabulario, que es también parte de los límites, y los antecedentes que delimitan las trayectorias de aquellos que se relacionan en ese espacio conforman un modo de percibirse y de ser, que se corporiza en el *habitus* y se constituye en rasgos y descriptores distintivos que permiten asignarles a la ciencia o la docencia la categoría de campo. La extensión, en cambio, si bien constituye una de las funciones académicas, tiene otra dinámica y una manera diferente en la que históricamente ha ido conformando la marca de agua que la distingue; ¿puede entonces esta, como práctica, ser considerada bajo la categoría de campo?

La extensión en el debate académico...

La extensión ha ido transitando en su génesis un camino de relación con el territorio, es decir, con la comunidad, que ha contribuido a caracterizarla y que la ha distinguido respecto a otras prácticas académicas. Pareciera que el propósito de las universidades de insertarse en la sociedad y dar respuesta a sus demandas fue asumida como una prolongación del conocimiento, tal como si las paredes de las aulas y de las facultades constituyeran un muro inexpugnable que la extensión ha logrado horadar, extendiendo el saber a la comunidad.

Si bien la extensión en el marco de “lo académico” forma parte del estatuto de las universidades y por tanto de las funciones que estas deberían desempeñar, a lo largo de su historia (Donoso, 2001; Tünnermann, 2003; Ortiz-Riaga y Morales-Rubiano, 2011; Cano, 2015), esta no ha logrado ocupar el espacio de relevancia que se merece más allá de que su génesis esté atada –aún sin ser del todo explícita– a la letra del manifiesto liminar que ha constituido el legado de la universidad reformista (Tünnermann, 2008) y por lo tanto de la universidad latinoamericanista contemporánea.

No obstante, bajo la perspectiva cartesiana de fragmentar el conocimiento, y tratando de establecer un paralelismo entre estas funciones que articulan diversas formas en que se objetiva el saber en las universidades, tanto la investigación como la docencia han ocupado lugares de importancia, que en parte le ha sido negada a la extensión y que hoy se manifiesta en el esfuerzo que una parte de la comunidad académica ha hecho con relación a su jerarquización, tratando de transmutar esa visión que la ha encarnado como una forma devaluada del “ser académico”, para bregar por un lugar que le reconozca igualdad de condiciones.

El debate instalado respecto de su jerarquización no es resultante de la necesidad de visibilizar la importancia que le adjudican quienes habitan el territorio en los que se objetiva la práctica, porque son muchos los universitarios que lo transitan y que articulan con él, sino porque esta función no ha logrado alcanzar el lugar que debería corresponderle en las grillas con las que los académicos son evaluados. Si los pares, es decir los académicos, son quienes evalúan y construyen las grillas que son legitimadas por consenso, entonces el consenso al que podría estimarse que se ha llegado en la academia es a que esta [la extensión], como función, no debería tener las mismas credenciales que las funciones restantes, y el vínculo con la comunidad podría ser relegado al compromiso que algunos docentes e investigadores solidarios podrían establecer con los problemas cotidianos de los barrios en nombre de la institución.

Algo de ironía aflora en las letras que anteceden, pero la batalla por la curricularización de la extensión y con ella por su jerarquización ha sido una constante en la última década en las universidades argentinas y en muchas de Latinoamérica. Este proceso ha ido materializándose gracias a la acumulación de muy diversas experiencias que les han permitido a los extensionistas ir trasvasando los muros impuestos por los modos organizacionales hegemónicos en los que se concibe la formación (Petz, 2017). Con ese propósito, algunas cursadas se han ido incorporando a experiencias socioeducativas territoriales, como parte de un proceso que va adoptando (y adaptando) diversas morfologías y que ha requerido de la innovación permanente y de la formación de docentes (Lischetti y Petz, 2018) como estrategia instituyente hacia la legitimación. En algún punto, esta coyuntura da cuenta de al menos dos cosas: en primer lugar, de que existe un colectivo de sujetos, en la academia, que se autoperceben como extensionistas y en ese hecho reconocen en su práctica atributos que la diferencian de otras de las prácticas con las que coexisten y conviven, considerando que esta debe ser reconocida y legitimada con la jerarquía que le corresponde.

La historia da cuenta de muy diversos caminos por los que se ha transitado, recapitulando diversos formatos (Zavaro, 2020a). Esa historia está adherida, al menos en Argentina, a la historia de la universidad misma y a la del contexto y las condiciones sociopolíticas que han signado la biografía de nuestros pueblos, poniendo de manifiesto y develando, a su vez, una sociedad profundamente desigual, tanto con respecto a los bienes materiales como forma de capital, como al capital cultural y simbólico.

La desigualdad material ha contribuido a que gran parte de los llamados barrios populares, muchos de ellos asentamientos con condiciones de vida muy precarias, se hayan convertido en el epicentro del trabajo extensionista, en parte porque el abandono histórico del Estado –y la precariedad– ha constituido una fuente permanente de necesidades que definen el modo en que se formula la demanda (López, 2011; Giraud y Vergerio, 2016). Este contexto ha contribuido a otorgarle sentido a la extensión, incluso en aquellos formatos en los que es concebida como una prolongación del conocimiento ante la desigualdad de un capital cultural sabio (Chevallard y Gilman, 1997), que es interpelado por el de un saber lego y que, no obstante, resulta extraordinariamente rico en experiencias y tradiciones.

En ese contexto han sido varios los formatos en los que las universidades se han hecho presentes en el territorio, transitando sus calles y adhiriendo a diversos paradigmas desde donde se ha concebido históricamente esa intervención. La divulgación y la concientización han sido algunos de los formatos en los que el saber enseñado y aprendido en las aulas es llevado a las barriadas como parte de una transferencia acrítica, pero sin dudas, bien intencionada de conocimientos; el trabajo con productores rurales ha sido otro de los modos de relación con la comunidad, sobre todo con productores de la agricultura familiar que han ido desarrollando y consolidando un nuevo modo de gestionar la tierra al margen de los sistemas productivos hegemónicos, mientras que las experiencias de intervención en escuelas públicas y privadas han constituido otras de las maneras en la que los universitarios han irrumpido y colaborado con la resignificación de algunos contenidos curriculares, contribuyendo a la consolidación de espacios lúdicos y culturales de contención de estudiantes y docentes.

Esa diversidad de modalidades y formatos de las prácticas extensionistas también ha alcanzado el trabajo en clubes de barrio, en cooperativas y en organizaciones sociales y políticas, que han sido un dinamizador de la transformación de la práctica, adhiriendo en esas experiencias a diversos paradigmas (Zavaro, 2020a). Es más, en aquellos en los que ha primado la construcción colectiva de sentido y el análisis crítico, se han logrado modificar las lógicas con las que se formula la demanda a partir de diagnósticos participativos (Amado *et al.*, 2004; Mori, 2008) que, basados en la investigación y acción participativa (Elizalde, 1993; Zavaro, 2020b), permiten fortalecer los lazos vinculares entre las universidades y el territorio, arraigándose en él.

Dicho de esa manera, pareciera entonces que la existencia de un colectivo conformado por sujetos capaces de establecer relaciones particulares que estructuran una dinámica en la que se consolida la estructura en la que esta acontece, termina por configurar un espacio simbólico que no solo es percibido por quienes lo conforman, sino que también se objetiva y proyecta en la comunidad, y en esa objetivación es percibido y reconocido como tal por otros sujetos. Esta definición podría aproximarnos a lo que en términos *bourdieuanos* (si es que se me permite la adjetivación) permitiría reconocer, en la extensión universitaria, un campo, con particularidades y descriptores que lo distinguen de los otros campos en los que es posible, también, habitar la academia.

¿Qué distingue entonces a la extensión como campo?

Al referirme a los atributos de demarcación, es importante mencionar –al menos– algunos rasgos que delimitan el campo de la extensión como espacio de sentido, diferenciándolo de aquellos en que se objetivan otras funciones como la docencia y la investigación. De esta manera, la docencia, en su perspectiva más tradicionalista y transferencista podría diferenciarse por los fundamentos pedagógico-didácticos que vertebran la enseñanza como práctica, por un *corpus* teórico que le otorga sentido y por la relación que se establece entre quienes conforman el espacio: los docentes y estudiantes, mientras que en relación con el campo científico, esos límites son definidos tanto por el método de investigación como por el objeto de estudio que, en cierta medida, lo condiciona e incluso permite establecer cierta distancia con el monismo metodológico (Martínez, 1990) que lo ha caracterizado, cuando este es entendido desde una visión meramente reduccionista. En ambos, no obstante, los límites, a diferencia de la extensión, no suelen trasvasar necesariamente los límites físicos de las paredes que contienen la vida académica, aun cuando alguna clase práctica pueda planificarse extramuros y el trabajo de campo que estructura algún problema de investigación –tal como ocurre en algunas disciplinas– pueda requerir de la inmersión de los investigadores en territorio, relacionándose con los sujetos que lo habitan.

El campo de la extensión, en cambio, es imposible pensarlo al margen del territorio y mucho menos imaginar el territorio como un lugar al que ir en busca de información; por el contrario, este es, inevitablemente, parte constitutiva de él, lo que implica que la extensión, como campo académico, se constituye en –y desde– el territorio, y no puede prescindir de él, siendo que sus límites también configuran los límites del campo.

El territorio, por su parte, es vasto, diverso, heterogéneo y complejo (Block, 2019). Incluye diferentes actores con intereses y aspiraciones muy disímiles, sujetos, instituciones y organizaciones con reglas y trayectorias con las que es necesario articular como parte de un proceso que no solo implica alcanzar acuerdos, sino que está mediado por tensiones que contribuyen a reconfigurar permanentemente su estructura. Estructura y dinámica es parte del modo en que se conforma y funciona el campo en la lógica de Bourdieu, pero a diferencia de esas tensiones, que también aparecen en los campos que conforman las otras funciones académicas, a la práctica extensionista se le agrega la complejidad territorial (Villatoro, 2017).

No se trata de un límite físico, más allá de que el territorio puede delimitarse en un mapa, se trata de mapear, desde el punto de vista simbólico, la pluralidad que el territorio aporta a la dinámica del campo y de cómo, en atención a esa dinámica, es posible comprender su estructura. El campo de la docencia o de la investigación quizás es más homogéneo, porque más allá de que quienes lo conforman ocupen posiciones y jerarquías diferentes, todos hablan un mismo lenguaje, y esto es fundamental en tanto los conceptos, y las palabras que se utilizan para definirlos, fijan un vocabulario y un código semántico que es capaz de integrar o, en su defecto, de excluir del campo a quienes no lo dominan por tornárseles incomprensible la comunicación.

En la extensión, quienes conforman el campo exceden a la academia y sus tradiciones, y provienen de lugares diversos con trayectorias muy dispares y con un capital simbólico no solo diferente, como podría ocurrir entre quienes recién se suman a un campo disciplinar particular respecto de quienes en él ocupan su centralidad y constituyen sus autoridades (Bourdieu, 1976). Al referirme al capital simbólico, en el marco de la extensión, es importante enfatizar que se trata de conocimientos con diferente origen y naturaleza. Ahí, lo enciclopédico, que irrumpe desde las universidades, entreteje una suerte de ecología de saberes (de Sousa Santos, 2014) donde se amalgaman las

tradiciones ancestrales con otros saberes que forman parte del universo de la intuición, de las suposiciones, los mitos e incluso del sentido común.

No es casual que, en la perspectiva de Bourdieu, el saber sea central como forma en la que se manifiesta el capital simbólico: este se acumula en los sujetos y su expresión, casi como una manifestación fenotípica, da cuenta de las trayectorias acumuladas. En la academia, estas se constatan a través de un currículum en el que se compilan las certificaciones (Rueda Beltrán y de Diego Correa, 2012) como forma de acreditación. Las credenciales son centrales para poder ocupar un lugar en la estructura de una cátedra o de un laboratorio de investigación, pero la extensión, en cambio, propone y define una dinámica diferente.

Es cierto que para ocupar un lugar de dirección o coordinación en un proyecto o programa son necesarias esas credenciales, porque en cierta medida dan cuenta de los tramos recorridos y de la diversidad de experiencias en las que se ha participado, incluso los aportes en el plano teórico de los miembros del equipo, que resultan relevantes en las instancias de evaluación y acreditación a las que se somete una propuesta, ya que estas, al ser analizadas en base a los estándares y categorías establecidas, se somete a los mismos códigos que develan esa estructura organizacional existente en la academia y en la que abreva la concepción de campo en términos estructurales. Sin embargo, a diferencia de otros campos, este tipo de credenciales no resultan suficientes, y, muchas veces, para quienes lo conforman por fuera de la academia, es decir, para la comunidad en general, resultan irrelevantes.

Por otra parte, las relaciones hacia el interior del campo suelen ser vertebradas en torno al capital cultural, un capital que en cierta medida es heredado (Bourdieu y Passeron, 2003) y moldeado en el seno familiar. Este capital está condicionado por singladuras que caracterizan el punto de partida en las trayectorias individuales, pero que además responden a la trayectoria acumulada en el seno familiar y al contexto social, aunque en ellas también inciden las aportaciones de la escuela como forma de incorporar nuevos saberes y acumular capital, y las convenciones sociales que permiten, y en cierta medida garantizan, la posibilidad de perpetuar las improntas acumuladas por generaciones, transmitiendo y contribuyendo a generar pautas de conducta e incluso expectativas.

La heterogeneidad que caracteriza al territorio en que se configuran las prácticas extensionistas dan cuenta de una enorme diversidad de tradiciones donde se interceptan culturas y subjetividades que también son entendidas por una parte de la comunidad como ajenidades, y que en cierta medida complejizan el escenario; trayectorias y saberes diferentes que, no obstante, abonan un sustrato sumamente enriquecedor en tanto estas puedan confluir e imbricarse, incluso sin que en esa síntesis se pierda la diversidad de identidades y otredades que conviven y habitan el territorio y que encarnan en esos saberes. Gran parte de ese capital al que Bourdieu (1987) denomina capital incorporado es producto de las relaciones históricas que se van entretejiendo en cada barrio, aunque en cierta medida quedan trucas en tanto este capital no pueda objetivarse en la consolidación de un modo particular de producción de sentido que permita resignificarlo. En esa dinámica, resulta central el rol que pueden desplegar los universitarios (docentes, no docentes y estudiantes) como puente entre ese capital incorporado y su objetivación en el marco de un proyecto o de un programa de intervención que, por otra parte, y bajo ciertos formatos, muchas veces posibilita también su institucionalización.

Objetivar el capital cultural incorporado en el marco de espacios de construcción de conocimiento es un vehículo que fomenta el proceso de acumulación en todos aquellos que conforman el campo de la extensión, y esto es posible como resultado del vínculo que se logra establecer entre comunidad y academia. No obstante, los extensionistas no tienen la misión de transmitir el saber como modo de complementar esa acumulación

entre los habitantes de las barriadas, eso quizás es parte de las expectativas de una extensión de tipo transferencista que considero obsoleta e ingenua por cuanto el conocimiento –bajo ese formato– queda devaluado en sí mismo al imponer una barrera a la retroalimentación; todo lo contrario.

En las antípodas, un formato crítico y problematizador de concebir la extensión (Zavaro, 2020a) reconoce la diversidad de capitales existentes en el territorio y la complejidad que esto representa, fomentando su objetivación a través de procesos dialógicos donde es posible interactuar y dialogar sin que un saber predomine por sobre los otros, resignificando conceptos, validándolos desde la experiencia o reformulándolos en un marco de respeto donde es posible aprender de todos y entre todos. En ese proceso de aprendizaje colectivo, es posible construir, como una forma de capital objetivado, nuevos saberes que están mediados por la experiencia y se acumulan –por añadidura– nuevos saberes y capital. En este sentido, el FinES y sus vínculos con propuestas enmarcadas en proyectos de extensión universitaria (Zavaro, 2020c), por ejemplo, ponen de manifiesto algunos modos en los que este tipo de aprendizajes terminan por impactar en las trayectorias personales y reverberar en las comunitarias, posibilitando, además, una institucionalización del capital, que es materializada a partir de la obtención de un título habilitante.

Estos procesos de institucionalización de capital, donde las universidades despliegan un papel importante, también contribuyen a una capitalización colectiva del saber universal legitimado y de los saberes experienciales que confluyen en esos espacios de articulación territorial, los cuales, al estar mediados por relaciones de horizontalidad, permiten estrechar vínculos y dialogar empáticamente como estrategia para colectivizar el conocimiento sin que este represente, tal como ocurre en otros campos, un foco de tensiones que interpelen a los sujetos que lo integran y los enfrente por lugares de poder.

Este saber compartido, en el marco de la práctica extensionista, da cuenta de una suerte de movilidad social ascendente, porque en tanto ese capital pueda ser institucionalizado, esas credenciales no solo representan un logro para quienes acceden a él, a pesar de que les sea reconocido como un mérito individual, sino que también devela aquellos escenarios que los han posibilitado, esto es: las políticas públicas, la cooperación y la solidaridad (Fresán Orozco, 2004), elementos que también representan, para gran parte de la comunidad, un logro colectivo. No obstante, sería ingenuo pensar que las relaciones que dinamizan el trabajo en el campo de la extensión carezcan de tensiones. Quizás no son las mismas que median entre docentes por acceder a un cargo de mayor jerarquía en una cátedra o entre estos y los estudiantes cuando la docencia se ejerce con cierto autoritarismo (Romero y García, 2009; Berlanga *et al.*, 2020). Tampoco son las mismas que se presentan entre investigadores por el acceso a la dirección de un grupo de trabajo en un instituto o en la presentación de antecedentes en el marco de un concurso que permite una promoción en la carrera de investigador, por ejemplo, pero la financiación de un proyecto, tanto en el campo científico como en el de la extensión, depende en gran medida de los antecedentes verificables de su director y de la propuesta, que es evaluada y acreditada en función de los estándares establecidos por las comisiones evaluadoras que son convocadas *ad hoc* y para lo cual el número de artículos publicados en las revistas de mayor prestigio y algunos indicadores como el factor de impacto o el índice H (Crisci y Katinas, 2020) cuentan más que el contenido, que es generalmente obviado durante esos procesos de evaluación, al subrogar este tipo de análisis en las agencias calificadoras que imponen, paulatinamente, una evaluación más de tipo cuantitativa que cualitativa; un tema excede estas reflexiones y ameritaría otras líneas y otra discusión.

Sería ingenuo pensar también que, siendo que el campo de la extensión en gran medida se solapa sobre el mapa del territorio y de sus conflictividades, entonces las tensiones

emergentes de ese territorio no impactarían en las tensiones que configuran el campo. El problema además radica en que el territorio es un espacio donde se impone la complejidad en relación con la heterogeneidad de quienes en él convergen. Los actores son diversos y no constituyen una constante en la dinámica del trabajo. Se incorporan de forma permanente nuevos sujetos mientras que otros lo abandonan. En cada incorporación se suman historias de vida, perspectivas, formas de concebir la realidad y, lo que es más interesante, posiciones sobre el contexto y sus problemáticas que, a la vez, reconfiguran permanentemente el espacio. En esas nuevas configuraciones se dilucidan nuevas disputas, en particular porque el trabajo territorial supone trabajar, al menos en Argentina, sobre problemas estructurales que, al sostenerse en el tiempo e involucrar muy diversos intereses, develan conflictos que en su mayoría son antagónicos y en los que no todos los actores tienen el mismo peso en la toma de decisiones o en la imposición de estas. El conflicto multifactorial y multidimensional es parte de la dinámica del campo y lo reconfigura de manera permanente.

¿Existe alguna solución a esta problemática? La respuesta es ambigua, porque las tensiones, los conflictos y las contradicciones resultan elementos constitutivos de la dinámica de cualquier campo en la teoría de Bourdieu y estas no son ajenas a cuanto acontece en el marco de lo académico (Bourdieu, 1984). El conflicto es inmanente al campo y muchas veces las problemáticas que los originan, especialmente aquellas relacionadas con el territorio, resultan sumamente complejas en relación con las posibilidades reales de solución que puede aportar la universidad, sobre todo cuando los conflictos están relacionadas con problemas socioambientales de base e implican una inversión de recursos económicos que queda por fuera de las posibilidades de gestión institucional, aunque la intervención de la universidad a menudo constituye un instrumento central en la articulación y en la búsqueda de soluciones consensuadas. La perspectiva dialógica, no obstante, que forma parte del *habitus* y de las tradiciones que han ido construyéndose en la práctica extensionista desde una perspectiva crítica, proponen un intercambio de saberes, conocimientos y expectativas (Gutiérrez *et al.*, 2017) y una construcción colectiva de consensos, que muchas veces contribuye, en ese contexto, a acercar posiciones. En esa dinámica, quienes lideran el proceso también acumulan prestigio por ocupar la centralidad de la escena.

Por último, si los vecinos, las organizaciones sociales y políticas y las instituciones radicadas en el territorio, es decir la comunidad local y la sociedad en general, se involucran de manera directa con las universidades cuando estas se vinculan con ella a través de los voluntariados universitarios y de los proyectos y programas de extensión propuestos y financiados por la universidad, sería, y debería ser lógico, que en ese proceso de evaluación en el que son elegidos los proyectos a realizarse, y por tanto aquellos que han de intervenir el territorio, participen vecinos y referentes de la comunidad como evaluadores, tanto de la posibilidad real de ejecución como de la importancia que estos revisten para la comunidad en lo que atañe a las problemáticas que la atraviesan y a las demandas existentes; un proceso que además debería ser una constante y una práctica sostenida en el tiempo como garantía de su adecuación permanente a las necesidades del contexto.

Si bien esta es una práctica poco frecuente aún, algunos espacios empiezan a estar atravesados por este tipo de experiencias. La toma de decisiones conjunta en plenarios y consejos asesores que están integrados por organizaciones barriales, por académicos y por representantes de los gobiernos locales, tal como ocurre con el Consejo Social (Iglesias, 2020; Tauber, 2020), la gestión multiactoral del Paseo de la Economía Social y Solidaria (Fingermann y Drago, 2016), y la evaluación de los proyectos de convocatorias específicas de los Centros Comunitarios de Extensión Universitaria, son algunas de las experiencias acreditables desarrolladas en la Universidad Nacional de La Plata en la que es explícito el proceso de doble vía a partir de la definición de una agenda de

problemas que es cogestionada y evaluada por la comunidad de manera sostenida y en el marco de la planificación estratégica situada (Bonicatto, 2019).

En tanto este tipo de acciones, y otras tantas innovaciones que se desarrollan en otras unidades académicas y universidades de la región, pudieran generalizarse, y en el proceso de evaluación sean incorporados a los referentes territoriales y otros miembros de la comunidad, podría avanzarse entonces en una práctica que, sin obviar las tensiones, permitiría sostener un proceso de cogestión que constituye otro de los rasgos que caracteriza y describe a la extensión como campo académico de doble vía.

La evaluación entonces adquiere un rol decisivo como rasgo del campo, porque los modos en que esta se objetiva y sus propósitos legitiman la actividad, aunque no siempre la evaluación involucre, desde la academia, un proceso en el que se analicen los aciertos y avances de los proyectos en la transformación territorial y el impacto que estos ocasionan en la vida de sus habitantes en primera persona, sino que frecuentemente se reduce a un tipo de acreditación convencional en el marco de procesos más ortodoxos que suelen ajustarse a analizar informes y rendiciones de presupuesto, ponderar metas alcanzadas y objetivos logrados. A pesar de que la evaluación con intervención de los actores territoriales no es muy frecuente, la acreditación por pares sigue siendo bienvenida por los extensionistas, porque no solo les permite sumar credenciales, sino también porque de esa evaluación depende, en gran medida, la posibilidad de acceder a nuevos subsidios y a financiamientos que constituyen la garantía de la sostenibilidad del proyecto en el tiempo y en el territorio, lo que resulta crucial para la comunidad y para los estudiantes que, al participar en este tipo de espacios, tienen la posibilidad de transitar por una formación que no siempre es contemplada en los planes de estudio.

La posibilidad de experimentar una formación académica de estas características representaría para la población estudiantil una diferencia que es destacada por Arocena (2010), quien sostiene que una universidad en la que los estudiantes transiten por espacios de este tipo sería una universidad diferente. En este sentido, es interesante resaltar, no obstante, que el empeño y la dedicación de un sector de la academia en fomentar la curricularización de la extensión no solo está relacionado con la jerarquización que, en términos de impacto, representaría ese reconocimiento en las trayectorias de los académicos, sino sobre todo porque estos constituyen espacios centrales en la formación de los futuros profesionales y una oportunidad para las propias instituciones de concebir un proceso de formación comprometido no solo con lo epistémico, sino también con la comunidad que, además, se nutre y beneficia con las iniciativas y estrategias de solución a los problemas que la atraviesan, cuando las demandas y las iniciativas son construidas colectivamente. Esta manera de entender y de llevar a cabo el trabajo extensionista constituye una manifestación del *habitus* y de las tradiciones extensionistas y, por tanto, contribuyen a conformar la dinámica y la estructura del campo de la extensión.

Las intersecciones de la práctica

La práctica de extensión y el campo que la configura no es tampoco una práctica aislada en la academia, sino que a menudo ocurren intersecciones que o bien se deben a búsquedas individuales de los sujetos que la habitan como a decisiones institucionales, aun cuando hoy la forma en que se concibe y objetiva la docencia, la investigación y la extensión en gran parte de las instituciones responde a un paradigma disociativo en el que no obstante está presente la gestión, pero no como un función que se integra a estas en una síntesis, sino como una necesidad pragmática de conseguir los objetivos

que cada una de ellas se plantea y que para su consecución requiere de acciones particulares y decisiones en los que estas intersecciones acontecen.

Si apelásemos a un modelo gráfico para analizar el modo en que operan, podríamos imaginar tres círculos, siendo que cada uno de ellos se correspondería con una práctica en particular, y por tanto con un campo. Con el propósito de sumarle al modelo algo más de complejidad, deberíamos imaginarlos en volumen a fin de incorporar el concepto de centro y periferia desde una perspectiva piramidal que contribuiría a comprender la estructura dentro de cada uno ellos; aunque con relación al campo de la extensión, este podría suponerse más que como un cono pronunciado, como una meseta, en cuya cúspide converge una fracción representativa de la diversidad de actores que lo conforman.

La topología amesetada respondería a la horizontalidad con la que se toman las decisiones, a pesar de las tensiones que están presentes en las discusiones. En esa dinámica, la negociación de intereses es permanente y si bien muchas veces estos son contradictorios, el consenso es una meta y una estrategia de aproximación a soluciones posibles, lo que ha terminado por delinear una huella propia del campo, cuando en otros, la disputa se dirime verticalmente y desde otros lugares en los que unos –quienes menos credenciales pueden acreditar o más alejados están de la centralidad de los espacios de poder– son excluidos o relegados a la periferia.

Los espacios en que se solapan estas figuras geométricas dan cuenta de las interrelaciones entre las prácticas y los campos que estas configuran. La intersección entre la docencia y la investigación parecería ser la más común porque gran parte de los docentes universitarios –al menos aquellos con dedicación exclusivas o con dedicación simple pero que se desempeñan en laboratorios que tienen convenios con las universidades o son dependientes de ministerios o agencias de investigación–, además de su labor docente, se dedican a la investigación, salvo en aquellas disciplinas en las que el ejercicio liberal de la profesión resulta más redituable; sin embargo esto no implica necesariamente que al ejercer la docencia impongan las lógicas y las metodologías propias de la investigación como parte de la didáctica de la clase, ni supone que de las dudas que se generan en las aulas emerjan nuevas líneas de investigación.

Por otra parte, los nexos entre docencia y extensión no son tan frecuentes, salvo las propuestas que algunos docentes –que participan o lideran proyectos de intervención territorial– puedan ofrecerles a aquellos estudiantes interesados en vincularse con este tipo de experiencias, o las propuestas que algunas de las materias han logrado incorporar como trabajo de articulación de los contenidos que conforman los programas de estudio con el territorio (Lamarche y Zavaro, 2018), aun cuando estas no siempre estén del todo curricularizadas. Los nexos entre extensión e investigación, por su parte, tampoco son comunes en términos institucionales, probablemente debido a que a este tipo de actividades se le otorga un menor valor en las instancias de evaluación de organismos como el CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) y otros tantos afines. No obstante, cada vez es más notorio el número de investigadores –fundamentalmente jóvenes– que complementan su trabajo participando e involucrándose en proyectos de extensión y en propuestas socio-comunitarias por interés personal, pero conscientes de que el tiempo que dedican a esa actividad no siempre les es acreditado, e incluso muchas veces conspira en detrimento de su productividad. A pesar de esto, en algunos casos y disciplinas ese vínculo con la comunidad no solo es central, sino que impacta en la formulación de nuevas preguntas y líneas de investigación paralelas, que dan cuenta de la importancia de este tipo de superposiciones que, por otra parte, comienzan a configurar un nuevo escenario.

Tanto es así que en la zona de confluencia entre los tres campos, que en el modelo sugerido se corresponde con una región de la periferia de cada uno ellos, pero que geoméricamente –y de manera simbólica– constituye el punto nodal de esa intersección, aparece un nuevo formato en que comienzan a pensarse y objetivarse las prácticas académicas y que en los últimos años ha ido ganando paulatinamente cierta trascendencia, al menos en el debate universitario, a pesar de que aun hoy aparezca como marginal: las prácticas integrales.

Si bien el tema excede ampliamente estas reflexiones, lo interesante es cómo bajo un mismo formato, que es esencialmente pedagógico, dialógico, crítico y contextualizado, es posible incorporar la lógica de la investigación a la docencia y a una experiencia de aprendizaje colectivo que pueda acontecer por fuera de las paredes de las aulas universitarias o que permita extender sus límites al territorio, cuando este es entendido como un espacio en el que circulan, se intercambian y construyen saberes diversos y donde otros sujetos, que hasta ese entonces han estado excluidos de la academia, comparten y construyen un saber colectivo en el que prima el vínculo cercano con sus problemas y expectativas; problemas que se convierten en formas de abordar el aprendizaje, y por lo tanto, en elementos de la didáctica.

En este sentido, las prácticas integrales no implican sumar arbitrariamente o superponer funciones académicas, sino perforar los límites que las aislaban (Zavaro, 2019) porque en esas intersecciones también se intersecan y confluyen las dinámicas propias de los campos que en ese espacio convergen, conformando un nuevo espacio con relaciones propias que van emergiendo, delineando y reconstruyéndose como parte del proceso en el que las lógicas que operan en cada uno de ellos también se reconfiguran.

En ese contexto, por ejemplo, la docencia aporta pertinencia en relación con los contenidos necesarios para conformar los espacios de formación y debate, ajustándolos a situaciones puntuales y a la demanda de la comunidad, pero invitando a transdisciplinar la mirada con el aporte de otras cátedras y especialistas que permitan abordar los problemas desde una multiplicidad de dimensiones que constituye también un aprendizaje para la totalidad de los sujetos que de él participan.

La investigación, además de aportar una diversidad de métodos que son propios de cada una de las disciplinas que se integran y de la racionalidad que la constituye como lógica en la formulación de argumentos, hipótesis de trabajo y conjeturas desde las que abordar la práctica, inyecta una excelencia que no solo está impregnada en el imaginario de la sociedad, sino que promueve el pensamiento crítico, reflexivo y riguroso.

La extensión, por su parte, con sus trayectorias, credenciales y especificidades, no solo aporta la experiencia acumulada en relación a los modos de objetivar el vínculo con la comunidad y a la manera de gestionar las experiencias en territorio, sino que le insufla relevancia a la práctica porque no solo se limita a una experiencia formativa, sino también a garantizar la presencia sostenida de las universidades y del Estado –a través de estas– en el territorio. La comprensión de la problemática territorial en toda su complejidad, además, contribuye a aportar alternativas de solución y teoría sobre la propia práctica de intervención, ya que uno de los aspectos también relevantes de la extensión como campo académico, y como diluyente de las funciones anteriormente disociadas, es la producción y la sistematización de un modo de concebir el saber que es novedoso y que la convierte, por tanto, en una práctica [y en un campo] que complementa teoría y praxis, aunque no como contexto de aplicación ni de prolongación del conocimiento que se produce en otros campos, sino como un saber genuino.

Pertinencia, excelencia y relevancia, entonces, son algunas de las particularidades de una práctica que además de integrar, sujetos, saberes y funciones académicas, integra campos en los que se referencia y objetiva el trabajo y la identidad de los universitarios.

Retomando algunas ideas [a modo de descriptores]

Siendo que las funciones que constituyen gran parte del trabajo universitario y del ser académico terminan conformando campos, siguiendo la lógica y la propuesta teórica de Bourdieu respecto de las relaciones sociales, y teniendo en cuenta que entre estos la extensión puede ser reconocida como tal, considero necesario, a modo de síntesis, rescatar algunas de las particularidades que, en cierta medida, contribuyen a configurar su estructura y dinámica como campo académico y que por lo tanto se constituyen en descriptores. Rasgos y razones que no está de más destacar aunque –para quienes han transitado y se han formado en la práctica extensionista– puedan parecer una obviedad.

He aquí entonces algunos de ellos: el territorio en que se objetiva la práctica extensionista es parte constitutiva e indisoluble del campo; sin él, este carece de sentido, superponiéndose uno y otro como espacio fáctico y simbólico, en tanto la heterogeneidad de los sujetos que lo conforman es clave y en ella se explicita una disparidad de trayectorias que traccionan saberes de origen diverso y un capital acumulado muy disímil.

Si bien algunas de las dinámicas que operan y modifican la estructura del campo responden a expectativas aspiracionales desde lo individual, esto no representa necesariamente un foco de tensiones antagónicas irreconciliables, tal como ocurre en otros campos académicos que interpelan a los sujetos y los enfrentan por lugares de poder, sino que el diálogo, que es central en el modo en que operan las relaciones, y la horizontalidad que caracterizan a estos vínculos, de co-gestión y doble vía, facilitan la circulación de la palabra y la búsqueda colectiva de soluciones a los problemas, siempre que estos se establezcan en el marco de un paradigma reflexivo, dialógico y crítico. De esta manera, las tensiones permiten visibilizar y construir las demandas, contribuyendo –sin que esta afirmación parezca ingenua– a aunar a quienes integran el campo, incluso de manera circunstancial, y a organizarse en pos de la búsqueda de soluciones y de un horizonte que está inscripto en el propósito –y el *habitus*– de la práctica extensionista, ya que la solución a las tensiones cotidianas se convierte en un logro colectivo de la comunidad.

En síntesis, la extensión constituye un campo que, si bien encastra en la estructura y dinámica propuesta por Bourdieu, en la que el capital simbólico y el *habitus* juegan un rol central que es estructurante, a su vez representa un espacio heterogéneo y permeable, lo que resulta un atributo notorio que constituye la argamasa con que articular otros campos de la academia, perforando y diluyendo algunas de las barreras que los demarcan en una práctica integral que, no sin resistencias, comienza a tomar protagonismo.

Bibliografía

- » Amado, R., Cristalino, F., y Hernández, E. (2004). El diagnóstico participativo como herramienta para la elaboración de proyectos educativos. *Ágora*, 1, 91-110.
- » Arocena, R. (2010). Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? *Cuadernos de Extensión. Integralidad: tensiones y perspectivas*, 1, 9-18.
- » Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. Barcelona: Gedisa.
- » Berlanga, N., Olmedo, A., y Ponce, G. (2020). Autoritarismo docente. *Presencia Universitaria*, 13, 28-37. Recuperado de: <<https://doi.org/10.29105/pu7.13-5>>.
- » Block, M. (2019). Extensión en el territorio y territorio en la extensión. Aportes a la discusión desde el campo de la Geografía. *Revista de Extensión Universitaria*, 1(1), 1-9. Recuperado de: <<https://demo.publicknowledgeproject.org/pkpschool/ojs3/index.php/reu/article/view/349>>.
- » Bonicatto, María (2019). Doble Vía. Aportes de la Planificación Estratégica Situacional a la extensión estatutaria de la UNLP. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/79848>>.
- » Bourdieu, P. y Zanotti-Karp, A. (1968). Structuralism and theory of sociological knowledge. *Social Research*, 681-706. Recuperado de: <<https://www.jstor.org/stable/40969937>>.
- » Bourdieu, P. (1976). *El campo científico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- » Bourdieu, P., y Boltanski, L. (1976). La production de l'idéologie dominante. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2(2), 3-73. Recuperado de: <<https://doi.org/10.3406/arss.1976.3443>>.
- » Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. París: Editions de Minuit.
- » Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11-17.
- » Bourdieu, P. (1990). La domination masculine. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 84(1), 2-31. Recuperado de: <https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1990_num_84_1_2947>.
- » Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- » Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- » Bourdieu, P. (1997). *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama.
- » Bourdieu, P. (2003a). *Creencias artísticas y bienes simbólicos*. Buenos Aires: Aurelia Rivera.
- » Bourdieu, P. (2003b). *Ciencia de la ciencia y reflexividad. El oficio de científico*. Barcelona: Anagrama.
- » Bourdieu, P. y Jordá, J. (1999). *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama.
- » Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- » Bourdieu, P.; Darbel, A. y Schnapper, D. (2003). *El amor al arte: los museos europeos y su público*. Buenos Aires: Paidós.
- » Cano, Agustín (2015). La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos. Buenos Aires, CLACSO. Recuperado de: <<https://core.ac.uk/reader/35157810>>.
- » Chevallard, Y. & Gilman, C. (1997). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- » Chihu Amparán, A. (1998). La teoría de los campos en Pierre Bourdieu. *Revista Polis*, 1(2), 179-200. Recuperado de: <<https://polismexico.izt.uam.mx/index.php/rp/article/view/345>>.
- » Crisci, J. y Katinas, L. (2020). Las citas bibliográficas en la evaluación de la actividad científica: significado, consecuencias y un marco conceptual alternativo. *Boletín Sociedad Argentina de Botánica*, 55, 327-337. Recuperado de: <<https://doi.org/10.31055/1851.2372.v55.n3.28723>>.
- » De Sousa Santos, B. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En: de Sousa Santos, B., y Meneses, M. P. (Eds.), *Epistemologías del sur. Perspectivas* (pp. 21-66). Madrid: Akal.
- » Donoso, P. (2001). Breve historia y sentido de la extensión universitaria. *Calidad en la Educación*, 15, 1-12. Recuperado de: <<https://doi.org/10.31619/caledu.n15.454>>.
- » Elizalde, A. (1993). La IAP y el diagnóstico de las necesidades comunitarias. *Documentación Social*, 92, 121-140.
- » Fresán Orozco, M. (2004). La extensión universitaria y la universidad pública. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 39, 47-54. Recuperado de: <<https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/477>>.
- » Giraudo, C. y Vergerio, G. (2016). La extensión universitaria: en busca del saber, del conocimiento colectivo y la construcción de la demanda. *EXT. Revista de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba*, 7, 1-19.
- » Gutiérrez, M.; Yanniello, F.; Elisio, S. y Andrinolo, D. (2017). La extensión universitaria como herramienta de intervención en los conflictos socioambientales. + E: *Revista de Extensión Universitaria*, 7, 204-213. Recuperado de: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7014148>>.
- » Fingermann, L. y Drago, N. (2016). El rol de la Universidad en la construcción de economía social y solidaria: los mercados solidarios de la UNLP. En *IX Jornadas de Sociología de la UNLP 5 al 7 de diciembre de 2016 Ensenada, Argentina*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.
- » Iglesias, M. I. (2020). *El Consejo Social de la UNLP: recorridos, aprendizajes y desafíos a 10 años de su creación. Tesis de Especialización en Gestión de la Educación Superior*: Recuperado de: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/109629>>.
- » Kreimer, P. (2006). ¿Dependientes o integrados? La ciencia latinoamericana y la división internacional del trabajo, *Nómadas*, 24, 199-212. Recuperado de: <<https://www.redalyc.org/pdf/1051/105116598017.pdf>>.
- » Kreimer, P. (2010). Institucionalización de la ciencia argentina: dimensiones internacionales y relaciones centro-periferia, en Lugones, G. y Flores, J. (Comps.), *Intérpretes e interpretaciones de Argentina en el Bicentenario*, Universidad Nacional de Quilmes.

- » Kreimer, P. (2011). La evaluación de la actividad científica: desde la indagación sociológica a la burocratización. Dilemas actuales. *Propuesta Educativa*, 36, 59-77. Recuperado de: <<https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041707007.pdf>>.
- » Lander, E. (2005). La ciencia neoliberal. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 11(2), 35-69. Recuperado de: <http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1315-64112005000200003&script=sci_arttext&tlng=pt>.
- » Lamarche, A. y Zavaro, C. (2018, 24 al 27 de abril). Estrategia de gestión en las prácticas de extensión de las Cátedras. *VI Jornadas de Extensión del Mercosur* (UNICEN, Tandil).
- » Lischetti, M. y Petz, I. (2019). Las prácticas socioeducativas, innovando trayectos desde la extensión universitaria. *Redes de Extensión*, 5, 1-6. Recuperado de: <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/6158>>.
- » López, M. (2011). La demanda en extensión universitaria como problema metodológico. *Investigación y ciencia*, 19(52), 63-69. Recuperado de: <<https://www.redalyc.org/pdf/674/67419879008.pdf>>.
- » Martínez, J. (1990). La unidad del método científico: explicar y comprender. *Contextos*, 15, 43-76. Recuperado de: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=97951>>.
- » Marx, K. (1887). *El Capital*. t. 1, vol. 1. Madrid: Establecimiento Tipográfico Dionisio de los Ríos.
- » Monetti, E. M. (2020). La cátedra: una forma de organización de la función docente universitaria. *Praxis Educativa*, 24(2), 1-11. Recuperado de: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7427002>>.
- » Mori, M. (2008). Una propuesta metodológica para la intervención comunitaria. *Liberabit*, 14(14), 81-90. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272008000100010>.
- » Ortiz-Riaga, M. C. y Morales-Rubiano, M. E. (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y educadores*, 14(2), 349-366. Recuperado de: <<https://www.redalyc.org/pdf/834/83421404008.pdf>>.
- » Petz, I. (2017). Jerarquizando la extensión a partir de su curricularización. *Redes de Extensión*, 3, 1-6. Recuperado de: <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/3814>>.
- » Romero, R. y García, Y. (2009). Autoritarismo docente y diversidad sociocultural: dos expresiones antagónicas en el contexto universitario. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 13(2), 167-181. Recuperado de: <<https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/273>>.
- » Rueda Beltrán, M., y de Diego Correa, M. (2012). Las políticas de evaluación de los académicos universitarios. *Perfiles Educativos*, 34, 93-106. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So185-2698201200500009>.
- » Tauber, F. (2020). Consejo Social de la UNLP: Una herramienta para el diseño y la aplicación de políticas de desarrollo. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/111398>>.
- » Tünnermann, C. (2003). *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. Unión de Universidades de América Latina. Recuperado de: <<http://132.247.171.154:8080/handle/Rep-UDUAL/1202>>.

- » Tünnerman, C. (2008). La Reforma de Córdoba. Vientre fecundo de la transformación universitaria. En: Sader, E.; Aboites, H. y Gentili, P., *La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después* (pp. 15-19). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/reforAboit/o3tunn.pdf>>.
- » Villatoro, F. (2017). El territorio como sistema complejo. *ECA: Estudios Centroamericanos*, 749, 165-176.
- » Zavaro Pérez, C. (2019). Las prácticas de extensión como experiencias de curricularización entre el debate y la práctica objetivada. *Redes de Extensión*, 5, 7-22. Recuperado de: <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/6159>>.
- » Zavaro Pérez, C. (2020a). Hacia una taxonomía de las prácticas extensionistas en perspectiva histórica. *Universidad en Diálogo: Revista de Extensión*, 10(2), 97-124. Recuperado de: <<https://doi.org/10.15359/udre.10-2.5>>.
- » Zavaro Pérez, C. (2020b). Extensión, prácticas integrales y transformación social: la Investigación Acción Participativa (IAP) como fundamento y praxis. *Masquedós*, 5(5), 1-9. Recuperado de: <<http://ojs.extension.unicen.edu.ar/index.php/masquedos/article/view/69>>.
- » Zavaro Pérez, C. (2020c). Trayectorias y transiciones. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 14, 2-25. Recuperado de: <<https://doi.org/10.24215/18524907e033>>.

Carlos A. Zavaro Pérez

Mg. en Ciencias en Biodiversidad Vegetal, con mención en curatoría (Academia de Ciencias de Cuba), especialista en Docencia universitaria otorgado por la UNLP, miembro de la Carrera de Doctorado de la Fac. Cs Nats. y Museo de la UNLP., Docente-Investigador del Dpto. de Plantas Vasculares del Museo de La Plata, investigo en filogenia de plantas parásitas, taxonomía y sistemas jerárquicos, imparto materias de Introducción a la Botánica y Sistemática de Plantas Vasculares., Miembro de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Fac. Cs. Nats. y Museo (UNLP) en actividades de gestión de proyectos y prácticas integrales. Prof Adjunto de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Belgrano (imparto las materias de Evolución / Conservación y Educación Ambiental / Habilitación Profesional con enfoque en sociología de las ciencias. Contacto: czavaro@fcnym.unlp.edu.com