



FACULTAD DE CIENCIAS AGRARIAS

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

LA INCIDENCIA DE PROYECTOS DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LAS PRÁCTICAS Y ESTRATEGIAS DE PRODUCTORES/AS, DOCENTES Y ESTUDIANTES. UNA EXPERIENCIA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS AGRARIAS-UNR

Ing. Agr. (Esp.) PATRICIA SKEJICH

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE DOCTORA EN CIENCIAS AGRARIAS

DIRECTORA: Dra. Lic. Roxana Albanesi

CO- DIRECTORA: MSc. Ing. Agr. Patricia Silva

AÑO 2025

LA INCIDENCIA DE PROYECTOS DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LAS PRÁCTICAS Y ESTRATEGIAS DE PRODUCTORES/AS, DOCENTES Y ESTUDIANTES. UNA EXPERIENCIA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS AGRARIAS-UNR

Patricia Skejich

Ingeniera Agrónoma – Universidad Nacional de Rosario

Esta Tesis es presentada como parte de los requisitos para optar al grado académico de Doctora en Ciencias Agrarias, de la Universidad Nacional de Rosario y no ha sido previamente presentada para la obtención de otro título en ésta u otra Universidad. La misma contiene los resultados obtenidos en investigaciones llevadas a cabo en el área de influencia de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Rosario, durante el período comprendido entre 2020-2025, bajo la dirección de la Dra. Lic. Roxana Albanesi.



Esp. (Ing. Agr.) Patricia Skejich



Dra. (Lic.) Roxana Albanesi



MSc. (Ing. Agr.) Patricia Silva

Defendida

de 20__.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, por su apoyo incondicional y por acompañarme en cada nuevo proyecto que emprendo, dándome siempre la fuerza necesaria para no bajar los brazos.

A mi directora, Roxana Albanesi, por acompañarme a lo largo de este camino en la investigación, por guiarme, escucharme y respetar siempre mis intereses. A mi co-directora, Patricia Silva, quien me ha apoyado desde mis primeros pasos como graduada, formándome como profesional y docente, y demostrando una generosidad invaluable.

Gracias a ambas por continuar guiándome en la investigación, aún después de haber culminado su ejercicio profesional formal. Aprendí mucho de ustedes en esta interacción enriquecedora entre lo social y lo biológico, entre lo cualitativo y lo cuantitativo. Formamos un gran equipo, en el que compartimos no solo el proceso académico, sino también momentos de nuestras vidas. Gracias por la paciencia y la comprensión incondicional en los momentos de transformaciones, esfuerzo y de dudas.

Al grupo que conformamos en “Acortando distanCIA Porcinas” -estudiantes, egresados/as, docentes, productores/as y no docentes- por tantos años de aprendizajes compartidos, recorridos por el territorio y construcción conjunta de saberes. Me enseñaron el verdadero valor del trabajo colectivo y la persistencia, y sin el compromiso y entusiasmo de cada uno de ustedes, esta tesis no habría sido posible. En especial, agradezco a las familias productoras que nos abrieron sus puertas, compartieron sus historias y saberes.

A mis compañeros/as de la Facultad y de la Escuela, por su apoyo constante y por la confianza que siempre depositaron en mí. Gracias por estar presentes, por el ánimo y las palabras de aliento en los momentos de mayor esfuerzo.

PUBLICACIONES Y PRESENTACIONES

PRESENTACIONES A CONGRESOS Y JORNADAS

-VI Congresso de Extensão da AUGM: Democratização e Extensão Universitária. Organizado por UNICAMP y Asociación de Universidades Grupo Montevideo. Desde el 27 al 30 de junio del 2023. Carga horaria: 40 horas. Modalidad: virtual.

Skejich, Patricia

Estrategias y práctica en el proyecto Acortando distanCIA Porcinas bajo un modelo de extensión crítica.

-VII Jornadas de Ciencia y Tecnología // II Reunión Argentina-Chile de Ciencias Agrarias. Organizadas por la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Rosario y la Facultad de Agronomía de la Universidad de Concepción. Desde el 25 al 29 de junio del 2023.

Skejich, Patricia

Diferentes modelos de extensión universitaria en el proyecto Acortando distanCIA Porcinas.

-XVI Congreso Latinoamericano y Caribeño de Extensión y Acción Social Universitaria (ULEU) Desde el 26 al 29 de octubre del 2021, en modalidad virtual

Civriati, O; Cura, I; Fabricius, M. J.; Zarich, B.; Ruiz Diaz, A.; **Skejich, P.**; Silva, P.

Integración de estudiantes de agronomía y veterinaria con la producción porcina familiar a través de un proyecto de Extensión Universitaria

-IX Congreso Nacional de Extensión de REXUNI y las VIII Jornadas de Extensión del Mercosur. Desde el 14 al 17 de septiembre del 2021, modalidad virtual.

Skejich, P.; Silva, P

Transformación de la práctica docente a través de la extensión universitaria

-V Congreso de Extensión Universitaria de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM): Universidad y Sociedad conectadas para el desarrollo regional sustentable – modalidad virtual- Desde el 13 al 15 de septiembre 2021.

Skejich, P. – Silva, P

Integralidad de funciones a partir de un proyecto de extensión universitaria

PUBLICACIONES

-**Skejich, P.**; Silva, P. (ex – aequo)

Re-construyendo Acortando distanCIA Porcinas en tiempos de pandemia.

Agromensajes N° 58. ISSN 2591-4383. Diciembre. 2020.

- Fabricius, M. J., Civriati, O., Gonzalez, C., Zarich Icutza, M. B., Cura, I., Carignano, G., Girotti, A., Rodriguez, L., **Skejich, P.**, Silva, P.

Encuesta a productores porcinos familiares en tiempos de pandemia Covid 19.

En 51° Reunión Anual de la Asociación Argentina de Economía Agraria – “Pensando nuevos escenarios para los sistemas agrarios y agroindustriales” – modalidad virtual – Desde el 29 al 30 de octubre del 2020.

ÍNDICE

Abreviaturas y símbolos	1
Resumen	3
Abstract	5
Introducción	6
-Objetivo general	7
-Objetivos específicos	7
-Hipótesis	8
-El rol estratégico de la producción familiar	8
-Evolución de la producción porcina desde 1990	11
-La extensión como herramienta facilitadora de la permanencia y desarrollo de la producción familiar	19
-Conceptos y transformaciones históricas	19
-A nivel mundial	20
-En argentina	24
-Situación de la extensión en la Universidad Nacional de Rosario	26
-Modelos de extensión: del enfoque difusionista a la extensión crítica	28
-El campo de la extensión universitaria desde Bourdieu	35
-La extensión universitaria como campo de prácticas y saberes	35
-El habitus, las representaciones sociales y las estrategias	38
Materiales y métodos	41
Resultados y discusión	54
-Configuración y evolución de un campo de la extensión universitaria en torno a la producción familiar porcina (2015-2022)	54
-Condiciones iniciales y primeras articulaciones del	54

campo (2015)	
-Caracterización, transformaciones y tensiones: dinámicas de participación de los/as agentes y redefinición de sus roles (2016-2021)	69
-El impacto de las transformaciones en la formalización de los proyectos y en las prácticas de extensión	74
-La extensión en contexto de pandemia	91
-Reconfiguración del campo: estado al cierre del proceso (2022)	96
-Vinculación con otros campos	100
-Estrategias socioeconómicas de la producción porcina familiar: entre la persistencia y el riesgo de exclusión	105
-Representaciones y trayectorias transformadas: efectos de las prácticas de extensión	118
Conclusiones	133
Bibliografía	142
Anexos	154

ABREVIATURAS Y SÍMBOLOS

AAPP	Asociación Argentina de Productores Porcinos
ASSAL	Agencia Santafesina de Seguridad Alimentaria
ASPO	Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio
AUGM	Asociación de Universidades del Grupo Montevideo
CIAP	Centro de Información de Actividades Porcinas
CIN	Consejo Interuniversitario Nacional
CLEU	Congreso Latinoamericano de Extensión Universitaria
EEA	Estación Experimental Agropecuaria
FCA-UNR	Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Rosario
FBIOyF	Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas
FCV	Facultad de Ciencias Veterinarias
GITEP	Grupo de Intercambio Tecnológico de Explotaciones Porcinas
INTA	Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria
MPP	Módulo de Producción Porcina
OICEES	Organización Iberoamericana y del Caribe de Extensión de la Educación Superior
REXUNI	Red Nacional de Extensión Universitaria
SAGPyA	Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos
SAP	Sistema de Seguimiento de Actividades Porcinas
SENASA	Servicio Nacional de Sanidad y Calidad Agroalimentaria
SEU	Secretaría de Extensión Universitaria

SPU	Secretaría de Políticas Universitarias
UBA	Universidad de Buenos Aires
UDUAL	Unión de Universidades de América Latina y el Caribe
ULEU	Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria
UNICEN	Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
UNRC	Universidad Nacional de Río Cuarto
Wps	WhatsApp

RESUMEN

Esta tesis se desarrolló en el ámbito de las ciencias agrarias, específicamente en el área de los estudios sociales agrarios, con un enfoque centrado en la sociología rural. El objetivo general de la investigación fue configurar el campo de las prácticas de la extensión universitaria organizado en torno a la producción familiar porcina ubicada en el área de influencia de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Rosario en el período 2015-2022. La elección del enfoque teórico de Pierre Bourdieu respondió a la necesidad de comprender la extensión universitaria no solo como una práctica institucional, sino como un campo social atravesado por relaciones de poder, disputas simbólicas y estrategias diferenciadas según los capitales que poseían los/as agentes. Este marco teórico se articuló con enfoques sobre extensión universitaria, teorías de las representaciones sociales y la conceptualización de la producción familiar capitalizada. A partir de un estudio de caso, se buscó aportar a una comprensión crítica de la extensión universitaria, no solo como función sustantiva de la universidad, sino como un espacio de producción de subjetividades, sentidos y posicionamientos sociales. Se analizaron las percepciones, trayectorias y estrategias de distintos/as agentes sociales -productores/as, docentes y estudiantes- mediante un abordaje etnográfico que incluyó técnicas de observación participante, entrevistas en profundidad, análisis documental-audiovisual y grupos de discusión. Entre 2015 y 2022, la extensión universitaria orientada a la producción familiar porcina en el sur de Santa Fe se configuró como un campo social dinámico. Inicialmente, predominó un modelo extensionista transferencista, donde los saberes académicos y técnicos ocupaban posiciones dominantes, limitando la participación de productores/as y estudiantes. Sin embargo, a través del tiempo, el campo transitó hacia una lógica más horizontal y participativa: se diversificaron los/as agentes, se fortaleció la articulación con instituciones y agentes territoriales, y se legitimaron los saberes locales y las trayectorias productivas como insumos válidos para la co-construcción de conocimiento. Este proceso implicó una redistribución y un cambio en la dotación de capitales (social, simbólico, cultural y económico), permitiendo que productores/as y estudiantes adquirieran roles protagónicos en las estrategias de intervención. Se generaron instancias de formación conjunta, investigación situada, apropiación tecnológica y elaboración de herramientas de gestión adaptadas al contexto familiar. Incluso frente a la pandemia, el capital social acumulado sostuvo la continuidad del trabajo colaborativo mediante dinámicas virtuales y materiales producidos colectivamente. La extensión universitaria funcionó así como un espacio articulador entre campos sociales –académico, científico, productivo, político y económico–, promoviendo la transformación de prácticas, la construcción de redes territoriales, la generación de políticas públicas y el fortalecimiento del capital simbólico de la

producción familiar porcina. La experiencia no solo resignificó las posiciones y los roles de los/as agentes involucrados/as, sino que también disputó sentidos a la legitimidad de los saberes y la función social de la universidad. Durante el período analizado, los/as productores/as porcinos/as familiares profundizaron estrategias socioeconómicas centradas en la diversificación de actividades, el trabajo familiar y la adaptación a contextos de escasez y exclusión. Frente a limitaciones estructurales como la escasez de tierra, la baja escala y el acceso restringido a recursos y políticas públicas, combinaron la producción porcina con otras actividades productivas y empleos extra-prediales, priorizando la estabilidad y la continuidad familiar sobre la acumulación. Sus prácticas, basadas en la experiencia, la creatividad y el aprendizaje colectivo, evidenciaron una razonabilidad orientada a la persistencia y la autonomía, valiéndose de la informalidad y el capital social para sostener los establecimientos productivos ante amenazas económicas, normativas y ambientales. Estas estrategias, lejos de ser vistas como deficiencias, fueron valorizadas desde el enfoque de extensión crítica, que reconoció el capital cultural y social de los/as productores/as y promovió la construcción colectiva del conocimiento. Los/as productores/as fortalecieron sus redes y legitimidad simbólica, resistiendo el riesgo de exclusión en un sistema orientado a la tecnificación y la concentración. Las prácticas de extensión universitaria generaron transformaciones en las representaciones sociales y trayectorias de productores/as, docentes y estudiantes. A partir del reconocimiento de habitus diferenciados y capitales diversos, la extensión habilitó procesos de reflexión crítica, diálogo y resignificación de saberes, promoviendo el paso de posiciones tradicionales a enfoques más horizontales y co-constructivos. Productores/as comenzaron a valorarse como colectivo y a participar activamente, docentes reconfiguraron su práctica pedagógica, y estudiantes experimentaron la extensión como un espacio formativo integral, vinculado a la realidad y el compromiso social. El proceso de extensión universitaria demostró ser un motor de transformación social, pedagógica e institucional. La experiencia permitió resignificar estrategias productivas, redistribuir capitales y redefinir representaciones sociales, generando un campo de prácticas más horizontal y participativo. La extensión crítica no solo favoreció la inclusión y el reconocimiento de los/as productores/as familiares como agentes válidos de conocimiento, sino que también promovió nuevas formas de docencia, investigación y formación profesional, articulando la universidad con las problemáticas reales del territorio. Así, la extensión se consolidó como una función estratégica para democratizar el saber y fortalecer el compromiso social de la universidad pública.

PALABRAS CLAVES

extensión universitaria – producción familiar porcícola – campo social – estrategias – representaciones

ABSTRACT

The impact of university extension projects on the practices and strategies of farmers, teachers, and students: An experience at the Faculty of Agricultural Sciences, UNR

This thesis, situated within agricultural sciences and rural sociology, aimed to define the field of university extension practices focused on family pig production in the area influenced by the Faculty of Agricultural Sciences, National University of Rosario, between 2015 and 2022. Pierre Bourdieu's framework allowed for understanding extension as a social field traversed by power relations, symbolic disputes, and differentiated strategies according to the capital held by different agents, complemented by theories of university extension, social representations, and capitalized family farming. Using a case study and an ethnographic approach -including participant observation, in-depth interviews, documentary analysis, and focus groups- the research examined university extension not only as a substantive function of the university but also as a space for the production of subjectivities, meanings, and social positions. Initially, the extension field followed a transfer-oriented and hierarchical model, where academic and technical knowledge dominated, limiting the participation of farmers and students. Over time, it evolved toward more horizontal and participatory logics: agents diversified, ties with institutions and territorial actors were strengthened, and local knowledge gained legitimacy in the co-construction of knowledge. This process involved a redistribution of capitals (cultural, social, symbolic, and economic), enabling farmers and students to take leading roles in interventions. Extension practices fostered joint training, situated research, technological appropriation, and the development of management tools adapted to the family production context. During the pandemic, accumulated social capital sustained collaborative work through virtual dynamics and collectively produced materials. University extension thus operated as an articulating space among different social fields -academic, scientific, productive, political, and economic- encouraging the transformation of pedagogical practices, the strengthening of territorial networks, and the symbolic revaluation of family pig production. Farmers implemented strategies based on diversification, family labor, and adaptation to contexts of scarcity and exclusion, prioritizing stability over accumulation. Recognized from a critical extension perspective, these strategies reflected relevant social and cultural capital and collective learning processes. Ultimately, the extension experience generated transformations in the representations, trajectories, and roles of farmers, teachers, and students, consolidating university extension as a strategic function for democratizing knowledge, strengthening public universities, and promoting social transformation in the region.

INTRODUCCIÓN

Esta tesis se desarrolló dentro de las ciencias agrarias, en el área disciplinar correspondiente a los estudios sociales agrarios, principalmente la sociología rural.

En las últimas décadas, el sector agropecuario argentino ha atravesado profundas transformaciones tecnológicas, económicas y sociales que han impactado de manera diferencial sobre los distintos tipos de productores/as y establecimientos productivos. La expansión del modelo de agricultura industrial y la concentración productiva han puesto en riesgo la persistencia de productores/as familiares, lo cual se ha hecho evidente en la producción porcina, actividad históricamente vinculada a la diversificación productiva y al sostenimiento de la vida rural.

La producción porcina familiar, a pesar de su rol estratégico en el desarrollo territorial -por su aporte al empleo, la seguridad alimentaria y la sostenibilidad de los sistemas agroalimentarios- siempre ha enfrentado desafíos que pusieron en riesgo su permanencia: altos costos de producción, dificultades en el acceso a tecnologías apropiadas, concentración de la comercialización y limitaciones en la escala productiva.

En este contexto, la extensión universitaria emergió como una herramienta clave para promover el fortalecimiento y la permanencia de los establecimientos productivos familiares. Desde la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Rosario (FCA-UNR), a través de distintos proyectos de extensión, se ha buscado acompañar a productores/as familiares porcinos/as en la mejora de sus capacidades productivas, de gestión y de articulación territorial. Sin embargo, estos procesos de intervención no fueron lineales ni exentos de tensiones: su análisis requirió una mirada que supere las tradicionales concepciones de la extensión universitaria y que permita comprender la complejidad de las relaciones entre universidad y sociedad.

En esta investigación se concibió a la extensión universitaria como un proceso educativo transformador y dialógico, que articula saberes académicos y populares en la búsqueda de soluciones a problemáticas sociales, productivas y culturales. Esta definición se inscribe dentro del enfoque de la extensión crítica, que reconoce la co-construcción de conocimientos y el compromiso social de la universidad, diferenciándose del modelo difusionista que históricamente dominó la relación universidad-sociedad.

El análisis adopta la perspectiva conceptual de Pierre Bourdieu, utilizando la noción de campo social para comprender la extensión universitaria como un espacio de prácticas, disputas y relaciones de poder, donde los/as diferentes agentes -docentes, estudiantes, productores/as- movilizan capitales materiales y simbólicos en la construcción de estrategias

para la permanencia y el desarrollo. Este enfoque permitió analizar cómo la extensión universitaria, en tanto campo, organiza posiciones, define reglas de participación y distribuye recursos, influyendo en la transformación de las representaciones y prácticas de los/as agentes involucrados/as.

Así, en esta investigación se construyó un campo de la extensión universitaria orientado a la producción porcina familiar en el sur de Santa Fe, se analizó su dinámica interna, sus tensiones, y los efectos que produjo en los/as agentes participantes, tanto en sus estrategias socioeconómicas como en sus representaciones y trayectorias profesionales.

En función del problema planteado, los interrogantes que guiaron a esta investigación fueron:

¿Cómo se configura un campo de la extensión universitaria en torno a la producción porcina familiar en el sur de Santa Fe?

¿En qué medida las prácticas de extensión universitaria inciden en la dotación de capitales materiales y no materiales de los/as productores/as familiares, y en la organización de sus estrategias de permanencia?

¿Qué transformaciones se producen en las representaciones, prácticas y trayectorias de los/as docentes y estudiantes participantes de los proyectos de extensión?

¿Cómo se modifican las percepciones de los/as estudiantes acerca de los alcances y objetivos profesionales de la carrera de ingeniería agronómica?

Estos interrogantes buscan aportar a la comprensión de la extensión universitaria como un proceso complejo de construcción colectiva de conocimientos, atravesado por relaciones de poder, disputas simbólicas y desafíos territoriales.

OBJETIVOS

GENERAL

Configurar el campo de las prácticas de la extensión universitaria organizado en torno a la producción familiar porcina ubicada en el área de influencia de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Rosario en el período 2015-2022.

ESPECÍFICOS

-Identificar dentro del campo a los/as agentes e instituciones participantes, sus posiciones y relaciones y los diversos capitales en juego.

-Describir la dinámica del campo de la extensión universitaria organizada en torno a la producción familiar porcícola.

-Caracterizar las estrategias socio-económicas de los/as productores/as porcinos familiares que facilitan o dificultan su permanencia en el tiempo.

-Identificar y relacionar transformaciones en las representaciones y trayectorias de los/as productores/as, docentes y estudiantes a partir de su participación en prácticas de extensión universitaria.

HIPÓTESIS

La consolidación de un campo de la extensión universitaria orientado a la producción porcina familiar en el sur de Santa Fe transforma de manera significativa las prácticas, representaciones y estrategias de los/as agentes involucrados/as.

Integrar un campo de la extensión universitaria incide en la dotación de capitales materiales y no materiales y en la organización de estrategias de los/as productores/as favoreciendo las posibilidades de persistir o de desarrollarse.

Participar en un campo de la extensión universitaria transforma las representaciones de los/as docentes y estudiantes mayoritariamente organizadas en la perspectiva empresarial agroindustrial.

Comprender el contexto productivo en el que se inscribe esta investigación resulta fundamental para analizar los desafíos que enfrentan los/as productores/as familiares y el papel de la extensión universitaria en su sostenimiento.

EL ROL ESTRATÉGICO DE LA PRODUCCIÓN FAMILIAR

Los/as productores/as familiares son agentes¹ sociales centrales en la estructura agraria que históricamente caracterizó a la producción agropecuaria en la región pampeana. Desde la década de 1860 en Santa Fe, han sido la base no solo de la actividad agropecuaria, sino también del uso y ocupación del territorio. A partir del proceso de modernización, la estructura social agraria se fue transformando, incrementándose las unidades de producción empresariales que fueron desplazando a la producción familiar (Propersi, Albanesi y Perozzi,

¹ Se considera “agente” al individuo socialmente situado cuyas prácticas están condicionadas por estructuras objetivas (como el habitus, el campo y los capitales), pero aun así tiene márgenes de acción estratégica (Fernández, 2003).

2019). A pesar de ello, estas unidades familiares logran persistir en el tiempo gracias a la articulación de estrategias motivadas por lógicas particulares, que definen un conjunto de acciones situadas entre lo deseable y lo posible (López Castro, 2016).

Este agente principal del medio rural cumple funciones de producción, consumo y acumulación de patrimonio. Esta triple dimensión le confiere una lógica propia de producción/reproducción familiar (Tort y Román, 2005). En la producción familiar predomina una organización del trabajo centrada en la familia: sus integrantes se encargan de la dirección, organización y ejecución de las tareas (Biaggi, 1997). La familia conforma un verdadero equipo de trabajo, lo que otorga notable flexibilidad tanto en el manejo de la fuerza laboral como en la toma de decisiones sobre consumo e inversión, ya que integran simultáneamente la unidad productiva y la doméstica (Cloquell, 2007). No se trata solo del lugar donde se producen bienes -materiales y culturales-, sino también donde se consumen (Balsa, 2012).

En este contexto, el empleo de la mano de obra familiar -al no contabilizarse como gasto de producción- permite abaratar costos, a la vez que garantiza trabajo para los miembros del hogar (Muzlera, 2009). Asimismo, la división del ingreso destinado al consumo y a la inversión no está estructuralmente determinada, dado que el nivel de consumo familiar es flexible, a diferencia de lo que ocurre con el contrato salarial (Cloquell et al., 2009).

En cuanto a la toma de decisiones, la familia, como unidad decisoría, dialoga internamente sobre sus posibilidades productivas. En ese intercambio se valoran los alcances del proceso, las expectativas de ingresos, la capacidad de endeudamiento y la disponibilidad de trabajo de sus miembros (Cloquell, De Nicola y Gonella, 2000). Como destacan Balsa y López Castro (2011), una de las características más representativas -aunque a veces idealizadas- de la producción familiar es que algunos miembros de la familia continúan involucrados activamente en el trabajo, compartiendo el compromiso con un proyecto común.

Esta forma organizativa implica también la coincidencia entre el trabajo manual e intelectual dentro del mismo grupo de personas, así como la propiedad de los factores de producción. A ello se suma la importancia atribuida a la conservación del patrimonio familiar, que funciona como una motivación adicional para la continuidad del proyecto productivo. Las unidades familiares muestran además una alta capacidad de adaptación, incorporando bienes de capital e innovaciones tecnológicas, incluso aceptando menores retornos económicos con tal de sostener su actividad y, en muchos casos, capitalizarse (López Castro, 2016).

Estas unidades logran generar un excedente que circula por el mercado de insumo y producto. Parte se reinvierte en la producción y en mejoras del nivel y la calidad de vida familiar (Cloquell, De Nicola y Gonella, 2009). En este marco ha emergido una producción familiar

capitalizada, caracterizada por la transformación de los perfiles laborales, la incorporación de maquinaria proveniente de la industria capitalista -que reducen la necesidad de mano de obra familiar-, y el uso complementario de trabajo asalariado o la tercerización de tareas específicas, junto con asesoramiento técnico especializado. Todo ello permite coordinar las actividades con mayor eficiencia, reducir el tiempo de trabajo y aumentar la productividad (Cloquell, 2007).

Además, se orientan hacia la comercialización en mercados nacionales e internacionales, otorgando gran valor al conocimiento, la renovación de técnicas agronómicas y ganaderas, la flexibilidad productiva, y la capacidad de articular nuevos negocios. También se evidencia una fuerte dedicación a la educación y formación personal, así como a la participación en espacios donde se concentra el saber experto (Balsa y López Castro, 2011; Gras y Hernández, 2009; Azcuy Ameghino y Martínez Dougnac, 2011).

Por otro lado, es frecuente encontrar en las explotaciones familiares la pluriactividad: productores/as o miembros de la familia combinan el trabajo agropecuario con otras ocupaciones, dentro o fuera del sector agrícola, ya sea como asalariados/as, cuentrapropistas o como empleadores/as (Neiman, Bardomás y Jiménez, 1999). También se observan cambios significativos en los patrones de residencia, con una tendencia creciente a radicarse en zonas urbanas. Según Balsa y López Castro (2011), esta urbanización responde tanto a la búsqueda de mejores condiciones de vida como a la necesidad de interactuar con los/as pueblos/ciudades cercanos/as, generando inversiones y empleo. Estos procesos han profundizado las relaciones capitalistas en la producción, aunque en muchos casos se conserva la red familiar como eje organizador del trabajo (Preda, 2010).

La conducción, organización y toma de decisiones continúan en manos de miembros de la familia. Según Ploeg (citado en Cloquell, Propersi y Albanesi, 2011), los integrantes familiares supervisan las tareas productivas y la gestión del mercado, incrementando su participación en las actividades administrativas, incluso cuando se incorpora mano de obra asalariada permanente o temporal, dependiendo del ciclo de vida familiar o decisiones de diversificación.

La red familiar se expresa cuando los/as productores/as planifican en conjunto las modalidades de inicio del proceso productivo. Esta planificación, en términos culturales, suele responder al mandato del jefe o jefa de familia, quien transmite un saber práctico y supervisa las labores. Desde una perspectiva económica, este trabajo no remunerado fortalece la capacidad de la unidad familiar para generar ingresos y sostenerse en el tiempo. En este sentido, el trabajo familiar conserva un papel central dentro de las estrategias de reproducción, funcionando como una red social de apoyo: la disponibilidad de mano de obra se activa según

las necesidades, articulando el espacio del hábitat urbano con el productivo rural (Cloquell, Propersi y Albanesi, 2011).

De la descripción precedente se desprende la importancia estratégica de la producción familiar; pese a ello, el proceso de modernización evidenció una creciente y sostenida necesidad de capital que derivó en una mayor concentración productiva y en la desaparición de numerosos/as productores/as, en su mayoría familiares. Desde los últimos años del siglo pasado comenzaron a implementarse políticas orientadas a atenuar y/o detener parte de ese proceso. Estas políticas fueron impulsadas por el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), la Secretaría de Agricultura, Ganadería y Pesca y el Ministerio de Agricultura a lo largo de distintos gobiernos. Un antecedente de los años noventa lo constituyen el Programa Cambio Rural y el Programa Social Agropecuario.

A comienzos del presente siglo, las políticas públicas para el desarrollo de la agricultura familiar fueron jerarquizadas. Dicha gestión estatal puede analizarse en dos grandes momentos, diferenciados por sus estilos de intervención. El primero, entre 2004 y 2008, se caracterizó por la concertación y el diálogo político, orientados a lograr una unidad conceptual del enfoque de desarrollo rural y a posicionar a la agricultura familiar como sujeto central de las políticas públicas. Este período incluyó hitos como la creación del Foro Nacional de la Agricultura Familiar y del Foro de Políticas Públicas (2004–2006), así como la posterior institucionalización de estos avances mediante la creación de la Subsecretaría de Desarrollo Rural y Agricultura Familiar en 2008.

Un segundo momento, entre 2009 y 2017, mostró una profundización y jerarquización institucional de la “cuestión agraria” desde el enfoque de la agricultura familiar, junto con una creciente tensión política y conceptual. En esta etapa se destacó la creación del Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca, de la Secretaría de Desarrollo Rural y Agricultura Familiar y de la Unidad para el Cambio Rural, culminando con la sanción de la Ley 27.118 de “Reparación Histórica de la Agricultura Familiar para la Construcción de una Nueva Ruralidad” en 2014 (Nogueira y Urcola, 2022; Nogueira, Urcola y Lattuada, 2017).

Durante los años analizados en esta tesis, las prácticas de extensión contaron con estímulos y condiciones favorables desde la esfera pública para fortalecer y desarrollar la producción familiar.

EVOLUCIÓN DE LA PRODUCCIÓN PORCINA DESDE 1990

En el entramado de la producción familiar, la producción porcina representa un caso significativo dado que cuantitativamente las unidades familiares han predominado en la

producción de cerdos a nivel nacional; debido a que no demanda grandes extensiones de tierra, existe la posibilidad de alimentar a los animales con productos o sub-productos que tienen costos más accesibles y se puede combinar con otras producciones. Además, permiten diversificar estrategias productivas en función de las oportunidades y restricciones del contexto económico (Castro et al., 2020).

Históricamente vinculada a las unidades productivas mixtas -principalmente en manos de productores/as familiares-, la actividad porcina ha reflejado tanto la flexibilidad como las tensiones propias de este tipo de organización. Desde la década de 1980, su evolución ha estado marcada por un potencial de desarrollo reconocido, pero también por una fuerte inestabilidad en los mercados, que ha condicionado las decisiones de inversión y permanencia en la actividad; el mercado se ha mostrado inestable, afectado por ciclos de oscilaciones periódicas en precios y volúmenes comercializados que han durado entre cuatro y seis años. Esta situación ha desalentado las inversiones a largo plazo y ha provocado la entrada y salida constante de diferentes agentes del sector (Papotto, 2006).

A estas dificultades se han sumado políticas agropecuarias -retenciones, variaciones del tipo de cambio y fluctuaciones de los precios internacionales- que han afectado a todo el sector (Barsky y Gelman, 2009). En la región núcleo², especialmente en el área de influencia de la FCA-UNR, la agriculturización ha desplazado actividades ganaderas extensivas y ha reducido la superficie destinada a cultivos diversos como el maíz, girasol y sorgo frente al avance de la soja. Esto ha impactado en la producción porcina, generando una diferenciación creciente entre agentes, el confinamiento progresivo de la actividad y la exclusión de numerosos emprendimientos familiares (Tifni, 2019).

En la década de 1990, las políticas económicas implementadas -con un tipo de cambio fijo y apertura a las importaciones, especialmente desde Brasil- afectaron la rentabilidad del sector. Los/as productores/as argentinos/as no lograban cubrir sus costos de producción, y el sector quedó limitado por un "techo económico". A pesar de ello, se profundizó el cambio tecnológico iniciado en décadas previas, que exigía altos niveles de inversión en capital y gerenciamiento profesionalizado (Campagna y Papotto, 2009; Iglesias y Ghezán, 2013). Las mejoras tecnológicas permitieron alcanzar animales más prolíficos, con mayor velocidad de conversión alimenticia, mejor rendimiento en faena y mayor proporción de carne magra, logros que se concentraron en establecimientos de alta productividad (Tifni, 2019).

La imposibilidad de muchos/as productores/as familiares para incorporar estas tecnologías (genética, alimentación, instalaciones, sanidad, entre otras) profundizó su salida del sector. Así, se consolidó una doble estructura productiva: por un lado, explotaciones

² Incluye a las provincias: Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe.

pequeñas y de autoconsumo, y por otro, grandes empresas integradas con elevado nivel tecnológico (Papotto, 2006).

Desde esta década, la producción porcina en Argentina estuvo acompañada por un fuerte impulso en investigación y extensión, liderado por los organismos de Ciencia y Técnica de la Nación, como el INTA, universidades nacionales y diversas facultades. Estos/as agentes trabajaron en la incorporación y adaptación de tecnologías desarrolladas en Europa y Estados Unidos al contexto local, buscando mejorar la competitividad del sector en forma global sin considerar la heterogeneidad de agentes productivos en su interior. La Asociación Argentina de Productores Porcinos (AAPP) también apoyó estos procesos.

En la FCA-UNR, en el marco de sus actividades de extensión universitaria, se desarrollaron jornadas para productores/as y técnicos/as donde se difundieron técnicas de producción. Paralelamente, en el INTA Marcos Juárez y el de Pergamino implementaron, a partir de convenios de vinculación tecnológica con productores/as, un proyecto para la generación de reproductores (machos puros y hembras híbridas), que apuntaba a mejorar la calidad genética de la piara nacional (Tifni, 2019).

Durante esa misma década, se efectuaron programas de apoyo integrados a la demanda, tales como:

- PRO-Huerta (Promoción para la Autoproducción de Alimentos);
- Cambio Rural (Programa Federal para la Reconversión Productiva de la Pequeña y Mediana Empresa Agropecuaria);
- PROINDER (Proyecto de Desarrollo de Pequeños Productores Agropecuarios).
- Procerdo (Proyecto que se dividía en 12 programas e incluía a todos los eslabones vinculados con la producción porcina. La FCA-UNR participaba en el programa de capacitación e investigación a través del Módulo de Producción Porcina -MPP-).

Estos programas buscaron asistir financieramente y técnicamente a los/as productores/as familiares mediante fondos provenientes de organismos internacionales/nacionales. Su objetivo era incrementar la producción y el consumo mediante inversiones en capital y tecnologías. Sin embargo, este proceso implicó, paradójicamente, una disminución en la demanda de mano de obra, cuando justamente este factor de la producción es el más importante en los establecimientos productivos familiares. Aunque estos programas fueron exitosos en la difusión e incorporación de tecnologías, no lograron contrarrestar el contexto político-económico que propició la concentración de tierras y la exclusión de productores/as (Calvetty et al., 2017).

Las políticas de los años 90 produjeron cambios en la estructura social agraria, ampliando la brecha entre productores/as y empresarios/as con alta inversión en capital y tecnología y aquellos/as que no lograron acceder a estos recursos. El programa Cambio Rural, según Scala (2003), influyó en la transformación de las estrategias de persistencia de los/as productores/as familiares capitalizados/as, promoviendo en algunos casos acciones de asociativismo para intercambiar experiencias y afrontar desafíos comunes.

En esta década se produjo un cambio importante en la comercialización de cerdos debido a que se comenzó a utilizar un nuevo sistema basado en un único criterio de evaluación del valor comercial como era el contenido de magro (carne o músculo), medido por instrumentos automáticos llamados sondas ópticas. Esto significó proponer conceptos claros, mediciones más precisas y orientar de esta manera a todo el sector agroindustrial de la carne porcina (Goenaga et al., 2007). La FCA-UNR fue responsable de las capacitaciones en torno a esta temática en primer lugar a técnicos y luego a productores/as tomando como sede a Chañar Ladeado (Santa Fe). Debido a esta modificación, se introdujeron nuevas líneas genéticas que fueron acompañadas por cambios nutricionales y de instalaciones, en este sentido, se necesitaba a técnicos/as capacitados/as. Siempre trabajaron en conjunto con INTA EEA Marcos Juárez y Pergamino.

Acompañando estos cambios, a principios de los años 90 comenzaron a dictarse carreras de posgrados, como especializaciones y maestrías específicas sobre producción porcina, en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Además, distintas universidades del país organizaron congresos nacionales y jornadas técnicas.

Estas transformaciones influyeron en la producción porcina. Por un lado, se produjo una mayor profesionalización de los/as técnicos/as, quienes accedieron a mejor información y formación. Por otro lado, se impulsó la generación de proyectos orientados a probar nuevas tecnologías de producción y su adaptación a las realidades de pequeños/as y medianos/as productores/as, tanto desde las universidades como desde el INTA. Asimismo, se comenzó a dar una mayor visibilización al sector, un proceso que se potenció a partir del año 2003 con políticas específicas de apoyo técnico y sanitario. La habilitación de espacios de formación y encuentros académicos también favoreció la integración de técnicos/as, permitiendo la realización de prácticas conjuntas de investigación y extensión.

No obstante, estas prácticas se diseñaron en torno a un/a productor/a ideal, sin contemplar la diversidad del universo de la producción porcina. En consecuencia, no todos/as los/as productores/as familiares pudieron beneficiarse directamente de esos avances. El acceso a la capacitación y a la innovación tecnológica dependía, en gran medida, del capital económico -esto es, de la posibilidad de invertir en cambios tecnológicos- y del capital cultural.

Así, la modernización del sector acentuó brechas entre quienes pudieron innovar y quienes quedaron rezagados/as, e incluso fueron expulsados/as de la actividad.

Este escenario se caracterizó por una fuerte incertidumbre y la ausencia de regulaciones proteccionistas. Las grandes empresas de genética, alimentos balanceados e insumos veterinarios fueron ganando espacio, desplazando el rol tradicional de los/as cabañeros/as como proveedores/as de mejora genética. Estos cambios impulsaron la ampliación de la escala productiva, la integración vertical y la concentración de la producción, en detrimento de las condiciones de vida de la población rural.

La crisis económica de 2001-2002 agravó la situación de los/as productores/as porcinos/as, debido a la eliminación o suspensión de las políticas de promoción de la actividad.

Sin embargo, a partir del 2002 se produjo un giro en las políticas macroeconómicas y agropecuarias, con un rol más activo del Estado nacional y provincial. En este contexto, el sector encontró nuevas oportunidades: la devaluación del peso encareció las importaciones y mejoró la rentabilidad del mercado interno (Papotto, 2006). Además, la creación del Foro Nacional de la Cadena Porcina y el apoyo de la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos (SAGPyA) promovieron la expansión de la producción, el consumo interno y las exportaciones (Skejich, 2017).

Desde 2003, se estabilizaron los ciclos de precios y volúmenes comercializados. Esto contribuyó al aumento del consumo per cápita de carne porcina, que pasó de ocho kilogramos/habitante/año en 2003 a 11 kilogramos/habitante/año en 2015 (Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación, 2019; Ministerio de Producción y Trabajo de la Nación, 2018). La producción creció de 180.000 toneladas a 485.000 toneladas en el mismo período, representando un aumento del 63% (Ghida Daza, 2012).

A partir de 2004, se adoptaron políticas públicas sectoriales articuladas con políticas globales o intersectoriales que involucraron a diversos/as agentes públicos -Ministerio de Agricultura, de Producción, de Desarrollo Social, entre otros- expresando un enfoque de desarrollo territorial rural (Tifni, 2019). Estas políticas buscaron integrar a los/as productores/as familiares al desarrollo territorial mediante acciones de capacitación, asistencia técnica, financiamiento y asociativismo.

En este nuevo marco, los organismos de ciencia y técnica orientaron sus investigaciones y tareas de extensión hacia la adaptación, difusión y capacitación en tecnologías apropiadas tanto para productores/as como para técnicos/as. La FCA-UNR, por ejemplo, dictó cursos electivos sobre manejo reproductivo e inseminación artificial, capacitaciones sobre calidad de la canal y carne porcina, estudios comparativos sobre la calidad de la carne e indicadores productivos en sistemas al aire libre y confinado como en

cama profunda.

El INTA Marcos Juárez, en colaboración con otras unidades y facultades, desarrolló líneas de investigación en genética, manejo pre-faena, calidad del producto, alimentación y aumento de la productividad madre/año. Más recientemente, focalizó sus esfuerzos en los efectos ambientales de la producción en confinamiento, incluyendo el manejo de efluentes y la gestión ambiental de los establecimientos.

En 2007, se creó el Centro de Información de Actividades Porcinas (CIAP), una organización sin fines de lucro integrado por universidades públicas y privadas de Argentina y Uruguay, junto con el INTA Marcos Juárez. Desde entonces, el Centro se ha dedicado a la generación y difusión de información y a la vinculación tecnológica para el desarrollo sustentable de los sistemas agroalimentarios porcinos (CIAP, s.f.). La FCA-UNR ha sido parte activa del CIAP desde sus inicios, participando en proyectos de extensión orientados a fortalecer la gestión en establecimientos de producción familiar. La gestión es clave para la permanencia de los/as pequeños/as y medianos/as productores/as, ya que les permite tomar decisiones estratégicas y aprovechar oportunidades de negocio (Suárez, Lomello y Giovannini, 2012). Por su parte, la Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV) de la UNR ha llevado adelante investigaciones sobre enfermedades porcinas (*Mycoplasmosis* y *Trichinelosis*) y sus impactos en la sanidad porcina y la salud pública.

En este marco, las políticas sectoriales y las nuevas acciones de investigación y extensión han impactado de manera desigual en el sector porcino: en su mayoría han beneficiado a establecimientos empresariales -con mayor capacidad de inversión, escala y adopción tecnológica-, mientras que otras iniciativas de orientación público-académica, como el CIAP, han favorecido a la mayoría de los/as productores/as al ampliar el acceso a información, capacitación y herramientas de gestión.

El crecimiento de la producción porcina estuvo sustentado en una política monetaria orientada a mantener un tipo de cambio competitivo, el reconocimiento del sector como estratégico y el trabajo público-privado en sanidad y calidad animal (Papotto, 2006). El período 2002-2015 puede considerarse como uno de los más favorables para el sector, dado el incremento en la producción y el consumo de carne fresca (Brunori, 2013).

Sin embargo, a partir de 2016 surgieron nuevos desafíos. La eliminación de subsidios al maíz y la apertura a las importaciones, junto con un escenario económico recesivo, generaron un panorama similar al de los años 90 (Suárez, 2016). Según el economista Carlos Seggiaro, estas medidas provocaron una caída del consumo y precios que no compensaron los aumentos de los costos productivos (Piquer, 2017).

En los últimos años, el sector continúa enfrentando dificultades: aumento en los costos

de materias primas (soja y maíz), incremento de tarifas de energía, agua, gas, combustibles, y una elevada presión tributaria. A esto se suma el aumento de las importaciones (especialmente de Brasil) y la contracción del consumo interno por pérdida de poder adquisitivo (Brunori, 2018).

En este contexto, persisten diversos modelos productivos. Si bien predominan los establecimientos confinados³ con alta inversión en tecnología, también subsisten explotaciones mixtas⁴ o al aire libre⁵. Según el Grupo de Intercambio Tecnológico de Explotaciones Porcinas (GITEP, 2009), los establecimientos mixtos representan el 46% de la producción nacional, mayormente en manos de productores/as familiares que combinan la actividad porcina con la agricultura.

En 2019, seguían prevaleciendo las explotaciones familiares, aunque se observó la consolidación de empresas altamente tecnificadas que concentraban la mayor parte de los animales enviados a faena (Ministerio de Hacienda de la Nación, 2019). Según el Servicio Nacional de Sanidad y Calidad Agroalimentaria (SENASA, 2016), el 90% de las unidades productivas contaban con menos de 50 cerdas madres, porcentaje que se redujo al 88% en 2018, debido al abandono de la actividad por parte de muchos/as productores/as familiares.

El Anuario Porcino (Ministerio de Economía, 2023) refleja la fuerte concentración actual: el 11% de las unidades productivas envían a faena más de 5.000 cabezas anuales, representando el 78% de la faena total y concentrando el 57% del stock de madres. En contraste, el 60% de las unidades productivas envían menos de 500 cabezas al año, con solo el 3% de participación en la faena y el 14% del stock de madres. Entre 2022 y 2023, se redujo en un 3,4% el número de establecimientos porcinos, aunque el stock de animales creció un 2,3% (Brunori, 2024).

Este proceso evidencia una tendencia en gran parte de las políticas públicas de la etapa, por ejemplo: la apertura de importaciones y la eliminación de subsidios al maíz han afectado la estabilidad de las unidades familiares, mientras las innovaciones tecnológicas impulsan el confinamiento que exigen una escala productiva considerable.

La permanencia de la producción porcina familiar es estratégica para el desarrollo territorial, ya que no solo contribuye a la seguridad alimentaria y la generación de empleo local, sino que también promueve establecimientos productivos diversificados y sostenibles y fortalece otras actividades complementarias (carpintería para comederos, construcción de

³ Todas las categorías de animales se localizan bajo techo o en galpones.

⁴ Combina categorías criadas al aire libre y otras en confinamiento, es decir, que ciertos grupos de animales se ubican al aire libre o a campo, por ejemplo, la lactancia, y otros en confinamiento en galpones, como la gestación y la recría, variando la etapa de desarrollo y terminación.

⁵ Todas las categorías se encuentran a campo con alguna instalación utilizada como refugio.

instalaciones, entre otras cuestiones) (Tifni, 2020; Schejtman y Berdegué, 2004). Tal como señalan Altieri y Nicholls (2000), los establecimientos productivos de base familiar desempeñan un papel clave en la conservación de la biodiversidad agropecuaria y en el desarrollo de prácticas agrícolas resilientes, adaptadas a las condiciones locales. Además, la producción familiar porcina articula múltiples actividades económicas y sociales en el ámbito rural, generando redes de cooperación y fortaleciendo el tejido social (Barsky y Gelman, 2009; Manzanal, 2017).

En el ámbito nacional, Santa Fe es la tercera provincia productora de porcinos, con un stock de 97.110 cerdas madres en 2023 (Ministerio de Economía, 2023). La distribución territorial muestra una tendencia de concentración en el sur provincial que ya se señalaba una década antes: en 2013, los departamentos General López y Caseros, reunían el 64,5% de los establecimientos y el 76% del stock provincial (Campagna, Silva e Iglesias, 2013).

En este marco, la FCA-UNR tiene un papel estratégico, al encontrarse en una de las zonas núcleo de producción porcina y de maíz, el insumo principal para la alimentación de los cerdos. Santa Fe junto a Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos aportan el 70% de la producción nacional. Cualquier acción desplegada desde la FCA-UNR, ya sea con proyectos de investigación, vinculación tecnológica y/o extensión, es clave para fortalecer la producción familiar, promoviendo el acceso a tecnologías apropiadas y fomentando el desarrollo local.

Trabajar con productores/as familiares es fundamental, dado que representan la mayor cantidad de establecimientos y cumplen un rol clave en el desarrollo rural. Son fuente de empleo, diversifican la producción de alimentos frescos para el mercado interno y contribuyen a frenar la migración campo-ciudad (Tifni, 2020). La producción familiar es, sin duda, un sector estratégico para el desarrollo sostenible, la seguridad alimentaria y el fortalecimiento del entramado social productivo de Argentina y la región.

Frente a este escenario complejo, marcado por procesos de concentración, exclusión de productores/as familiares y transformaciones tecnológicas aceleradas, resulta fundamental identificar herramientas que contribuyan a la permanencia de la producción familiar. En este sentido, la extensión universitaria aparece como una estrategia con potencial para acompañar a estos/as agentes sociales, no solo desde la transferencia técnica, sino también desde el fortalecimiento de capacidades y vínculos territoriales.

A continuación, se abordan los conceptos y enfoques sobre la extensión universitaria, en su evolución histórica y en los distintos modelos que han orientado su práctica.

LA EXTENSIÓN COMO HERRAMIENTA FACILITADORA DE LA PERMANENCIA Y DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN FAMILIAR

CONCEPTOS Y TRANSFORMACIONES HISTÓRICAS

El concepto de extensión universitaria es polisémico; su significado puede variar de acuerdo al contexto en el que se utilice y aplique, a las prácticas con las que se asocie y a las tensiones y conflictos que se presenten en torno a la hegemonía de la universidad. Según Laclau y Mouffe (2004), es un concepto flotante, porque posee una identidad abierta y determinada por la articulación de agentes dentro de una institución y su relación con la sociedad. Cuando se habla de extensión rural se hace referencia tanto a una práctica o proceso educativo (o de intercambio y construcción de saberes), como a un instrumento de política de desarrollo rural (Otero y Selis, 2019).

A lo largo del tiempo, la extensión ha cambiado dinámicamente, en función de cómo se concibe dentro de las universidades, en relación dialéctica con las experiencias concretas, los modelos de universidad vigentes y las prácticas que le dan sentido (Cano, 2014). En este marco, la extensión universitaria se define a partir de los vínculos entre universidad y sociedad, orientados al desarrollo socio-comunitario, cultural, productivo y ambiental. Este significado también está influido por la autodefinición de cada universidad y por las corrientes de pensamiento predominantes en cada época y lugar (López, 2020).

La extensión universitaria ha adoptado diversas denominaciones y actividades, según las particularidades de cada unidad académica (Castro, 2015). Estas actividades incluyen la difusión cultural y científica, la colaboración con otros subsistemas del sistema educativo o el sector productivo, las prácticas profesionalizantes, los cursos de verano, convenios para el desarrollo de actividades, el asesoramiento técnico, los servicios a terceros, la transferencia de conocimiento para resolver problemáticas concretas, y la construcción conjunta de alternativas ante problemáticas sociales. Esto refleja la heterogeneidad de la extensión universitaria y los diferentes intereses y concepciones de los/as agentes universitarios/as (Tommasino y Cano, 2016). Las prácticas de extensión analizadas en esta tesis involucraron muchas de las actividades nombradas anteriormente con un grado de heterogeneidad alto que fueron partiendo desde un modelo transferencista hacia uno más participativo.

Castro (2015) propone tres definiciones amplias de extensión universitaria: como medio de vinculación organizada y responsable entre la universidad y la sociedad; como construcción de conocimiento con acuerdo social, diferenciándose de la investigación y la docencia por su alcance socializador; y como acción social con base en la docencia y la investigación. En esta línea, en 2009, el Consejo Directivo Central de la Universidad de la

República (Uruguay), junto a la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio y la Red de Extensión, definieron a la extensión como un proceso educativo transformador, productor de nuevos conocimientos, que promueve asociaciones para resolver problemáticas sociales, donde el/la docente actúa como orientador/ra y acompañante, y en el/la que todos/as aprenden y enseñan. Esta definición integra la dimensión pedagógica como un aprendizaje integral y humanizador que fortalece el compromiso de la universidad con la sociedad (Cano, 2010).

Desde una perspectiva freireana, la extensión universitaria se sustenta en un enfoque dialógico y crítico que promueve el compromiso de la universidad con la transformación social. Esta mirada propone la construcción de conocimientos significativos para la vida mediante la articulación de saberes académicos y populares (Loustaunau y Rivero, 2016).

En esta tesis se adoptó una definición propia de extensión universitaria, basada en los autores mencionados, concibiéndola como un proceso de construcción de conocimientos surgido del diálogo entre miembros de la universidad y la sociedad, articulando saberes académicos y populares, que contribuye a la transformación de todos/as los/as agentes involucrados/as.

La polisemia del término extensión ha cambiado a lo largo del tiempo, reflejándose en distintos modelos de práctica extensionista, condicionados por los contextos sociohistóricos nacionales e internacionales.

A NIVEL MUNDIAL

En Europa, las primeras universidades de la Edad Media respondían a un modelo orientado exclusivamente a la transmisión del conocimiento a las élites sociales. La extensión universitaria comenzó a consolidarse como función universitaria en el siglo XIX. Su origen remonta a 1871 en la Universidad de Cambridge (Inglaterra), que buscó acercar la cultura a sectores obreros y mujeres, permitiéndoles acceder a la educación superior. Esta iniciativa surgió como respuesta a las transformaciones de la Revolución Industrial, con el fin de democratizar el acceso al conocimiento (Serna Alcántara, 2007).

Posteriormente, la expansión de universidades populares en París a fines del siglo XIX y principios del XX, y su extensión a Bélgica y España, fortalecieron el acceso a la educación superior de sectores como obreros, campesinos, inmigrantes y mujeres.

En América del Norte, a principios del siglo XX, se promovió la creación de programas de extensión y facultades de extensión universitaria. La Universidad de Chicago fue pionera en 1900, impulsando el vínculo entre la universidad, la agricultura y la industria, consolidando así la función de servicio de la universidad (López, 2020).

En América Latina, surgieron universidades populares en México y Argentina, como por ejemplo en Argentina la Universidad Obrera Nacional (1948), orientadas a democratizar el acceso a la educación superior. En 1949, el Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas en Guatemala ratificó la orientación social de la universidad y su función extensionista, aprobando la Carta de las Universidades Latinoamericanas y fundando la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) (López, 2020).

En 1972, durante la Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria en México, se replanteó el concepto de extensión definiéndola como la interacción entre universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual ésta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación de la comunidad nacional (Herrera Albrieu, 2012). Este modelo fue interrumpido en toda Latinoamérica por los gobiernos dictatoriales en países como Argentina.

Con el retorno de los gobiernos democráticos en América Latina durante las décadas de 1980 y 1990, la extensión universitaria recuperó su centralidad como función sustantiva de la universidad pública. Se institucionalizaron nuevas formas de vinculación con la sociedad, impulsadas por enfoques participativos, territoriales y dialógicos, enmarcados en pedagogías críticas y el reconocimiento de los saberes populares.

A comienzos de la década de los 90, nació la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM), como respuesta de las nueve universidades con mayor desarrollo en políticas de investigación y extensión del Mercosur, en defensa de la educación como un derecho para todos/as, indistintamente de género, edad o filiación política, de la cual forma parte la Universidad Nacional de Rosario (Valenzuela Tovar, 2022).

En este proceso, se desarrollaron diversos encuentros para evidenciar los avances en materia de extensión universitaria (Valenzuela Tovar, 2018):

- Primer Encuentro Bilateral Cubano-Venezolano de Directores de Cultura y Extensión Universitaria (Cuba-1994): se abordaron la revisión de los perfiles de los/as trabajadores/as culturales, las políticas editoriales, las concepciones de cultura y extensión, los modelos de planeamiento y desarrollo cultural universitario, y algunos enfoques de investigación relacionados con áreas específicas de la actividad cultural.
- Segundo Encuentro Binacional de Directores de Cultura y Extensión Universitaria (Venezuela-1995): se reflexionó sobre la conceptualización de la extensión, las políticas y estrategias para su abordaje, actividades de extensión y su incidencia en el ascenso docente, así como en las estructuras organizativas de la misma. Se discutió también la valoración académica de esta función y la extensión como oportunidad para

fortalecer la integración latinoamericana. Además, se abrieron espacios de diálogo sobre la función social de la extensión universitaria, la participación comunitaria en programas de extensión (tanto dentro como fuera de los claustros), y el intercambio de actividades como parte del plan de estudio en los pregrados.

- Tercer Encuentro Binacional de Directores de Cultura de Cuba y Venezuela (Cuba-1996): se formalizó un trabajo conjunto con el I Encuentro Latinoamericano de Extensión Universitaria, más tarde conocido como Congreso Latinoamericano de Extensión Universitaria (CLEU). En este encuentro se propuso la creación de un órgano integrador de proyectos y líneas de trabajo de la extensión universitaria latinoamericana, junto con un programa regional de extensión. En este contexto, se definió a la extensión como un vínculo ineludible de contenido ético que relaciona al hombre con su entorno social...la extensión universitaria como componente implícito de una óptima transcripción curricular de la docencia–investigación.
- II Encuentro Latinoamericano de Extensión Universitaria y I Congreso Nacional de Extensión Universitaria (Argentina-1997): la declaración de cierre promovió el fomento de redes regionales, zonales o nacionales para el intercambio de información y la articulación de las instituciones universitarias. También se plantearon políticas extensionistas para crear un sistema nacional o regional unificado.
- III CLEU, bajo la denominación de III Congreso Iberoamericano y del Caribe de Extensión Universitaria (Costa Rica-1998): se debatió sobre la pertinencia de la extensión, la articulación de las funciones de docencia–investigación–extensión, la participación de la sociedad civil en asuntos locales y regionales, los avances tecnológicos y científicos, y la proyección social de la extensión en los procesos formativos estudiantiles. Al cierre, se definió la creación de la Organización Iberoamericana y del Caribe de Extensión de la Educación Superior (OICEES), con el objetivo de consolidar la función extensionista y promover la integración de los países y sus pueblos. Sin embargo, esta iniciativa no se concretó sino hasta el siguiente año, con algunos ajustes.
- IV CLEU (Venezuela-1999): en este evento se reemplazó la OICEES por la creación de la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU), cuyo funcionamiento se basaba en establecer una red internacional de información entre instituciones de educación superior, entidades gubernamentales y no gubernamentales, y el sector privado. Esta red garantizó un flujo dinámico de datos y la divulgación de proyectos de extensión universitaria, además de fomentar el intercambio de experiencias mediante encuentros regionales, nacionales e internacionales. Entre sus objetivos estaba

propiciar el intercambio y debate científico sobre temas de interés para la extensión universitaria, así como socializar buenas prácticas y gestionar actividades de internacionalización.

En 2011, en Santa Fe, Argentina, la Universidad Nacional del Litoral realizó el XI Congreso⁶ Iberoamericano de Extensión Universitaria bajo el lema “Integración extensión, docencia e investigación para la inclusión y la cohesión social”. Este congreso fue clave en la integración de las tres funciones universitarias y la creación de la revista +E, que se convirtió en un espacio para el debate sobre políticas de extensión del sistema universitario iberoamericano.

Desde el año 2000, la extensión universitaria en América Latina se ha institucionalizado y diversificado. Se consolidaron procesos de curricularización, se multiplicaron los programas de voluntariado y se adoptaron marcos normativos que integraron la extensión como función sustantiva en diversas legislaciones nacionales. La ULEU desempeñó un papel central en la promoción de marcos conceptuales comunes, la formación de extensionistas y la elaboración de sistemas de evaluación. La extensión se posicionó como un proceso crítico y transformador, integrando saberes académicos y populares en función del desarrollo social. Durante la pandemia por COVID-19, las universidades latinoamericanas adaptaron rápidamente sus prácticas extensionistas mediante plataformas digitales, reafirmando su compromiso territorial.

En 2020, la comisión permanente de extensión universitaria de AUGM aprobó la creación de un espacio regional de trabajo y discusión en torno a las revistas de extensión universitaria, lo denominó “Red de Revistas de Extensión, AUGM” (Valenzuela Tovar, 2018).

En este proceso regional de transformación de la extensión universitaria, Argentina ha tenido un rol destacado, tanto en la elaboración de políticas nacionales como en su participación activa en redes como la ULEU. A través del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y programas impulsados por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), el país ha promovido la integración de la extensión en las agendas institucionales de sus universidades. En este marco, universidades como la UNR han profundizado su compromiso con la función social de la universidad, desplegando políticas de extensión orientadas al trabajo territorial, la construcción de conocimiento colectivo y el acompañamiento a sectores históricamente excluidos.

La extensión universitaria en América Latina se posicionó como una herramienta clave para la transformación social, el fortalecimiento de la ciudadanía y la construcción de

⁶ Se han realizado hasta 2023 17 congresos en diferentes partes de Latinoamérica.

conocimiento situado, en diálogo permanente con los desafíos contemporáneos.

EN ARGENTINA

En Argentina, a diferencia de Europa, las universidades nacionales de Córdoba (1613) y Buenos Aires (1821) mantuvieron durante mucho tiempo una educación elitista y aislada de la sociedad. Su propósito se centraba en la formación de profesionales, principalmente médicos y abogados (Buchbinder, 2005), y solo ocasionalmente se realizaban actividades culturales para sectores acomodados (Mapelli, 2020). El primer antecedente de extensión institucionalizada en Argentina fue con la fundación de la Universidad Nacional de La Plata en 1905, que incluyó en su estatuto la extensión del conocimiento hacia los sectores populares, dándole institucionalidad y permanencia a la función extensionista (Herrera Albrieu, 2012).

Es la Reforma Universitaria de 1918 en Córdoba la que marca el inicio de una universidad comprometida con la comunidad, promoviendo la democratización del saber y un acceso más equitativo a la educación superior. La Reforma planteó además la autonomía universitaria, la libertad de cátedra y nuevos mecanismos de ingreso y asistencia social⁷ (Tünnermann Bernheim, 2001; Fernández Lamarra, 2002).

En el ámbito legal, la Ley Universitaria N° 13.031 de 1947 introdujo por primera vez la extensión en el marco normativo, previendo la organización de cursos populares de extensión universitaria a cargo de profesores/as y alumnos/as (Gezmet, 2011).

Durante el segundo gobierno peronista, la Ley Orgánica de Universidades N° 14.297 de 1954 reafirmó el carácter humanista y solidario de la universidad, incluyendo explícitamente la extensión en sus objetivos y funciones (Gezmet, 2011).

En 1957, la UDUAL organizó la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, donde se elaboró un concepto que consideraba a la extensión como una función orientadora de la universidad, capaz de estimular el desarrollo social y elevar el nivel intelectual, cultural y técnico de las naciones latinoamericanas. No obstante, Tünnermann Bernheim (1998) advirtió que ese modelo seguía sosteniendo un esquema unidireccional, donde la universidad no reconocía la posibilidad de aprender de la sociedad. En 1968, el Gobierno Nacional sancionó la Ley N° 17.987, que determinó la autonomía de las facultades asentadas en la ciudad de Rosario desde 1919 y que dependían de la Universidad Nacional del Litoral, dando origen a la UNR y continuando así con la evolución normativa y

⁷ En 1931, la Universidad de La Plata creó la Escuela Libre de Cultura Integral, institucionalizando la extensión. La Universidad Nacional de Córdoba hizo lo propio en 1948 con el Departamento de Acción Social, y la Universidad de Buenos Aires (UBA) en 1956 con su Departamento de Extensión Universitaria. Además, la UBA organizó en 1958 las Jornadas Nacionales de Extensión Universitaria (Mapelli, 2020; Gezmet, 2015).

política de la extensión universitaria en Argentina.

Tünnermann Bernheim (1998) señaló que la propuesta ubicaba a la universidad como el centro de la cultura, se veía obligada a retribuir a la sociedad conocimientos en diversos ámbitos. Se trataba de un sistema de enseñanza-aprendizaje monólogo y unidireccional, en el cual la universidad no tenía nada que aprender de la sociedad. Esta concepción, aún en la actualidad, prevalece en ciertos proyectos y prácticas que conviven con otros que tienen una perspectiva dialógica y crítica.

Entre 1983-1989 en la Universidad Nacional de Córdoba se crearon las brigadas juveniles, como una forma de retomar el contacto de la universidad con los sectores populares en espacios democráticos, suprimidos durante la dictadura y un sistema de becas de extensión.

También debido al Estado neoliberal de la época surgió la idea de articular a las universidades nacionales con el mercado, como fuente de prestación de servicios para el posible y creciente autofinanciamiento. Esto se puede evidenciar en la Ley N° 23.877/90 de Promoción y Fomento de la Innovación Tecnológica, que promovió la creación de unidades de vinculación tecnológica en las universidades nacionales. Es en esa época que el concepto de extensión entró en conflicto con el de vinculación en la búsqueda de un nuevo direccionamiento en cuanto a las relaciones de la universidad con el medio (López, 2020).

Luego de la crisis del 2001 se llevaron a cabo dentro de las actividades universitarias: asambleas, reuniones, jornadas y encuentros, llegando a la conclusión de que la comunidad universitaria debía realizar actividades de extensión para trabajar con los sectores más vulnerables, como ser niños en situación de riesgo, los adultos mayores, pueblos originarios, las escuelas públicas, los comedores o merenderos, entre otros. La estrategia a utilizar sería el desarrollo de proyectos y programas. En 2003 la Secretaría de Políticas Universitarias de Argentina reforzó el proceso de institucionalización de la extensión con convocatorias regulares a proyectos concursables con financiamiento (López, 2020).

Hasta el año 2002 sólo cinco universidades de gestión pública contaban con convocatorias de proyectos de extensión, pero sin la institucionalización de procesos de evaluación y orientadas a la vinculación tecnológica en la mayoría de ellas. Desde la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación orientaron a las universidades a que hagan aportes para solucionar problemas sociales, productivos, culturales, de integración regional, nacional y latinoamericana o de mecanismos asociativos nacionales y/o internacionales, pero no a reemplazar al Estado en sus funciones básicas.

Se podría resaltar que uno de los rasgos que signaron las políticas de extensión durante el periodo entre 2003 y 2015 fue haber generado la apertura y las circunstancias para

una mayor estructuración de la extensión universitaria: se creó la Red de Vinculación Tecnológica de las Universidades Nacionales, la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI) como organización interuniversitaria que funciona en el ámbito de la comisión de extensión del CIN (Itoiz, 2017; CIN, 2008). A partir de 2011 se desarrollaron encuentros anuales denominados Jornadas de Extensión del Mercosur organizadas de manera conjunta por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) (Argentina) y la Universidad Passo Fundo (Brasil), con el fin de fortalecer el ejercicio extensionista y brindar espacios de reflexión y discusión, que permitieran afrontar la construcción de una universidad protagonista del desarrollo equitativo y sustentable de los territorios.

Además, hubo convocatorias periódicas a proyectos con financiamiento de extensión y vinculación y se desarrolló el programa de voluntariado universitario (López, 2020), por otra parte, se crearon las condiciones para que los congresos nacionales en la materia mantuvieran continuidad.

SITUACIÓN DE LA EXTENSIÓN EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

En 1968, el Gobierno Nacional dictó la ley 17.987, en virtud de la cual, sobre la base de siete Facultades, Institutos y Organismos dependientes de la Universidad Nacional del Litoral con asiento en la ciudad de Rosario, se creó la décima universidad nacional argentina: la Universidad Nacional de Rosario. Esta creación fue llevada a cabo durante el gobierno de Onganía, lo cual supuso una tensión entre la tradición reformista que expresaba la Universidad Nacional del Litoral (estructura sobre la que se constituyó la UNR) y el gobierno no democrático.

Con el advenimiento de la democracia en 1973 se creó el Departamento de Extensión Universitaria, que funcionó hasta 1976. Pero recién a partir de 1986 mediante la resolución 173/86 se creó la secretaría de extensión universitaria en la UNR.

En el estatuto vigente de la UNR -desde el año 2007- en el artículo 84 se menciona que la Universidad jerarquiza la función de extensión universitaria y para lograrlo se llevarán a cabo programas y proyectos que integren diversas áreas. Asimismo, en el artículo 85 dice que se promocionará la participación de estudiantes, graduados/as y demás miembros de la comunidad universitaria en actividades de extensión (Oviedo Pérez; Capeletti y Barolín, 2020).

Se puede determinar que la herramienta que integra a las secretarías de extensión de todas las Universidades Nacionales sin interferir en su autonomía, para relacionarse con la sociedad en su conjunto, son los proyectos o programas de extensión en sus diferentes acepciones y con sus distintas reglamentaciones (Herrera Albrieu, 2012).

Por lo tanto, la extensión adquirió mayor relevancia en el país entre 2005-2015 debido al incremento en la financiación estatal que hubo a través de diversos programas: Programa de Voluntariado Universitario; Programa Nacional de Becas Universitarias; Programa Nacional de Becas Bicentenario; Programa Nacional de Becas de Grado Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones; Programa Universidad, Diseño y Desarrollo Productivo; Programa “Universidad y Trabajo Argentino”, entre otros.

Por intermedio de la gestión de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNR y la decisión del entonces Rector, a partir del año 2008, se incluyó en el presupuesto universitario un ítem de financiamiento para Proyectos de Extensión. Consecuentemente, se creó el Área de Formulación y Ejecución de Proyectos de Extensión, hoy llamada Área de Proyectos Sociales, que organizó el primer llamado a presentación de proyectos en el mes de noviembre de dicho año. Al mismo se lo instituyó bajo el lema: “La Universidad y su Compromiso con la Sociedad”, basándose en cuatro ejes fundamentales: Desarrollo Productivo y Medioambiental, Desarrollo Socio Comunitario y Sanitario, Desarrollo Educativo y Cultural y Desarrollo Universidad de Gestión Pública e Infraestructura. Antes del año 2008 sólo existían convocatorias de proyectos con financiamiento externo, como por ejemplo, de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación y de los gobiernos provinciales y locales (Cano et al., 2017).

A partir del año 2011 en la UNR se logró llevar adelante desde la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU), diferentes modos de intervención en territorio, como por ejemplo: convocatorias de proyectos sociales dentro del Área Proyectos Sociales, Programa Integrando, a través de instituciones territoriales universitarias (Centro de Asistencia a la Comunidad, Centro Cultural de la UNR, Núcleo de Acceso al Conocimiento), con convenios de trabajos en organizaciones de base territorial (cooperativas de trabajo, asociaciones de productores/as, movimientos sociales y organizaciones), el Programa Académico Territorial, entre otros (Medina et al., 2018).

Dentro del Área de Extensión y Territorio funcionan 5 direcciones (Dirección de Desarrollo Territorial, de Desarrollo Social, Cultural y Productivo, de Vinculación Institucional, de Convocatorias y de Formación y Capacitación) las cuales representan no solo una organización sino que reflejan como se la considera a la extensión en la UNR.

Entre 2008 y 2022 se desarrolló la convocatoria denominada “La Universidad y su compromiso con la sociedad”, impulsada como una herramienta institucional del Área de Extensión y Territorio. Esta iniciativa representó un aporte significativo en la construcción de una universidad más inclusiva y socialmente comprometida con el conjunto de la comunidad. A partir de esta propuesta, se aprobaron los proyectos de extensión universitaria que dieron

origen a las prácticas de extensión que son objeto de estudio en esta tesis.

El propósito de la convocatoria fue fortalecer el vínculo entre la universidad -y sus integrantes- y la sociedad. En este caso de estudio, con los sectores productivos rurales, en particular con la producción porcina familiar, abordando problemáticas emergentes como la mejora en las condiciones sanitarias, la eficiencia productiva y la sostenibilidad de los establecimientos productivos.

En este contexto, es que este grupo de docentes-investigadores/as formularon proyectos de extensión que implicaron el acompañamiento técnico a productores/as familiares, a través del desarrollo de tecnologías adaptadas a sus necesidades y la formación de futuros/as profesionales comprometidos/as con la realidad de la producción familiar.

A partir de 2019, en continuidad con estas experiencias, la universidad comenzó a considerar la extensión universitaria como un proceso educativo transformador, orientado no solo a fortalecer la formación de los/as estudiantes, sino también a profundizar el compromiso con sectores populares como el de la producción familiar porcina. Desde esta perspectiva, los proyectos de extensión no solo buscaron intervenir técnicamente en las unidades productivas, sino también construir conocimiento colectivo basado en las problemáticas reales de los/as productores/as, consolidando una idea de universidad estrechamente vinculada a las necesidades y desafíos de la comunidad rural.

En 2022, el Consejo Directivo de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, aprobó la realización de una Especialización de Extensión en Educación Superior para fortalecer el concepto y gestión de la Extensión Crítica. La UNR es una de las primeras instituciones latinoamericanas y caribeñas en ofrecer un programa de posgrado en extensión universitaria (Valenzuela Tovar, 2018).

De acuerdo a todo lo mencionado se puede evidenciar que el desarrollo de la extensión universitaria, desde su nacimiento, ha estado ligada con el grado y tipo de vinculación que ha tenido la universidad con la sociedad y con los principios filosóficos que regían la educación superior.

MODELOS DE EXTENSIÓN: DEL ENFOQUE DIFUSIONISTA A LA EXTENSIÓN CRÍTICA

Como se mencionó anteriormente, el concepto de extensión dentro de la universidad se ha ido modificando a lo largo del tiempo, reflejándose en distintos modelos de prácticas extensionistas.

Comprender estos modelos resulta fundamental para explicar y analizar las diferentes

relaciones que se han establecido históricamente entre la universidad y la sociedad. Los modelos pueden definirse como categorías operacionales y como recursos metodológicos que permiten organizar y estructurar ideas y prácticas extensionistas (Gezmet, 2015).

Los modelos de extensión adoptan características claramente vinculadas al contexto histórico en el que se desarrollaron. Un ejemplo de ello es el modelo difusionista que cobró fuerza durante la década del 60, en un contexto dominado por la transferencia de tecnología.

Esto puede asociarse con la institucionalización de la extensión como política pública, que estuvo fuertemente influenciada por los Estados Unidos y bajo dicha influencia, en 1956, en Argentina, se creó el INTA (Otero y Selis, 2019).

El INTA fue creado como un organismo autárquico y descentralizado de la Secretaría de Agricultura, Ganadería y Pesca dependiente del Ministerio de Economía de la Nación, la misión consistía en impulsar y vigorizar el desarrollo de la investigación y extensión agropecuaria y acelerar, con los beneficios de estas funciones fundamentales, la tecnificación y el mejoramiento de la empresa agraria y la vida rural, lo que se realizaría mediante la asistencia técnica y cultural al/la productor/a rural y su familia. Introdujo una innovación con respecto a otros institutos de América Latina, al integrar las funciones de investigación, extensión y fomento agropecuario bajo una única dirección. El funcionamiento durante tres décadas fue de la siguiente manera: los/as investigadores/as generaban tecnología, los/as extensionistas la transferían y los/as destinatarios/as eran ciudadanos/as con derecho a percibir estos productos y servicios como bienes públicos de alcance universal (Calandra, 2009).

A mediados de los 70 se avanzó sobre el proyecto transferencista donde la investigación y extensión estaba orientada a generar tecnología que aumentara la productividad, se reemplazó la noción de familia rural por el de productor/a viable. Los/as investigadores/as debían adaptar los paquetes tecnológicos a las necesidades y problemas locales, una ciencia aplicada orientada al mercado que se impuso por sobre la actividad extensionista (Calandra, 2009). Este modelo puede denominarse transferencista o difusionista. A nivel filosófico, esta forma de pensar la extensión se apoyó en una concepción de desarrollo identificada con la idea de modernidad o modernización, lo que lleva a asumir la existencia de una única modalidad de desarrollo y se asume que debe ser transmitida (transferida) a los/as productores/as del campo, quienes tienden a ser vistos como carentes de conocimientos válidos (Landini, 2016).

La extensión rural del INTA se organizó en torno a un modelo predominantemente transferencista, centrado en la difusión de paquetes tecnológicos estandarizados y recomendaciones técnicas dirigidas de manera vertical desde los/as expertos/as hacia los/as

productores/as. Este enfoque, hegemónico durante varias décadas, tuvo como objetivo principal aumentar la productividad y modernizar los establecimientos agropecuarios (Carballo González, 2007).

A partir de los años 80 y 90, en paralelo a cambios sociales y demandas de mayor inclusión, el INTA comenzó a diversificar su estrategia extensionista. Por un lado, surgieron iniciativas como el Programa Minifundio (orientado a reforzar el autoconsumo, promover tecnologías apropiadas y la organización de pequeños/as productores/as minifundistas para mejorar sus condiciones de vida y diversificar la producción) y el ProHuerta (centrado en la seguridad y soberanía alimentaria de sectores vulnerables urbanos y rurales a través de la autoproducción de alimentos, insumos gratuitos y capacitación técnica), que buscaron principalmente aliviar las condiciones de vida de poblaciones más vulnerables dentro de la lógica productivista dominante. Estos programas, más que apuntar a la integración plena de los pequeños/as productores/as al mercado, se enfocaron en el autoconsumo, la organización asociativa y la provisión de insumos básicos (Caro y Ceconello, 2020).

Por otro lado, coexistieron políticas como Cambio Rural (dirigido a pequeños/as y medianos/as productores/as con perfil empresarial, buscando fortalecer la competitividad, promover la reconversión productiva y mejorar la capacidad de gestión y articulación con sistemas agroindustriales) o el Programa de Servicios Agropecuarios Provinciales, que financiaba mejoras en infraestructura y servicios para productores/as rurales, principalmente medianos/as y pequeños/as con potencial de integración a sistemas agroindustriales, destinadas a potenciar a aquellos/as productores/as considerados/as con mayor capacidad empresarial, apostando a la reconversión productiva, la mejora en la infraestructura y la articulación con sistemas agroindustriales.

A su vez, el Programa Social Agropecuario, creado en los años 90, se orientó específicamente a los productores/as minifundistas, combinando ayuda financiera, asistencia técnica y capacitación para mejorar condiciones de vida, eficiencia productiva y diversificación, priorizando el autoconsumo y el trabajo asociativo (Lattuada, Nogueira y Urcola, 2015).

Así, la extensión rural se fue configurando como un espacio atravesado por modelos y sentidos múltiples: desde enfoques orientados a la modernización tecnológica y el desarrollo empresarial, hasta programas con lógica de contención y promoción social, y propuestas más recientes de construcción participativa de saberes.

En la actualidad coexisten diversos modelos de extensión que se implementan de manera simultánea en los procesos extensionistas.

Diversos autores han definido modelos de extensión universitaria. Entre ellos, Serna

Alcántara (2007) señaló que un modelo de extensión universitaria es la manera característica y distintiva en que una institución de enseñanza superior, asumiendo su función social, comparte su cultura y conocimientos con personas, grupos o comunidades marginados o vulnerables. La coexistencia de múltiples modelos de extensión universitaria a lo largo de América Latina da cuenta de su carácter complejo, situado y en tensión permanente con los contextos históricos, políticos y sociales. Para poder ordenar esta diversidad, distintos/as autores/as han sistematizado categorías que permitieron identificar lógicas dominantes en las prácticas extensionistas. Según este autor a partir del siglo XXI se pueden evidenciar cuatro modelos: altruista, divulgativo, concientizador y vinculatorio empresarial.

Por su parte, González González y González Fernández-Larrea (2003) en el análisis de prácticas en universidades latinoamericanas, distinguen tres modelos: tradicional, economicista y de desarrollo integral. Mientras tanto, Tommasino y Cano (2016) identificaron como predominantes en el Cono Sur de los últimos 40 años al modelo difusionista-transferencista y al modelo de extensión crítica. Asimismo, Arrillaga y Marioni (2016) mencionaron tres modelos principales: extensión como difusor cultural, extensión como dinamizador del cambio y del desarrollo social, y extensión como dinamizador del crecimiento económico.

En la tabla N° 1 se sintetiza las principales tipologías propuestas, comparando autores, denominaciones y características.

Tabla N° 1: Diferentes modelos de extensión y la vinculación entre ellos.

	Modelo de difusión cultural o divulgación científica	Modelo de transferencia tecnológica	Modelo de relación dialógica
González González y González Fernández-Larrea (Cuba)	Tradicional	Economicista	Desarrollo integral
Serna Alcántara (México)	Altruista o Divulgativo	Vinculatorio empresarial	Concientizador
Artillaga y Marioni (Argentina)	Extensión como difusor cultural	Extensión como dinamizador del crecimiento económico	Extensión como dinamizadora de cambio y el desarrollo social mediante la interacción social
Tomassino y Cano (Uruguay)		Difusionista Transferencista	Extensión crítica

Fuente: elaboración propia a partir de la tabla realizada por el autor López (2020).

Uno de los modelos más conocidos es el tradicional o difusionista denominado así por González González y González Fernández-Larrea (2003) y Tommasino y Cano (2016). Este modelo se identifica desde los orígenes de la extensión universitaria, concebida como una misión social de la universidad bajo una fuerte influencia positivista. González González y González Fernández-Larrea (2003) lo describen como un modelo en el que la extensión, desde una universidad iluminista, es fuente de conocimiento y saberes, y desde este lugar se vincula con sectores de manera unidireccional, como dador de información más que receptor. Relación del saber institucionalizado dirigiéndose a quien no lo posee. Otros autores, como Serna Alcántara y Artillaga y Marioni, lo denominan altruista-divulgativo y difusor cultural, respectivamente.

En este modelo, la extensión se concibe como la mera transferencia de conocimientos y servicios, sin reconocer las capacidades del otro. Bajo esta lógica, se entiende que entre la universidad y el sector social al cual se dirigen las acciones de extensión, existe un gran vacío, y la extensión allí vendría a completar lo que falta, a través de una transferencia de algo. La interacción entre la universidad y la comunidad es unidireccional, no tiene en cuenta las verdaderas necesidades de los sectores vulnerables con quienes se trabajan en extensión, es decir, el académico define las necesidades y organiza algún tipo de intervención sin conocer las necesidades reales de la comunidad, teniendo estas un rol pasivo como asistentes o espectadores/as. Ejemplos de prácticas vinculadas a este modelo son los cursos, conferencias, exposiciones y muestras, cuyo objetivo principal es transmitir conocimientos y técnicas desarrollados por la universidad, sin generar intercambio de experiencias ni reconocer las particularidades o problemas de los/as participantes.

Tommasino y Cano (2016) vincularon este modelo a la difusión cultural, divulgación científica y la transferencia tecnológica. En este enfoque, la política extensionista quedó subordinada a las necesidades de los/as agentes económicamente activos del capital y del sector productivo, convirtiéndose en un eslabón más del circuito ciencia-innovación-aplicación. Se consideraba que hay desarrollo si los sectores "atrasados" lograban adoptar nuevas ideas e incorporar tecnologías. Este modelo ha influido especialmente en la formación profesional de las ciencias agrarias en países como Argentina y Uruguay.

Este modelo se asociaba a la "educación bancaria" descrita por Paulo Freire, donde la relación educador-educando era jerárquica y manipuladora. Según Arrillaga y Marioni (2016), este modelo responde a la propuesta originaria de la extensión universitaria en Cambridge, donde la universidad actuaba como vector de difusión cultural.

A partir de la década de 1980, surgió otro modelo denominado economicista (González

González y González Fernández-Larrea, 2003), vinculatorio empresarial (Serna Alcántara, 2007) o dinamizador del crecimiento económico (Arrillaga y Marioni, 2016). Para Tommasino y Cano (2016), este continúa siendo una variante del modelo difusionista-transferencista.

En el modelo economicista o vinculatorio empresarial, la universidad asume el rol de soporte científico y técnico del sector productivo, orientando la extensión a la transferencia tecnológica. Los principales destinatarios son las empresas y los sectores productivos, excluyendo a pequeños/as productores/as, campesinos/as y artesanos/as (González González y González Fernández-Larrea, 2003). En las universidades argentinas, este modelo impulsó propuestas de extensión como convenios de cooperación tecnológica, contratos de desarrollo, oficinas de consultoría, asesoramiento y financiamiento de investigaciones. Aunque puede presentarse como una interacción bidireccional, el vínculo está condicionado por la lógica de oferta y demanda del mercado, ya que quienes financian las investigaciones también condicionan los desarrollos tecnológicos.

El objetivo institucional de este modelo era valorizar los conocimientos disponibles promoviendo su aplicación en la producción de bienes y servicios destinados al mercado (Arrillaga y Marioni, 2016). Serna Alcántara (2004) y Acuña (1993) señalan que, para los defensores de la vinculación universidad-empresa, esta debe entenderse como un mecanismo para elevar la calidad de la investigación y la docencia universitaria y mejorar su articulación con las necesidades sociales. No obstante, equiparar las demandas empresariales con dichas necesidades -tradicionalmente, al menos en el plano discursivo, bajo la órbita del área de extensión- resulta conceptualmente problemático.

Otro modelo identificado fue el de desarrollo integral (González González y González Fernández-Larrea, 2003), concientizador (Serna Alcántara, 2007) o extensión crítica (Tomassino y Cano, 2016). Este enfoque, influenciado por el pensamiento de Paulo Freire, surgió en Argentina, entre mediados de los años 60 y principios de los 70, y se expresó en experiencias como las campañas masivas de alfabetización. Planteó a la educación como un proceso liberador, problematizador y popular (Freire, 1993).

Esta perspectiva se vinculó con los modelos de extensión rural a partir de una concepción dialógica de la misma. Este enfoque parte del reconocimiento de los/as productores/as como agentes plenos, es decir, como interlocutores legítimos, portadores de saberes empíricos y de tradiciones culturales con los que es necesario establecer un diálogo genuino. Lejos de una lógica transferencista, se plantea una relación horizontal, basada en el intercambio. En este marco, el agente de desarrollo o extensión rural no solo puede aportar sus conocimientos para la resolución de problemas cuando así lo requieran los/as productores/as, sino también contribuir a la valorización, circulación y fortalecimiento de los

saberes locales entre los propios/as agentes del territorio. De este modo, el diálogo entendido como intercambio horizontal se presenta como una alternativa a la transferencia de conocimientos en contextos marcados por relaciones de desigualdad (Landini, 2016).

En este modelo se priorizó la relación dialógica entre universidad y sociedad, buscando que la práctica extensionista contribuya a comprender y transformar la realidad, así como a los agentes involucrados/as. Se propició el desarrollo de procesos formativos integrales que generen universitarios solidarios y comprometidos con la transformación de las sociedades latinoamericanas. La extensión crítica fue concebida como un proceso educativo transformador que democratiza el saber, genera un diálogo interactivo y multidireccional, y reconoce los distintos saberes de cada agente social.

La extensión se concibió entonces como un proceso horizontal de diálogo de saberes, donde estudiantes y agentes sociales, especialmente de los sectores más vulnerables, construyen juntos soluciones a problemáticas sociales, económicas, educativas y culturales. Este modelo promovió una sociedad más justa, solidaria e igualitaria, en la que desaparezcan los procesos de dominación.

La revisión de los conceptos, modelos y prácticas de la extensión universitaria evidencia la complejidad de esta función sustantiva en el ámbito académico, atravesada por diferentes enfoques teóricos, tensiones institucionales y disputas acerca de su sentido y alcance. Sin embargo, para comprender en profundidad cómo estas prácticas se configuran y operan en el territorio, resulta oportuno adoptar un enfoque que permita analizar las relaciones de poder, las posiciones ocupadas por los distintos/as agentes y los capitales que estos movilizan en el espacio extensionista.

En este sentido, la teoría de los campos sociales propuesta por Pierre Bourdieu ofrece herramientas conceptuales claves para abordar la extensión universitaria como un campo específico, estructurado por relaciones sociales, intereses y luchas simbólicas. La perspectiva de Bourdieu posibilita analizar cómo los/as diferentes agentes -productores/as familiares, docentes y estudiantes- interactúan en el espacio de la extensión, configurando estrategias, prácticas y representaciones que inciden tanto en la producción de conocimientos como en la reproducción o transformación de las condiciones sociales y productivas de los territorios en los que intervienen.

La extensión lejos de ser una función homogénea, se presenta como un campo atravesado por disputas simbólicas, enfoques diversos y relaciones desiguales entre saberes. Para comprender cómo se organizan estas relaciones y cómo operan los/as agentes en ese espacio, es necesario incorporar un enfoque teórico que permita analizar la extensión como una práctica situada en un campo social específico.

En la actualidad, coexisten propuestas de extensión, tanto a nivel universitario como en INTA y en otras instituciones del estado nacional, provincial y/o local, que responden a los diferentes modelos mencionados. Muchas de estas propuestas combinan elementos de distintos enfoques, e incluso intentan superar el paradigma tradicional.

EL CAMPO DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA DESDE BOURDIEU

La elección del enfoque teórico de Pierre Bourdieu permite abordar simultáneamente lo objetivo y lo subjetivo: las posiciones en el campo, los recursos que se movilizan y las disposiciones internalizadas (habitus) que orientan las prácticas. Esta perspectiva relacional y dinámica es especialmente adecuada para analizar las transformaciones que se producen en los/as productores/as, docentes y estudiantes a partir de su participación en experiencias de extensión, y para interpretar cómo se construyen sentidos, jerarquías y trayectorias dentro del campo extensionista.

LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA COMO CAMPO DE PRÁCTICAS Y SABERES

Según Bourdieu (1987) el campo es una estructura de ordenamiento de las realidades sociales, que resultan independientes de la conciencia y de la voluntad de las personas, pero que orienta y condiciona sus prácticas y representaciones. Se trata de un espacio relacional, históricamente constituido, con instituciones y leyes de funcionamiento propias. En él operan correlaciones de fuerzas orientadas a intereses específicos, y lo que está en juego en dichas relaciones son los capitales.

Las nociones de campo y capitales son estrechamente interdependientes, las estrategias de los/as agentes dentro del campo dependen no sólo del volumen y de la estructura de su capital sino también de la evolución en el tiempo de ese volumen y estructura, es decir, de su trayectoria social y de las disposiciones (habitus) que son constituidas en la relación prolongada con cierta estructura objetiva de posibilidades (Bourdieu y Wacquant, 1995).

La noción de capital se relaciona con la idea de campo y habitus. Los capitales son poderes y posibilidades de los/as agentes que permiten obtener un beneficio en un campo. La posesión de diferentes capitales condiciona y explica la diversidad de comportamientos y respuestas dentro de un mismo campo.

El capital puede entenderse como una forma de poder o posibilidad de acción dentro del campo, que otorga oportunidades diferenciales a los/as agentes según su volumen y

composición. Así, el campo permite comprender lo intangible: es un espacio abstracto pero perceptible, que se construye a partir de las relaciones entre quienes lo integran (Gutiérrez, 2005).

Es entonces concebido como un sistema estructurado de posiciones sociales en el que operan correlaciones de fuerzas medidas por el capital, los/as agentes luchan por diferentes formas de ese capital ya sea económico, cultural, social y/o simbólico para mantener o mejorar su posición dentro del mismo. El capital, entonces, es todo bien escaso, valorado y buscado, susceptible de ser acumulado; puede intercambiarse, incrementarse y promueve relaciones jerárquicas (Bourdieu, 1987; Gutiérrez, 2005).

Bourdieu (1979) señaló que el capital económico está compuesto por la posesión o no de los distintos factores de la producción sobre todo tierra y capital, puede ser heredado y/o adquirido. Mientras que, el capital cultural comprende todas las características, actitudes, cualidades y conocimientos de una persona. Se puede decir que el capital cultural consiste en la transmisión y acumulación de experiencias, valores, saberes y actitudes, como así también, la posesión de bienes culturales tangibles como libros, pinturas, esculturas y la forma de reconocimiento avalada por instituciones legitimadoras (Bourdieu, 2011 a).

Gutiérrez (2005) siguiendo a Bourdieu reconoció diferentes tipos de capital cultural que posee cada agente. Este puede existir bajo tres formas, una de ellas es como estado incorporado que se relaciona con los saberes heredados durando el proceso de socialización. Otra es el estado objetivado, es decir, bajo la forma de acumulación de bienes culturales y, por último, el estado institucionalizado en el sentido de obtener títulos académicos y recursos cognitivos.

El capital social hace referencia a las relaciones sociales, es decir, a la capacidad que tienen los/as agentes de comunicarse, escuchar, dialogar, exponer y tratar diferentes criterios con los/as otros/as y de obtener beneficios, es decir, considerar estas relaciones como un recurso al que se puede acudir (Bourdieu y Wacquant, 1995). Por último, el capital simbólico es cuando el capital económico o cultural es conocido y reconocido, estos capitales les pueden brindar a los/as agentes cierta reputación e influencia dentro de una sociedad. Es decir, cuando el capital obtiene un reconocimiento explícito o práctico (Tovillas, 2010).

Estos conceptos de Bourdieu se aplicaron en esta tesis al análisis de la universidad como un campo específico, configurado por sus tres funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión. Estas funciones representan distintas formas de comprender, producir y transmitir saberes, y se articulan en un campo académico donde predomina el trabajo intelectual, reflexivo y crítico (Bourdieu, 1984).

Dentro del campo académico tienen un valor importante el capital cultural y simbólico,

como configuradores de las relaciones que se pueden establecer debido a que son los que ayudan a poder mejorar las trayectorias, en cuanto a la cantidad de artículos publicados, participación en eventos científicos, conferencias, acceso a lugares de mayor prestigio. Por lo tanto, el capital simbólico permite establecer cierto poder y condiciona modos particulares de relaciones (Bourdieu, 1994).

El campo de la docencia se caracteriza por las relaciones entre docentes y estudiantes, y los fundamentos pedagógicos-didácticos que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje, un conjunto teórico que le da sentido. En cambio, el campo científico se define de acuerdo al método de investigación y al objeto de estudio. En ambos campos el límite está impuesto en las paredes que contienen a la vida académica (Martínez, 1990) porque, aunque se logren realizar prácticas por fuera de las facultades/institutos y se relacionen con los/as agentes que habitan el territorio, a este se lo piensa como un lugar donde se obtiene información. Ambos campos están conformados por agentes que tienen posiciones y jerarquías diferentes (autoridades académicas: rector/a, decano/a, investigadores/as, becarios/as, docentes, estudiantes, entre otros/as), pero hablan un mismo lenguaje, fijan un vocabulario que sirve para integrar o excluir del campo a otros/as agentes que no logren comprender esa comunicación.

La extensión es reconocida como una función sustantiva de la universidad (Tünnermann Bernheim, 2003; Cano, 2015) y parte integrante del campo académico. Sin embargo, cuando se lleva a la práctica, configura un campo diferenciado por el tipo de relaciones que establece, por su fuerte anclaje territorial y por la diversidad de agentes involucrados/as (Zavaro Pérez, 2021).

A diferencia de los campos de docencia e/o investigación los límites del campo están determinados por el territorio y no se puede prescindir de él.

La existencia de un colectivo conformado por diversos/as agentes capaces de establecer relaciones particulares en un territorio dado terminan por configurar un espacio simbólico que no sólo es percibido por quienes lo conforman, sino que también se objetiva y proyecta en la comunidad, y en esa objetivación es reconocido como tal por otros/as agentes permitiendo identificar, 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.

Si bien los tres campos forman parte del campo académico, cada uno tiene un centro y una periferia diferente, por ejemplo, en el campo de la docencia o de la investigación, se podría pensar una estructura más de tipo piramidal con dominación vertical quienes los que menos conocimientos y/o credenciales tienen se encuentran más alejados de la centralidad

de los espacios de poder o se localizan en la periferia del campo. En cambio, el campo de la extensión se puede representar como una meseta (Zavaro Pérez, 2021) más o menos plana que dependerá de la definición y del modelo de extensión que se aplique. Esto no quiere decir que no existan tensiones dentro del campo, debido a que el mismo se configura en un territorio habitado por desigualdades y se solapa con otros campos.

EL HABITUS, LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LAS ESTRATEGIAS

Cada agente tiene una historia, que se puede reflejar en su habitus. Lo que ellos/as son, sienten y hacen está influenciado por su historia personal y social, que su vez, se encuentra conectada a la historia colectiva que lo/a rodea.

Ese habitus surge de las experiencias acumuladas, de la percepción y acción que permiten llevar a cabo actos de conocimientos prácticos y de reconocimiento de estímulos, que están dispuestos a reaccionar a través de diversas estrategias. El habitus es, por lo tanto, “la interiorización de la exterioridad” dada por el mundo familiar y las socializaciones que le suceden, y la “exteriorización de la interioridad”; es la sociedad en el cuerpo y en la mente, aquello que hace posible la percepción, la apreciación y la acción social para los/as agentes; según los estímulos y la estructura del campo, el mismo habitus puede generar prácticas diferentes e incluso opuestas (Tovillas, 2010; Bourdieu y Wacquant, 1995).

La representación social es como los/as agentes perciben y comprenden el mundo social y cómo lo comunican o lo presentan a los demás. Está influenciada por el habitus, es decir, por las experiencias, las disposiciones y las posiciones sociales de los/as agentes. Una de las funciones de las representaciones sociales y del habitus es construir las estrategias que los/as agentes utilizan para desenvolverse dentro de su campo (Piñero, 2008).

La noción de estrategia no remite a una acción planificada y dirigida hacia metas previamente establecidas, sino al despliegue práctico de líneas de acción objetivamente orientadas. Estas prácticas, aunque no se rijan por reglas explícitas ni respondan a fines conscientes, presentan regularidades y formas de coherencia socialmente inteligibles (Bourdieu y Wacquant, 1995).

La forma en que un/a agente actúa estratégicamente depende del tipo y cantidad de capital que posee. Por eso, los conceptos de campo, estrategia y capital están íntimamente relacionados. Además, la estrategia está ligada al habitus, ya que es este sistema de disposiciones internalizadas el que orienta, de manera muchas veces inconsciente, las acciones posibles. El habitus genera prácticas en función de conocimientos y esquemas incorporados previamente, y define cómo cada agente se mueve dentro del espacio social.

Así, la estrategia refleja el “sentido del juego” de cada agente, es decir, su capacidad para actuar de manera eficaz en su entorno (Fernández, 2003).

La estrategia es el resultado de un conocimiento práctico o una habilidad para actuar, que los/as agentes aprendieron a lo largo de su vida a través de experiencias sociales, las cuales están influenciadas por la historia y el contexto en el que crecieron, es decir, su habitus. Cada agente emplea estrategias para alcanzar sus objetivos que se ajustan al contexto social en el que se encuentran, influenciadas por el habitus y las condiciones del campo social en el que actúan, en este caso, por un campo de la extensión universitaria. El/la agente opera de manera flexible de acuerdo a las oportunidades y limitaciones que se le presenta en su entorno, siempre considerando su historia social y su posición dentro del campo.

Los/as agentes despliegan estrategias que pudieron llegar a cuestionar y a cambiar la distribución de los poderes que otorgaban los capitales (económico, cultural, social y simbólico) en el campo bajo estudio, es decir, las propias reglas que regulan la lógica de funcionamiento del mismo (Tovillas, 2010). Esas estrategias, según Bourdieu (2011a), no siempre son el resultado de una planificación consciente, sino que expresaba una continuidad de prácticas que, aunque no totalmente deliberadas, tienen una dirección clara y coherente. Estas prácticas responden a los intereses de agentes que comparten una situación común dentro de un campo determinado. Cuando actuar individualmente los deja en desventaja, estos/as agentes pueden unirse para crear nuevas reglas y enfrentar colectivamente a agentes más poderosos. La estrategia colectiva surge de la combinación de las acciones de distintos/as agentes, y refleja la posición que cada uno/a ocupa dentro de la estructura de relaciones de poder.

Bourdieu (2011a) distinguió entre dos grandes tipos de estrategias: las de conservación, propias de quienes ya tienen una posición consolidada y buscan mantener el orden vigente, y las de subversión, propias de quienes tienen menos capital y buscan transformar ese orden. Estas últimas suelen ser más arriesgadas y requieren conocer bien las reglas del campo. También identifica estrategias como las de inversión económica, que buscan aumentar algún tipo de capital material, y las de inversión social, orientadas a construir y sostener relaciones que puedan convertirse en capital social y simbólico.

En esta tesis se propuso comprender las prácticas de extensión universitaria como parte constitutiva de un campo social específico, en el que las posiciones de los/as agentes, los capitales que movilizan y las estrategias que despliegan se encuentran estructuralmente condicionadas por las relaciones de fuerza y las tensiones que atraviesan dicho campo. A partir del análisis de experiencias de extensión orientadas a la producción porcina familiar en el sur de la provincia de Santa Fe, se buscó dar cuenta de cómo la participación en estos

procesos incidió no solo en las condiciones materiales de los/as agentes involucrados/as, sino también en sus representaciones, vínculos sociales y trayectorias.

En particular, se evaluó cómo las transformaciones en la dotación y en la valorización de diversos capitales -cultural, social y simbólico- impactaron en las estrategias productivas, organizativas y profesionales desplegadas por los/as distintos/as agentes. Desde una perspectiva relacional y situada, se concibió a la extensión universitaria no únicamente como una herramienta de intervención institucional, sino como un espacio de disputa, aprendizaje y transformación, en el cual se reconfiguraron sentidos en torno al rol de la universidad y a la producción familiar.

En este marco, se analizó cómo los capitales culturales (saberes técnicos y conocimientos legitimados), sociales (redes y vínculos) y simbólicos (prestigio y reconocimiento) incidieron en las prácticas de productores/as, docentes y estudiantes, tanto en lo que respecta a sus estrategias como a sus proyecciones profesionales y territoriales.

Lejos de constituir intervenciones meramente técnicas, las prácticas de extensión se comprendieron aquí como procesos sociales complejos que activaron transformaciones en los hábitos de los/as agentes y en las lógicas de funcionamiento del campo. En consecuencia, esta investigación -a partir de un estudio de caso- busca aportar a una comprensión crítica de la extensión universitaria, no solo como función sustantiva, sino como un área de producción de subjetividades, sentidos y posicionamientos sociales, cuya dinámica incide de manera recíproca tanto sobre los/as agentes universitarios/as como sobre los/as agentes sociales con los/as que se vinculó.

MATERIALES Y MÉTODOS

El enfoque metodológico adoptado en esta investigación es el estudio de caso cualitativo, siguiendo los lineamientos de Stake (1999), quien sostuvo que esta estrategia permite comprender la particularidad y complejidad de un caso singular, atendiendo a su inserción en contextos específicos y a las relaciones entre agentes, prácticas y estructuras.

Como señaló el autor, "el estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, buscando entender su actividad dentro de circunstancias importantes" (Stake, 1999, p.11), enfatizando la necesidad de situar el análisis en los entramados históricos, sociales e institucionales que configuran el fenómeno. Asimismo, se reconoce que en la investigación cualitativa los métodos deben mantener una cierta flexibilidad, permitiendo que el estudio siga las oportunidades que surgen en el campo (Stake, 1999). De este modo, se buscó alcanzar una comprensión profunda, situada y relacional del caso bajo estudio en articulación con el enfoque teórico-metodológico de Bourdieu.

Los/as agentes sociales -productores/as, docentes y estudiantes- constituyeron el eje central de la investigación desde sus percepciones, ideas, emociones e interpretaciones. Por lo tanto, se trató de una investigación de índole cualitativa (Sautu, 2005), que permitió un acercamiento a dimensiones subjetivas que condicionaron las prácticas de los/as agentes involucrados/as en los proyectos, y que difícilmente podrían captarse sin una aproximación situada e intensiva.

El estudio de caso se construyó a partir de las prácticas de extensión universitaria desarrolladas entre 2015 y 2022 por docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Rosario, en articulación con productores/as familiares porcinos ubicados en las localidades del sur de la provincia de Santa Fe, como Zavalla, Pérez, Coronel Arnold, Fuentes y Carcarañá. Como se señaló precedentemente estas prácticas se enmarcaron en convocatorias institucionales promovidas por el Área de Extensión y Territorio de la UNR, especialmente aquellas orientadas a fortalecer los vínculos entre la universidad y los/as agentes sociales del territorio.

La selección de este caso respondió al interés por analizar un conjunto de experiencias concretas que fueron presentadas y estudiadas como un campo de las prácticas de extensión universitaria, atendiendo a las posiciones ocupadas por los/as distintos/as agentes involucrados/as (productores/as, docentes, estudiantes, graduados/as, profesionales de INTA, entre otros/as), a sus representaciones y a los capitales que movilizaron en sus estrategias.

Se configuró el campo de las prácticas de extensión universitaria vinculadas a la

producción porcina familiar. A su vez, se privilegió la interpretación situada de los capitales, trayectorias y estrategias desplegadas por los/as agentes del campo, así como la reconstrucción de procesos en sus contextos sociales e institucionales (Stake, 1999).

La interpretación situada supuso analizar los capitales, trayectorias y estrategias de los/as agentes en relación con los contextos sociales e institucionales en los que se inscribieron, reconociendo que sus significados y valoraciones no son universales, sino que dependen de las condiciones históricas, culturales y de posición en el campo.

Se empleó el método etnográfico debido a que se hizo un estudio descriptivo de las relaciones que se establecieron entre productores/as familiares porcinos capitalizados/as, docentes y estudiantes en el marco de las prácticas de extensión universitaria (Aguirre Baztán, 1995). Se registró el modo de vida mediante la observación participante y el registro de lo que ellos/as hacían, sus creencias, valores, motivaciones y perspectivas; cómo se comportaban e interactuaban entre sí a partir de su integración a las prácticas de extensión (Nolla Cao, 1997). También, la manera en que los/as docentes escuchaban e interpretaban las problemáticas de los/as productores/as, el vínculo que se establecía con los/as estudiantes por fuera del ámbito académico, cómo incluían en sus clases cuestiones trabajadas en el proceso de extensión. En cuanto a los/as estudiantes si aplicaban los contenidos aprendidos en la Facultad cuando visitaban un establecimiento porcino, la manera en la que escuchaban e interpretaban los problemas presentados por los/as productores/as, cómo se comunicaban con ellos/as y sus prácticas productivas.

Con el método etnográfico se buscó visibilizar la diversidad y heterogeneidad de roles que se establecían dentro de la práctica de extensión, comprenderlos ayudando a realizar una interpretación adecuada de la realidad (Ameigeiras, 2006).

Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron la observación participante, las entrevistas semi-estructuradas en profundidad (Álvarez Álvarez, 2008), los grupos de discusión y el análisis documental.

La observación y la participación suministraban perspectivas diferentes acerca de la misma realidad. Los fenómenos socioculturales no podían estudiarse de manera externa, cada gesto, cobraba sentido, más allá de su apariencia física, en los significados que le atribuían los/as agentes. Para poder obtener esos significados era necesario intercambiar vivencias y la posibilidad de experimentar desde lo personal. “Una cultura se aprende viviéndola”, la participación de la tesista como miembro activa del equipo de extensión facilitó un posicionamiento reflexivo desde dentro del proceso investigado, permitiendo captar sentidos que de otro modo no hubieran emergido (Guber, 2011). Esta implicancia fue asumida críticamente como parte del proceso metodológico.

La observación participante permitió estudiar al grupo desde adentro, tratando de captar las relaciones en estado natural (Ander-Egg, 2003). Se utilizó el diario de campo como instrumento de registro y se aplicó un protocolo de relevamiento, en el cual se consideró la descripción del territorio, historia de vida de la familia productora y cuestiones técnicas de la producción porcina que se vinculaban a los factores de la producción: tierra, capital y trabajo (Anexo I).

Asimismo, se analizaron documentos institucionales (actas, informes y proyectos), materiales producidos tanto por el equipo extensionista como por los/as productores/as, registros audiovisuales y publicaciones. En la escritura de los proyectos se evaluaron las siguientes variables: cómo surgió el proyecto y cómo se identificó la problemática, objetivos, estrategias metodológicas, rol de estudiantes y actividades.

Para el análisis del contenido discursivo de los/as agentes involucrados/as se recurrió a la construcción de una nube de palabras. Este recurso permitió visualizar de forma gráfica las palabras que más se repitieron en un corpus textual, facilitando la identificación de temas emergentes, núcleos de sentido y regularidades discursivas.

Se realizaron 35 entrevistas semiestructuradas a una muestra intencional y heterogénea integrada por docentes (D = ocho), estudiantes (E = 15) y productores/as familiares (P = 12), vinculados/as al proyecto (Tabla N° 2). La selección buscó maximizar la variabilidad en formación, trayectoria familiar agropecuaria, rol y grado de involucramiento en las actividades, resguardando el anonimato mediante los códigos D1–D8, E1–E15 y P1–P12.

Dentro del grupo de los/as docentes se incluyeron a la directora, co-directora, participantes y ex participantes, con antigüedad distribuida “desde el inicio”, “dos a cinco años”, “dos años” y “sin antigüedad”. Formación de grado: Ingeniería Agronómica, Medicina Veterinaria, Ciencia Política y Bioquímica; formación de posgrado: Especialización en Sistemas de Producción Animal Sustentable; Maestrías en Salud y Producción Porcina y en Gerenciamiento de Empresas Agroalimentarias; y Doctorados en Ciencias Sociales, Ciencias Biológicas, Ciencias Agrarias y Estudios Sociales Agrarios. Detalle por trayectorias: D1–D2 ingenieras agrónomas con trayectoria familiar en producción porcina; D3 licenciada en Ciencia Política con trayectoria familiar agropecuaria; D4 médica veterinaria con trayectoria familiar agropecuaria; D5–D6 ingenieras agrónomas sin tradición familiar agropecuaria; D7–D8 bioquímica/o sin vínculo con el sector agropecuario.

El grupo de estudiantes incluyó distintos años académicos y graduados/as de FCV-UNR y FCA-UNR. Por carrera: Ingeniería Agronómica (E1–E10) y de Medicina Veterinaria (E11–E15) y con una antigüedad en el proyecto: mayor a tres años (E1–E3, E8–E9), entre dos a tres años (E4–E7, E10–E12) y menor a un año (E13–E15).

Los/as productores/as familiares correspondieron a productores/as de base familiar con antigüedad “desde el inicio”, “entre dos y tres años” y “sin antigüedad” en el proceso de extensión. Distribución territorial en el área de influencia del proyecto: Pérez, Coronel Arnold, Zavalla y Fuentes. Dentro del grupo se registraron casos que continuaron con la actividad porcina hasta el final del proyecto (P1-P10) y otros que cesaron durante el proceso (P11 y P12).

Su objetivo fue recuperar biografías, experiencias, opiniones y valoraciones subjetivas del proceso extensionista. Se utilizó un lenguaje coloquial adaptado al perfil de cada entrevistado/a, y los guiones se aplicaron con flexibilidad (Anexo II).

Tabla N° 2: variables utilizadas para la caracterización de los/as agentes entrevistados/as

Grupo Entrevistado	Cantidad (n)	Antigüedad en el Proyecto	Rol en el Proyecto	Formación / Nivel Educativo
				Formación de grado <ul style="list-style-type: none"> • Ingeniero/a • Agrónomo/a • Médico/a Veterinario/a • Lic. en Ciencia Política • Bioquímico/a
				Formación de posgrado <ul style="list-style-type: none"> • Especialización en Sistemas de Producción Animal Sustentable • Maestría en Salud y Producción Porcina <ul style="list-style-type: none"> • Maestría en Gerenciamiento de Empresas Agroalimentarias • Doctorado en Ciencias Sociales • Doctorado en Ciencias Biológicas • Doctorado en Ciencias Agrarias • Doctorado en Estudios Sociales Agrarios
Docentes	Ocho	<ul style="list-style-type: none"> • Desde el inicio • dos a cinco años • dos años • Sin antigüedad 	<ul style="list-style-type: none"> • Directora • Co-directora • Participante • Ex participante 	

Estudiantes	15	<ul style="list-style-type: none"> • Más de tres años • Entre dos y tres años • Menor a un año 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes de diferentes años académicos • Graduados/as⁸ 	<ul style="list-style-type: none"> • FCA-UNR • FCV-UNR
Productores/as	12	<ul style="list-style-type: none"> • Desde el inicio • Entre dos y tres años <ul style="list-style-type: none"> • Sin antigüedad 	<ul style="list-style-type: none"> • Productores/as familiares 	<ul style="list-style-type: none"> • Primario completo • Secundario completo • Estudios terciarios • Estudios universitarios (completo/incompleto)

Fuente: elaboración propia.

Los grupos de discusión fueron realizados en distintos momentos del proceso, organizados en dos instancias con productores/as y dos con docentes y estudiantes. En ellos se debatieron conceptos, se compartieron experiencias y se reflexionó colectivamente sobre problemáticas específicas del territorio, como la comercialización o la formulación de alimentos. Las sesiones fueron grabadas y registradas en audio, propiciando la triangulación de perspectivas (Mack et al., 2005).

A todos/as los/as entrevistados/as se les entregó un consentimiento informado acorde a lo prescripto en el protocolo ético institucional y en el caso específico de los/as productores/as para poder visitar y observar sus establecimientos productivos (Anexo III).

La información obtenida a partir de las entrevistas en profundidad, las observaciones participantes, los grupos de discusión y el análisis documental fue analizada mediante un proceso de interpretación cualitativa. Se identificaron variables vinculadas a los objetivos específicos de la tesis y se construyeron indicadores que emergieron tanto de los marcos conceptuales trabajados previamente como del discurso de los/as agentes involucrados/as. Estas variables e indicadores permitieron la operacionalización de los tipos de capital definidos teóricamente -cultural (incorporado, objetivado e institucionalizado), económico y social- y habilitaron su medición y comparación entre docentes, estudiantes y productores/as (Tabla N° 3).

Este proceso combinó momentos inductivos y deductivos, permitiendo una lectura situada y reflexiva de la experiencia extensionista. La codificación⁹ se realizó de forma manual a partir de las transcripciones, notas de campo y registros. Posteriormente, se reorganizó la información por medio de ejes transversales: relaciones entre agentes, configuración del

⁸ Empezó a participar en el proyecto como estudiante y durante el proceso de extensión se graduó.

⁹ Es el proceso de leer los datos cualitativos (transcripciones, notas de campo y registros), marcar unidades de significado y asignarles etiquetas (códigos) para organizarlos en categorías y, luego, vincularlos con variables/indicadores analizables.

campo, trayectorias y representaciones. Además, se aplicó una estrategia de triangulación metodológica entre técnicas y fuentes (observación, entrevistas, grupos y documentos) que permitió contrastar perspectivas, reconocer puntos de vistas divergentes y reforzar la validez del análisis.

La configuración de un campo de la extensión universitaria se construyó a partir del conjunto de datos recolectados mediante entrevistas, observaciones participantes, grupos de discusión y análisis documental. Este corpus empírico permitió identificar patrones, tensiones y regularidades en las prácticas y discursos de los/as distintos/as agentes involucrados/as.

Tabla N° 3: Variables e indicadores para evaluar capital cultural, económico y social de los/as diferentes agentes sociales involucrados/as. Que se recortan en función del objeto de estudio¹⁰.

TIPO DE CAPITAL	VARIABLE	INDICADORES		
		DOCENTE	ESTUDIANTES	PRODUCTORES/AS
CAPITAL CULTURAL: INCORPORADO¹¹	Historia de vida vinculada a la producción agropecuaria	Participación activa desde la infancia	Criado/a en un entorno productivo y con participación activa	Criado/a en un entorno productivo con experiencia activa desde joven
		Entorno familiar productivo sin participación en las actividades	Criado/a en un entorno productivo sin participación activa	Relación familiar con la producción, pero sin experiencia temprana
		Incorporación en la adultez a la producción agropecuaria	Con algún vínculo esporádico con la producción	Se incorporó a la producción agropecuaria en su vida adulta
		Vínculo esporádico o indirecto con la producción	Sin relación con la producción agropecuaria	Sin antecedentes familiares en la producción agropecuaria
		Sin antecedentes personales ni familiares en la producción		
		Experiencia en el sector porcino (años)	Más de diez años	Experiencia de más de seis meses en establecimientos porcinos

¹⁰ Se caracterizó el capital económico, cultural y social -de los/as agentes- puestos en juego en el proceso de extensión universitaria.

¹¹ El capital cultural incorporado se relaciona con los saberes heredados durante el proceso de socialización; las formas de expresarse, gustos y las maneras de comportarse. No se transfiere fácilmente, requiere de tiempo y práctica.

	Entre cinco y diez años	Experiencia de tres a seis meses en establecimientos porcinos	Entre diez y 15 años de experiencia
	Menos de cinco años	Experiencia menor a tres meses	Entre cinco y 10 años de experiencia
	Sin experiencia	Sin experiencia en el sector	Menos de cinco años en el sector
Tipo de vinculación / trabajo en producción	Productor/a directo/a	Productor/a o trabajador/a directo en el sector porcino	Producción confinada con integración a cadenas de valor
	Asesor/a técnico/a	Trabajo ocasional en producción agropecuaria	Producción mixta/confinada con comercialización formal
	Investigador/a en el área	Experiencia en otros sectores agropecuarios	Producción mixta a pequeña escala con comercialización informal
	Docente sin experiencia práctica	Sin experiencia laboral en el sector	
	Docente con experiencia práctica		
Conocimiento práctico del sector porcino	Dominio integral de la producción porcina	Participa activamente en espacios de intercambio con productores/as	Aplica nuevas tecnologías de gestión, sanidad y bienestar animal
	Conocimiento técnico aplicado en aspectos puntuales	Ha participado en eventos y visitas técnicas esporádicamente	Implementa algunas innovaciones tecnológicas, pero con limitaciones
	Participación activa en tareas prácticas en establecimientos productivos	Posee alguna interacción con productores/as, pero de forma limitada	Se mantiene con prácticas tradicionales sin incorporar cambios
	Conocimientos teóricos con escasa o nula aplicación práctica	Sin vinculación con el sector productivo	Sin conocimiento sobre innovaciones tecnológicas
	Sin conocimientos prácticos del sector		

Fuente: elaboración propia en base al trabajo de campo.

TIPO DE CAPITAL	VARIABLE	INDICADORES			
		DOCENTE	ESTUDIANTES	PRODUCTORES/AS	
CAPITAL CULTURAL: OBJETIVADO 12	Participación en proyectos/redes	Organización de eventos	Investigador/a principal o con rol activo en el proyecto	Miembro activo en proyectos de Universidades/INTA	
		Presentación de trabajos	Integrante en proyectos con participación parcial	Miembro participante en actividades de asociaciones porcinas	
		Asistencia como oyente	Ha colaborado en algún proyecto sin un rol definido	Asistencia esporádica a reuniones o eventos del sector porcino	
		Miembro activo de grupos de investigación y/o extensión	No ha participado en proyectos	No participa en ninguna red de productores	
		Participación en cámaras o asociaciones de productores porcinos	Miembro activo con roles de organización o liderazgo del sector porcino		
		Vinculación con cooperativas o empresas del sector porcino	Miembro participante en actividades de grupo vinculado al sector porcino		
				Asistencia esporádica a actividades de estos grupos	
				No participa en grupos relacionados con la producción porcina	
			Presentaciones en congresos nacionales o internacionales	Presentaciones en congresos nacionales o internacionales	Ha colaborado en proyectos de investigación o extensión
			Presentaciones en jornadas o eventos locales	Presentaciones en jornadas o eventos locales	Ha recibido asesoramiento técnico en su establecimiento
	Participación como asistente sin presentaciones	Participación como asistente sin presentaciones	Solo ha participado en capacitaciones sin involucrarse en proyectos		

¹² El capital cultural objetivado hace referencia a la forma de acumulación de bienes culturales.

No ha participado en eventos científicos	No ha participado en eventos científicos	No ha tenido relación con proyectos de investigación o extensión
Publicaciones en revistas indexadas	Publicaciones en revistas científicas o técnicas indexadas	Capacita a otros productores o comparte activamente su experiencia
Artículos de divulgación técnica	Artículos en revistas de divulgación técnica	Comparte conocimientos de manera informal con su entorno cercano
Libros o capítulos de libros	Informes o trabajos académicos internos	No participa en la difusión ni en el intercambio de conocimientos
Material educativo desarrollado para la enseñanza	No ha realizado publicaciones	

Fuente: elaboración propia en base al trabajo de campo.

TIPO DE CAPITAL	VARIABLE	INDICADORES		
		DOCENTE	ESTUDIANTES	PRODUCTORES/AS
CAPITAL CULTURAL: INSTITUCIONALIZADO 13	Nivel de instrucción	Grado	Estudiante avanzado (últimos años)	Ingreso a la universidad en carreras afines con la agronomía
		Posgrado (especialización /maestría/ doctorado)	Estudiante intermedio (cursando materias específicas)	Capacitación técnica o cursos especializados en producción porcina
			Estudiante inicial (primeros años, sin materias específicas aún)	Secundario completo en escuela agropecuaria
				Primario completo

¹³ El capital cultural institucionalizado hace referencia a la obtención de títulos académicos y recursos cognitivos.

			Sin formación formal en el área	
		Dictado de cursos específicos	Más de 5 eventos certificados	Participación continua en capacitaciones y actualización constante
	Formación técnica	Brindó capacitaciones	Entre 3 y 5 eventos certificados	Participación ocasional en capacitaciones
		Desarrollo de seminarios	Menos de 3 eventos certificados	Ha asistido a alguna capacitación en los últimos 3 años
			No ha participado en eventos	No ha participado en programas de formación técnica

Fuente: elaboración propia en base al trabajo de campo.

TIPO DE CAPITAL	VARIABLE	INDICADORES		
		DOCENTE	ESTUDIANTE	PRODUCTORES /AS
ECONÓMICO 14	Estabilidad laboral y dedicación institucional / Condiciones materiales	Cargo concursado con dedicación (simple, semi o exclusiva)	Posibilidad de trasladarse a establecimientos productivos	
		Participación en proyectos de extensión con financiamiento	Tiempo disponible (compatibilidad entre estudio, trabajo y extensión)	
		Ingreso estable que permite dedicación sostenida a	Acceso a viáticos o apoyo institucional para participación en prácticas	

¹⁴ En el análisis del capital económico se realizó un recorte dentro de cada agente en aquellas cuestiones que tienen vinculación o injerencia para que se pueda llevar a cabo las prácticas extensionistas.

	actividades extensionistas		
Ingresos complementarios / Vínculo económico con la producción	Asesoramiento a productores/as familiares	Trabaja en la producción porcina (familiar o ajena)	Combina la actividad porcina con otras actividades productivas
	Prestación de servicios o convenios con cooperativas, pymes u organizaciones porcinas	Ha generado ingresos mediante prácticas pre-profesionales o asistencia técnica	Combina la actividad agropecuaria con actividades extra-prediales
	Participación en proyectos interinstitucionales con asignación de recursos	Realiza trabajos temporarios o informales en el sector agropecuario	
Capacidad de movilización o inversión personal/institucional	Acceso a transporte institucional o propio para visitas a campo	Posee indumentaria, herramientas o materiales para prácticas a campo	Ha incorporado mejoras en los últimos tres años (galpones, alimentación, genética y/o bioseguridad)
	Posibilidad de costear materiales, equipos o viáticos no cubiertos por proyectos	Tiene acceso a computadora y conectividad para formación técnica	Participa en estrategias de agregado de valor (venta directa y/o elaboración de subproductos)
	Recursos personales destinados al diseño de materiales educativos o técnicos	Participa de visitas técnicas que implican inversión personal o familiar	Nivel de autonomía económica para decidir cambios sin asistencia externa
Acceso a financiamiento para extensión o formación técnica	Gestión exitosa de proyectos financiados para actividades en territorio	Acceso a becas de extensión, ayudantías rentadas o pasantías	Ha accedido a líneas de crédito o subsidios a partir del acompañamiento de la universidad o INTA
	Acceso a subsidios para el desarrollo de proyectos	Participación en programas de formación con apoyo económico	Forma parte de programas territoriales promovidos por equipos extensionistas

		Familia con capacidad de sostener gastos universitarios y actividades extracurriculares
	Forma de acceso a los factores de la producción	Tierra: Propietario- Arrendado – Propietario + Arrendatario Capital: instalaciones a campo / mixta / confinada Trabajo: familiar / familiar + asalariados

TIPO DE CAPITAL	VARIABLE	INDICADORES		
		DOCENTE	ESTUDIANTES	PRODUCTORES/AS
		Integración en equipos de extensión o investigación	Participación en grupos de estudiantes	Pertenencia activa a organizaciones locales o regionales
SOCIAL ¹⁵	Redes institucionales/productivas	Participación en redes interuniversitarias o interinstitucionales	Miembro de agrupaciones con vínculos con el territorio o el sector agropecuario	Interacción sostenida con otros productores/as o técnicos/as
		Integrante de espacios provinciales/nacionales		Integración en redes locales

Fuente: elaboración propia en base al trabajo de campo.

¹⁵ El capital social hace referencia a las relaciones sociales, es decir, a la capacidad que tienen los/as agentes de comunicarse, escuchar, dialogar, exponer y tratar diferentes criterios con los/as otros/as y de obtener beneficios, es decir, se considera a estas relaciones como un recurso al que se puede acudir.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

CONFIGURACIÓN Y EVOLUCIÓN DE UN CAMPO DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN TORNO A LA PRODUCCIÓN FAMILIAR PORCINA (2015-2022)

En 2015 comenzó a delinearse un proceso de extensión que aquí se presenta como campo y es el resultado de la articulación entre agentes universitarios -docentes/investigadores y estudiantes-, instituciones y productores/as del área de influencia de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Rosario, motivados/as por intereses diversos, se logró cristalizar una red de relaciones sociales orientadas a promover el desarrollo local del sector porcino que se mantuvo hasta el año 2022.

Este campo podía entenderse, siguiendo a Bourdieu (2007), como un espacio social relativamente autónomo donde diferentes agentes -dotados/as de distintos volúmenes y estructuras de capital- pugnan por imponer las reglas legítimas de funcionamiento, la definición del objeto de intervención y los sentidos atribuidos a la práctica extensionista.

En una primera instancia, se construyó una configuración sincrónica del campo tal como se estructuró en el momento inicial del proceso (2015), lo que permitió analizar cómo se originó la iniciativa extensionista, quiénes fueron los/as agentes involucrados/as, cómo se establecieron las relaciones entre ellos/as y qué modelo de extensión fue adoptado. Posteriormente, se expuso el análisis desde una perspectiva asincrónica, que abarcó el período comprendido entre 2016 y 2021, con el objetivo de describir e interpretar las transformaciones ocurridas en las prácticas y relaciones extensionistas a lo largo del tiempo. Finalmente, se reconstruyó la configuración del campo hacia el cierre del proceso en 2022, identificando posibles desplazamientos en las posiciones, sentidos y disputas que lo atravesaron.

CONDICIONES INICIALES Y PRIMERAS ARTICULACIONES DEL CAMPO (2015)

En esta primera etapa, el campo emergente estuvo profundamente condicionado por la lógica de los/as agentes impulsores/as del proceso de extensión, es decir, docentes-investigadores/as pertenecientes a la FCA-UNR. Esta condición de impulsores/as les otorgaba una posición dominante en el campo incipiente al poseer un capital cultural institucionalizado (formación académica, cargos docentes y trayectoria en investigación aplicada) y simbólico (legitimación como expertos/as) lo cual les permitió definir las reglas iniciales del campo y determinar quiénes serían considerados/as agentes legítimos/as. Esto

se apoyó en que desde los inicios del proceso de extensión, la SEU-UNR apoyó la creación y recreación de la práctica extensionista, con un enfoque comunitario de los problemas. La política universitaria fomentaba la ejecución de las convocatorias para financiamiento de proyectos de extensión universitaria y programas de índole extensionista, priorizando el trabajo con comunidades vulneradas y postergadas; apoyando el compromiso social de la universidad, permitiendo que los/as protagonistas aprendan a partir de problemáticas sociales concretas. Por tal motivo, se organizaban convocatorias para la postulación de proyectos que ayudasen a subsanar las necesidades emergentes y favorecer el desarrollo de la sociedad a través de políticas de acción concretas (Cano, 2015; Oviedo Pérez, Capeletti y Barolín, 2020).

Los/as docentes se encontraban vinculados/as con productores/as familiares porcinos/as de pequeña y mediana escala debido a que desarrollaban sus clases en asignaturas vinculadas a dicha producción y/o participaban de modo activo en el desarrollo de diversas actividades en el MPP de la FCA-UNR. Asimismo, integraban el CIAP.

En ese inicio, según relatan la directora y co-directora del proyecto, dos docentes-investigadoras ingenieras agrónomas vinculadas en su historia familiar y profesional a la producción porcina; en tanto hijas de productores familiares que fueron en distintas etapas productores porcícolas y como docentes e investigadoras en el MPP-FCA-UNR decidieron que la manera de iniciar un proceso de extensión sería a través de la implementación de un proyecto que diera el marco formal a esta función sustantiva de la universidad.

Los otros docentes eran también ingenieros agrónomos que dictaban clases en asignaturas del departamento de Producción Animal de la carrera de Ingeniería Agronómica. Asimismo, uno de ellos trabajaba en el ámbito privado comercializando productos alimenticios y otros insumos para la producción porcina. Ellos se sumaron a la propuesta con el fin de poder *“salir más al medio y lograr un mayor acercamiento de los productores a la Facultad”*.

Gran parte de los/as docentes eran ingenieros/as agrónomos/as vinculados/as con la producción porcina desde lo académico, pero también afectivamente, no sólo por su práctica profesional sino también por sus trayectorias familiares. La doble pertenencia -a la institución científica y al mundo productivo- fue un capital simbólico que les permitió legitimar su intervención, anclándola en el saber experto.

Estos/as agentes estaban motivados/as a estrechar la relación entre la facultad y su entorno, fortaleciendo los vínculos con los/as productores/as.

Con el objetivo de iniciar la vinculación y contar con los recursos necesarios para desarrollar actividades más allá del ámbito del Campo Experimental Villarino, el grupo de docentes aprovechó en 2015 la convocatoria institucional impulsada por el Área de Extensión y Territorio de la UNR, titulada *“La Universidad y su compromiso con la sociedad”*.

La aprobación del proyecto¹⁶ y el financiamiento obtenido les permitió llevar adelante diversas prácticas de extensión que, de otro modo, hubiesen resultado difíciles de concretar (Imagen N° 1 y 2).



Imagen N° 1 y 2: Presentación y defensa del proyecto en sede de la UNR (año 2015). Fuente: propia.

El proyecto presentaba la particularidad de estar orientado a productores/as familiares de pequeña y mediana escala vinculados/as a la producción porcina, a quienes se reconocía como agentes estratégicos/as para sostener una mayor dinámica económica en territorios especializados en la agricultura industrial. Esta elección no fue arbitraria: la producción familiar ha sido ampliamente destacada como un agente clave en la configuración del tejido socioeconómico rural, no solo por su contribución a la producción de alimentos, sino también por su capacidad para dinamizar economías locales, sostener el empleo y preservar formas de vida ligadas al territorio, sumado a la tradición de la producción porcina en el sur de Santa Fe (Schneider, 2003).

Los/as productores/as poseían capitales específicos, como el cultural derivado de sus saberes empíricos, técnicos, organizativos y normativos adquiridos a lo largo de sus trayectorias. Además, un capital social consolidado en redes comunitarias que fueron relativizados por el enfoque inicial del proyecto, sobre todo por desconocimiento y que derivó en consecuencia en una relación asimétrica donde el valor del conocimiento se jerarquizó desde lo académico.

¹⁶ “Desarrollo de la producción porcina en el área de influencia de la Facultad de Ciencias Agrarias a través del Centro de Información de Actividades Porcinas (CIAP)” aprobado y financiado en la 8va convocatoria a proyectos de extensión “La universidad y su compromiso con la sociedad-2015”. Res. C. S. N°: 202/2015.2015-2016.

Otros/as de los/as agentes claves en el desarrollo del proceso extensionista fueron los/as estudiantes. Al inicio eran entre ocho a diez de la carrera Ingeniería Agronómica, se encontraban cursando entre 3º, 4º y 5º año y otros/as ya habían finalizado el cursado. Tenían vínculo con esos/as docentes pioneros/as debido a que eran ayudantes de cátedra o realizaban diferentes prácticas pre-profesionales y/o actividades en el MPP-FCA-UNR. Además, algunos/as estudiantes eran hijos/as de productores/as agropecuarios/as.

Los/as estudiantes ocupaban una posición intermedia en el campo: accedían al capital simbólico de la universidad, pero no al mismo nivel que los/as docentes. Además, su participación en prácticas extensionistas constituía una forma de acumulación de capital cultural y experiencia, reforzando su habitus profesional en formación.

Tanto docentes como estudiantes al formar parte del ámbito académico poseían un capital cultural objetivado e institucionalizado conformado por un conocimiento científico y un capital simbólico debido a la legitimidad que le otorgaba en la comunidad formar parte de una institución como la universidad. Esta posición les confería autoridad en el campo extensionista, estructurando relaciones asimétricas entre saberes académicos y saberes locales. Si bien el contacto con los/as productores/as no era denso, docentes y estudiantes disponían de un capital social predominantemente institucional, anclado en redes académicas y organismos públicos, que les abría puertas a recursos y espacios de decisión. En términos de Bourdieu, se trataba de un capital social potencial, derivado de la pertenencia a la universidad y convertible gracias al capital simbólico de legitimidad, pero todavía débil a nivel relacional con las familias productoras. Esa configuración hacía que pertenecer a la universidad funcionara por un lado como facilitador de acceso y por otro, como barrera para vínculos horizontales.

En el proyecto inicial se requirió tener vínculo con instituciones co-participantes, en este caso, con la comuna de Zavalla y la municipalidad de Pérez, sumándose el CIAP y la EEA INTA Marcos Juárez. Es por medio de estas instituciones que se consiguieron los contactos de algunos/as productores/as que se encontraban en el área de influencia de la FCA-UNR.

Los/as productores/as tomaron conocimiento del proyecto a partir del contacto establecido por las/os docentes con la Comuna de Zavalla, que es la localidad donde se encuentra radicada la FCA-UNR y a su vez, por contactos de un estudiante que participaba del proyecto. Estos productores/as se ubicaban en las localidades de Zavalla, Pérez y Coronel Arnold (Imagen N° 3).

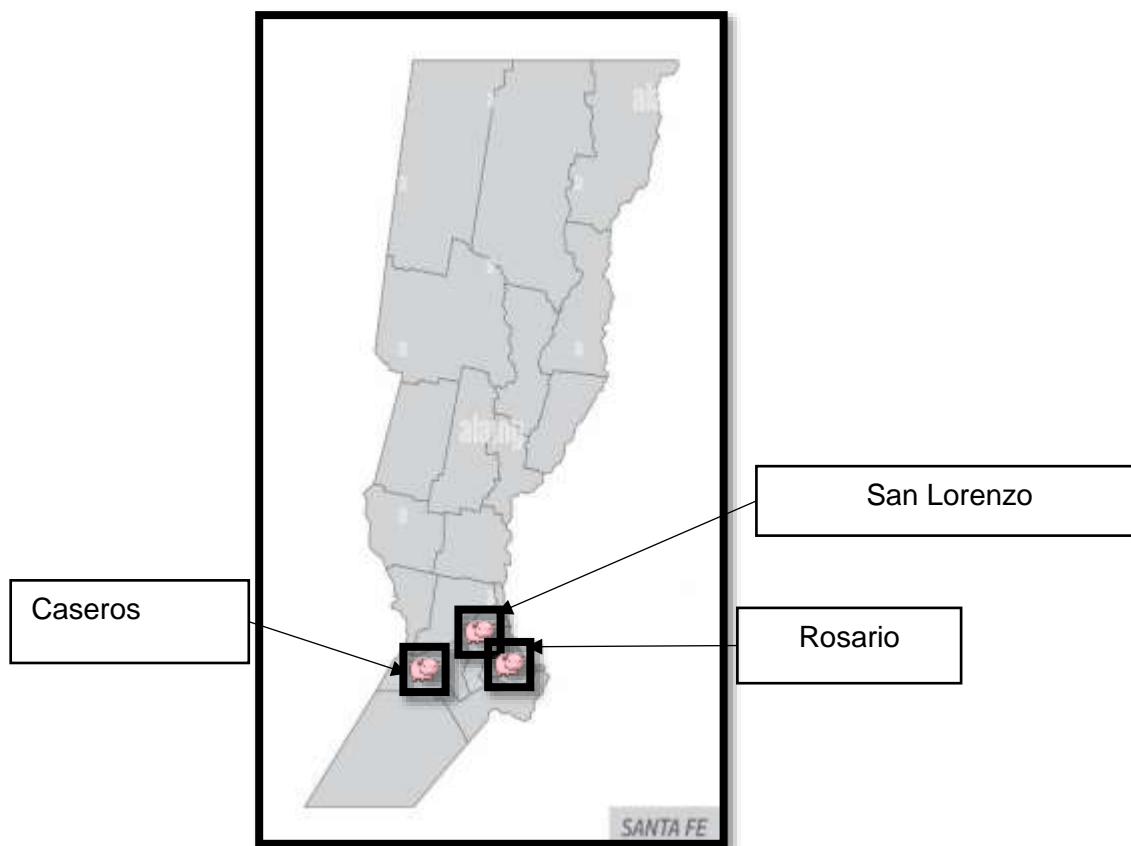


Imagen N° 3: Alcance de los proyectos en cuanto a los departamentos de la provincia de Santa Fe. Fuente: elaboración propia.

El grupo de productores/as quedó conformado por 12 agentes distribuidos/as territorialmente en las localidades de Pérez (seis), Zavalla (dos), Coronel Arnold (tres) y Fuentes (uno). Todos/as ellos/as complementaban la producción porcina con otras actividades productivas como horticultura, avicultura, ganadería bovina extensiva (de cría y/o engorde) y, en algunos casos, agricultura extensiva.

Los establecimientos contaban con entre diez y 50 cerdas madres, lo que permitió caracterizarlos como unidades de pequeña escala (Principi, Valette y Macario, 2021). En cuanto a la tenencia de la tierra, la mayoría de los/as productores/as poseía superficies menores a diez hectáreas (58%), mientras que el 25% disponía de más de 20 hectáreas, y el

8% entre 10 y 20 hectáreas. La producción porcina, en todos los casos, se concentraba en unas dos hectáreas aproximadamente; el resto de la superficie, cuando no era utilizada directamente, era cedida en alquiler con destino a la agricultura extensiva.

Respecto a la modalidad productiva, el 58% operaba bajo un sistema mixto (Imagen N° 4, 5 y 7), el 33% en sistemas al aire libre (Imagen N° 6, 8 y 9) y el 8% en sistemas de confinamiento.



Imagen N° 4 y 5: establecimiento productivo localizado en Fuentes, con instalaciones mixtas. Fuente: propia



Imagen N° 6: maternidad en sistema al aire libre. Fuente: propia



Imagen N°7: establecimiento productivo localizado en Pérez, con instalaciones mixtas.
Fuente: propia



Imagen N°8: establecimiento productivo localizado en Coronel Arnold, con instalaciones al aire libre. Fuente: propia



Imagen N°9: establecimiento productivo localizado en Coronel Arnold, con instalaciones al aire libre. Fuente: propia

Esta caracterización permitió identificar un entramado heterogéneo de agentes que, si bien compartían la misma actividad productiva -la producción porcina-, presentaban trayectorias diversas en cuanto a tamaño, diversificación y uso del suelo. Este grupo se posicionó en el campo con un capital económico limitado, asociado a la escala productiva y a la tenencia de la tierra. No obstante, compensó su posición mediante estrategias de diversificación productiva.

Las/os docentes necesitaban dialogar con otros/as agentes que se vinculaban con la producción porcina para poder contextualizar las problemáticas abordadas en el territorio, comprender tensiones, regulaciones y lógicas productivas. Se vincularon con instituciones como el SENASA, la Agencia Santafesina de Seguridad Alimentaria (ASSAL), la Secretaría de Agricultura Familiar, las escuelas agrotécnicas y los/as asesores/as privados/as de empresas proveedoras de insumos y tecnologías, empresas de transformación industrial y productores/as con rasgos empresariales.

El objetivo general inicial del proyecto apuntaba al desarrollo del sector porcino haciendo relevamientos, identificando problemáticas, capacitando y difundiendo información. Esto puede deberse a que los hábitos de los/as docentes, configurados en su trayectoria académica, influyeron en la manera de concebir al productor/a como un agente al que debían “capacitar”.

Las primeras articulaciones dentro del campo extensionista estuvieron marcadas por asimetrías en las posiciones ocupadas por los/as distintos/as agentes. En muchos casos, los/as docentes-investigadores/as tendían a asumir un lugar preponderante, respaldados por el capital cultural y simbólico institucionalmente reconocido, mientras que los/as productores/as familiares eran, en ocasiones, percibidos/as desde una lógica deficitaria, centrada en su supuesto desconocimiento técnico o en limitaciones que podrían comprometer su sostenibilidad dentro del sector porcino.

Por lo tanto, las actividades estaban orientadas a realizar capacitaciones como talleres o jornadas, con el fin de trabajar cuestiones técnicas y brindarles información a los/as productores/as y relevamientos en el sentido de conocer cuestiones sobre todo de manejo técnico.

Tanto la identificación de la problemática como de la demanda, los objetivos y actividades planteadas en las redacciones de los proyectos respondían a un modelo de transferencia tecnológica debido a que se asociaban con debilidades de los establecimientos productivos que desde la FCA-UNR se podían ir resolviendo; como plantean Tommasino y Cano (2016) no se estaban reconociendo las capacidades de los/as productores/as,

suponiendo una carencia que debía ser subsanada con conocimientos técnicos provistos desde la universidad. Esta lógica se inscribió, como se mencionó anteriormente, en un modelo difusionista o transferencista, históricamente dominante en la extensión rural latinoamericana y particularmente en el ámbito universitario argentino (Alemany, 2011), donde la ciencia era concebida como fuente única de conocimiento válido y la comunidad como un espacio receptor pasivo.

En términos epistemológicos, este modelo sostiene una concepción positivista del conocimiento, en donde la ciencia ocupa un lugar privilegiado en la jerarquía del saber. A nivel pedagógico, reproduce una lógica unidireccional, donde un emisor experto (docente/técnico/a) comunica contenidos a un receptor pasivo (productor/ra). Y desde el punto de vista político, consolida una relación asimétrica de poder, en la que las decisiones sobre qué es relevante conocer y cómo debe intervenir son tomadas unilateralmente por los/as agentes con mayor capital cultural y simbólico.

"Al inicio consideramos con el equipo que un gran problema que tenían los productores era la comercialización de su producción, cuando los empezamos a conocer nos dimos cuenta de que eso lo tenían resuelto" (D1).

En este marco, en el caso analizado, las prácticas extensionistas desarrolladas si bien estuvieron impulsadas por una voluntad genuina de acercar la universidad al medio la manera encontrada de hacerlo fue lo que había predominado en su formación técnica/científica. Esta estructura jerárquica evidencia cómo el habitus técnico-científico de los/as docentes, sedimentado en sus trayectorias universitarias, operó como matriz de acción. Así, se reprodujeron prácticas de intervención centradas en la transmisión del conocimiento experto, lo que postergó en ese inicio la posibilidad de habilitar un diálogo de saberes con los/as productores/as.

Se implementaron estrategias de extensión de tipo colectivas que se complementaron con metodologías individuales, generando interacciones personales entre docentes y estudiantes con las familias productoras con el fin de tener una mayor confianza y generar un vínculo con cierto grado de solidez. Esta actividad, según comentaron las D1 y D2 no fue una tarea sencilla de desarrollar al inicio del proyecto, ya que el grupo no era conocido por los/as productores del área de influencia de la FCA-UNR, los números de teléfono habían sido brindados por miembros de las comunas y municipios. La tarea de comunicarse con cada productor/a fue una actividad realizada tanto por docentes como estudiantes (Imagen N° 10 y 11).



Imagen N° 10 y 11: Comunicación telefónica desde la FCA-UNR realizada por estudiantes y docentes (año 2015). Fuente: propia.

“La primera vez que llame a los productores, estos fueron determinantes mencionándome que no estaban interesados en comprar nada si el objetivo de la llamada era la venta de algún producto; revertir esa situación no fue tarea sencilla ya que el fin de esa primera llamada era poder lograr un encuentro presencial... además, al no ser una residente de Zavalla o Pérez y mencionar mi nombre y apellido era difícil que me reconocieran” (D2).

La desconfianza inicial por parte de los/as productores/as se pudo interpretar como una manifestación de la ausencia de capital social del equipo extensionista en el territorio. La falta de vínculos previos dificultó el reconocimiento simbólico de los/as docentes como interlocutores legítimos, lo que puso en evidencia que la legitimidad universitaria no siempre es automáticamente transferible al plano comunitario. Tal como advirtió Bourdieu (2000), quien señaló que la autoridad simbólica depende del reconocimiento social que se logra en cada campo específico.

Se observó una resistencia por parte de los/as productores/as a la introducción de agentes externos/as, percibidos/as como portadores/as de intereses ajenos o como representantes de estructuras dominantes que estaban orientadas por los objetivos del agronegocio. Esto reflejó las limitaciones de una intervención basada únicamente en el prestigio institucional, especialmente cuando no va acompañada de un reconocimiento mutuo de saberes y trayectorias, es decir, cuando no existe un capital relacional previamente construido dentro de la comunidad lo que coincide con Krotsch (2024).

Ante este diagnóstico se ajustó la estrategia de comunicación, las llamadas personalizadas se implementaron también para la organización de actividades grupales, donde se comunicaba con la familia productora para ver sus intereses, proponer y escuchar ideas y así luego el equipo extensionista podía determinar el tipo de actividad a realizar. Al tener un contacto individual (Imagen N° 12):

“Se lograba un mayor compromiso con la actividad que se iba a realizar” (D1).



Imagen N° 12: Encuentro personalizado con productor en la FCA-UNR (año 2015). Fuente: propia.

Estas acciones, si bien apuntaban a construir confianza, continuaban organizándose desde una lógica planificada unilateralmente por el equipo universitario, evidenciando una débil participación de los/as productores/as en la toma de decisiones sobre el proyecto. La participación era convocada, pero no necesariamente promovía autonomía ni co-construcción.

La primera reunión presencial se decidió realizar por fuera del ámbito académico ajustándose al horario disponible de los/as productores/as, en un espacio brindado por la comuna de Zavalla, con un tema importante para los/as docentes como era la gestión de los datos. Siempre al finalizar los encuentros se trataba de brindar un espacio más relajado de socialización compartiendo alguna comida donde se comenzaba a afianzar el vínculo y se iba reduciendo la brecha entre “académicos” y productores/as (Imagen N° 13).

Estos espacios de sociabilidad funcionaban como estrategias para reducir la distancia simbólica entre universidad y comunidad, pero también podía entenderse como mecanismos de legitimación, en los que el equipo extensionista intentaba compensar el carácter jerárquico de las actividades formales con gestos afectivos o convivenciales. Si bien eran útiles para generar cercanía, no necesariamente cuestionaban las asimetrías estructurales del modelo extensionista predominante.



Imagen N° 13: 1° encuentro entre docentes, estudiantes y productores en el SUM de la Comuna de Zavalla (año 2016). Fuente: propia.

Esta perspectiva limitó las posibilidades de establecer un diálogo horizontal de saberes y reforzó una estructura de poder simbólico que configuró al campo extensionista como un espacio desigual, en el que las reglas del juego fueron definidas desde la academia. Si bien se logró una apertura institucional hacia el entorno, las condiciones de posibilidad para una extensión crítica eran aún incipientes, sujetas a disputas internas y a la evolución futura del campo.

Como lo advirtieron diversos autores (Krotsch, 2024; Bruner, 2007), ese tipo de prácticas podían resultar efectivas en ciertos contextos, pero limitaba las posibilidades de construir procesos de desarrollo más democráticos, inclusivos y sostenibles, ya que desactivaba la participación efectiva de los/as agentes protagonistas en la definición de los problemas y las estrategias de solución.

En este sentido, el campo de la extensión universitaria se configuró en la etapa inicial como un espacio tensionado entre la vocación de vinculación y la reproducción de estructuras jerárquicas heredadas del modelo difusionista.

En el gráfico N° 1 se representa la configuración del campo de extensión universitaria en torno a la producción porcina familiar en el año 2015. Se observa un núcleo central conformado por los/as agentes que participaban de manera directa en el proceso de extensión, y una periferia integrada por agentes que influían sobre la producción porcina y en consecuencia sobre el desarrollo de las prácticas de extensión universitaria.

Los/as agentes del núcleo están organizados/as jerárquicamente, en coherencia con el modelo difusionista que orientó el inicio del proceso. En la parte superior se encuentran los/as docentes-investigadores/as de la FCA-UNR, quienes impulsaron las ideas y actividades hacia otros/as agentes como estudiantes, productores/as, comunas/municipios, CIAP y la EEA INTA Marcos Juárez.

En la periferia se agrupan instituciones públicas, organizaciones privadas y empresas que influyeron -de manera directa o indirecta- en las estrategias, decisiones y prácticas de los/as demás agentes, y por ende, en el funcionamiento de todo el campo.

Las empresas proveedoras de tecnologías específicas -como equipamientos, insumos genéticos y/o nutricionales o sistemas de gestión digital- orientaban sus desarrollos hacia modelos empresariales de gran escala que requerían altos niveles de inversión. Este tipo de oferta tecnológica no solo refuerza un perfil de productor/a con mayor capacidad de concentración de capital, sino que también margina a quienes operan desde lógicas familiares, generando riesgos estructurales para la permanencia.

Asimismo, estas empresas encontraban una alianza estratégica con productores/as empresariales y empresas comercializadoras -como frigoríficos- que, a través de contratos, exigencias sanitarias y estándares de calidad o escalas mínimas de producción, condicionaban las decisiones productivas y comerciales del resto de los/as agentes.

La presión que ejercían estos otros/as agentes redefinió los márgenes de acción de los/as productores/as familiares, subordinándolos/as a lógicas de mercado concentradas y reconfigurando jerarquías, estrategias y sentidos dentro del campo. En este entramado, las relaciones de poder se expresaban no solo en términos económicos, sino también simbólicos, ya que se legitimó un modelo técnico-productivo específico.

También era importante considerar el rol de algunas instituciones estatales -como SENASA, ASSAL y la Secretaría de Agricultura Familiar- que, si bien se ubicaban en la periferia del campo, incidían de manera significativa sobre los márgenes de acción de los/as productores/as y de las propias prácticas extensionistas. Por un lado, organismos como SENASA y ASSAL ejercían un poder normativo y técnico que condicionaba el acceso a mercados formales a partir del cumplimiento de exigencias sanitarias que, en ocasiones, resultaban difíciles de cumplir para los establecimientos familiares. Por otro lado, la Secretaría de Agricultura Familiar aparecía como un agente clave en el acompañamiento y fortalecimiento de este tipo de productores/as, promoviendo políticas de inclusión y asistencia técnica adaptada a sus realidades. Sin embargo, su capacidad de influencia efectiva muchas veces se veía limitada por cuestiones presupuestarias, cambios institucionales o tensiones interinstitucionales dentro del propio campo estatal.

Asimismo, los/as técnicos/as de la EEA INTA Marcos Juárez y el CIAP ocupaban en el inicio de las prácticas de extensión un lugar intermedio entre el núcleo del campo y la periferia, funcionaban como puentes entre la producción de conocimiento científico-técnico y su aplicación en el territorio. Aunque no formaban parte del núcleo de impulso inicial del

proyecto extensionista, aportaron capital cultural en temas vinculados a la producción porcina. Su colaboración se expresó a través de asesoramientos, capacitaciones y circulación de información técnica.

En el caso de los municipios y comunas, su participación fue clave como agentes con capacidad de articular recursos, facilitar infraestructuras, generar espacios de encuentro y mediar entre los/as distintos/as agentes del campo. Si bien su implicancia fue variable según el contexto local, en muchos casos habilitaron condiciones institucionales para el desarrollo de procesos participativos de extensión. No obstante, su poder dentro del campo estuvo condicionado por factores como la voluntad política, la disponibilidad de recursos o la existencia de vínculos previos con la universidad u otras instituciones.

Las relaciones más fuertes, en el gráfico N° 1, se indican por flechas gruesas y continuas, mientras que las intervenciones más débiles aparecen representadas mediante líneas de trazo discontinuo. Por ejemplo, las empresas vendedoras de insumos influyeron en la lógica productiva al instalar la creencia de que la incorporación de capital económico aumentaba automáticamente la productividad y la rentabilidad.

Sin embargo, en el caso de establecimientos productivos porcinos de pequeña y mediana escala, esta visión muchas veces no resultaba aplicable e incluso podía ser contraproducente. Esta orientación hacia la optimización de procesos por sobre la incorporación de tecnologías intensivas en capital respondía a una lógica propia de la producción familiar, en la que se priorizaba la reducción del riesgo de endeudamiento. Al contar con un patrimonio económico limitado, los/as productores/as tendían a priorizar la obtención de ingresos estables ante que la maximización de ganancias bajo una lógica capitalista (Balsa y Castro, 2011; Cloquell, 2007; Gange, Mosciario e Iorio, 2013; Tifni, 2019).


En este marco, fortalecer la organización interna y optimizar los procesos productivos -por ejemplo, a través de mejoras en la gestión, el manejo sanitario, la alimentación o el uso eficiente de recursos- resultó más pertinente que adoptar tecnologías de insumos que demandaban una elevada inversión inicial. Además, la producción familiar solía articular múltiples actividades (agrícolas, ganaderas, familiares o incluso laborales por fuera del predio), lo que exigía estructuras organizativas flexibles, capacidad de adaptación y articulación entre prácticas heterogéneas. Como señalan Skejich, Silva y Albanesi (2017), la incorporación de tecnologías basadas en insumos y/o instalaciones generaba mayor dependencia externa, pérdida de autonomía e incluso nuevas problemáticas ambientales. Estas transformaciones, al trasladarse a producciones familiares, podían volverse contraproducentes, ya que reducían su margen de maniobra frente a cambios del entorno.

En relación con la distribución de capitales, el capital económico¹⁷ se encontraba en mayor concentración en los/as agentes del ámbito privado ubicados en la periferia del campo, quienes además poseían el capital cultural técnico especializado, orientado a la difusión de tecnologías, pero sin diferenciar hacia que agentes estaban orientadas, sin pensar si era posible o factible ser utilizada tanto para productores/as familiares como empresariales. Estos/as agentes interactuaban con una lógica distinta, orientada principalmente por criterios de eficiencia productiva y rentabilidad, lo que generaba disputas simbólicas y materiales respecto a las formas hegemónicas de producción, intervención técnica y circulación del conocimiento.

Por su parte, el capital cultural¹⁸ estaba presente en todos/as los/as agentes, pero con diferentes grados de acumulación. Se concentraba principalmente en los/as docentes-investigadores/as pero también se reconocía en los/as estudiantes, quienes ocupaban una posición subordinada, aunque simbólicamente legitimada por su pertenencia a la universidad. Su participación les permitía capitalizar experiencia extensionista, pero sin necesariamente alterar las jerarquías del campo. También, se encontraba acumulado en los/as agentes pertenecientes a INTA, CIAP, SENASA, Secretaría de Agricultura Familiar y ASSAL.



¹⁷ Símbolo que lo representa en el Gráfico N° 1.

¹⁸  Símbolo que lo representa en el Gráfico N° 1.

configurando nuevas formas de relación entre los/as agentes universitarios/as y otros/as agentes.

Luego del primer año de implementación del proyecto de extensión, se logró establecer un vínculo estable con las familias productoras porcinas del área de influencia de la FCA-UNR, así como consolidar un equipo de trabajo conformado por estudiantes motivados/as en continuar con el proceso iniciado en 2015.

Este contexto impulsó a los/as docentes a presentar nuevas propuestas en el marco de las convocatorias institucionales de la UNR durante los seis años siguientes, lo cual permitió formalizar la experiencia extensionista, asegurar financiamiento y sostener su continuidad. Cada una de estas iniciativas presentó particularidades y matices propios, en los que fue posible observar la evolución de los/as agentes participantes, las prácticas desarrolladas y, en consecuencia, transformaciones en la configuración del campo extensionista.

Esta continuidad demostró una acumulación de capital social y capital cultural institucionalizado por parte del equipo extensionista, el cual, al consolidarse como agente legítimo en el campo, logró reconvertir dicho capital en reconocimiento simbólico que facilitó la obtención de financiamiento y la reproducción del proyecto en el tiempo (Bourdieu, 1987).

A lo largo de los años, el equipo extensionista fue experimentando una evolución tanto en su conformación como en su perfil disciplinar evidenciando un proceso dinámico de construcción colectiva, caracterizado por la incorporación progresiva de saberes diversos y una apertura hacia lo interdisciplinar.

Además, se fue configurando un campo extensionista, en términos de Bourdieu (1994), en el que diversos/as agentes -con trayectorias, capitales y pertenencias institucionales distintas- disputaron y negociaron reglas de intervención en el territorio. Por ejemplo: en la definición de problemas se acordó adecuar la propuesta a las necesidades expresadas por las familias productoras. Por ejemplo: ante problemas reproductivos, se planificaron estrategias técnicas acordes con las posibilidades materiales del establecimiento. Asimismo, el modo de vinculación con las familias fue objeto de acuerdo: el equipo extensionista se comprometió a no imponer ni juzgar, sino a escuchar y reflexionar con ellas, mediante reuniones de trabajo, seguimiento telefónico y visitas al establecimiento.

En paralelo, se sostuvieron diálogos con comunas y municipios para visibilizar la relevancia de acompañar y sostener a la producción porcina familiar. En no pocas ocasiones, el apoyo resultó intermitente porque muchas familias no estaban registradas formalmente, lo que reducía su visibilidad administrativa y su acceso a programas provinciales y/o nacionales. Frente a este dicho institucional "*primero la formalización, luego el apoyo*", se negociaron rutas

graduales: relevamientos territoriales para dimensionar el sector y capacitaciones. Estas decisiones, reordenaron posiciones y legitimidades entre docentes, estudiantes, gobiernos locales y familias productoras.

En 2016, el grupo creció a ocho docentes, incorporando profesionales provenientes de otros departamentos, como el Socioeconómico y el de Producción Vegetal, en su mayoría pertenecientes a la carrera de Ingeniería Agronómica. Al año siguiente, en 2017, se sumaron nuevos/as docentes, todos/as ingenieros/as agrónomos/as, alcanzando un total de diez integrantes. Estos/as últimos/as provenían de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), específicamente del área de Administración.

En 2018, el equipo se amplió a 13 docentes con la incorporación de una médica veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV) de la UNR, especializada en administración y costos. Para 2019, aunque el número total de integrantes se mantuvo, se produjo una rotación significativa: se retiraron los/as docentes provenientes de la UNRC e ingresaron nuevos integrantes de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas (FBIOyF) de la UNR. Algunos/as docentes sobre todo los/as de la UNRC se retiraron de la formalidad del proyecto pero siguieron colaborando a través del CIAP, en cambio, otros/as de la FCA-UNR decidieron no participar más por redirección de sus intereses académicos.

El crecimiento en número y diversidad de perfiles académicos entre 2016 y 2018 reflejó un momento de expansión del proyecto, en el que se amplió la mirada técnica agronómica hacia cuestiones vinculadas con la administración, la salud animal, humana y los costos de producción, integrando agentes provenientes de otras facultades y universidades. El trabajo en los años anteriores hizo evidente la necesidad de incorporar docentes de distintas disciplinas a la hora de resolver problemas complejos. En definitiva, el territorio definió la interdisciplina y generó la necesidad de diálogos de saberes.

Desde esta perspectiva, la extensión crítica plantea la necesidad de organizar los problemas de conocimiento desde marcos que promuevan la articulación entre distintas disciplinas, reconociendo que la realidad agropecuaria es dinámica, compleja e intersubjetiva (Righetti, 2023).

En 2021, el equipo se redujo a siete docentes, aunque se sostuvo la perspectiva interdisciplinaria mediante la participación de tres unidades académicas de la UNR: la FCA, la FCV y la FBIOyF. A pesar de la reducción en la cantidad de integrantes se preservó la heterogeneidad de perspectivas, lo cual podía considerarse como un indicador de consolidación de una lógica de trabajo transversal entre saberes.

En relación con la participación estudiantil, durante los primeros tres años del proyecto se contó con un grupo estable de entre ocho y diez estudiantes, todos/as provenientes de la

carrera de Ingeniería Agronómica. Estos/as estudiantes cursaban entre tercer y quinto año, aunque algunos ya habían finalizado la etapa curricular de la carrera. En los años posteriores, no solo se incrementó el número de participantes, sino que también se amplió la diversidad de trayectorias académicas, incorporándose estudiantes de otras carreras mencionadas previamente. A partir de 2018, la participación estudiantil se mantuvo en un rango de entre 20 y 30 estudiantes por año.

La evolución en la participación estudiantil reflejó un proceso de institucionalización y consolidación del proyecto de extensión, donde el involucramiento sostenido y creciente de estudiantes no solo respondió a una ampliación cuantitativa, sino también a una diversificación cualitativa. Esto significó una expresión de la capacidad del proyecto para generar condiciones de involucramiento significativas, es decir, como la propuesta extensionista logró movilizar el compromiso activo de los/as agentes involucrados/as, no solo desde la participación formal sino a través de una participación genuina en los procesos de construcción colectiva del conocimiento.

En términos operativos, los/as estudiantes pasaron de una observación pasiva a la co-facilitación de los talleres y/o jornadas participativas en establecimientos porcinos y escuelas agrotecnicas. Concretamente, elaboraron dispositivos explicativos para la sincronización del celo de las cerdas y/o el manejo en bandas, que permanecieron en uso. Así, mientras en los primeros encuentros las explicaciones y la coordinación de las reuniones estaban en manos de los/as docentes, paulatinamente pasaron a los/as estudiantes con mayor involucramiento -que no necesariamente eran los/as más avanzados/as en la carrera-.

Este corrimiento de roles fue posible porque las acciones desarrolladas no quedaron restringidas al ámbito académico, sino que se orientaron a problematizar saberes teóricos en función de realidades concretas del ámbito rural que resignificaron los contenidos curriculares y fortalecieron aprendizajes situados -entendidos como procesos de construcción de saberes que se producen en contextos específicos, mediados por la experiencia práctica, la interacción con otros/as agentes y la reflexión sobre el hacer-.

Tal como señalan Ibarzabal y Tomassino (2024) y de Sousa Santos (2007), la experiencia extensionista permitió a los/as estudiantes no solo aplicar saberes disciplinares, sino también construir nuevas formas de comprensión a partir del encuentro con otros saberes, especialmente de los/as agentes sociales involucrados/as en el territorio.

Desde el enfoque de la extensión crítica, la participación estudiantil activa fue clave para la producción de conocimiento situado, desafiando el modelo tradicional de formación centrado en el aula y en la transmisión vertical. En línea con Ibarzabal y Tomassino (2024) y de Sousa Santos (2007), las prácticas extensionistas no solo habilitaron la aplicación de

saberes disciplinares, sino también la construcción de nuevas comprensiones a partir del diálogo con saberes de experiencia de los/as agentes del territorio.

“Nunca había visto en los contenidos disciplinares productores con estas características ni que pudiéramos intervenir profesionalmente en estos contextos; muchas decisiones de manejo se toman con otras lógicas” (E3).

Esto refleja como el saber práctico re-significa el currículo y desplaza la centralidad exclusiva del aula hacia el territorio.

Además, el proceso permitió interpelar preconceptos presentes incluso en ámbitos académicos -por ejemplo, la idea de que las familias productoras *“alimentan con basura”* por utilizar insumos no convencionales-. En el trabajo conjunto, se distinguieron subproductos agroindustriales (por ejemplo: descartes hortícolas, panificación y barrido de silo) y se co-construyeron pautas de selección, higiene, almacenamiento y dosificación, junto con planes de transición hacia raciones más estables. Así, lo *“no convencional”* se resignificó como una estrategia de aprovechamiento de recursos locales bajo criterios de inocuidad y bienestar, y no como práctica desordenada o impropia.

A su vez, la participación sostenida de estudiantes de distintos niveles académicos y carreras operó como un mecanismo de acumulación de capital cultural y social. Estudiantes que iniciaron sin formación específica en porcinos -desde segundo año hasta su egreso- aprendieron a acompañar mediante tecnologías de proceso ajustadas a las condiciones reales (planes sanitarios simplificados, cálculo de raciones y registros híbridos papel/*WhatsApp*). En la medida en que el proyecto extensionista se consolidó como espacio de reconocimiento y legitimación, las/os estudiantes accedieron a redes (familias, municipios, escuelas agrotécnicas e INTA) y produjeron dispositivos útiles que quedaron en uso (protocolos y planillas de registro de datos), enriqueciendo sus trayectorias y se posicionaron en el campo académico con mayores recursos simbólicos (co-autorías, presentaciones en jornadas y/o congresos).

A lo largo del desarrollo del proyecto, también se incrementó la participación de instituciones co-participantes, especialmente comunas, municipios y escuelas agrotécnicas de la región. Se incorporaron las comunas y municipios de Coronel Arnold, Carcarañá y Fuentes, así como las escuelas agrotécnicas de Carcarañá, Ricardone y Casilda, fortaleciendo el anclaje territorial y la articulación interinstitucional. La incorporación progresiva de esas instituciones co-participantes al proyecto extensionista dio cuenta de una expansión de las redes de vinculación, logrando una acumulación de capital social por parte del equipo de extensión. Ese tipo de capital -basado en el reconocimiento mutuo, la confianza y la

pertenencia a redes- incrementó la capacidad de los/as agentes para intervenir legítimamente en un campo determinado.

Todos estos cambios en los/as agentes participantes implicaron una redefinición del rol universitario en el campo, que dejó de ocupar una posición central y directiva, para convertirse en parte de un entramado de colaboración horizontal.

Si bien desde el inicio se buscó abrir espacio a los/as productores/as, con el correr del tiempo y a partir de su involucramiento en distintas actividades los/as docentes tomaron conciencia y revalorizaron como muy necesarios sus conocimientos y prácticas²⁰.

Entre 2016 y 2021 se observaron trayectorias diferenciadas en el patrimonio productivo: dos productores/as se retiraron de la actividad por oportunidades laborales y/o cambios profesionales; el resto fortaleció la organización (registros, planificación de servicios y manejo en bandas) y solo dos incrementaron el plantel de cerdas madres, incorporando pequeñas mejoras en infraestructura y equipamiento; mientras que el resto optaron por sostener la escala, priorizando la estabilidad de resultados antes que la expansión.

Finalmente, la distribución territorial de los/as productores/as y su permanencia a lo largo del proyecto reforzaron la idea de un anclaje local sólido, que favoreció la consolidación de vínculos horizontales entre universidad y territorio. En este sentido, estos/as productores/as no solo fueron agentes de intervención, sino co-constructores/as de una práctica extensionista situada, crítica y comprometida con los procesos reales de transformación rural. Ello se evidenció en la continuidad de las visitas a los establecimientos productivos, en el diálogo sostenido a través del grupo de *WhatsApp* (*Wps*), en la participación en los diferentes talleres y jornadas propuestas y en la predisposición para recibir estudiantes a fin de realizar prácticas y/o trabajos. Asimismo, la elaboración participativa de matrices FODA, realizada durante tres años consecutivos, demostró cómo el saber local fue sistematizado e incorporado como insumo válido en la planificación del proyecto, consolidando un enfoque verdaderamente participativo.

EL IMPACTO DE LAS TRANSFORMACIONES EN LA FORMALIZACIÓN DE LOS PROYECTOS Y EN LAS PRÁCTICAS DE EXTENSIÓN

Durante el periodo analizado el equipo extensionista se presentó a las convocatorias y evaluación de proyectos de extensión llevadas a cabo por el Área de Extensión de la UNR

²⁰ En una jornada realizada en una escuela rural, el equipo extensionista arribó con los materiales técnicos -proyector y notebook- y un tema predefinido para desarrollar: manejo del servicio, detección de celo y tipos de inseminaciones. Sin embargo, la apertura de un espacio de diálogo espontáneo por parte de los/as productores/as transformó la dinámica prevista, dando lugar a un intercambio más horizontal y participativo donde se jerarquizó el tema de mayor interés: la inseminación artificial.

dentro del eje Desarrollo Productivo y Medioambiental, este apuntaba a fortalecer la participación activa de la universidad junto a los procesos productivos, acompañando y promoviendo los lazos para mejorar la calidad y eficacia de los sectores de la economía regional sustentados en el ejercicio de buenas prácticas ambientales (Cano et al., 2017).

En la redacción de los proyectos se debían describir diversos aspectos como: el título, los objetivos, metodología, actividades, medición de resultados, instituciones co-participantes y otros/as agentes. Del análisis de la redacción de los proyectos se desprende que, a partir de 2017, la Secretaría de Extensión de la UNR incorporó de manera explícita el requisito de fundamentar cómo se había identificado la problemática que motivaba el proceso de extensión. Este cambio reflejó una mayor valorización del contexto y de las voces de los/as agentes destinatarios/as, lo cual permitió vislumbrar una orientación más cercana a una extensión crítica. Se reconoció así que las iniciativas no podían ser diseñadas de manera unilateral, sino que debían construirse a partir del diálogo y del reconocimiento situado de las necesidades, promoviendo una vinculación más horizontal y transformadora.

No obstante, aun en las primeras convocatorias (2015 y 2016), donde este ítem no estaba formalmente requerido, pudo advertirse, como se mencionó anteriormente, que la formulación de las demandas, objetivos y actividades respondía a un enfoque centrado en la transferencia tecnológica. Esto se evidenció en la manera en que se asociaban las problemáticas a ciertas debilidades técnicas o de gestión en los establecimientos agropecuarios, las cuales se asumía que podían ser resueltas desde el saber académico de la FCA-UNR.

El propósito inicial, por tanto, era ofrecer respuestas técnicas que contribuyeran al fortalecimiento productivo a través de la mejora en la gestión y en la vinculación entre productores/as; se tenía un diagnóstico que identificaba limitaciones en la organización de la toma de datos, el acceso a información técnica y la planificación reproductiva, factores que incidían directamente en la eficiencia y la sostenibilidad de los establecimientos. Por ejemplo en el primer encuentro se preparó una charla sobre gestión de datos y el uso de los servicios del CIAP; en otra oportunidad se trabajó sobre manejo reproductivo con énfasis en la inseminación artificial como tecnología de bajo costo y alto impacto. Esta concepción inicial reveló un habitus técnico-científico sedimentado en la formación universitaria de los/as docentes-investigadores, que tendía a interpretar las problemáticas del territorio desde esquemas académicos universitarios, sin reconocer las configuraciones situadas de los saberes locales (Bourdieu, 1979).

Sin embargo, con el tiempo, y a medida que el equipo -integrado por docentes, personal no docente, estudiantes y referentes institucionales de comunas y municipios- se

consolidaba y ganaba experiencia en territorio, se produjo un progresivo reconocimiento de las problemáticas concretas que atravesaban a los/as productores/as. Este conocimiento situado, derivado del contacto directo con los/as agentes y del recorrido territorial, fue transformando paulatinamente la mirada extensionista. Esta transformación en las formulaciones extensionistas pudo leerse como una reconfiguración incipiente del campo, en la que las relaciones de fuerza comenzaron a disputarse en torno a nuevas formas de legitimidad del saber. El capital simbólico, históricamente monopolizado por la universidad, empezó a ser tensionado por saberes contruidos colectivamente en el territorio (Alemany, 2011; Bourdieu, 1987).

A partir de la tercera convocatoria (2017) y hasta la última (2021), comenzaron a formularse propuestas más alineadas con un enfoque de relación dialógica, vinculado a la extensión crítica. Las nuevas formulaciones promovían procesos formativos integrales, comprometidos con la democratización del saber y con la construcción de un diálogo interactivo y multidireccional entre universidad y comunidad. Esta perspectiva propició una formación universitaria con mayor compromiso social, particularmente orientada a la producción porcina familiar, y permitió trascender el enfoque técnico mediante la incorporación de miradas interdisciplinarias e interinstitucionales.

La emergencia de espacios interinstitucionales y la búsqueda de respuestas co-construidas revelaron una transformación en la estructura del campo, que dejó de estar regido exclusivamente por relaciones jerárquicas para dar lugar a una lógica más relacional, donde los/as agentes negociaron significados, saberes y estrategias de intervención (Bourdieu, 1994; Bruner, 2007).

Además, emergió con mayor claridad la dimensión política de la extensión, en tanto práctica orientada a fortalecer la autonomía de sectores históricamente vulnerables, como es el caso de la producción familiar. Las acciones desarrolladas desde entonces tendieron a promover la participación activa de los/as distintos/as agentes involucrados/as, favoreciendo que se sintieran parte del proyecto y pudieran apropiarse del mismo. Esta estrategia buscó reconocer y poner en valor las experiencias y saberes previos de los/as participantes, integrándolos en la construcción colectiva del conocimiento.

En este contexto, se generaron espacios multidisciplinarios e interinstitucionales orientados a la identificación conjunta de problemáticas y al desarrollo de tecnologías de proceso ajustadas a las necesidades reales de los/as destinatarios/as. Un ejemplo de ello fue el trabajo articulado con comunas y municipios, como ocurrió en Zavalla, donde la apertura de una oficina de la Secretaría de Agricultura Familiar permitió acompañar a los/as productores/as en la gestión del monotributo social y en el desarrollo de proyectos conjuntos,

como la puesta en marcha de un troceadero de carne porcina. En la localidad de Pérez, en tanto, se colaboró en la redacción de una ordenanza destinada a regular la producción porcina en el periurbano. Por otro lado, con escuelas agrotécnicas se trabajó en la elaboración del perfil sanitario de sus piaras y se brindó apoyo en la sistematización y gestión de datos reproductivos (Imagen N° 14, 15 y 16).



Imagen N° 14: Planificando actividades con la comuna de Zavalla. Fuente: propia.



Imagen N° 15: Jornada en la Escuela Agrotécnica de Carcarañá. Fuente: propia.



Imagen N° 16: Jornada en la Escuela Agrotécnica de Casilda. Fuente: propia.

Asimismo, se reforzó la articulación entre la extensión y las demás funciones sustantivas de la universidad -docencia, investigación y vinculación tecnológica- con el fin de generar respuestas contextualizadas y co-construidas con la comunidad. Esta articulación se expresó en proyectos de investigación vinculados a problemáticas de la producción porcina familiar (ejemplo: alimentos no convencionales) y en iniciativas de vinculación tecnológica orientada a mejorar el acceso a internet y el uso de herramientas digitales para la carga de datos y la gestión productiva.

Con el paso del tiempo, en la redacción de los proyectos se fueron incorporando metas específicas que reorientaron la intervención: si al inicio se trabajaba con la producción porcina en general, a medida en que las prácticas de extensión se desarrollaron el trabajo se orientó al fortalecimiento de los establecimientos más vulnerables, impulsando redes socio-institucionales y promoviendo herramientas para potenciar capacidades locales. En ese marco, se mejoró el registro de datos con apoyo del CIAP y de escuelas agrotécnicas: se unificaron planillas (servicios, partos y destetes), se capacitó a estudiantes y familias en criterios de carga y se consolidó mensualmente la información. Con esa base, se elaboró el perfil sanitario de cada piara y se identificó cuántas cerdas estaban efectivamente en producción y cuántas permanecían vacías o con bajos resultados, lo que permitió planificar reemplazos. Estas experiencias se lograron con tres productores/as y dos escuelas agrotécnicas.

También se visibilizó el objetivo de fomentar el compromiso estudiantil con la producción familiar, como forma de enriquecer su formación integral y su inserción en procesos transformadores.

Según se fueron profundizando los vínculos entre los/as agentes, se avanzó hacia una práctica extensionista más participativa y reflexiva, se evidenció con mayor énfasis en los proyectos presentados en 2019 y 2021. En ellos, se destacó la presencia de conceptos como

cooperación, red socio-institucional, vínculos horizontales y compromiso estudiantil, los cuales evidenciaron un proceso de transición hacia un modelo de extensión crítica, sustentado en el reconocimiento mutuo y en la construcción colectiva del conocimiento.

El análisis longitudinal de los objetivos generales (Tabla N° 4) permitió observar no sólo una transformación discursiva, sino también una progresiva reconversión del habitus extensionista, orientado hacia una lógica de corresponsabilidad y horizontalidad. Este proceso implicó una redistribución parcial del capital cultural, al reconocer la validez de los saberes construidos por agentes no universitarios como parte de la solución de problemas complejos.

Tabla N° 4: Objetivos generales de los proyectos a través de las convocatorias.

N° de convocatoria	OBJETIVO GENERAL					
	1° (2015)	2° (2016)	3° (2017)	4° (2018)	5° (2019)	6° (2021)
Acciones a realizar	Favorecer-Fortalecer	Fortalecer	Profundizar el fortalecimiento	Continuar el fortalecimiento	Continuar el fortalecimiento	Consolidar la red socio-institucional - Fortalecer
Agentes sobre el que se orientaba el proceso de extensión	Producción porcina	Pequeños y medianos productores porcinos familiares	Pequeños y medianos productores porcinos familiares	Pequeños y medianos productores porcinos familiares	Sistemas productivos porcinos familiares pequeños y medianos	Sistemas productivos porcinos familiares pequeños y medianos
Extensión como idea de desarrollo	Desarrollo de la producción porcina en general	Para el desarrollo sustentable	Desarrollo sustentable del sector porcino	El desarrollo sustentable de sus sistemas productivos	El desarrollo sustentable de sus sistemas productivos	Desarrollo sustentable de la producción porcina familiar en la zona
Idea de colaboración entre diversos/as agentes	No se consideró	No se consideró	En conjunto con los diferentes agentes del sistema agroalimentario porcino	En conjunto con los diferentes agentes del sistema agroalimentario porcino	En conjunto con los diferentes agentes del sistema agroalimentario porcino	No se consideró

Fuente: propia

Desde el año 2016, se emplearon estrategias metodológicas que no solo tuvieran en cuenta aspectos técnicos, sino también incluyera las dimensiones socio-culturales y organizativas, orientadas a promover la participación activa y el intercambio de saberes entre los/as distintos/as agentes involucrados/as; por ejemplo se pensó en la realización de talleres

y jornadas de intercambio en los establecimientos, la realización de diagnósticos técnicos y socio-culturales participativos y grupos de discusión. Este cambio se inscribió en una reconfiguración del habitus de los/as agentes universitarios/as. Es decir, que no solo se transformó la metodología, sino también las disposiciones internalizadas para intervenir en el campo, lo cual no fue automático sino que fue el resultado de tensiones internas y aprendizajes situados, esto evidencia lo que Bourdieu (1994) sostiene de que el habitus no es inmutable; puede transformarse mediante la experiencia y la práctica social prolongada en contextos diferentes.

El objetivo era que los/as participantes “*se sintieran involucrados y apropiados del proyecto*”, lo cual implicaba reconocer y aprovechar el capital social y cultural que cada agente aportaba al proceso extensionista. El proyecto habilitó una puesta en valor de capitales culturales y sociales de los/as productores -por ejemplo, el saber práctico del/la productor/a o la experiencia comunitaria- que en otros campos como el científico suelen ser desvalorizados. Esto demuestra como el campo de la extensión se vuelve más permeable a nuevas formas de legitimación del conocimiento.

Entre estas acciones, se destacaron las jornadas de intercambio, organizadas con criterios de accesibilidad y pertinencia territorial: se realizaban fuera del ámbito universitario, en espacios comunitarios o en los propios establecimientos familiares porcinos, y en horarios consensuados con las familias productoras²¹ (Imagen N° 17 y 18).

“Esta decisión permitió una amplia convocatoria y favoreció un ambiente de confianza, facilitando la interacción espontánea entre productores/as, estudiantes y docentes, y reforzando el sentido de pertenencia al colectivo extensionista” (D3).

²¹ Estas jornadas incluían la presentación del establecimiento visitado por parte de los/as productores/as, y la identificación conjunta de indicadores de manejo sanitario, reproductivo y organizativo. Se empleaban disparadores temáticos previamente definidos (por ejemplo, detección de celo, alimentación, instalaciones y comercialización), pero se priorizaba el intercambio horizontal y el abordaje situado. La modalidad combinaba recorridos técnicos, observaciones participativas y espacios de debate grupal que habilitaban la reflexión colectiva sobre las prácticas productivas.



Imagen N° 17: Jornada de intercambio en establecimiento porcino de Pérez. Fuente: propia.



Imagen N° 18: Jornada de intercambio en establecimiento porcino de Coronel Arnold. Fuente: propia.

Otro dispositivo metodológico que se incorporó con frecuencia fueron los encuentros temáticos guiados por disparadores, definidos tanto por el equipo docente como por las propias familias productoras.

“Estos espacios se diseñaron intencionalmente para evitar exposiciones teóricas y promover el intercambio desde las experiencias concretas de los/as participantes” (D4).

Las actividades incluían encuestas anónimas de evaluación, entrega de certificados y momentos de socialización informal -como compartir alimentos o mates en ronda- que

propiciaban un clima de confianza, reconocimiento mutuo y horizontalidad (Imagen N° 19 y 20). Estos gestos no solo eran estrategias de confianza sino formas de erosionar la distancia simbólica entre la universidad y la comunidad y que permitían ir reconfigurando la posición relacional en el campo (Bourdieu, 2011a). Además, tales prácticas evidenciaron un desplazamiento desde una lógica pedagógica unidireccional hacia una estrategia dialógica, en la que se buscó, siguiendo a Freire (2005), no nivelar las diferencias, sino reconocerlas y generar aprendizaje desde el encuentro.



Imagen N° 19 y 20: Jornada de intercambio en espacio cedido por la Municipalidad de Pérez, entrega de certificados. (Año 2017). Fuente: propia.

Las jornadas de intercambio en los propios establecimientos porcinos (Imagen N° 21 y 22), fueron concebidas como experiencias inmersivas donde productores/as compartían sus prácticas cotidianas a través de recorridos guiados. Estos espacios permitieron visibilizar las formas concretas del “saber hacer” de los/as productores/as, propiciando un diálogo genuino sobre los modos de producir, las dificultades enfrentadas, las estrategias de resolución y los desafíos pendientes. En términos teóricos, estas instancias podían ser leídas como momentos de reconocimiento del capital cultural (Bourdieu, 1987) que portaban los/as productores/as, muchas veces invisibilizado por la mirada académica tradicional.

Además de favorecer el intercambio técnico, estas jornadas fortalecieron la dimensión social del campo: se generaron vínculos interpersonales -incluso comerciales- entre productores/as, tales como la compra conjunta de insumos o la organización para la venta de lechones. El hecho de regresar en más de una oportunidad a los mismos establecimientos dió cuenta de la apropiación de la metodología y del valor otorgado por los/as participantes al intercambio, que trascendía lo técnico y habilitaba conversaciones sobre temas diversos, desde fórmulas de alimentación hasta problemáticas familiares o de recambio generacional.



Imagen N° 21: Visita a establecimiento porcino en la ciudad de Pérez (año 2017). Fuente: propia.



Imagen N° 22: Visita e intercambio en establecimiento porcino en la localidad de Coronel Arnold (año 2018). Fuente: propia.

Entre 2019 y 2021, se observó con una mayor claridad la incorporación del enfoque de extensión crítica en las formulaciones institucionales del proyecto. En este período, las estrategias metodológicas apuntaron explícitamente a la formación de universitarios/as con compromiso social, promoviendo experiencias integrales atravesadas por la interdisciplina, la interinstitucionalidad y la perspectiva territorial. Este enfoque no solo amplió el repertorio formativo, sino que implicó una resignificación política de la práctica extensionista, orientada a fortalecer la autonomía de la producción familiar y democratizar el saber desde una lógica interactiva y no jerárquica.

El tránsito desde modelos de capacitación técnica hacia estrategias de intercambio de conocimientos se manifestó tanto en la redefinición de los objetivos -se mencionó anteriormente- como en la estructura de las actividades. Por ejemplo, las visitas a establecimientos dejaron de tener las características de un relevamiento técnico unilateral para convertirse en recorridos guiados por las propias familias, donde se ponían en común conocimientos situados y se habilitaba la polifonía de voces (Imagen N° 23). En este marco, el rol del equipo docente se transformó en facilitador del proceso, promoviendo el vínculo entre estudiantes y productores/as desde una lógica de acompañamiento y no de imposición.

“Se podían hacer sugerencias, pero no como una crítica sino como un acompañamiento”
(D4).

Los/as agentes modificaron su posición porque se transformó el campo mismo. El habitus se reconvirtió al interior de nuevas reglas del juego más dialógicas.



Imagen N° 23: Acompañamiento en el registro de datos a un productor de Pérez (año 2017). Fuente: propia.

Otra herramienta destacada fueron los viajes compartidos a ferias como “Fericerdo²²”, jornadas como Expoagro y la Jornada Agrícola Ganadera de la FCA-UNR o en el Módulo de Producción Porcina de la FCA-UNR y experiencias productivas que aportaban valor agregado al sector porcino (Imagen N° 24, 25, 26, 27, 28, 29 y 30). La planificación y coordinación conjunta de estas salidas -incluyendo medios de transporte, fechas y contenidos- fortaleció el trabajo en equipo y permitió integrar momentos de reflexión sobre la aplicabilidad de lo observado. Estas experiencias generaron aprendizajes significativos no solo en términos

²² Se realizaba cada dos años en la Estación Experimental de INTA Marcos Juárez.

técnicos, sino también en términos políticos y sociales, al abrir interrogantes sobre las condiciones de posibilidad de replicar ciertas prácticas en contextos de pequeña escala.



Imagen N° 24: Visita con productores al Ministerio de Agricultura y Ganadería de la provincia de Santa Fe (año 2017). Fuente: propia.



Imagen N° 25: Viaje a la FeriCerdo en el transporte de la FCA-UNR (año 2019). Fuente: propia.



Imagen N° 26: Visita al MPP-FCA (año 2018). Fuente: propia.



Imagen N° 27: Recorrida por el MPP-FCA (año 2016). Fuente: propia.



Imagen N° 28: Recorrida por el MPP-FCA (año 2021). Fuente: propia.



Imagen N° 29 y 30: Visita a establecimiento productivo en Marcos Juárez (Año 2017). Fuente: propia.

Los talleres participativos también se consolidaron como instancias clave de análisis colectivo. En particular, la elaboración conjunta de matrices FODA²³ permitió problematizar a los establecimientos productivos desde múltiples dimensiones (técnica, social, económica e institucional), promoviendo la participación activa de los/as productores/as (Imagen N° 31 y 32). En estos talleres, se hicieron visibles los pre-conceptos que los/as técnicos/as traían al

²³ Es una herramienta de diagnóstico que permite identificar fortalezas y debilidades internas, así como oportunidades y amenazas externas de una organización, proyecto o grupo, facilitando la planificación estratégica a partir del análisis de estos cuatro factores.

campo, muchas veces refutados por las voces de los/as productores/as. Un ejemplo citado fue el supuesto problema de comercialización que, al ser indagado en territorio, resultó estar resuelto desde estrategias propias de los establecimientos familiares.



Imagen N° 31: Reunión para elaborar el FODA en instalaciones de la Comuna de Coronel Arnold (año 2019). Fuente: propia.



Imagen N° 32: Reunión para elaborar el FODA en instalaciones de la FCA-UNR (año 2018). Fuente: propia.

Se destacaron también acciones individuales de acompañamiento técnico especializado, como el trabajo conjunto con productores/as en tareas específicas - identificación, sangrado e inseminación- o la adopción de herramientas digitales como el programa Sistema de Seguimiento de Actividades Porcinas (SAP) del CIAP. Estas actividades permitieron incorporar a otros miembros de las familias (hijos/as, esposas/os y/o sobrinos/as) al proceso productivo, potenciando su apropiación. En estos casos, puede interpretarse que el capital tecnológico, inicialmente detentado por la universidad, fue transferido y resignificado por los/as productores/as al integrarlo a su saber práctico. Esta resignificación no fue pasiva, sino que el/la productor/a tradujo y reconfiguró desde su lógica de funcionamiento.

Una docente (D2) relató una experiencia de cooperación donde uno de los productores que llevaba registros en un cuaderno comenzó con ayuda de estudiantes a utilizar el SAP y que eso sirvió de motivación a los/as otros/as productores/as, para que pudiesen ver la simplicidad de lo que era la toma de datos y el análisis de los mismos, esto se realizó con el fin de que este tipo de tareas atrajera a otros miembros de la familia a participar de la actividad porcina, como ser sus esposas, hijos/as, sobrinos/as, entre otros (Imagen N° 33, 34 y 35).



Imagen N° 33, 34 y 35: Reunión para presentar la carga de datos en el SAP (año 2018). Fuente: propia.

Los establecimientos incluían planes sanitarios muy básicos, por lo tanto, los/as integrantes del proyecto consideraron de mucha importancia realizar un perfil sanitario de la piara, esto se concretó en la población de los reproductores (cerdas madres y padrillos) (Imagen N° 36). Como consecuencia de esta actividad, un productor decidió organizar su piara utilizando por primera vez el manejo en bandas (grupos de cerdas) trabajo que se hizo de

manera conjunta con el equipo y que a su vez sirvió de motivación para los/as demás integrantes (Imagen N° 37).



Imagen N° 36: Sangrado de porcinos a la piara de un productor de Coronel Arnold (año 2019).
Fuente: propia.



Imagen N° 37: Reunión con productor y su esposa de Pérez para planificar el manejo en bandas (año 2019).
Fuente: propia.

En las escuelas agrotécnicas, se ejecutaron capacitaciones orientadas a temas específicos como bioseguridad, selección y manejo reproductivo de las cachorras, gestión administrativa de un establecimiento porcino, entre otros; combinadas con prácticas en los módulos didácticos-productivos de los establecimientos educativos en conjunto con técnicos de INTA. Por ejemplo, se realizó el control de preñez con ecógrafo, la medición de espesor de grasa dorsal en cerdas, el sangrado de la piara, la identificación individual de los animales y también se participó en diferentes propuestas llevadas a cabo en el MPP de la FCA-UNR (Imagen N° 38, 39 y 40).



Imagen N° 38: Jornada en Escuela Agrotécnica de Ricardone (año 2022). Fuente: propia.



Imagen N° 39 y 40: Jornada sobre bioseguridad y sanidad de la pira (año 2019). Fuente: propia.

Las escuelas agrotécnicas funcionaron como espacios de articulación interinstitucional, en los que se desarrollaron capacitaciones conjuntas con técnicos del INTA, prácticas en módulos didáctico-productivos y actividades conjuntas con docentes y estudiantes universitarios/as (Imagen N° 41 y 42). Este intercambio generacional y formativo

amplió las trayectorias académicas, favoreciendo una comprensión más situada de los desafíos del sector porcino. En línea con Freire (2005), el diálogo entre estudiantes de distintos niveles educativos no pretendió borrar las diferencias, sino construir una pedagogía del reconocimiento, donde la identidad de cada sujeto se valoró como punto de partida para crecer "uno con el otro".



Imagen N° 41: Jornada sobre manejo reproductivo en Escuela Agrotecnica de Carcarañá (año 2017). Fuente: propia.



Imagen N° 42: Jornada sobre gestión de datos y el CIAP en Escuela Agrotecnica de Casilda (año 2018). Fuente: propia.

LA EXTENSIÓN EN CONTEXTO DE PANDEMIA

En el inicio del 2020, tuvo lugar un acontecimiento global inesperado: la pandemia provocada por la expansión del virus SARS-CoV-2 y la implementación del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) en Argentina, medida dispuesta por el Poder Ejecutivo Nacional. En este contexto extraordinario, el equipo extensionista se enfrentó a múltiples desafíos que exigieron la reconfiguración de sus prácticas de trabajo, hasta entonces basadas en la presencialidad y la interacción directa en el territorio.

Una de las primeras dificultades fue reconectar al grupo de docentes y estudiantes, disperso geográficamente y atravesado por procesos de adaptación a nuevas modalidades de vida, enseñanza y aprendizaje. Muchos/as estudiantes retornaron a sus localidades de origen; otros/as culminaron su formación académica y se desvincularon de la universidad. La actividad institucional quedó momentáneamente paralizada, y luego comenzó a reactivarse progresivamente mediante estrategias de virtualización diseñadas por los/as docentes para sostener el vínculo y las acciones del proyecto.

El primer canal utilizado fue el grupo de Wps previamente creado -aunque hasta entonces poco activo-, que permitió restablecer la comunicación y coordinar reuniones virtuales a través de la plataforma *Google meet* (Imagen N° 43 y 44). Estos encuentros posibilitaron, además, la incorporación de nuevos/as integrantes y la reconstrucción del sentido de pertenencia al colectivo extensionista, aspecto central en el sostenimiento del capital social del equipo. En términos de Bourdieu (2011b), se trató de una estrategia para conservar -aún en condiciones adversas- las relaciones sociales que otorgan sentido, confianza y legitimidad dentro del campo.



Imagen N° 43: Reunión del equipo con estudiantes y docentes (año 2020). Fuente: propia.



Imagen N° 44: Reunión del equipo con estudiantes y docentes (año 2021). Fuente: propia.

Para motivar la participación estudiantil, agente clave en el proceso de extensión dentro de la universidad, se propuso como metodología el contacto individual con los/as productores/as y el seguimiento remoto de sus establecimientos productivos. Posteriormente, los/as estudiantes debían socializar sus observaciones mediante presentaciones en talleres participativos virtuales junto a docentes y compañeros/as. Esta estrategia se implementó con resultados dispares: mientras algunos/as estudiantes lograron establecer un diálogo fluido y sostenido, otros/as realizaron una participación puntual, centrada en la caracterización de los establecimientos. La diferencia en los niveles de involucramiento pudo interpretarse como efecto de un habitus aún en formación, donde los márgenes de autonomía frente a lo

académico variaban según las trayectorias individuales -tanto de los/as estudiantes como de los/as productores/as- y las condiciones personales en el contexto de aislamiento.

Paralelamente, frente a la necesidad de adaptarse a los entornos digitales como nuevo espacio de acción, se impulsó el uso de redes sociales institucionales -*Instagram* y *Facebook*- con el fin de difundir información vinculada al proyecto y al sector porcino en general. Estas plataformas se constituyeron en herramientas fundamentales para superar las restricciones espacio-temporales impuestas por el ASPO, permitiendo no solo mantener el vínculo con comunidades locales, sino también establecer lazos con personas e instituciones que poseían intereses compartidos más allá de las fronteras geográficas (Castells, 2001; Kollock y Smith, 2003).

Durante el período de aislamiento, también se llevaron a cabo diversas actividades orientadas a la difusión del proyecto. En forma colaborativa entre docentes y estudiantes, se produjeron materiales audiovisuales destinados a narrar la historia de la iniciativa del proceso de extensión, sus objetivos, su carácter interdisciplinario y las experiencias de estudiantes y egresados/as, quienes compartieron cómo su participación en el proyecto influyó en sus trayectorias académicas y profesionales. Estas producciones buscaron sostener la visibilidad simbólica del proyecto, así como renovar el sentido de pertenencia de quienes habían transitado por él, reafirmando la experiencia en medio de una coyuntura que tendía a fragmentar los vínculos.

Uno de los desafíos más importantes fue la reconexión con los/as productores/as.

“Una de las primeras estrategias implementadas consistió en retomar el contacto mediante llamadas telefónicas, con el objetivo de conocer su situación, indagar sobre nuevas problemáticas emergentes y transmitir el acompañamiento del equipo a pesar de la distancia” (D2).

Si bien la mayoría de ellos ya conocía el uso de *WhatsApp*, algunos/as requerían apoyo, por lo que estudiantes del equipo trabajaron de manera personalizada para facilitar su acceso y uso (Imagen N° 45).

Antes de la pandemia, ese grupo virtual tenía una función acotada: se utilizaba principalmente para difundir información técnica o recordar fechas y lugares de encuentro. Con la irrupción del ASPO, se reconfiguró como un espacio de encuentro y sostén colectivo, permitiendo continuar con el intercambio de saberes en formato digital. Estos espacios

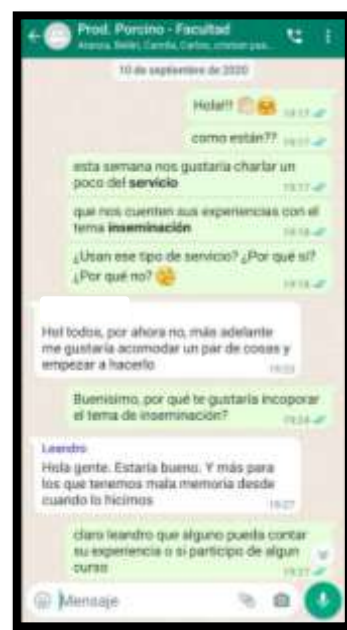


Imagen N° 45: Grupo de *WhatsApp* entre productores, docentes y estudiantes. Fuente: propia.

virtuales funcionaron como escenarios de socialización simbólica, donde el habitus académico y el productivo pudieron encontrar zonas de contacto menos mediadas por jerarquías formales.

“Los días jueves por la tardecita realizábamos grupos de discusión, con dos horas de duración. Algún docente o estudiante era quien actuaba como facilitador, presentaba el tema del día, la pregunta disparadora y comenzaba a fomentar el intercambio, guiaba la discusión y al final elaboraba una síntesis de lo discutido para dar cierre a ese tema. La participación fue muy buena por parte de los/as productores/as” (D1).

La cuestión a desarrollar en el próximo grupo de discusión se pensaba de acuerdo a temas que se desprendían de ese mismo jueves o de consultas que realizaban los/as productores/as durante la semana.

Esta estrategia se realizó durante seis meses del año 2020 y algunos de los temas tratados fueron el manejo en banda, el registro de datos, el uso de planillas, sincronización de celos e instalaciones, entre otros. La elección de temáticas se nutría del intercambio entre los/as participantes, reflejando una lógica freireana de diálogo horizontal, donde el conocimiento se construía desde la experiencia compartida. Esta práctica reforzó la idea de que la autoridad simbólica no está dada a priori, sino que se legitima en el reconocimiento mutuo y en la escucha activa (Freire, 2005).

No obstante, no todas las estrategias virtuales fueron exitosas.

“Se propuso realizar reuniones virtuales sincrónicas por el grupo de Wps pero no tuvo una buena aceptación por el grupo de productores/as, así que no se concretó” (D2).

Aunque algunos/as productores/as destacaron la importancia de contar con el grupo de Wps.

“Rescato la importancia del grupo de Whatsapp como algo más serio y académico, con respecto a otros grupos en los que participó en donde eran grupos de opinión y sobre todo de cuestiones políticas” (P3).

Esta percepción da cuenta de la legitimación simbólica del grupo como espacio de formación y participación, reforzando el capital simbólico del proyecto incluso en un entorno informal como Wps.

El escenario de pandemia, presentó nuevas dificultades para las familias productoras. El ASPO generó problemas vinculados con la comercialización ya que la prohibición de circular y de realización de encuentros sociales, impidió y dificultó que los/as consumidores/as

se acercaran a comprar los lechones. Por lo tanto, desde el equipo extensionista para difundir diversas formas de consumo de carne porcina y de recuperar tradiciones gastronómicas locales, se realizó un recetario de cortes porcinos, denominado “Manjares de carne porcina²⁴”. Por medio de los diversos grupos de Wps, se solicitó a todos/as los/as integrantes del proyecto que compartieran recetas realizadas por sus seres cercanos. Así, se recuperaron muchas recetas que pertenecían a integrantes del proyecto, familiares, amigos/as, compañeros/as de trabajo y otras personas que habitaban o habitaron el sur santafesino. Esta acción no solo buscó promover el consumo, sino también reafirmar identidades locales y fortalecer el capital simbólico de los/as productores/as a partir de su cultura alimentaria.

La recopilación de recetas tradicionales permitió legitimar formas de conocimiento culinario transmitidas oralmente, que habitualmente no eran consideradas por el campo científico, reforzando el capital simbólico de los/as productores/as y su entorno doméstico.

Estas acciones propiciaron un vínculo de confianza que excedió lo técnico: en distintos momentos y formatos, productores/as compartieron con el equipo aspectos sensibles de su vida personal, como conflictos entre padres e hijos, separaciones y problemas de salud.

La confianza también se vio reflejada en la libertad con la que se expresaban los/as productores/as en los encuentros presenciales como cuando mencionaban sobre la compra de alimentos utilizando canales comerciales no formales, o sobre la faena en el propio establecimiento, también cuando manifestaban el agradecimiento porque se les escribía, llamaba o visitaba, es decir, se sentían acompañados por el grupo. Otros ejemplos se evidenciaron en la predisposición para facilitar el acceso a sus establecimientos productivos, permitir el ingreso a sus hogares y brindar apoyo a estudiantes externos al proyecto que desarrollaban actividades en el marco de diversas asignaturas. Este tipo de apertura no solo expresó la solidez del vínculo construido, sino que también pudo leerse como una manifestación de reconocimiento simbólico, donde el equipo extensionista que era percibido como un interlocutor legítimo y confiable dentro del campo.

A su vez, el grupo de docentes y estudiantes expresaron un agradecimiento explícito a las familias productoras por abrirles las puertas de sus establecimientos y de sus trayectorias de vida. Esa hospitalidad habilitó el acceso a saberes situados -parte del capital cultural incorporado de las familias- y generó condiciones de confianza para opinar, disentir y co-construir propuestas. La reciprocidad fortaleció lazos de capital social y renovó el reconocimiento simbólico mutuo: los/as productores/as como portadores/as legítimos/as de

²⁴ Disponible en: <https://www.ciap.org.ar/Sitio/Archivos/MANJARESDECARNEPORCINA.pdf>. Se difundió en el CIAP y en radio Universidad.

conocimientos valiosos y el equipo extensionista como interlocutor confiable dispuesto a aprender con y desde el territorio.

En contraposición, el trabajo con las instituciones co-participantes resultó más complejo. Si bien estas entidades -como comunas, municipios y escuelas agrotécnicas- colaboraron año tras año con la cesión de espacios, contactos y/o difusión de actividades, según los/as docentes entrevistados/as, fue difícil concretar acciones efectivas de fortalecimiento de los establecimientos productivos porcinos familiares. Entre las causas principales, se identificaron la falta de registro formal de los criaderos y el escaso reconocimiento institucional de la importancia de la producción porcina en la economía local. En muchos casos, el interés institucional se limitaba a que el equipo brindara capacitaciones técnicas puntuales, sin asumir un compromiso más profundo con el desarrollo del sector. En términos de Bourdieu, pudo interpretarse que estas instituciones no reconocieron el capital simbólico de los/as productores/as ni del proyecto mismo, limitando su implicación a demandas puntuales de capacitación técnica.

RECONFIGURACIÓN DEL CAMPO: ESTADO AL CIERRE DEL PROCESO (2022)

Al cierre del período analizado, en el año 2022, el campo de la extensión universitaria en torno a la producción porcina familiar mostró una configuración profundamente transformada respecto a sus inicios en 2015. Se evidenció una dinámica de apertura y complejización que redefinió las posiciones de los/as agentes y las reglas de juego.

La estructura del campo se transformó debido a que en el centro se encontró una mayor horizontalidad en cuanto a la distribución de roles y funciones. Los/as docentes-investigadores que al inicio ocupaban el núcleo dominante habían transformado su habitus extensionista, adoptando una postura más dialógica, situada y de reconocimiento de otros saberes, coincidiendo con la aplicación de un modelo de extensión crítica. Las actividades legitimadas fueron aquellas que promovieron la co-construcción de saberes, el reconocimiento mutuo y la participación activa de todos/as los/as agentes involucrados/as.

Esta transformación implicó una redistribución de las capacidades de acción y de decisión, que se logró poder compartir con otros/as agentes, particularmente productores/as y estudiantes.

En los primeros años del proyecto de extensión los/as productores/as familiares, fueron concebidos como destinatarios/as de prácticas de transferencia tecnológica y con el transcurso del tiempo estos/as agentes han ganado legitimidad como portadores de saberes prácticos y culturales. A través de la participación sostenida como parte del grupo, se logró

compartir experiencias y el involucramiento en actividades formativas, lo que les permitió acumular capital simbólico y social dentro del campo, reposicionándose como agentes claves.

Asimismo, los/as estudiantes que inicialmente ocupaban un lugar cercano pero subordinado con respecto a los/as docentes, consolidaron un rol protagónico, especialmente a partir de la continuidad de su participación, la apropiación de metodologías participativas y del fortalecimiento de su vínculo con los/as productores/as y con las/os docentes (Imagen N° 46 y 47). Ampliaron su capital cultural y lo complementaron con un capital social que les permitió ser puentes entre la universidad y otros/as agentes del territorio, ganando capital simbólico que los/as favoreció en cuanto a obtener un reconocimiento que excedió su condición académica formal.

Por ejemplo, cuando se realizaban las jornadas en los establecimientos productivos los/as productores/as asumían un rol de anfitriones y expertos/as, invirtiendo temporalmente la lógica habitual de jerarquía y centralidad. En estas instancias el capital cultural se desplazaba simbólicamente hacia ellos/as, quienes desde sus saberes prácticos conducían las actividades, reconfigurando las posiciones relacionales en el campo, logrando un reconocimiento mutuo entre los/as agentes.



Imagen N° 46 y 47: Reunión de intercambio entre estudiantes y docentes (año 2022). Fuente: propia.

En esta etapa, el saber académico dejó de monopolizar los criterios de validación. Ganaron reconocimiento los saberes populares, las capacidades organizativas y las trayectorias familiares forjadas en la práctica, que constituyeron ante todo capital cultural incorporado (disposiciones y destrezas). Cuando estos saberes se registraron en planillas, protocolos y/o materiales didácticos pasaron a incrementar el capital cultural objetivado; y cuando se certificaron los encuentros y/o taller se tradujeron en capital cultural institucionalizado. Este fortalecimiento y crecimiento de las diferentes formas de capital cultural articuló con un incremento del capital social, que se expresó entre los/as

productores/as, pero también con funcionarios de comunas/municipios y de escuelas agrotecnicas (Imagen N° 48).



Imagen N° 48: Jornada de intercambio entre productores, equipo extensionista, miembros de escuela agrotecnica y de la municipalidad en Carcarañá (año 2022). Fuente: propia.

Por otro lado, las reglas de juego también se modificaron debido a que las actividades extensionistas reconocidas como legítimas ya no eran únicamente aquellas que reproducían el conocimiento técnico desde la universidad sino aquellas que habilitaban la co-construcción de saberes, el intercambio horizontal y la incorporación de diversas perspectivas para resolver problemáticas. Esta transformación se vinculó estrechamente con el avance de un enfoque de extensión crítica, que colocó en el centro la participación, el diálogo y la dimensión política de la extensión universitaria.

Esa reconfiguración no estuvo exenta de tensiones, persistieron las disputas por el sentido y los alcances de la extensión, sobre todo en relación con algunas instituciones co-participantes que mantuvieron aún una lógica de intervención más difusionista.

Hacia el año 2022, el campo de la extensión universitaria en torno a la producción porcina familiar se configuró como un espacio social más complejo, interrelacional y dinámico. Los procesos acumulados a lo largo de siete años, las experiencias compartidas, las condiciones contextuales y las disputas simbólicas internas, produjeron una transformación sustantiva en las posiciones de los/as agentes y en los capitales que circulaban.

En el gráfico N° 2 se representa la configuración del campo extensionista en el año 2022, identificando los principales agentes, su posición relativa en el espacio (núcleo/periferia), los tipos de capitales que detentan (económico y cultural) y la intensidad de las relaciones construidas a lo largo del proceso.

La configuración final del campo mostró una estructura más relacional y menos jerárquica que en sus inicios. Si bien los/as docentes-investigadores/as continuaban ocupando una posición de liderazgo, este ya no se basó únicamente en el capital académico, sino en su capacidad de generar vínculos, facilitar procesos participativos y articular saberes diversos. Asimismo, los/as productores/as familiares ganaron legitimidad como portadores/as de un saber situado, lo cual se expresó en su rol activo en actividades formativas y en su creciente capacidad de influencia en las decisiones del proyecto.

El gráfico reflejó una tendencia donde las relaciones se volvieron más horizontales y la universidad perdió su carácter de eje organizador exclusivo. En su lugar, emergieron múltiples polos de significación y acción, como las redes de productores/as, las escuelas agrotécnicas y/o las comunas.

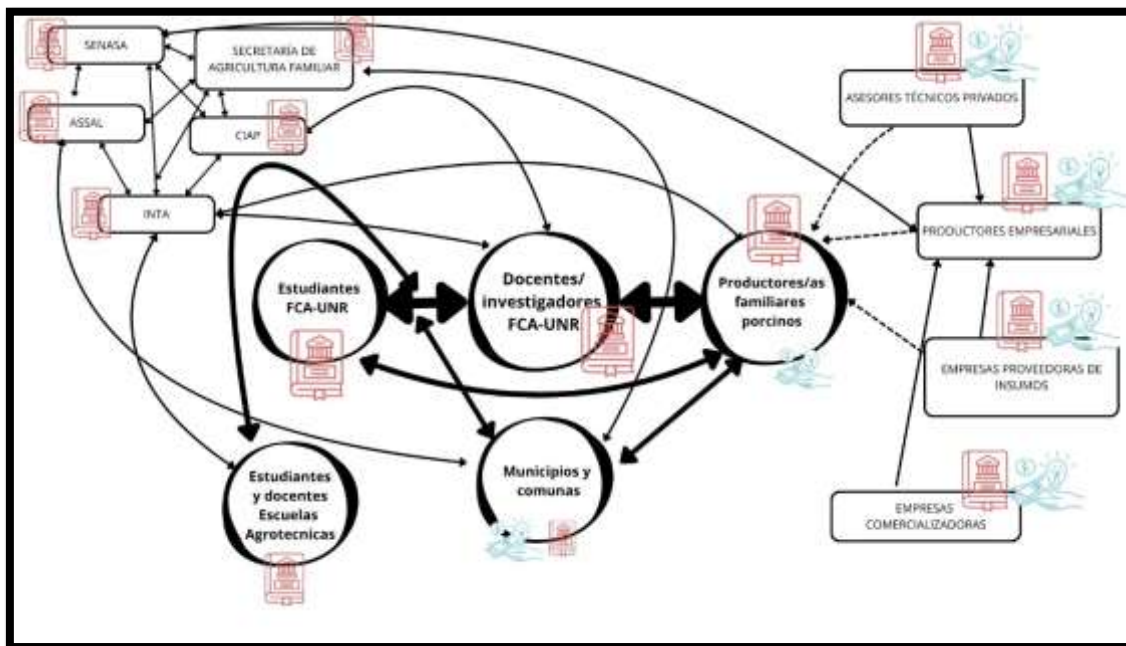
El capital simbólico dejó de estar concentrado exclusivamente en la figura del docente universitario. El reconocimiento comunitario, la experiencia práctica acumulada y la capacidad de sostener redes territoriales pasaron a ser formas válidas de legitimidad dentro del campo. Este proceso se tradujo en una valorización del capital social y cultural incorporado por los/as productores/as y estudiantes, lo cual supuso una redistribución parcial del poder simbólico.

Además, se pudo visualizar una mayor densidad de vínculos construidos durante el proceso extensionista en donde el capital social -las redes y los vínculos de confianza- se convirtió en uno de los principales activos del campo, tanto para sostener el proyecto como para redistribuir capacidades de intervención y decisión entre los/as agentes.

Las reglas del juego del campo también se transformaron. A diferencia del modelo difusionista inicial, hacia 2022 se consolidó un enfoque dialógico, más cercano a las premisas de la extensión crítica.

El gráfico también expresa la capacidad de lograr una ecología de saberes diversos (académicos, técnicos, prácticos y sociales), desplazando parcialmente la jerarquía entre lo académico y lo empírico que marcó la etapa inicial del proyecto; esto coincidió con lo planteado por de Sousa Santos (2014) el cual reconoce la pluralidad de conocimientos y de interconexiones entre ellos, en donde el saber científico dialoga con los saberes que circulan en la sociedad.

GRÁFICO N° 2: CAMPO DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA (2022)²⁵



Fuente: elaboración propia.

La comparación entre la configuración del campo extensionista en 2015 y la de 2022 permitió evidenciar un proceso profundo de transformación en las posiciones relativas de los/as agentes, en la circulación de capitales y en los criterios de legitimidad. Desde la perspectiva de Bourdieu, pudo leerse como una mutación en el habitus colectivo y en el campo mismo: los/as docentes-investigadores/as dejaron de ejercer una dominancia basada exclusivamente en el capital cultural institucionalizado, y comenzaron a compartir el espacio de enunciación y decisión con otros/as agentes, como estudiantes y productores/as, cuya experiencia práctica y saber situado ganaron reconocimiento simbólico. Este desplazamiento no fue solo posicional, sino también epistémico: el conocimiento válido ya no se definió únicamente desde la academia, sino que emergió de la articulación dialógica entre saberes diversos.

Mientras que en los inicios predominaba un modelo jerárquico, centrado en la universidad como emisora exclusiva de conocimiento técnico, hacia el final del proceso se consolidó una estructura más horizontal, donde el valor residió en la capacidad de articular saberes diversos y construir vínculos duraderos. Esta reconfiguración implicó una redistribución del capital simbólico y un cambio en las reglas del juego: las actividades más

²⁵ Se mencionaron instituciones que dentro de ellas algún grupo de agentes interactuaron en el proceso de extensión, vinculados a la producción porcina y/o la producción familiar.

valoradas dejaron de ser las que reproducían el conocimiento experto para dar lugar a aquellas que promovieron el diálogo, la participación activa y la co-construcción de saberes.

Si bien persistieron tensiones con lógicas difusionistas aún presentes en algunos/as agentes institucionales, el gráfico N° 2 da cuenta de un campo más complejo, interrelacional y dinámico, donde la legitimidad se construyó colectivamente y la universidad asumió un rol menos central pero más comprometido con los procesos reales de transformación social.

VINCULACIÓN CON OTROS CAMPOS

Siguiendo a Bourdieu (1994), ningún campo social es completamente autónomo; todos se encuentran en constante interacción, influencia y tensión con otros campos que condicionan sus dinámicas internas. En este sentido, el campo de la extensión universitaria en torno a la producción porcina familiar debió ser comprendido en su articulación con otros campos como el académico, el productivo, el económico y el político. Esta interrelación no solo influyó en su configuración, sino que también generó transformaciones recíprocas en las prácticas y capitales que circularon entre ellos.

En relación con el campo académico, la experiencia extensionista tensionó las formas tradicionales de legitimación del saber, al visibilizar y poner en valor conocimientos situados, saberes prácticos y experiencias locales. Este desplazamiento cuestionó la centralidad del conocimiento formal y abrió paso a una docencia más relacional y contextualizada, en la que la validación del saber no provino exclusivamente de la academia, sino de su capacidad de ser co-construido, socialmente útil y éticamente comprometido. En esta línea, Cano y Castro (2015) sostienen que los procesos de extensión, abordados desde una mirada integral, podían enriquecer y transformar los procesos educativos, así como abrir nuevas potencialidades para la investigación.

En el campo académico, la docencia fue el área más interpelada. La experiencia de extensión reconfiguró el habitus pedagógico de las/os docentes, quienes comenzaron a incorporar metodologías que reconocen saberes previos, promueven la participación activa y priorizan vínculos horizontales. Esta transformación supuso un desplazamiento del rol tradicional -centrado en la transmisión vertical- hacia una figura de facilitador/a y acompañante de procesos colectivos de aprendizaje. En algunos casos, consolidó y profundizó dinámicas participativas preexistentes; en otros, habilitó su adopción como novedad.

En esta línea, se generaron nuevas instancias curriculares, como la reformulación del curso electivo “Principios básicos de la nutrición en porcinos”, dictado desde la asignatura Nutrición Animal con el aporte de otras disciplinas. El objetivo fue brindar conocimientos fundamentales sobre la alimentación y nutrición de cerdos en el marco de establecimientos

porcinos familiares. A partir de la experiencia extensionista, este curso -que tradicionalmente se ofrecía a estudiantes avanzados de agronomía- se transformó en un espacio abierto a la participación de estudiantes de distintas carreras y niveles educativos, incluyendo pasantes internacionales y alumnos de escuelas agrotécnicas en el marco de sus prácticas pre-profesionales. Esta apertura favoreció el abordaje colectivo e interdisciplinario de problemáticas vinculadas a la producción de alimentos, integrando tanto saberes tradicionales como aquellos referidos a alimentos no convencionales utilizados tradicionalmente por las/os productores/as familiares, y promoviendo el debate crítico y el aprendizaje horizontal.

Asimismo, se identificó la necesidad de fortalecer la gestión productiva a través del uso de herramientas digitales. En sucesivas visitas a establecimientos se evidenció una escasa sistematización de datos productivos y reproductivos, lo cual motivó la creación del taller "Uso de las TIC en la gestión de sistemas porcinos a través del CIAP", que promovió el uso del programa gratuito SAP. Además, docentes del proyecto incentivaron la participación de ayudantes alumnos en tareas de extensión como parte de su formación, y se generaron prácticas pre-profesionales con estudiantes de escuelas agrotécnicas de la región, quienes participaron en actividades de toma de registros y análisis de datos del MPP de la FCA-UNR.

En el campo científico, surgieron nuevas líneas y proyectos vinculados al proceso extensionista, como resultado de las necesidades y problemáticas identificadas en el trabajo de campo en torno a la producción porcina familiar. Por ejemplo, se detectó una alta variabilidad en las materias primas utilizadas para la alimentación de los porcinos, sin que existieran registros sistemáticos ni análisis de su calidad nutricional. Esto contrastaba con el modelo hegemónico de alimentación porcina, basado en raciones estandarizadas con maíz, derivados de soja y pre-mezclas comerciales. A su vez, las investigaciones diagnósticas permitieron cotejar las prácticas productivas que se llevaban a cabo en los establecimientos con el modelo del MPP-FCA-UNR indagando qué tecnologías empleadas en dicho espacio podían ser apropiadas o reajustadas por los establecimientos de pequeña y mediana escala, en función de sus condiciones reales.

En este sentido, se pudo destacar el proyecto "Caracterización de las materias primas y/o alimentos empleados en las raciones utilizadas en sistemas porcinos familiares de la zona de influencia de la FCA-UNR" (RCS 348/20), y la participación en el proyecto interdisciplinario "Hepatitis E, un virus emergente", que analizó la circulación del virus en establecimientos del proyecto. También se desarrollaron investigaciones orientadas a evaluar el MPP de la FCA-UNR como modelo de sostenibilidad para la producción porcina familiar, y se impulsaron tesis doctorales y planes de trabajo posdoctorales que abordaron la incidencia de la extensión universitaria en las estrategias de productores, docentes y estudiantes.

De acuerdo con lo que plantean Bogado De Sheid y Fedoruk (2011) la actividad universitaria conformó un triángulo simbólico entre las acciones de investigación, docencia y extensión y siempre fue un desafío lograr la articulación de estas áreas. La integración alcanzada en este caso evidenció una ampliación del sentido formativo de la universidad y resignificó la función extensionista como práctica estratégica. Sin embargo, como advierte Menéndez (2013), aún persiste el desafío de institucionalizar plenamente la extensión en igualdad de condiciones con las otras funciones académicas.

Finalmente, desde la vinculación tecnológica, la práctica extensionista permitió detectar la limitada conectividad de los/as productores/as y el escaso uso de las TIC para acceder a información y herramientas del CIAP. Esta situación motivó el desarrollo del proyecto “Vinculación entre actores del sistema agroalimentario porcino mediante el CIAP”, que buscó mejorar la articulación entre productores/as, técnicos/as y agentes institucionales mediante redes digitales comunitarias. Así, la tecnología dejó de ser solo un recurso instrumental y se convirtió en un capital estratégico a democratizar.

En suma, la articulación del campo extensionista con otros campos no solo contribuyó a su transformación interna, sino que también operó como catalizador de procesos de cambio en prácticas docentes, agendas de investigación, políticas tecnológicas y modos de vinculación territorial. Tal como plantea Zavaro Pérez (2021), la extensión se configuró como una instancia articuladora entre funciones universitarias, capaz de generar nuevas formas de producir conocimiento, enseñar y transformar realidades desde una perspectiva situada y crítica.

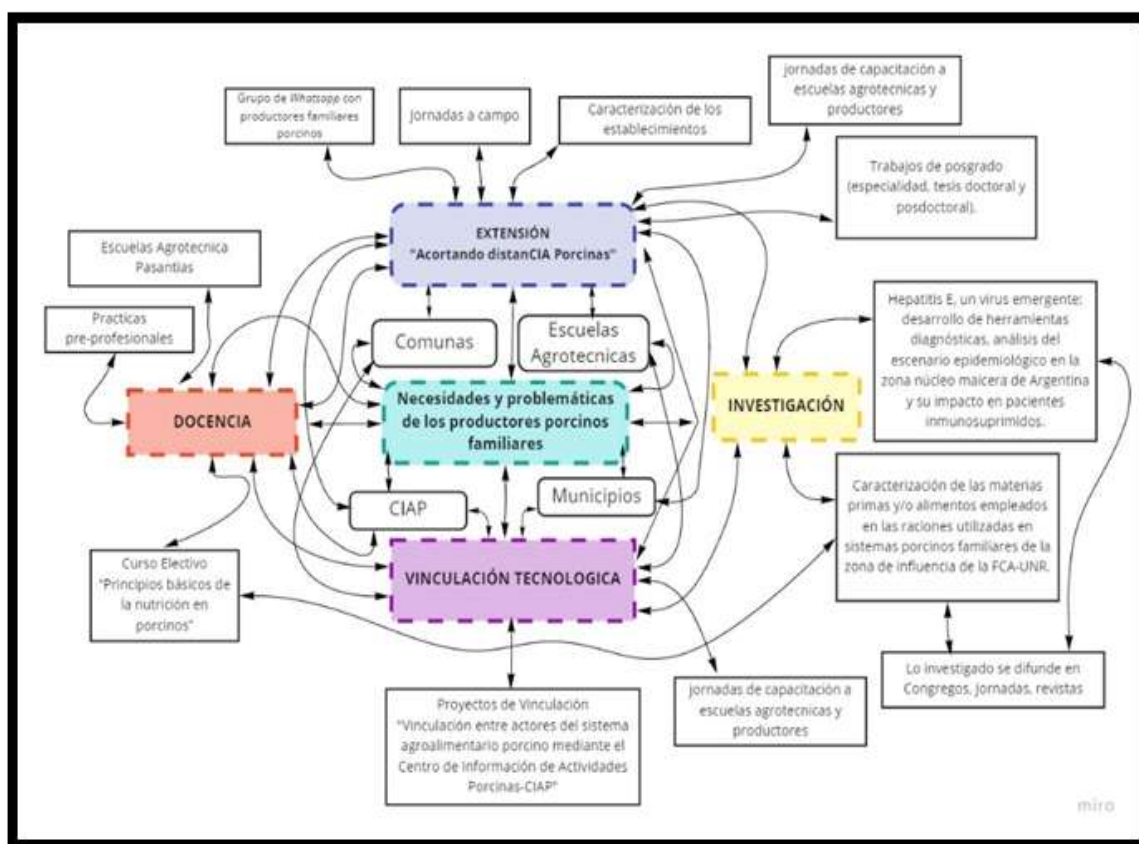
En el gráfico N° 3 se representó de manera visual cómo se articularon entre sí las funciones de docencia, investigación, extensión y vinculación tecnológica en torno a las necesidades y problemáticas de los/as productores/as porcinos familiares. Este gráfico puso en evidencia un modelo universitario de trabajo integral, situado y transdisciplinar, donde las funciones sustantivas no actuaban de forma aislada sino en articulación constante. Las demandas reales del territorio, expresadas por los/as productores/as porcinos/as familiares, interpelaron a la universidad, generando un circuito virtuoso de formación, producción de conocimiento, intervención social y desarrollo tecnológico.

Este entramado pudo leerse como una dinámica de co-construcción de saberes en donde el capital cultural de la universidad (conocimientos científicos, técnicos y metodológicos) se encontró con el saber práctico y situado de los/as productores/as familiares, generando un espacio de intercambio que redefinió el habitus de los/as agentes universitarios/as, especialmente de docentes y estudiantes.

El capital social se amplió mediante redes de cooperación con comunas, municipios, escuelas agrotécnicas y espacios como el CIAP, que permitieron articular intereses y estrategias.

El proyecto de extensión “Acortando distanCIA Porcina” actuó como un nodo central que interconectó estas dimensiones del campo académico, favoreciendo una lógica de horizontalidad y aprendizaje mutuo, propia de la extensión crítica.

GRÁFICO N° 3: INTEGRALIDAD DE LAS FUNCIONES SUSTANTIVAS DE LA UNIVERSIDAD



Fuente: propia.

La articulación con el campo productivo fue central desde el inicio del proceso extensionista. Sin embargo, esta vinculación no se limitó a una transferencia de técnicas o tecnologías, sino que supuso una confrontación con los modelos hegemónicos de producción agroindustrial. La hegemonía está históricamente ocupada por modelos de producción confinados, caracterizados por el uso intensivo de insumos industriales como balanceados, insumos veterinarios, genética mejorada y una lógica empresarial orientada a la maximización de la eficiencia productiva y la rentabilidad económica. Estos establecimientos productivos se encuentran en manos de grandes empresas integradas, frigoríficos exportadores y una red de

proveedores de tecnologías que establecen estándares productivos y sanitarios que muchas veces resultan inaccesibles para los/as productores/as familiares.

Además, estos proveedores de tecnología -que detentan un importante volumen de capital técnico y simbólico dentro del campo- frecuentemente asumen un rol de asesores, recomendando la incorporación de insumos o tecnologías costosas que no necesariamente responden a las problemáticas estructurales de los establecimientos familiares. Esta dinámica contribuyó en reforzar la dependencia económica de los/as productores/as, al promover decisiones técnicas orientadas por lógicas comerciales y no por un diagnóstico situado de las condiciones productivas. En lugar de aportar soluciones de base, muchas de estas recomendaciones tendieron a trasladar al/la productor/a una carga económica adicional sin garantizar mejoras significativas en la eficiencia o sostenibilidad de la producción.

Durante todo el proceso de extensión se favoreció visibilizar formas alternativas de producción y organización, como la cooperación entre productores/as, el fortalecimiento de redes locales y la recuperación de prácticas adaptadas a la escala y realidad de la producción familiar, tensionando así los discursos dominantes basados en eficiencia, escala y homogeneización tecnológica. Este retoma un enfoque que apuntó a empoderar a los/as productores/as como agentes activos/as en la toma de decisiones, en contraposición a modelos verticales centrados en la transferencia de tecnologías.

En cuanto al campo económico, la producción hegemónica se inscribió en una lógica de integración vertical, control de precios por parte de intermediarios, y alta dependencia de insumos externos, lo que restringió los márgenes de autonomía de los/as productores/as familiares.

Ellos/as se encontraban condicionados por factores económicos estructurales, como el acceso desigual al crédito, la volatilidad de precios de las materias primas -para la elaboración de raciones- y de insumos, la existencia de mercados formales no adecuados para la faena de lechones. Esta situación no solo limitaba su rentabilidad, sino también su capacidad de proyectar estratégicamente a largo plazo, afectando la reproducción de la unidad familiar. Esto según la perspectiva de Bourdieu hacía referencia a una distribución desigual del capital económico y de oportunidades dentro del campo.

No obstante, a partir de la experiencia extensionista comenzaron a observarse pequeños pero significativos cambios: algunos productores/as empezaron a llevar registros productivos y reproductivos, a implementar la inseminación artificial, organizar el manejo en bandas, e incluso coordinar compras colectivas de insumos, fortaleciendo vínculos de cooperación.

A través de la extensión universitaria se propiciaron estrategias orientadas a la sostenibilidad y la autonomía de los establecimientos productivos familiares. A través de acciones como la gestión de datos, la planificación del manejo productivo o el uso de herramientas digitales accesibles, se promovió estrategias donde el capital cultural técnico-académico se redistribuyó, generando nuevas capacidades dentro del territorio. Esto permitió a los/as productores/as revalorizar su actividad no solo como fuente de ingresos, sino como práctica social, cultural y comunitaria.

Por último, en su articulación con el campo político, la extensión universitaria funcionó como dispositivo de visibilización. En tanto práctica socialmente situada, la extensión contribuyó a disputar sentidos sobre qué es producir, quiénes son considerados/as agentes legítimos/as de conocimiento y qué tipo de desarrollo es deseable. Al fortalecer el capital simbólico y social de los/as productores/as familiares, el proyecto promovió su posicionamiento como interlocutores/as válidos/as frente a otras instituciones y/o agentes del territorio, ampliando así sus márgenes de incidencia en decisiones.

Si bien han existido programas estatales orientados a la producción familiar, los/as productores/as del proyecto muchas veces no accedían a ellos por falta de inscripción formal de sus establecimientos productivos. En este marco, la extensión universitaria funcionó como mediador que permitió acceder de manera parcial a recursos, asesoramiento y visibilidad institucional, contribuyendo a un fortalecimiento del capital simbólico.

En conjunto, estas vinculaciones entre campos no solo condicionaron el desarrollo del proyecto extensionista, sino que también fueron retroalimentadas por él, generando transformaciones en múltiples dimensiones. Lejos de ser un campo cerrado, el de la extensión universitaria se mostró aquí como un espacio de interacción dinámica, donde se co-construyeron significados, se disputaron capitales y se ensayaron formas de conocimiento más democráticas y emancipadoras.

ESTRATEGIAS SOCIOECONÓMICAS DE LA PRODUCCIÓN PORCINA FAMILIAR: ENTRE LA PERSISTENCIA Y EL RIESGO DE EXCLUSIÓN

Durante los siete años del proceso de extensión se consolidó un grupo de 12 productores/as localizados/as en la ciudad de Pérez y en las localidades de Zavalla, Coronel Arnold y Fuentes, todos/as pertenecientes al área de influencia de la FCA-UNR. Tal como se desarrolló en otro apartado, sus establecimientos fueron de pequeña escala, debido a que no superaban las 50 cerdas madres y disponían de una superficie propia inferior a 70Ha. La producción predominante se organizó como sistemas mixtos lechoneros, combinando la crianza al aire libre con infraestructuras confinadas; debido a que sostenían que el

confinamiento total del criadero no se adecuaba a sus estrategias productivas o a sus objetivos; algunos planteaban que, si bien podían trabajar más cómodos, la inversión que debían realizar era muy alta y en el corto plazo se deterioraría muy rápido; sumado a los costos que implicaba de electricidad y gas para el funcionamiento. Esta base estructural orientó prácticas típicas de conservación bajo condiciones de necesidad en sus estrategias de reproducción social y económica (Bourdieu, 2007).

Además, realizaban producción de lechones porque percibían una alta inestabilidad de la producción porcina en Argentina y a la necesidad de reducir exposición a riesgos de precio.

“Una vez había apuntado para hacer un criadero, donde la venta sean los gordos²⁶, pero yo no quiero hacer nada con los gordos porque escucho que están allá arriba, están allá abajo, te volvé loco! (se refiere a los precios de esta categoría de animales)...Mirá, ahora no se cómo deben estar con el maíz a tres mil y pico como está, deben estar arañando las paredes” (P4).

“Yo nací así, mi casa fue siempre una granja, tambo, vaca, pero ustedes no tienen los altos y bajos que yo vi en este país, pero un día te toca una crisis que tenes que matar a todos los chanchos...y que no te pase eso que yo viví, que vos te entusiasmas con algo y te mandas de lleno y te encontras con que mañana no sirve lo que estás haciendo” (P3).

Una de las estrategias más significativas identificadas para sostener los establecimientos agropecuarios fue la diversificación productiva, entendida como una práctica que buscaba complementar los ingresos y reducir riesgos; siendo esta una característica central y distintiva de la producción familiar (Balsa y López Castro, 2011; Cloquell, 2007). Por ejemplo llevar adelante la actividad porcina junto a la producción hortícola (en Pérez), la cría de pollos parrilleros (en Coronel Arnold), la ganadería bovina extensiva y, en menor medida, la agricultura, aunque esta última frecuentemente se realizaba a través del arrendamiento de tierras. Además, una parte de los/as productores/as desarrollaba actividades extraprediales como asalariados/as (choferes, empleados municipales, entre otras) (Tifni, 2019; Gange, Mosciario e Iorio, 2013).

²⁶ Es una categoría dentro de la producción porcina que hace referencia a animales castrados que se encuentran en la etapa de engorde/terminación, llegando a un peso de faena entre 115 a 120Kg con destino a frigorífico.

Dada su posición subordinada frente a modelos tecnificados de gran escala, la diversificación operó ante todo como estrategia de conservación con inversión económica de bajo costo, cuyo efecto principal fue resguardar el capital económico doméstico y el capital simbólico familiar, más que reordenar las posiciones dominantes del campo productivo (Bourdieu, 2007). No obstante, en ciertos casos la diversificación adquirió rasgos de estrategias de subversión al articularse con circuitos de venta directa y cooperación logística, prácticas que eludieron intermediaciones dominantes y relocalizaron parcialmente la legitimidad de saberes y vínculos. Aun así, estos movimientos no alcanzaron para reconfigurar la jerarquía del campo.

Al mismo tiempo, estas estrategias dieron cuenta de un habitus vinculado a la continuidad intergeneracional de la actividad porcina, como forma de mantener viva la tradición familiar. En este sentido, predominó una lógica de reproducción centrada en la continuidad de la unidad familiar antes que en la maximización de ganancias (Cloquell, Propersi y Albanesi, 2011). El habitus, como sistema de disposiciones socialmente adquiridas, orientó estas prácticas desde esquemas de percepción y acción previamente incorporados, configurando un “sentido del juego” que se ajustó a las oportunidades y restricciones del campo en el que actuaban (Fernández, 2003).

El trabajo familiar se constituyó en una de las fortalezas más reiteradas en los tres diagnósticos FODA realizados (2017, 2018 y 2019), tanto por la posibilidad de distribuir tareas como por el involucramiento intergeneracional. El 42% de los/as productores/as tenía una trayectoria familiar en la actividad porcina de entre 10 a 20 años, el 33% más de 20 años y el 25% menos de 10 años.

“...siempre tuve contacto con el campo, pero comencé a realizar la producción porcina en el 2004 y fue más en serio en el 2012, sigo disfrutando del trabajo como si fuese aún un hobby, tengo cariño hacia los animales y al tipo de trabajo que realizo en el campo” (P2).

En términos de capitales, este patrón reproduce capital cultural incorporado (saberes y rutinas), sostiene la continuidad de la unidad familiar y refuerza el capital simbólico. Las tareas solían ser compartidas entre los/as integrantes del grupo familiar, abarcando tantos aspectos físicos (alimentación, sanidad, control reproductivo, partos, faena y venta) como administrativos (compra de insumos, registros reproductivos, control de ventas y pagos impositivos). Estas prácticas reproducían esquemas incorporados y saberes situados que permitían a los/as agentes operar con eficacia en su entorno inmediato.

Esto coincide con lo planteado por Tifni (2020), quien sostuvo que en los

establecimientos porcinos familiares la producción no se redujo a una mera actividad económica, sino que adquirió un fuerte valor simbólico. Tanto la tierra como la cría de cerdos representaban para los/as productores/as una tradición arraigada, vinculada a la historia y continuidad familiar.

La desigual distribución de capitales también se expresó en el tipo de instalaciones que los/as productores/as podían construir. Mientras algunos con mayores recursos o trayectoria habían podido adaptar o construir galpones cerrados, otros recurrieron a formas más sencillas y creativas de infraestructura -como refugios con materiales reciclados, aprovechamiento del entorno natural o reutilización de instalaciones obsoletas- (Imagen N° 49, 50 y 51). Esta heterogeneidad de infraestructura lejos de indicar ineficiencia, evidencia estrategias adaptativas basadas en capital cultural incorporado, orientadas a la conservación mediante una eficiencia práctica con los recursos disponibles.



Imagen N° 49: Re-utilización de invernáculos para la etapa de gestación.
Fuente: propia



Imagen N° 50: Corrales
construidos por el propio
productor. Fuente: propia.



Imagen N° 51: Corrales construidos por el propio productor a partir del reciclado de palets y herramientas en desuso. Fuente: propia.

Desde las acciones de extensión se reconocieron y legitimaron estas prácticas como saber válido, fortaleciendo no solo la productividad sino, sobre todo, el capital cultural (saberes prácticos y capacidad de innovación en contextos de escasez) y de capital social (articulación y decisiones colectivas). En la teoría de Bourdieu, tales intervenciones redistribuyen parcialmente las reglas del juego, al reconocer como legítimos capitales históricamente desvalorizados en el campo productivo-económico (Tovillas, 2010).

Un ejemplo fue la socialización de bebederos artesanales realizado por uno de los productores en una reunión desarrollada en la FCA-UNR (Imagen N° 52).

“Ese espacio se transformó en un ámbito de intercambio de ideas, aprendizajes mutuos y mejora colectiva” (D5).

En este sentido, la extensión favoreció inversiones sociales que se tradujeron en reconocimiento al interior del grupo.



Imagen N° 52: Bebedero desarrollado por un productor de Pérez. Fuente: propia.

Otra estrategia relevante adoptada por los/as productores/as familiares fue la conformación de circuitos no formales de comercialización, dado que muchos/as de ellos/as no estaban registrados en el Registro Nacional Sanitario de Productores Agropecuarios ni emitían el Documento de Tránsito Electrónico. Esta situación implicaba que sus unidades productivas no estaban formalmente reconocidas ante los organismos oficiales, lo que los/as ubicaba en una categoría difusa que Principi, Valette y Macario (2021) denominan “tenedores porcinos”. En este sentido, la producción, faena y comercialización se realizaba dentro de los propios establecimientos, sin intermediación de los canales formales y con destino directo a consumidores finales, carnicerías de cercanía, restaurantes o rotiserías.

Estas formas de comercialización, denominadas como circuitos cortos de comercialización, no deben entenderse meramente como prácticas informales, sino como estrategias adaptativas de reproducción económica y simbólica, al acumular reconocimiento y confianza en redes de proximidad (consumidor/a-productor/a-consumidor/a), en la faena artesanal y en la combinación de saberes tradicionales valorados por los/as consumidores/as, es decir, que existe una transformación del capital social en mayor capital simbólico y elude intermediaciones que encarecen a los/as consumidores/as y excluyen a los/as productores/as.

En el caso de la producción de lechones, las dificultades logísticas y normativas -como la imposibilidad de trasladar animales individualmente a frigoríficos diseñados para la faena de capones- reforzaban la necesidad de mantener estrategias de comercialización directa. Estas acciones no se originaban necesariamente en decisiones deliberadas, sino que emergían como parte de una lógica práctica, estructurada por el habitus y por la posición ocupada en el campo (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Sin embargo, este modo de operar conllevaba una doble condición de vulnerabilidad. Por un lado, limitaba las posibilidades de acceso a programas de apoyo, financiamiento o asistencia técnica que requerían el cumplimiento de la normativa vigente. Por otro, reducía su visibilidad institucional, dificultando su inclusión en políticas públicas diseñadas desde criterios de formalización y tecnificación. Así, la falta de capital simbólico reforzó su condición periférica dentro del campo productivo.

Este tipo de comercialización, aunque marginal en términos formales, cumplía una función clave en la sostenibilidad económica de las unidades familiares y reflejaba una razonabilidad situada que priorizaba la continuidad del proyecto productivo por sobre la inserción plena en el sistema formal. Desde la extensión crítica, reconocer y acompañar estas prácticas implicaba correrse de una mirada normativa para valorar las estrategias como expresiones en contextos de desigualdad estructural.

“Yo en su momento (vendía) a supermercados, que llevaba a Rosario; (hoy) tengo clientes de hace muchos años y entonces un mes antes de navidad les aviso: mirá están los lechones” (P4).

Este fragmento da cuenta del capital social que los/as productores/as movilizaban en sus territorios, apelando al “boca a boca”, la recomendación y la confianza construida a lo largo del tiempo.

“Cuando arranqué (vendía en forma directa) a varios carniceros porque no tenía particulares (...) a medida que te vas haciendo conocido, cada vez vienen más particulares y puedes ir corriendo al carnicero” (P5).

La frecuencia de las ventas era variable: algunos comercializaban semanalmente, mientras que otros concentraban su producción en fechas clave como la navidad.

El capital cultural también presentaba una gran heterogeneidad. Si bien en cuanto al nivel de instrucción dos productores (del rango etario entre 60 a 70 años) poseían la primaria

incompleta, uno pudo realizar hasta los siete años la primaria y otro hasta séptimo grado, la gran mayoría poseían el secundario incompleto y dos productores, del rango etario entre 30 y 40 años, habían iniciado la carrera de Ingeniería Agronómica. Ninguno formaba parte de algún grupo asociativo pero si participaban de diferentes capacitaciones brindadas por INTA o asistían a la FERICERDO. Además, de tener acceso a información técnica por parte de INTA o desde el Sistema de Información Pública del CIAP; evidenciaban una disposición al aprendizaje que formaba parte del habitus. Desde la extensión crítica se buscó reconocer estos saberes como capital cultural, revirtiendo la mirada tradicional que subvalora el conocimiento empírico.

Se pudo observar de acuerdo a todo lo mencionado que el capital cultural era diverso pero que tenían en común una tradición familiar en la actividad y en las tareas que ejecutaban dentro del establecimiento productivo. Probablemente la diferencia etaria hacía que hayan tenido diferentes posibilidades al acceso de educación, pero eso no los desmotivó en querer seguir aprendiendo ya que se evidenció la motivación por participar en diferentes eventos, cursos y recursos de lecturas.

Poseían una organización laboral familiar. Además, podían llegar a contratar mano de obra asalariada transitoria que compartían con otras actividades productivas como ser la agricultura, horticultura o ganadería bovina.

“(Mi papá hace flores y) como las flores andan mal, por ejemplo, yo le usé un empleado y medio toda la semana, le pago a ese empleado y medio. Hay 4 o 5 empleados y hoy las flores no están dando para pagarle a los empleados y no los quiere echar” (P1).

En relación al manejo productivo, se observó un uso limitado de insumos veterinarios, monta natural como práctica principal de reproducción y una organización de la piara basada en el conocimiento empírico acumulado. Solo dos productores implementaron esporádicamente la inseminación artificial. La reposición de cerdas madres era interna y la identificación de animales era escasa, lo que dificultaba el registro y la planificación.

Estas prácticas de manejo productivo, lejos de constituir deficiencias, debían ser comprendidas como estrategias adaptativas desplegadas en función de los recursos disponibles, los saberes acumulados y la lógica familiar que orientaba la producción. El uso limitado de insumos veterinarios y la elección de la monta natural como método reproductivo respondían a una razonabilidad económica situada, que priorizaba la viabilidad antes que la tecnificación. La reposición interna de cerdas madres permitía sostener la autonomía productiva y reducir costos. Del mismo modo, la organización de la piara basada en el

conocimiento empírico evidenciaba la centralidad de los saberes prácticos y heredados en la gestión cotidiana.

Por otro lado, la baja identificación individual de los animales limitaba la planificación sanitaria y reproductiva basada en planillas y trazabilidad. Sin embargo, esa decisión respondía a una razonabilidad práctica: priorizar lo operativo -alimentación, atención diaria, faena/ventas- por sobre el registro de datos. En conjunto, estas decisiones conforman un modo de producir acorde a sus recursos y a su habitus: combinan prácticas heredadas con innovaciones de bajo costo para sostener la continuidad de la producción familiar en un escenario de reglas y precios inestables.

Una de las amenazas más reiteradas en los FODA y confirmada en los relatos de los/as productores era la inseguridad en las zonas periurbanas, especialmente vinculada al robo de animales. Este problema se intensificaba en ciertos períodos del año, como en la poscosecha y fue identificado como causa directa de pérdidas económicas y del rediseño de estrategias productivas.

“A todos en la zona le están robando... Yo ahora estoy encerrando a todos los animales en un invernáculo. Para tenerlos más juntos y ponerles una alarma” (P2).

Esta medida, que a primera vista pareció responder a un interés técnico, en realidad era una estrategia adaptativa frente a un entorno de riesgo, orientada a preservar el capital productivo y evitar daños mayores.

Las olas de calor y sus efectos sobre la sanidad animal fueron otro factor mencionado como amenaza, especialmente en los meses de verano. La mortandad de cerdas por estrés térmico o fallas reproductivas vinculadas al clima llevó a los/as productores/as a desarrollar soluciones empíricas como el riego manual, la incorporación de media sombra o la instalación de aspersores.

“El calor es triste, vos las ves morir” (P5).

“Yo las he mojado 3 o 4 veces por día, piletas y baldes” (P1).

Estas estrategias, aunque simples, constituyen una forma de capital cultural práctico que les permitió sostener la producción en contextos adversos (Imagen N° 53 y 54).



Imagen N° 53: charcos con barro para disminuir el calor de las cerdas madres. Fuente: propia.



Imagen N° 54: Riego por aspersión para las cerdas en lactancia. Fuente: propia.

Otra estrategia que utilizaban los/as productores/as para continuar produciendo y enfrentar esa inestabilidad económica era emplear alimentos no convencionales, salvo algunas excepciones como aquellos/as productores/as que poseían mayor capital económico elaboraban las dietas con grano de maíz, expeller de soja y un núcleo vitamínico-mineral, sino la gran mayoría empleaba “barrido” de diferentes granos, residuos de verdulería y/o panadería.

El uso de alimentos no convencionales (Imagen N° 55, 56 y 57) por parte de la mayoría de los/as productores/as familiares se configuró como una estrategia clave frente a la inestabilidad económica y a los altos costos de insumos como núcleos, concentrados, premezclas, granos de maíz y/o expeller de soja. Esta práctica, que incluyó el aprovechamiento de “barrido” de granos, residuos de panadería y verdulería, no respondía a una lógica de precariedad improvisada, sino a una razonabilidad económica situada que buscaba sostener la producción con los recursos disponibles. Además, esta práctica también permite transformar residuos en proteína de alto valor biológico como es la carne de cerdo y disminuye los volúmenes de residuos de otras actividades.

Frente a un mercado que imponía estándares de alimentación tecnificados (basados en maíz, expeller de soja y pre-mezcla comercial), aquellos/as productores/as con menor capital económico desplegaban saberes empíricos que les permitía adaptar las dietas en función de lo accesible en su entorno. Estas estrategias no solo permitieron reducir costos sino también mantener cierto margen de autonomía frente a las fluctuaciones del mercado de insumos. Desde el enfoque de Bourdieu, podía leerse como una práctica objetivamente orientada por el habitus, que movilizaba capitales culturales y sociales acumulados para garantizar la continuidad de la actividad productiva, aunque sea desde una posición periférica dentro del campo productivo-económico.



Imagen N° 55: residuos de panificados. Fuente: propia.



Imagen N° 56: barrido de silo. Fuente: propia.



Imagen N° 57: cerdas alimentándose con barrido de silo. Fuente: propia.

Antes de formar parte del grupo de extensión poseían, en el caso de los/as productores/as, su experiencia propia en la producción porcina, ya sea adquirida por tradición familiar y/o motivación personal, tenían incorporado diferentes estrategias que ponían en juego para producir lechones y otras actividades productivas, siempre priorizando una organización laboral familiar. Ellos/as tenían la percepción de que trabajar desde lo individual siempre iba a ser provechoso antes que lo grupal.

A partir del proyecto de extensión, se logró la compra conjunta de materiales y alimentos para reducir costos logísticos.

“Compramos mallas... Él compró 14 y yo 3 pero el flete sale menos. Así las bajamos en la casa de él” (P3).

Estas prácticas de cooperación informal reflejaban una lógica solidaria que permitía compensar parcialmente la falta de acceso a mecanismos institucionales de apoyo o a economías de escala.

“Nos ponemos a bajarlas, tomamos mate, hablamos...” (P2).

Estas acciones supusieron inversiones sociales que mejoraron la eficiencia de costos y fortalecieron la confianza para futuras acciones colectivas.

Los FODA realizados (Tabla N° 5) permiten visualizar que, a lo largo del tiempo, se mantuvieron ciertas fortalezas (trabajo familiar, demanda de lechones y alimentación alternativa), pero se profundizaron debilidades estructurales (falta de gestión, formalización, y apoyo institucional). Las amenazas se diversificaron (cambio climático, costos de insumos e inestabilidad del mercado) y las oportunidades (asociación, nuevas formas de venta y acceso a subsidios) aparecieron, pero no lograron ser plenamente capitalizadas. El patrón resultante corresponde a estrategias de conservación bajo condiciones de necesidad antes que a procesos de acumulación (Bourdieu, 2011b).

Tabla N° 5: Evolución en el diagnóstico participativo de la situación socioeconómica de los/as productores/as familiares²⁷.

Año / Fuente	Fortalezas	Debilidades	Oportunidades	Amenazas
2017 (productores/as)	Mano de obra familiar; alimento disponible; cercanía al mercado	Instalaciones precarias; individualismo; falta de gestión	Demanda de lechones; posibilidad de asociarse	Robos; grandes frigoríficos; falta de mataderos
2018 (docentes)	Autonomía; venta directa; permanencia en el tiempo	Falta de formalización; acceso limitado a insumos de calidad	Subsidios y créditos; faena artesanal; alta demanda	Altas temperaturas; presión de agentes concentrados
2019 (productores/as + equipo)	Alta demanda sostenida;	Escasa dedicación exclusiva en la	Nuevos puntos de venta; proyectos de	Falta de apoyo a nivel comunal/municipal;

²⁷ Esta tabla se construyó a partir del análisis e interpretación realizada de los FODA.

mano de obra familiar, espacio físico; acceso a alimentos alternativos	actividad porcina; caminos en mal estado; incipiente gestión	mejora de alimentos	informalidad; mercado inestable
--	--	---------------------	---------------------------------

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla N° 5 se pudo evidenciar que persistió la fortaleza del trabajo familiar y la demanda del producto como así también el acceso a alimentos alternativos, pero aumentaron las debilidades vinculadas a la gestión y formalización. Las amenazas estructurales (falta de normativas y de apoyo estatal sobre todo a nivel comunal/municipal y la precariedad de las materias primas de las raciones) se intensificaron.

Por otro lado, la informalidad de la actividad -funcional a la supervivencia inicial pero limitante para la expansión- y la individualización, entendida como trabajo en solitario y obstáculos para la conformación y sostenimiento de esquemas asociativos, incrementaron la vulnerabilidad de los/as productores/as frente a mecanismos de exclusión estructural. Este escenario se ve agravado por la ausencia de apoyos institucionales a nivel local y marcos normativos adecuados, en un contexto de marcada inestabilidad del mercado.

Si bien el proyecto ofreció condiciones favorables para impulsar acciones colectivas, resultó complejo concretar estrategias compartidas, debido a las dificultades para articular intereses, tiempos y capacidades organizativas entre los/as distintos/as agentes involucrados/as.

El habitus de la práctica en la pluriactividad, el trabajo familiar, el aprovechamiento de lo disponible; generó prácticas de persistencias pero que no necesariamente se tradujeron en acumulación de capital o movilidad dentro del campo productivo.

Las prácticas productivas reflejaron una razonabilidad económica situada, sustentada en el habitus y en la búsqueda de continuidad más que en la expansión.

Las estrategias socioeconómicas de los/as productores/as familiares porcinos se caracterizaron por una alta capacidad de adaptación, sostenidas en el trabajo familiar, la razonabilidad práctica y los saberes situados. Desde el enfoque de la extensión crítica, reconocer estas prácticas como legítimas y valiosas implicaba disputar el sentido común tecnocrático y abrir el campo a nuevas formas de construcción de conocimiento y de inclusión productiva.

En este marco, y retomando lo planteado por Bourdieu, se pudo afirmar que si bien los/as productores/as no pudieron organizar estrategias de acumulación económica ni modificar de manera sustancial su posición dentro del campo productivo, el proceso de

extensión habilitó formas concretas de acumulación de capital social. La conformación de un grupo de productores/as, la cooperación en la compra de insumos, el intercambio de saberes y el fortalecimiento de vínculos territoriales pudieron interpretarse como estrategias de inversión social, que contribuyeron a sostener sus unidades productivas y a preservar sus modos de vida. Estas prácticas, inscritas en un habitus orientado a la continuidad y no a la maximización de ganancia, pudieron ser leídas como estrategias de conservación, en tanto que buscaron resguardar el capital material y simbólico acumulado por las familias, construyeron estrategias propias para sobrevivir y persistir en un entorno que tiende a excluirlos. Fue una forma de resistencia práctica, silenciosa, cotidiana, basada en el saber local, el trabajo familiar y la cooperación territorial.

REPRESENTACIONES Y TRAYECTORIAS TRANSFORMADAS: EFECTOS DE LAS PRÁCTICAS DE EXTENSIÓN

Desde la perspectiva de Bourdieu, las representaciones sociales no pueden comprenderse como percepciones aisladas o espontáneas, sino como construcciones históricas y socialmente condicionadas por la posición que cada agente ocupa en un campo social, por su trayectoria y por los capitales que ha acumulado. En este sentido, lo que un/a productor/a define como “saber útil”, lo que un/a docente entiende por “formar” o lo que un/a estudiante espera de una práctica pre-profesional, se expresa desde habitus diferenciados, sedimentados en sus historias sociales e institucionales. Como sostiene Piñero (2008), estas disposiciones estructuran tanto la visión del mundo como las prácticas que cada agente despliega.

En el análisis de productores/as, docentes y estudiantes, se observó que sus trayectorias previas, disposiciones incorporadas y capitales específicos se activaron de modo diferencial en las prácticas de extensión. Ello se evidenció, por ejemplo, cuando docentes y estudiantes reformularon actividades inicialmente pensadas como “clase magistral” en talleres dialogados en los establecimientos porcinos, con preguntas abiertas, ejemplos situados y co-diseño de estrategias acordes a los recursos disponibles. Así, las representaciones no remiten a opiniones individuales, sino al habitus como sistema generador de percepciones y prácticas socialmente inteligibles que orientó esas adaptaciones hacia el intercambio situado.

Las prácticas y valoraciones de los/as agentes estaban atravesadas por representaciones implícitas que configuraban cómo se comprendía a la producción porcina familiar, el conocimiento técnico y el rol de la universidad. Los espacios de extensión -talleres participativos, visitas a campo, reuniones y encuentros- explicitaron ese trasfondo, habilitando su verbalización y discusión. El pasaje del plano tácito al discursivo habilitó una toma de

conciencia crítica. Como señalan Castorina y Barreiro (2012) las representaciones sociales tienen un carácter implícito porque constituyen lo que la realidad es para los/as agentes, sin que estos/as sean plenamente conscientes del carácter social de su pensamiento.

Esto se pudo evidenciar en la primera jornada de intercambio que se llevó a cabo en la ciudad de Pérez, la propuesta de uso de registros reproductivos abrió un diálogo sobre toma, registro e interpretación de datos. Mientras docentes y estudiantes subrayaban la relevancia técnico-económica de llevar registros escritos, algunos productores expresaban desconfianza o desinterés, afirmando que “*con la cabeza alcanza*” o que “*no tenemos tiempo para hacer eso también*”. El intercambio visibilizó enfoques divergentes sobre saber técnico y organización del trabajo y derivó en acuerdos prácticos: adopción de registros sencillos y pertinentes, y revisión de supuestos de “buena gestión” por parte de docentes y estudiantes. No hubo homogeneización de visiones, pero sí reflexividad situada y ajustes del habitus.

En este sentido, las prácticas de extensión universitaria -al articular agentes con habitus diversos- habilitaron, en algunos casos, transformaciones de representaciones y trayectorias de los/as participantes. No obstante, dichos procesos no fueron automáticos ni homogéneos: dependieron del reconocimiento mutuo, de la movilización de capitales válidos en el campo y de la apertura del propio espacio extensionista.

Wagner y Hayes (2011) y Moscovici (1988) distinguen que las representaciones sociales emancipadoras surgen en contextos de conflicto o desigualdad, y se producen en grupos que luchaban por legitimar su existencia y sus propios valores. Esta clave interpretativa resultó pertinente para comprender a productores/as familiares que persisten frente a un modelo agroindustrial dominante, valorando la autonomía, el arraigo territorial, el trabajo familiar y la sostenibilidad. La continuidad de la producción porcina -frecuentemente centrada en la venta de lechones, con baja inversión y organización autónoma del trabajo- se explica cómo resistencia simbólica y como práctica económicamente razonable bajo restricciones.

En el inicio, la universidad, era percibida como un espacio lejano y portadora de un capital cultural no siempre dispuesto al diálogo. Con el tiempo, esa representación se desplazó: el vínculo sostenido con docentes y estudiantes, habilitó la participación de algunos/as productores/as en reuniones dentro de la FCA-UNR (más allá del MPP), el uso de servicios gratuitos del CIAP, y, sobre todo, la pertenencia a un colectivo. En entrevistas realizadas por estudiantes, varios/as productores/as afirmaban “*ser parte del grupo de Porcinos de la Facultad*”.

Estas transformaciones se inscribieron en un contexto nacional que, desde mediados de la década de 2000, reposicionó a la agricultura familiar como sujeto de política pública, favoreciendo que la producción familiar adquiriera centralidad territorial. Ello se expresó, entre

otros, en la creación de la Secretaría de Producción Familiar en Zavalla; y en el involucramiento de comunas y municipios, escuelas agrotécnicas e INTA en actividades de extensión orientadas a poner en valor la producción familiar.

Durante el periodo analizado, las políticas públicas no solo ofrecieron un marco institucional, sino que habilitaron procesos territoriales que fortalecieron el capital simbólico de los/as productores/as familiares. La confianza construida en las prácticas de extensión consolidó una identidad colectiva y una mirada asociativa del desarrollo. Desde el enfoque de Bourdieu, este proceso puede leerse como una estrategia de acumulación simbólica que otorgó visibilidad y voz en un campo productivo históricamente dominado por agentes con mayor capital económico e institucional. Estas transformaciones no fueron espontáneas, sino que se articularon con el entramado de políticas públicas implementadas entre 2004-2014, que concibieron a la agricultura familiar como sujeto económico y promovieron estrategias asociativas orientadas al fortalecimiento productivo, comercial y al agregado de valor (Nogueira y Urcola, 2022; Nogueira, Urcola y Lattuada, 2017).

De este modo, la articulación entre agentes del territorio, políticas públicas y prácticas extensionistas posibilitó la emergencia de nuevas representaciones sociales, tanto de los/as productores/as sobre sí mismos/as como de los/as técnicos/as e instituciones hacia ellos/as, generando condiciones para una mayor apropiación del proceso y un fortalecimiento del capital social y simbólico del grupo.

Un dispositivo clave de conversión de capital fue la constancia formal de participación: transformó intervenciones difusas en logros legítimos avalados por la universidad (capital simbólico), validó saberes situados (parte de capital cultural) y habilitó accesos y redes (capital social). En términos prácticos, contribuyó a modificar la posición de los/as productores/as: de receptores/as pasivos/as a interlocutores/as válidos/as.

A partir de su participación en el grupo de extensión, los/as productores/as comenzaron a ser reconocidos/as no solo como agentes de políticas o beneficiarios/as de asistencia, sino como fuentes legítimas de conocimiento, requeridos/as incluso para proyectos de investigación y como referentes para actividades académicas²⁸. Esto implicó una

²⁸ En la carrera de Ingeniería Agronómica, los establecimientos porcinos participantes del proceso de extensión se integraron a las actividades de docencia e investigación. En docencia, se utilizaron como estudios de caso con enfoque de sistemas en *Introducción a los Sistemas de Producción Agropecuarios* (1º año); como base para el trabajo de campo en *Sistemas de Producción Animal (Porcinos)* (5º año); y como ejemplos para el desarrollo de contenidos en *Extensión Rural* (5º año) y *Sociología Rural* (3º año). En investigación, funcionaron como sitios de muestreo de materia fecal, agua de consumo y efluentes para un proyecto sobre Hepatitis E y otro sobre alimentos no convencionales.

resignificación profunda del vínculo con la universidad, que pasó -en varios casos- de la desconfianza inicial a relaciones de colaboración y reconocimiento mutuo.

En el grupo docente, las representaciones iniciales fueron consistentes con su posición en el campo académico: se concebían como formadores/as, transmisores/as de conocimiento, con un capital cultural fuertemente institucionalizado. Sin embargo, el trabajo territorial tensionó esa matriz técnico-científica tradicional. Las representaciones que sostenían sobre la producción porcina familiar comenzaron a desplazarse: de una visión académica y tecnocrática, hacia perspectivas más complejas, que integraban dimensiones sociales, familiares, comunitarias y territoriales.

Este giro se evidenció en expresiones como:

“El proyecto de extensión abrió mi cabeza” (D1).

“Permitió una visión más integral y realista del medio productivo” (D5).

“Me permitió ampliar la manera de analizar la realidad, incluir otros aspectos que antes no tenía en cuenta” (D6).

Estas frases testimonian reflexividad situada, en el cual el habitus docente es interpelado por experiencias que lo tensionan y, eventualmente, lo transforman.

Los/as docentes durante el desarrollo del proyecto se fueron sintiendo más identificados/as con los enfoques propios de la extensión crítica, basados en la horizontalidad, el diálogo de saberes y la co-construcción del conocimiento, en contraposición a un modelo difusionista más arraigado en la investigación básica y los ensayos a campo. Esta transformación incluyó también una valoración renovada del trabajo territorial como fuente de información y de sentido pedagógico.

No obstante, la incorporación de estos enfoques enfrentó tensiones estructurales dentro del campo académico. La extensión continuó ocupando un lugar subordinado respecto a la investigación en términos de reconocimiento y legitimidad institucional y evaluación de carrera. En este marco, la extensión se configuró como un campo de disputa simbólica, donde se redefinieron nociones como que era ser un “buen docente”, que cuenta como “conocimiento válido” y cuál era la “función social” de la universidad.

Desde una perspectiva hegemónica, ser un “buen docente” solía asociarse con la transmisión clara de contenidos disciplinares, el cumplimiento de programas académicos y, especialmente, con la productividad en investigación medida por publicaciones científicas en

revistas indexadas. Del mismo modo, el “conocimiento válido” tendía a vincularse con el saber científico producido bajo criterios formales de objetividad y replicabilidad.

Sin desconocer rasgos positivos en la descripción anterior, desde una perspectiva alternativa promovida por las prácticas de extensión crítica, ser un buen docente implicaba también la capacidad de escuchar, dialogar y construir saberes en conjunto con otros/as agentes sociales, reconociendo y valorando los conocimientos situados. Aquí, el conocimiento válido es el científico y también aquel que resulta útil, pertinente y transformador para las comunidades con las que se trabaja.

A partir del material empírico relevado, se observó en un segmento del cuerpo docente un corrimiento hacia representaciones emancipadoras que visibilizaban y legitimaban modalidades productivas no hegemónicas. Este desplazamiento se manifestó en el repertorio semántico con que definieron el proyecto -autonomía, solidaridad, familia, red, comunidad, heterogeneidad e inclusión- y en procesos explícitos de reflexividad profesional registrados:

“Contemplando realidades que me eran ajenas” (D6).

“Busco tratar de salir del paradigma netamente productivo” (D2).

“La interdisciplina favoreció mi práctica docente en el sentido de tener distintos enfoques ante un mismo problema” (D3).

Estos indicios, triangulados con observaciones de campo y registros de dispositivos pedagógicos, permiten sostener que la experiencia extensionista interpeló el habitus académico y desestabilizó parcialmente la doxa tecnocrática -esto es, el conjunto de supuestos naturalizados que privilegian la prescripción técnico-productivista como único criterio de validez- reorientando el rol docente hacia claves dialógicas, situadas e interdisciplinarias.

Ahora bien, el desplazamiento no se presentó como un “salto” homogéneo, sino como una reconfiguración parcial, estratificada y situada. A lo largo de los siete años analizados, se observaron secuencias diferenciadas: un primer momento de fricción entre matrices prescriptivas y demandas territoriales; un momento transicional de explicitación de supuestos y ajustes metodológicos (mayor peso de talleres, co-diseño y evaluación formativa); y por último, instancias consolidantes en las que la interdisciplina dejó de ser un recurso accesorio y pasó a operar como principio de organización didáctica. Se constató un proceso de ajuste

del habitus docente, en el que nuevas prácticas y categorías (pertinencia, utilidad situada y reconocimiento de saberes locales) reordenan, sin eliminar, disposiciones previas.

Conforme advierte Moscovici (1988), las representaciones pueden entrar en conflicto y no todas derivan en formas emancipadoras. El corpus evidencia justamente esa heterogeneidad: mientras un subconjunto docente reconoce y valora la producción porcina familiar desde perspectivas sociales, territoriales e interdisciplinarias, otro mantiene marcos tradicionales anclados en la primacía del saber disciplinar y la transferencia unidireccional. De ahí que los cambios deban ser leídos como posicionamientos diferenciados en el campo académico: algunos/as agentes, ligados a áreas sociales o con mayor exposición territorial, muestran un habitus más permeable al diálogo de saberes; otros/as, firmemente instalados en lógicas de investigación básica o ensayo a campo, exhiben menor apertura a estas experiencias.

En este contexto, las formulaciones de algunos/as docentes condensan un giro representacional: no se trata solo de añadir “variables sociales” a un guion técnico, sino de producir un nuevo modo de representar y legitimar saberes históricamente relegados en la academia. El léxico de autonomía, solidaridad, comunidad, heterogeneidad e inclusión opera, en este sentido, como capital simbólico que habilita la conversión en capital social (apertura de redes y cooperación interinstitucional) y en capital cultural (validación de saberes situados y metodologías dialógicas), con efectos performativos sobre criterios de “buen hacer” pedagógico y sobre lo que cuenta como “conocimiento válido” en el campo universitario.

“La interdisciplina resolvió problemáticas complejas del territorio y eso se pudo transmitir en la práctica docente” (D4).

“Me permitió comprender la razonabilidad de las formas de producción de las unidades medianas y pequeñas” (D5).

En síntesis, se observó una secuencia razonablemente consistente: un grupo de docentes reconoció prácticas productivas no “clásicas”; a partir de ello, realizó autocrítica de supuestos previos; ello habilitó ajustes en las formas de enseñar y culminó en una reorientación del rol hacia la co-construcción de conocimientos con enfoque situado e interdisciplinario. A pesar de ello, la transformación no avanzó de modo uniforme: pesan las reglas institucionales (por ejemplo: evaluaciones de carrera centradas en publicaciones), los tiempos desiguales de participación y los incentivos disponibles. De allí que el balance sea el

de un cambio parcial pero consistente: hay avances comprobables, que coexisten con miradas más tradicionales que continúan disputando el sentido de la “buena formación” y del “conocimiento válido” en la universidad.

El análisis de las nubes de palabras²⁹ (Imágenes N° 58 y 59), usadas aquí para ilustrar tendencias ya detectadas en la codificación del corpus, muestra diferencias claras de sentido entre docentes y estudiantes.

Del lado docente, la recurrencia de comunidad, participación, producción familiar, comunicación, solidaridad y red configura una lectura estratégico-organizativa de la extensión. El foco está puesto en la estructuración de redes, la autonomía de los/as agentes y la democratización del conocimiento, a la vez que se valida la producción familiar/porcinos como objeto legítimo de intervención y aprendizaje frente a lógicas agroindustriales hegemónicas.

En el grupo estudiantil, el discurso expresa una apropiación experiencial-formativa con fuerte anclaje territorial y técnico. La prominencia de *aprender*, *experiencia* y *crecimiento* señala un aprendizaje situado vivido como proceso enriquecedor profesional y personal. A la vez, *empatía*, *compromiso*, *inclusión* y *construcción* subrayan que la construcción de vínculos -basada en el encuentro, la escucha y la integración de saberes- es pilar del trabajo con productores/as familiares. La centralidad de *producción*, *porcinos*, *productores/as*, *territorio* refuerza ese anclaje, mientras que términos como *compromiso*, *generar* y *fortalecer* dan cuenta de una disposición activa frente a problemáticas concretas y de una perspectiva transformadora desde la universidad pública.

²⁹ La consigna disparadora que permitió realizar la nube de palabras fue: definir el proyecto a partir de 4 palabras claves o de una oración. Las palabras que aparecen con mayor tamaño en la visualización son aquellas más recurrentes en el cuerpo del texto, lo que no implica por sí mismo un juicio de valor, pero sí sugiere la centralidad de ciertos conceptos en la percepción de los/as agentes.



Imagen N° 58: Nube de palabras con términos mencionados por docentes universitarios. Fuente: propia. Elaborada con: www.nubedepalabras.es.



Imagen N° 59: Nube de palabras con términos mencionados por estudiantes universitarios. Fuente: propia. Elaborada con: www.nubedepalabras.es.

Pese a estos énfasis divergentes -más estructural-organizativo en docentes y más vivencial-formativo en estudiantes- ambas miradas convergen en comunidad, compromiso e inclusión y en la centralidad de la producción familiar como eje de sentido. El contraste comparativo entre las dos nubes permite identificar matices y complementariedades según trayectorias, roles y capitales movilizados: las diferencias no son contradictorias, sino que expresan modos distintos de significar un mismo proceso, coincidiendo en atribuir a la extensión una función ético-política (solidaridad, inclusión, cooperación y desarrollo) que la posiciona como práctica democrática, territorial y dialógica, más allá de la transferencia técnico-unidireccional.

En conjunto, estos resultados refuerzan que la extensión opera simultáneamente como dispositivo de articulación institucional (desde la perspectiva docente) y como espacio de formación situada (desde la estudiantil), disputando definiciones sobre qué cuenta como conocimiento válido y sobre los modos legítimos de intervenir en el territorio, a la vez que potencia un grupo estudiantil comprometido y una co-construcción de saberes socialmente pertinentes.

Las respuestas brindadas por estudiantes y ex estudiantes convertidos en profesionales que participaron del proyecto de extensión permitieron reconstruir un conjunto de representaciones sociales sobre la práctica extensionista y su valor dentro de la formación universitaria. Lejos de ser percepciones individuales, estuvieron moldeadas por las trayectorias educativas, los hábitos y los capitales que cada agente ha acumulado, y se expresaron en modos específicos de valorar, narrar y justificar la experiencia.

En este marco, la extensión fue representada de forma predominante como una experiencia transformadora que habilitó el contacto con el territorio, el vínculo directo con productores/as y el acceso a conocimientos situados que la currícula tradicional no provee. Este desplazamiento resignificó el rol estudiantil: dejó de ser receptor pasivo de contenidos para asumirse como sujeto activo que aprende en y desde la práctica, integrando la dimensión técnica, ética y política.

Asimismo, en el relato de los/as participantes apareció con fuerza una representación de la extensión como práctica relacional y colectiva. El grupo de trabajo, la interdisciplinariedad, el encuentro con otros/as, y el *“ida y vuelta con la comunidad”* fueron elementos que expresaron un imaginario donde el conocimiento se produjo de manera conjunta, en interacción, y no desde una lógica unilateral de transferencia. Esta visión se articula con una concepción de educación como práctica social y política, que, lejos de ser neutra, define modos de estar en el mundo, de interpretar la realidad y de intervenir en ella (Diker, 2013).

Por otra parte, las representaciones se consolidaron en un marco de valores: el compromiso, la solidaridad, la empatía y la responsabilidad social. Esto se tradujo en la percepción del proyecto como una práctica con sentido.

“Apoya a los productores” (D3).

“Devuelve a la sociedad lo que invierte en la universidad” (D1).

“Genera conocimientos útiles y aplicables” (D4).

De este modo, se configuró una representación de la extensión como herramienta de justicia social, que interpeló tanto a la universidad como a los/as estudiantes en su rol de futuros/as profesionales comprometidos/as con el entorno.

Estas representaciones sociales sobre la extensión universitaria no solo expresaron lo que los/as agentes pensaban del proyecto, sino que también reflejaban posicionamientos dentro del campo académico, disputas simbólicas sobre qué era aprender, qué saberes eran valiosos, y cuál era el rol de la universidad pública. A través de ellas, se visibilizó un cambio en las disposiciones, una apertura hacia formas de aprendizaje más integrales, colaborativas y comprometidas, que redefinieron el sentido mismo de ser estudiante o profesional en el contexto actual.

En este sentido, si bien la extensión crítica planteó una ruptura con las lógicas tradicionales de transferencia unidireccional del conocimiento, también pudo asociarse con enfoques pedagógicos ya presentes dentro del ámbito académico formal, como el aprendizaje basado en problemas, los talleres interdisciplinarios y la educación situada, entre otros. Estrategias como las ya mencionadas -jornadas de intercambio, grupos de discusión, observación a campo o espacios de reflexión colectiva-, que formaron parte de las tareas extensionistas, encontraron puntos en común con propuestas que ya reconocían al estudiante como sujeto activo en la construcción del conocimiento.

Como plantea Meirieu -citado por Zambrano Leal (2012)-, la pedagogía no es simplemente un arte de enseñar, sino una práctica ético-política que busca generar condiciones para que el/la otro/a aprenda en libertad y construya autonomía. En este marco, el/la docente no transmite verdades cerradas, sino que se posiciona como alguien que crea escenarios para el pensamiento crítico, la construcción de sentido y la transformación mutua. De este modo, la extensión se convirtió también en un espacio de formación pedagógica,

donde la docencia se expande hacia el territorio y el aula se vuelve más permeable a las experiencias sociales.

En el análisis de los testimonios audiovisuales de estudiantes y egresados/as que participaron del proceso de extensión, se identificaron representaciones sociales que dieron cuenta de una experiencia transformadora, tanto en lo personal como en lo profesional. Estas representaciones no emergieron de forma aislada, sino que estuvieron condicionadas por la posición que los/as agentes ocupaban en el campo académico y por las trayectorias formativas que transitaron, como plantea Bourdieu (2011a).

En los relatos analizados, la extensión universitaria era representada como una práctica que integraba el conocimiento técnico con lo humano y lo social.

“salir al territorio” (E1).

“conocer realidades productivas diversas” (E10).

“vincularse con productores y productoras” (E12).

Apareció de forma reiterada como una experiencia significativa, que permitió romper con el esquema tradicional de formación centrado en el aula y la teoría. De este modo, se resignificó el rol del estudiante, quien pasó de ser receptor pasivo de contenidos a convertirse en agente activo, capaz de intervenir, observar, dialogar y proponer.

Estas representaciones ponían en valor el aprendizaje situado y colectivo. Se destacaba la importancia del trabajo en equipo, la comunicación con profesionales de distintas disciplinas y la construcción de vínculos sostenidos con los/as agentes del territorio.

“Cada establecimiento, por más chico que sea, tiene un objetivo, una familia, sus propias herramientas” (E1).

Esto evidenció una representación compleja del territorio, que no se limitaba al aspecto técnico-productivo, sino que incorporó dimensiones sociales, familiares y simbólicas que condicionaban toda intervención posible.

Otro elemento central en los discursos fue la idea de aprendizaje bidireccional. Los/as estudiantes afirmaban haber aprendido tanto de los/as productores/as como entre pares, y a su vez destacaban que lograron compartir conocimientos con los/as productores/as. Esta lógica de intercambio horizontal puso en tensión la representación tradicional de la universidad

como única portadora del saber legítimo y habilitó el reconocimiento de saberes técnicos, empíricos y populares en diálogo (de Sousa Santos, 2009).

Finalmente, se visualizó una representación de la extensión como experiencia formadora que dejó huellas incluso en la vida profesional. Varios testimonios relataron cómo los aprendizajes del proyecto continuaron vigentes en su práctica actual, reafirmando el valor de la extensión como espacio de articulación entre formación académica y compromiso social.

“El proyecto me aportó mucho no solo como estudiante, sino también en el día después de recibirme” (E7).

Estas representaciones configuraron un habitus estudiantil y profesional en transformación, en el que se valorizó el vínculo con el territorio, la construcción colectiva del conocimiento, la ética del compromiso y la autonomía crítica. La experiencia extensionista, tal como fue narrada por sus protagonistas, apareció como un punto de inflexión en sus trayectorias, donde se redefinió qué significó aprender, enseñar y formar parte de la universidad pública.

Según lo observado en los análisis de entrevistas y encuestas, los discursos audiovisuales³⁰ permitieron afirmar que el proyecto generó condiciones para que los/as estudiantes pensaran y vivieran su formación desde otro lugar, reconfigurando el modo de entender el conocimiento, la universidad y su propia profesión.

En este sentido, los/as docentes concibieron al proceso de extensión como una herramienta para construir vínculos horizontales entre universidad, territorio y agentes sociales, superando la lógica asistencialista. La necesidad de *“detectar puntos críticos”*, *“responder a demandas concretas”* o *“fortalecer la gestión de establecimientos productivos familiares”* apareció como núcleo de sentido que orientó la acción del equipo extensionista. A su vez, se valoró especialmente la articulación institucional entre diferentes facultades (FCA, FCV y FBIOyF), municipios y escuelas agrotécnicas, lo cual expresó una representación de la extensión como espacio de construcción de comunidad y de ciencia comprometida con la realidad.

En los testimonios estudiantiles y de graduados/as, en cambio, se puso énfasis en el carácter formativo, vivencial y transformador de la extensión. La posibilidad de *“salir al territorio”*, *“trabajar con productores”*, *“poner en práctica los conocimientos”* y *“compartir experiencias con profesionales de otras áreas”* fue valorada como un aprendizaje que trascendió la dimensión técnica. Los/as estudiantes representaron la extensión como una

³⁰ Son videos testimoniales sobre el proyecto realizado por docentes y estudiantes.

instancia que humanizó la formación, permitiéndoles comprender que *“cada establecimiento tiene un objetivo, una familia, sus propias herramientas”*, o que *“la solución no está solo en lo técnico”*. Asimismo, se destacaron representaciones asociadas a la autonomía, el desarrollo profesional temprano y el fortalecimiento de habilidades como la comunicación, la planificación y la formación de capacidades para capacitar a otros/as.

Una representación transversal que atravesó todos los discursos -docentes y estudiantes- fue la de la extensión como espacio de co-construcción de conocimientos. Hay una valoración del diálogo entre saberes: el académico, el técnico, el empírico y el popular.

“No hay un saber de otro tipo, sino una co-construcción” (D3).

“Aprender de los productores y que ellos aprendan de nosotros” (D5).

Las representaciones sociales compartidas por docentes y estudiantes en torno al proyecto expresaron un desplazamiento epistemológico y pedagógico: se pasó de una visión bancaria del conocimiento (Freire, 1970) a una lógica participativa y transformadora, que redefinió tanto el rol de la universidad como la identidad de quienes la habitaban. La extensión no fue entendida como un complemento, sino como un componente central de la formación, la producción de conocimiento y el compromiso con la sociedad.

Como ya fue mencionado, los relatos de docentes provenientes de disciplinas diversas (Veterinaria, Bioquímica y Ciencia Política) revelaron representaciones sociales que otorgaban un lugar central a la interdisciplinariedad como principio estructurante de la práctica extensionista. Desde esta perspectiva, la extensión no fue concebida como un espacio exclusivo de intervención técnica, sino como una instancia de diálogo entre saberes, trayectorias y campos del conocimiento que se articularon para abordar problemas complejos de manera integral.

Por su parte, el testimonio del investigador bioquímico expresó que tuvo una transformación en su propia representación del rol profesional dentro de un proyecto extensionista. En un primer momento, no sabía qué podía aportar desde su disciplina; sin embargo, al involucrarse, descubrió que su formación le permitía detectar agentes patógenos en animales y en humanos, aportando al diagnóstico de problemas productivos y de salud pública. Esta experiencia concreta reconfiguró su visión del conocimiento científico, que dejó de ser exclusivo del laboratorio para volverse una herramienta útil en el campo social. Así, se construyó una representación de la interdisciplinariedad como práctica situada, capaz de aportar soluciones a problemas reales.

Finalmente, el testimonio de la politóloga ofreció una lectura más teórica y crítica: ella representó al proyecto como una respuesta a las preguntas epistemológicas sobre “*para quién, con quién, desde dónde hacemos ciencia*”. Su intervención puso en valor la construcción colectiva del conocimiento, la idea de que no hay una única verdad científica, y la necesidad de establecer un diálogo entre el saber académico, el saber popular y los problemas cotidianos de los/as productores/as. Esta representación cuestionó el límite disciplinario rígido y apostó por un enfoque transversal, construido desde el reconocimiento de las diferencias.

En conjunto, estas representaciones configuraron una imagen de la extensión como un campo donde la interdisciplinariedad es una condición de posibilidad para construir conocimiento socialmente útil, éticamente comprometido y técnicamente pertinente. La experiencia narrada por estos/as docentes también sugirió una transformación en sus propios habitus profesionales: al romper con la fragmentación disciplinar, reconfiguraron su forma de intervenir, de vincularse con otros/as y de producir saber.

Por otra parte, las razones que estudiantes esgrimieron para sumarse al proyecto de extensión permitieron identificar un conjunto de representaciones sociales que vinculaban la experiencia extensionista con la realidad, el aprendizaje situado, la horizontalidad del saber y el compromiso con los sectores productivos más vulnerables.

Se observó que la motivación principal no se redujo a “aplicar contenidos”, sino a interactuar con productores/as, escuchar sus problemáticas y ofrecer ayuda desde el lugar de estudiante. Este énfasis redefinió el rol estudiantil en la extensión: no como portador/a de soluciones cerradas, sino como agente en proceso, dispuesto/a a aprender en diálogo de saberes. En esa clave, el contacto directo con la realidad de los/as productores/as familiares operó como motor formativo: “*acercarse a la realidad*”, “*ver cómo viven*”, “*entender sus situaciones*” y “*descontracturar los contenidos*” habilitó una auto-representación de “*posición del hacer*” situada fuera del aula, en el espacio productivo y territorial.

Este pasaje del “aula” al “territorio” produjo un efecto simbólico: permitió verse no solo como estudiante, sino en una cercanía profesional -“ensayar” el rol-, con entusiasmo por el futuro ejercicio más que por el mero cumplimiento de obligaciones académicas. La experiencia incrementó el capital cultural incorporado (competencias situadas), densificó capital social (vínculos territoriales) y proveyó capital simbólico (legitimidad ante otros/as agentes), consolidando un habitus orientado a la intervención responsable y colaborativa.

También se destacaron representaciones de la extensión como espacio de formación complementaria y transformación personal. El hecho de “*seguir practicando la extensión*” con un grupo “*heterogéneo, diverso y funcional*” evidenció que la participación no solo responde a

una lógica académica, sino también a un sentido de pertenencia y una valoración del proceso colectivo. Además, al manifestar expectativas como “*poder aportar algo*” o “*desarrollar herramientas en contexto*”, los/as estudiantes expresaron un compromiso ético con el sector y una disposición a devolver a la comunidad parte de lo que han aprendido en la universidad pública.

En conjunto, estas expresiones configuraron un imaginario de la extensión como espacio formativo horizontal, donde la teoría se resignificó en la práctica, el saber se construyó colectivamente y la universidad se vinculó con su entorno social de forma concreta y transformadora. Esta representación desafió las lógicas tradicionales de aprendizaje centradas exclusivamente en el aula y recuperó el valor político, pedagógico y humano del compromiso extensionista.

CONCLUSIONES

A lo largo de siete años (2015-2022) las prácticas de extensión se configuraron como un proceso pedagógico profundamente transformador y de fuerte compromiso social, que disputó la lógica dominante del campo productivo mediante acompañamiento técnico situado y coevaluación de alternativas. Hacia el final del período analizado, la noción de acompañamiento técnico se resignificó como proceso dialógico, donde los saberes prácticos y la experiencia territorial ganaron centralidad frente al discurso técnico hegemónico. Es decir, el proceso derivó desde una perspectiva unidireccional hacia un entramado dialógico y territorialmente anclado.

El campo de la extensión universitaria emergió como un espacio dinámico de articulación entre saberes, agentes e intereses, tensionando los modelos tradicionales de “éxito” productivo (escala, eficiencia y rentabilidad) y valorizando otros criterios basados en la sostenibilidad, autonomía, integración familiar, inserción territorial y transmisión intergeneracional de valores. De esta manera, la extensión se consolidó como un nodo articulador de las funciones sustantivas de la universidad, reconfigurando los sentidos de validez del conocimiento.

La construcción del campo de las prácticas de extensión universitaria, en este estudio de caso, permitió comprender su funcionamiento y reconocer, junto con logros y potencialidades, las tensiones, desafíos y limitaciones que atraviesan su desarrollo en contextos territoriales específicos.

En la etapa inicial (2015), el campo se configuró bajo reglas definidas por docentes-investigadores/as de la FCA-UNR, cuya posición dominante -sustentada en el capital cultural institucionalizado y capital simbólico- determinó la legitimidad de agentes y temas. Ello se vio acompañado por convocatorias y lineamientos de la SEU-UNR, que no solo habilitaron la intervención sino que encuadraron el enfoque (comunitario y poblaciones vulneradas) y facilitaron los recursos a lo largo del proceso. En ese comienzo predominó un enfoque difusionista/transferencista -diagnósticos elaborados desde la academia, capacitaciones unidireccionales y definición unilateral de problemas y actividades- coherente con el habitus técnico-científico del equipo universitario.

La focalización en productores/as familiares porcinos/as fue estratégica y permitió reconocer su rol socioeconómico dentro del campo productivo/económico, aunque con baja densidad relacional al inicio. El capital cultural y el capital social de las familias productoras fueron subvalorados, reproduciendo una relación jerárquica que colocó el saber académico por encima del saber local. Por su parte, los/as estudiantes ocuparon una posición intermedia:

legitimados/as por la pertenencia universitaria y acumulando capital cultural y experiencia, pero subordinados/as en la toma de decisiones y con un capital social aún incipiente.

Se verificaron supuestos diagnósticos iniciales que no se confirmaron empíricamente, lo que evidenció la necesidad de co-construir el diagnóstico con los/as productores/as en los años subsiguientes. Asimismo, quedó claro que la legitimidad universitaria no se transfiere automáticamente al territorio: requiere reconocimiento situado y vínculos previos. La generación de confianza demostró requerir trabajo continuo de vínculos individuales, acercamiento por fuera de la facultad y espacios de socialización recurrentes.

Desde la periferia del campo, las empresas proveedoras de insumos y tecnologías -con alto capital económico y cultural- promovieron paquetes intensivos en capital, poco pertinentes para la permanencia de la producción familiar. En estos establecimientos resultó más adecuado optimizar tecnologías de proceso (gestión, sanidad, alimentación y uso eficiente de recursos) que incorporar tecnologías de producto de alta inversión y con mayor dependencia externa de insumos. La interinstitucionalidad (SENASA, ASSAL, INTA, CIAP y comunas/municipios) aportó marcos regulatorios y técnicos.

En términos de capitales, el capital económico se concentró en agentes privados, que asimismo detentaron un elevado capital cultural orientado a modelos empresariales de producción. En la universidad y en los organismos técnico-estatales, dados sus objetivos y propósitos institucionales, predominó el capital cultural, mientras que el capital social universitario fue inicialmente potencial pero débil en su dimensión relacional con las familias productoras. En definitiva, la disputa central por el capital cultural y social explica cómo, al inicio del proceso, bajo un modelo transferencista, algunos/as agentes definieron diagnósticos, agendas y acciones mientras otros/as quedaron subordinados/as.

En síntesis, durante 2015 se alcanzó una apertura institucional y se tejieron las primeras redes, aunque las condiciones para una extensión crítica eran aún incipientes: la ejecución del proyecto y la definición de problemas continuaron centralizadas en la academia.

Sobre esta base, entre 2016 y 2021 las diferentes prácticas de extensión transitaron desde una lógica difusionista y jerárquica hacia vínculos más horizontales y dialógicos. La redefinición de reglas de intervención -problemas formulados desde necesidades expresadas por las familias, escucha y co-reflexión- reordenó posiciones y reconocimientos entre universidad, gobiernos locales y productores/as, desplazando la centralidad universitaria hacia un entramado cooperativo.

La continuidad institucional de seis años posibilitó la acumulación de capital social (confianza, redes y cooperación) y de capital cultural institucionalizado (trayectorias, certificaciones y proyectos aprobados). Esa acumulación se convirtió en reconocimiento

simbólico que habilitó financiamiento y reforzó la legitimidad del equipo en el campo extensionista, asegurando condiciones de reproducción y mejora del propio dispositivo de intervención.

La composición docente evolucionó desde un sesgo agronómico hacia un entramado interdisciplinar (administración, salud animal, bioquímica y economía), confirmando que fue el territorio -y la complejidad de sus problemas- quien traccionó a la interdisciplina. Aun con rotaciones, se consolidó una mirada transversal que aumentó la capacidad de formular respuestas viables frente a problemas complejos.

La participación estudiantil se transformó en un factor clave de aprendizaje situado: pasó de la observación a la co-facilitación de talleres y a la autoría de dispositivos técnico-pedagógicos que quedaron en uso. Con ello, se desplazó la centralidad exclusiva del aula, se generó conocimiento pertinente y se produjo acumulación de capital cultural y social estudiantil (redes, co-autorías, presentaciones y materiales perdurables).

El saber práctico de las familias resignificó contenidos curriculares y corrigió sesgos académicos: prácticas inicialmente estigmatizadas -como el uso de subproductos y raciones no convencionales- se reconstruyeron bajo criterios de inocuidad, bienestar y aprovechamiento local. Esta co-construcción validó epistemológicamente conocimientos situados y amplió el repertorio técnico disponible.

La articulación con comunas, municipios y escuelas agrotécnicas amplió el anclaje territorial y el capital social del proyecto, aunque persistieron tensiones asociadas a la formalización administrativa y a apoyos estatales intermitentes.

En las trayectorias productivas prevaleció la consolidación organizativa por sobre la expansión de la escala productiva. Este patrón expresó una razonabilidad orientada a la estabilidad y a la reducción de riesgos, coherente con restricciones materiales y con una orientación a tecnologías de proceso, apoyadas por dispositivos de continuidad como visitas periódicas, mediación digital y matrices FODA participativas.

En conjunto, durante el período 2016–2021 se produjo una reconfiguración del campo extensionista: la universidad dejó de “irradiar” para operar como nodo de una red que redistribuye capitales y legitima nuevas formas de conocimiento. Las tensiones detectadas no anularon los avances; señalaron, más bien, los bordes donde profundizar la extensión crítica para consolidar derechos, estabilidad institucional y sostenibilidad de prácticas.

Aplicar un modelo de extensión crítica no solo mejoró la pertinencia y efectividad de las intervenciones, sino que transformó el campo mismo: redistribuyó capitales, incrementó el capital cultural de docentes y estudiantes mediante el intercambio con el saber empírico de productores/as, y consolidó redes que habilitan aprendizajes, normativas y prácticas más

justas y sostenibles en la producción porcina familiar. Esta transformación fue formativa, política e institucional: cambia lo que se hace, cómo se hace y quiénes son reconocidos como legítimos productores/as de conocimiento.

El proceso reordenó posiciones: productores/as ganaron voz y autoridad epistémica, estudiantes asumieron roles protagónicos de mediación y aprendizaje situado, y docentes recombinaron funciones de facilitación, investigación y enseñanza, articulando las funciones sustantivas universitarias. El capital simbólico, históricamente concentrado en la universidad, se tensionó y redistribuyó al reconocer como capital cultural válido el saber práctico de productores/as. Esto incrementó el capital cultural de docentes y estudiantes al integrar, contrastar y traducir conocimiento empírico en marcos analíticos y metodológicos académicos.

La pandemia no detuvo la extensión: la reconfiguró. Mientras los medios mutaron hacia mediaciones digitales y dispositivos dialógicos, se preservó y expandió el capital social, se incrementó el capital cultural de docentes y estudiantes en interacción con el saber empírico de productores/as, y se reforzó el capital simbólico del proyecto como interlocutor legítimo. El período 2020–2021 consolidó una extensión crítica híbrida, capaz de habitar simultáneamente el territorio y la red, y de sostener transformaciones pedagógicas, políticas e institucionales en favor de la producción porcina familiar.

En 2022 el campo extensionista porcino-familiar exhibió una reconfiguración estructural: más horizontal y dialógico; con capitales (cultural, social, simbólico) redistribuidos y en circulación; y con docentes, estudiantes y productores/as como co-autores de conocimiento válido para transformar problemas reales del territorio.

La articulación inter-campos reconfiguró el campo extensionista desde adentro y lo instituyó como dispositivo estratégico: al entrelazarse con los campos académico, productivo, económico y político, cuestionó la hegemonía tecnológica/agroindustrial, redistribuyó capitales y amplió las capacidades de agencia (aprendizajes, reconocimientos y toma de decisiones) de la producción porcina familiar. Además de desplazar reglas y flujos de capitales, tradujo capital cultural académico en capital incorporado (competencias de registro, planificación y manejo) y objetivado (SAP/CIAP, protocolos y planillas), ampliando capacidades operativas.

Al visibilizar saberes locales y promover cooperación, digitalización accesible y decisiones informadas, la extensión interpeló el modelo hegemónico transferencista (estandarización y dependencia de insumos/asesorías comerciales) y abrió trayectorias de sostenibilidad para la producción familiar. Sin eliminar las asimetrías económicas ni la débil institucionalización de la extensión, configuró condiciones de posibilidad (redes, datos y

validación simbólica) para aumentar la capacidad de acción de los/as productores/as y reposicionar a la universidad como articuladora (docencia-investigación-vinculación tecnológica) más que como mera difusora tecnológica.

La evidencia indica que la producción porcina familiar del área FCA-UNR desplegó estrategias de conservación bajo condiciones de necesidad, asentadas en un habitus de continuidad intergeneracional y en la diversificación como respuesta razonable a la inestabilidad de precios y a la baja dotación de capital económico e institucional. Estas prácticas -venta de lechones, pluriactividad, alimentación alternativa de bajo costo, cooperación logística y circuitos de proximidad- sostuvieron la reproducción material y simbólica de las unidades (trabajo familiar, reputación y saber práctico), pero no reordenaron la jerarquía dentro del campo económico-productivo ni se tradujeron en procesos de acumulación. Predominó, así, una razonabilidad económica situada que priorizó la continuidad y redujo la exposición al riesgo antes que al incremento productivo.

La extensión universitaria operó como convertidor parcial de capitales al reconocer saberes prácticos, densificar redes y habilitar subversiones (venta directa y compras conjuntas), ampliando márgenes de autonomía y de toma de decisiones. Sin embargo, vulnerabilidades estructurales persistentes -informalidad, debilidades de gestión, escaso apoyo institucional, riesgos climáticos y de seguridad- limitaron la capitalización de oportunidades y la conversión de capital cultural y social en capital institucionalizado (protocolos, certificaciones y acceso a crédito). En términos de efectos, se fortalecieron sobre todo el capital cultural incorporado y el capital social de proximidad.

En definitiva, el patrón observado correspondió a la persistencia más que a la ampliación de la escala productiva: los capitales social y cultural atenuaron el riesgo de exclusión sin revertirlo. De cara al futuro, el pasaje desde la conservación hacia trayectorias de acumulación requeriría anclar esos saberes en arreglos asociativos y dispositivos de formalización (registros, trazabilidad mínima y protocolos sanitarios acordes a la escala), mejoras de gestión (costeo, planificación reproductiva y comercial) y políticas diferenciales que reconozcan la especificidad de la producción familiar (financiamiento blando, asistencia técnica situada e infraestructura para faena y cadenas cortas de comercialización). Solo así la conversión de capitales podría traducirse en movilidad dentro del campo económico-productivo y en una reducción efectiva de la vulnerabilidad estructural.

Las prácticas de extensión operaron como dispositivo de conversión que reordenó posiciones y disposiciones en el campo, interpelando el habitus docente-estudiantil y validando saberes situados. En productores/as, el pasaje fue de una universidad percibida como lejana a una identificación activa con el proyecto: se reconocieron como

interlocutores/as válidos/as en la producción de conocimiento y en la vida institucional, abrieron canales estables de comunicación con profesionales, acudieron a comunas para demandar acompañamiento y co-diseñaron estrategias pertinentes a sus restricciones (registros sencillos, manejo situado y venta directa). Este corrimiento, más que homogeneizar visiones, desplazó la doxa tecnocrática: de la transferencia unilateral al diálogo, del aula al territorio y del agente receptor al agente que aprende haciendo.

Al mismo tiempo, la transformación fue parcial y estratificada: un segmento docente adoptó claves de extensión crítica, mientras otro conservó marcos disciplinares tradicionales; y aunque se ampliaron los criterios de “conocimiento válido”, persistieron jerarquías académicas que subordinan la extensión a la investigación, lo cual limita su institucionalización y sostenibilidad. Sin embargo, los distintos énfasis surgieron desde lugares diferentes: en el caso de los/as docentes, desde la planificación y la gestión organizativo-institucional; y en el caso de los/as estudiantes, desde la experiencia formativa en territorio. Estas perspectivas, aunque diversas, no resultaron contradictorias, sino que expresaron posiciones complementarias que confluyeron en una ética común de compromiso, inclusión y democratización del saber.

En los/as productores/as, ese compromiso adoptó una forma asociativa -basada en la colaboración para afrontar tareas costosas, la búsqueda de mejores ingresos y la generación de pequeños mercados de consumo-, dejando vínculos que perduran hasta la actualidad como redes de cooperación y aprendizaje.

Finalmente, la articulación con políticas públicas y agentes territoriales fue condición de posibilidad para sedimentar cambios individuales en efectos colectivos: identidad y pertenencia (“ser parte del grupo”), ampliación de redes interinstitucionales y fortalecimiento del capital simbólico de un sector históricamente subordinado. La extensión desbordó la formalidad del proyecto: los/as productores/as que participaron continúan recibiendo a nuevas cohortes de estudiantes, generando diálogos intergeneracionales y sosteniendo lazos que habilitan estrategias de persistencia.

Se abrieron márgenes de autonomía al redistribuir capitales y disputar la hegemonía tecnológica y epistemológica. Y, en clave política, los/as productores/as experimentaron qué significa la universidad pública: no solo gratuita, sino pública cuando se abre -de modo sostenido- a las necesidades de las mayorías.

La práctica de extensión no opera como un apéndice curricular, sino como un dispositivo estructurante que reordena jerarquías de saber, redistribuye capitales y desdibuja las fronteras entre aula y territorio. Al desplazar el eje desde la transmisión hacia la co-construcción situada, la extensión legítima conocimientos populares, habilita la interlocución

entre agentes y reconfigura los criterios de validez que gobiernan la formación y la intervención universitaria.

En la mayoría de los/as docentes participantes, la interacción con el territorio y la co-construcción de conocimientos promovieron una revisión crítica del propio rol profesional y pedagógico, dando lugar a enfoques más horizontales, sensibles y situados. Surgieron nuevas líneas de investigación, propuestas curriculares con sentido territorial y una revalorización de la extensión como fuente legítima de producción de conocimiento.

Para los/as estudiantes, la experiencia significó una instancia formativa integral y transformadora, que permitió adquirir habilidades profesionales, éticas y sociales, y resignificar su identidad como futuros/as profesionales comprometidos/as con la justicia social y la transformación territorial. La extensión dejó de ser un complemento para convertirse en un eje central de su formación universitaria y la vinculación con la sociedad.

La experiencia extensionista incrementó el capital cultural incorporado de los/as estudiantes -al sumar competencias relacionales, diagnósticas y de trabajo con agentes no previstas en la currícula-, densificó su capital social mediante la inserción en redes territoriales y produjo capital simbólico al conferirles reconocimiento ante productores/as, docentes y profesionales.

En definitiva, las prácticas de extensión analizadas demostraron que es posible construir universidad pública desde y con el territorio, reconociendo a los/as agentes populares como interlocutores válidos y disputando el sentido de lo que significa producir conocimiento. La extensión universitaria, entendida como práctica situada, crítica y dialógica, no solo produjo efectos técnicos o informativos, sino que transformó trayectorias, resignificó roles, amplió capitales y reconfiguró representaciones.

Estas prácticas interpelaron las lógicas verticales de transferencia, desafió la estructura misma del campo académico y puso en evidencia que toda práctica formativa era también una práctica política, con efectos concretos sobre la distribución del poder, los recursos y las oportunidades sociales. Pensar la universidad pública hoy exige recuperar la dimensión transformadora de la extensión, entendida como puente entre saberes, agentes y territorio, y como motor de democratización del conocimiento, la ciencia y la vida social.

En conjunto, los hallazgos apoyan la hipótesis de que la consolidación del campo extensionista transformó prácticas, representaciones y estrategias de los/as agentes; confirman, además, que la integración en dicho campo incidió en la dotación y conversión de capitales -cultural incorporado y objetivado, social de proximidad y simbólico- y en la organización de estrategias, favoreciendo sobre todo la persistencia y, bajo condiciones habilitantes (asociativismo, formalización y políticas diferenciales), eventuales trayectorias de

desarrollo; muestran una transformación estratificada de las representaciones de docentes y estudiantes -con avances hacia enfoques dialógicos y situados y persistencias disciplinares que limitan su plena institucionalización-; y confirman que el contexto productivo (pequeña escala, volatilidad de precios, baja capitalización y marcos regulatorios exigentes) modera los efectos de la extensión, orientando los resultados hacia la continuidad con reducción de riesgo más que al incremento de la productividad.

A pesar de los logros alcanzados, el proceso de extensión universitaria en torno a la producción familiar porcina también evidenció desafíos y dificultades sostenidas que debieron ser tenidos en cuenta tanto para la consolidación del campo como para su proyección futura. Entre las principales dificultades se destacaron la permanencia de lógicas tradicionales de transferencia vertical del conocimiento, las resistencias institucionales a la plena integración de la extensión como función sustantiva de la universidad, y las limitaciones estructurales que afectan a los propios productores/as familiares, como la precariedad de recursos, la inestabilidad de políticas públicas y la escasa visibilización en los marcos normativos y de apoyo estatal.

Asimismo, la construcción de vínculos horizontales y la co-construcción de saberes requieren tiempos largos y sostenidos, así como la consolidación de equipos interdisciplinarios y el acompañamiento constante de las instituciones. La rotación de agentes, las diferencias en los niveles de compromiso y las tensiones internas por la valorización de distintos tipos de saberes y capitales representaron desafíos a seguir trabajando para fortalecer el campo extensionista.

A ello se suma la necesidad de financiamiento estable y específico para llevar adelante las prácticas de extensión desde la universidad, ya que la falta de recursos limita la continuidad y la profundidad de los procesos territoriales. Este obstáculo se agrava porque, a diferencia con lo que ocurre con la docencia y la investigación, la extensión no siempre es reconocida ni valorada plenamente en las trayectorias académicas de docentes y estudiantes. Esto genera que el compromiso extensionista muchas veces quede supeditado a esfuerzos voluntaristas. Sin embargo, la práctica de la extensión genera nuevos aprendizajes, transformaciones interpretativas, aportes de conocimientos significativos que no suelen reflejarse en las evaluaciones formales, becas y reconocimientos institucionales. El impacto es alto y sin embargo se lo percibe como accesorio o de menor valor.

El trabajo desarrollado deja abiertas preguntas y líneas de acción para el futuro:

- *¿Cómo lograr que la extensión universitaria sea reconocida y evaluada en igualdad de condiciones que la docencia y la investigación dentro de la carrera académica?*

- *¿Qué políticas públicas y universitarias pueden contribuir a la sostenibilidad de estos procesos colectivos, más allá de los ciclos de financiamiento o cambios de gestión?*
- *¿Cómo profundizar la democratización del conocimiento, superar fragmentaciones institucionales y garantizar la continuidad de proyectos que se construyen “desde y con el territorio”?*
- *¿Qué nuevas formas de articulación pueden fortalecerse entre universidad, productores/as, Estado y comunidad?*

De este modo, pensar la extensión universitaria como motor de transformación institucional y social exige asumir su complejidad, su carácter político y la necesidad de sostener el diálogo entre saberes diversos. Solo así será posible profundizar en la democratización del conocimiento, la producción de tecnologías socialmente apropiadas y la construcción de comunidades más justas, inclusivas y solidarias. La tarea, permanentemente supeditada a cambios de contextos políticos y económicos, queda abierta, invitando a sostener la reflexión colectiva y la búsqueda de nuevas alternativas para una universidad verdaderamente comprometida con su territorio.

BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, P. (1993). Vinculación universidad–sector productivo. *Revista de la Educación Superior*, 22(87), 1–15.
http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_S2A3ES.pdf
- Aguirre Baztán, A. (Coord.). (1995). *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Marcombo.
- Alemany, C. (2011). Aportes para el estudio de la dinámica y evolución histórica de la extensión rural en Argentina. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios*, 35(2), 63–90.
<https://www.ciea.com.ar/web/wp-content/uploads/2016/11/RIEA35-03.pdf>
- Altieri, M., y Nicholls, C. (2000). *Agroecología: Teoría y práctica para una agricultura sostenible*. Serie Textos Básicos para la Formación Ambiental. ONU–PNUMA.
<https://ivepdas.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/10/agro01-altieri.pdf>
- Álvarez Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*.
<http://www.gazeta-antropologia.es/?p=2347>
- Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis de Gialdino (Comp.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción-participativa*. Lumen.
- Arrillaga, H., y Marioni, L. (2016). Investigación: La interacción de la universidad con su entorno y los modelos de contribución al desarrollo. *Ciencias Económicas*, 2, 19–41.
<https://doi.org/10.14409/ce.v2i0.5461>
- Azcuay Ameghino, E., y Martínez Dougnac, G. (2011). La agricultura familiar pampeana no es un mito, pero es cada vez más un recuerdo. En N. López Castro & G. Prividera (Comps.), *Repensar la agricultura familiar: Aportes para desentrañar la complejidad agraria pampeana*. CICCUS.
- Balsa, J., y López Castro, N. (2011). La agricultura familiar "moderna": Caracterización y complejidad de sus formas concretas en la región pampeana. En J. Balsa & N. López Castro (Comps.), *Repensar la agricultura familiar*. CICCUS.
- Balsa, J. (2012). Agricultura familiar: Caracterización, defensa y viabilidad. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios*, (36).
- Barsky, O., y Gelman, J. (2009). *Historia del agro argentino*. Sudamericana.
- Biaggi, C. (1997). La agricultura familiar en la Argentina. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, (38–39). Pontificia Universidad Javeriana.
- Bogado De Sheid, L., y Fedoruk, S. (2011). Rol de las universidades: Docencia,

investigación y extensión: Una relación imprescindible. Universidad Nacional del Litoral.

<https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa3/rol-de-las-universidades-doc.pdf>

-Bourdieu, P. (1979). *La distinción*. Les Éditions de Minuit.

-Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Les Éditions de Minuit.

-Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural (M. Landesmann, Trad.). *Sociológica*, 2(5), 11–17.

<https://sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043/1015>

-Bourdieu, P. (1994). El campo científico. *Redes: Revista de Estudios Sociales de la Ciencia*, 1(2), 129–160.

<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/317>

-Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas: Por una antropología reflexiva*. Grijalbo.

-Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder*. Eudeba.

-Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

-Bourdieu, P. (2011a). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI.

<https://mega.nz/file/VkAAmBLS#0AThLUfWCJu1TaNMt2z1tyKpVhz03qCBD2Qe0LlIfEUQ>

-Bourdieu, P. (2011b). Estrategias de reproducción y modos de dominación. En *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI Editores.

-Bruner, J. (2007). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.

<https://isfd13-bue.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/129-La-educaci%C3%B3n-puerta-de-la-cultura.-Cap.-1-Bruner.pdf>

-Brunori, J. (2013). *Producción de cerdos en Argentina: Situación, oportunidades, desafíos*. INTA EEA Marcos Juárez.

<http://inta.gob.ar/documentos/produccion-de-cerdos-en-argentina-situacion-oportunidades-desafios>

-Brunori, J. (2018). *Sector porcino en Argentina: Radiografía de un año crítico*. Ganados y Carnes.

<http://ganadosycarnes.com/editorial/sector-porcino-en-argentina-radiografia-de-un-ano-criticopor-med-vet-mg-jorge-brunori/>

-Brunori, J. (2024). *Lo que pasó y lo que puede pasar en el sector porcino de Argentina*. 3tres3.

https://www.3tres3.com/es-ar/articulos/lo-que-paso-y-lo-que-puede-pasar-en-el-sector-porcino-de-argentina_15568/

-Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas* (1ª ed.). Sudamericana.

-Calandra, M. (2009). El INTA y sus órdenes simbólicos en pugna. En C. Gras & V. Hernández (Coords.), *La Argentina rural: De la agricultura familiar a los agronegocios* (pp. 193–213). Ediciones Biblos.

-Calvetty, M., Ceverio, R., Brieva, S., y Huinca, D. (2017). *Producción porcina e instituciones: Resignificación y tensiones en la agenda de políticas públicas en Argentina*. Trabajo presentado en las X Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales Argentinos y Latinoamericanos, Buenos Aires, Argentina. https://inta.gob.ar/sites/default/files/inta_-_ciea_2017.pdf

-Campagna, D., y Papotto, D. (2009). Características socioeconómicas del sector porcino en Argentina [Apuntes de cátedra]. Cátedra de Sistemas de Producción Animal – Producción Porcina, Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad Nacional de Rosario.

-Campagna, D., Silva, P., e Iglesias, D. (2013). La cadena de la carne porcina en la provincia de Santa Fe. En D. Iglesias & G. Ghezán (Eds.), *Análisis de la cadena porcina en Argentina. Estudios socioeconómicos de los sistemas agroalimentarios y agroindustriales* (Nº 12). Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria.

-Cano, J. (2010). Cinco comentarios sobre la definición del concepto de extensión. *Extensión en Red*, (2).

<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred/article/view/384>

-Cano, J. (2014). *La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: Disputas y desafíos*. CLACSO.

http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141202093928/ensayo_cano_premio_pedro_k_rotsch.pdf

-Cano, A. (2015). *La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: Disputas y desafíos*. CLACSO.

<https://core.ac.uk/reader/35157810>

-Cano, A., y Castro, D. (2015). La extensión universitaria en la transformación de la educación superior: El caso de Uruguay. *Perfiles Educativos*, 37(148), 138–157.

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/628/62846700015/html/index.html#B7>

-Cano, S., Desio, D., Gallesio, M., García Giménez, P., y Monti Falicoff, B. (2017). El vínculo en la evaluación presencial. En J. M. Medina & H. Tommasino (Comps.), *Extensión crítica: Construcción de una universidad en contexto. Sistematizaciones de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario* (pp. 147–162). Universidad Nacional de Rosario.

https://accionesocial.ucr.ac.cr/sites/default/files/adjuntos/extension_critica_construccion_de_una_universidad_en_contexto.pdf

-Caro, J. A., y Ceconello, M. M. (2020). Principales iniciativas vinculadas al desarrollo rural en Argentina (1995-2015). Una revisión de características y alcances. *Breves Contribuciones del I.E.G.*, (31), 110–117.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7893626>

-Castorina, J. A., y Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 9(9), 15–40.

https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/199538/CONICET_Digital_Nro.92b1d328-0ff4-40d5-9de8-72d5cb24a723_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y

-Carballo González, C. (2007). Cincuenta años de agricultura familiar y desarrollo rural en el INTA. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios*, (26–27), 63–93.

<https://www.ciea.com.ar/web/wp-content/uploads/2016/11/RIEA26-27-03.pdf>

-Castells, M. (2001). ¿Comunidades virtuales o sociedad red? En M. Castells, *La galaxia Internet: Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Areté.

<https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/08/La-Galaxia-Internet-Castells.pdf>

-Castro, A., Bessone, F., Alustiza, F., Soriano, M. L., Barreda, M., Ahumada, M., Guzmán, M., Tondi, M., y Barrionuevo, F. (2020). Relevamiento socioprodutivo y sanitario de producciones porcinas familiares del Noroeste de la provincia de Córdoba. *Revista de Divulgación Técnica Agropecuaria, Agroindustrial y Ambiental*, 7(3), 3–8.

<https://www.ciap.org.ar/Sitio/Archivos/RELEVAMIENTOSOCIO>

-Castro, O. (2015). Breve repaso sobre la última década en materia de extensión. En J. O. Castro & F. Oyarbide (Comps.), *Los caminos de la extensión universitaria argentina*. Ed. UNLPam, Universidad Nacional de La Pampa.

https://repo.unlpam.edu.ar/bitstream/handle/unlpam/185/l_caslos425.pdf?sequence=1&isAllowed=y

-Centro de Información de Actividades Porcinas (CIAP). (s.f.). *Acerca del CIAP*.

<https://www.ciap.org.ar>

-Cloquell, S., De Nicola, M., y Gonella, M. (2000). La sustentabilidad agropecuaria como estrategia de reproducción en la producción familiar. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, (44).

-Cloquell, S. (Coord.). (2007). *Familias rurales: El fin de una nueva historia en el inicio de una nueva agricultura*. Homo Sapiens Ediciones.

-Cloquell, S., Albanesi, R., Propersi, P., Nogueira, M. E., Duré, L., Rodríguez, J., Pera Pujol, P. y Guevara, G. (2009). Nuevos desafíos de la integración urbano-rural en las

localidades del sur de Santa Fe. *Ponencia presentada en las VI Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios e Industriales*, Buenos Aires, Argentina.

<http://www.gea.unr.edu.ar/public/Presentaciones%20a%20congresos/14%20PIEA,%202009%20Cloquell%20et%20al.pdf>

-Cloquell, S., De Nicola, M., y Gonella, M. (2009). *Sociología rural*. UNR Editora.

-Cloquell, S., Propersi, P., y Albanesi, R. (2011). Algunas reflexiones acerca de la producción familiar pampeana. En N. López Castro & G. Prividera (Comps.), *Repensar la agricultura familiar: Aportes para desentrañar la complejidad agraria pampeana*. CICCUS.

-Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). (2008). *Acuerdo Plenario N° 681/08 - Creación de la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI)*. Universidad Nacional de Córdoba.

<https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/3Acuerdo%20681-08%20%20Creacion%20de%20la%20REXUNI.pdf>

-de Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad* (4.ª ed.). CIDES-UMSA, ASDI y Plural Editores.

https://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/384/universidad_siglo_xxi-.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- de Sousa Santos, B. (2009). Un discurso sobre las ciencias. En B. de Sousa Santos, *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social* (pp. 17-59). Siglo XXI; CLACSO.

<https://secat.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/BONAVENTURA-SOUSA-EPISTEMOLOGIA-DEL-SUR..pdf>

- 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* (1a. ed., pp. 21-66). España, Akal.

<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20160315033237/05santos.pdf>

-Diker, G. (2013). Educación. En A. M. Salmerón Castro, B. F. Trujillo Reyes, A. del H. Rodríguez Ousset & M. de la Torre Gamboa (Coords.), *Diccionario iberoamericano de filosofía de la educación*. Universidad Nacional General Sarmiento.

<https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=54#referencias>

-Fernández, O. (2003). Pierre Bourdieu: ¿Actor o agente? *Tópicos del Humanismo*, (90).

<http://www.geiumaoax.net/Web/docs/agenteactor.htm>

-Fernández Lamarra, N. (2002). *La educación superior en Argentina*. <https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00098.pdf>

- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (7ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed., J. Mellado, Trad.). Siglo XXI Editores.
<https://fhcv.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Gange, J., Mosciario, M., e Iorio, C. (2013). *Análisis de las características que favorecen la persistencia de explotaciones familiares en un distrito del sudeste entrerriano*.
https://www.researchgate.net/publication/262067672_Analisis_de_las_caracteristicas_que_favorecen_la_persistencia_de_explotaciones_familiares_en_un_distrito_del_sudeste_enterrriano
- Gezmet, S. (2011). *Evolución histórica–crítica de la extensión universitaria: Proceso de institucionalización de la extensión de la UNC en los distintos momentos históricos* [Adaptación de trabajo final de especialización]. Escuela para la Innovación Educativa, Universidad Nacional de Santiago del Estero.
<https://bit.ly/2CDye6X>
- Gezmet, S. (2015). *La vinculación universidad-sociedad: Modelos de extensión y características de las interacciones*. Universidad Nacional de Córdoba.
<https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/MODELOS%20DE%20EXTENSI%C3%93N.pdf>
- Ghida Daza, C. (2012). *Evolución de la actividad porcina*. Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA). http://inta.gob.ar/documentos/evolucion-de-la-actividad-porcina/at_multi_download/file/evolucionactporcina0112.pdf.
- Goenaga, P., Lloveras, M. R., Guerra, G., y Améndola, C. (2007). Predicción del contenido de magro en canales porcinas mediante las sondas Hennessy Grading Probe y Fat-O-Meater [Comunicación]. *Revista Argentina de Producción Animal*, 27(1), 47–53.
<https://www.aapa.org.ar/rapa/27/1/006-TPP776-Goenaga.pdf>
- González González, G., y González Fernández-Larrea, M. (2003). Extensión universitaria: principales tendencias en su evolución y desarrollo. *Revista Cubana de Educación Superior*.
<https://link.gale.com/apps/doc/A146790868/AONE?u=anon~66ed34c5&sid=googleScholar&xid=aa824f0d>
- Gras, C., y Hernández, V. (Coords.). (2009). *La Argentina rural: De la agricultura familiar a los agronegocios*. Biblos.
- Grupo de Intercambio Tecnológico de Explotaciones Porcinas (GITEP). (2009). *Anuario 2009*. GITEP.

<http://www.gitep.com.ar/descargas/anuarios/anuario2009.pdf>

-Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno.

-Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra (editor).

-Herrera Albrieu, M. L. (2012). *Una mirada sobre la extensión universitaria en Argentina*.

<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/10336?show=full>

-Iglesias, D., y Ghezán, G. (2013). *Análisis de la cadena de carne porcina en Argentina*. INTA, Área Estratégica de Economía y Sociología.

-Itoiz, J. (2017). La interpelación de la Reforma Universitaria a la agenda de la Red Nacional de Extensión Universitaria argentina. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, (8), 104–109.

<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/7055/10364>

-Ibarzabal, E., y Tommasino, H. (2024). Extensión crítica: caminos para territorializar la universidad latinoamericana. La emergencia de los programas integrales territoriales. *Masquedós - Revista de Extensión Universitaria*, 9(11), 17.

<https://doi.org/10.58313/masquedods.2024.v9.n11.333>

-Kollock, P., y Smith, M. A. (2003). *Comunidades en el ciberespacio*. Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

<https://www.uoc.edu/dt/20417/20417.pdf>

-Krotsch, P. (2024). *Pensar la universidad: Instituciones, actores y utopía. Textos reunidos (1993–2009)*. CLACSO.

<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/251631/1/Pensar-la-Universidad.pdf>

-Laclau, E., y Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista (2.ª ed.)*. Fondo de Cultura Económica.

-Landini, F. (2016). Concepción de extensión rural en 10 países latinoamericanos. *Andamios*, 13(30), 211–236.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v13n30/1870-0063-anda-13-30-00211.pdf>

-Lattuada, M., Nogueira, M. E., y Urcola, M. (2015). *Tres décadas de desarrollo rural en la Argentina: Continuidades y rupturas de intervenciones públicas en contextos cambiantes 1984-2014 (1a ed.)*. Editorial Teseo; Universidad Abierta Interamericana.

<https://uai.edu.ar/media/109538/lattuada-tres-decadas-del-desarrollo-rural-en-la-argentina.pdf>

-López, M. (2020). *Teoría y metodología de la extensión universitaria: El caso*

argentino. El Siku.

https://www.researchgate.net/publication/344612435_TEORIA_Y_METODOLOGIA_DE_LA_EXTENSION_UNIVERSITARIA_EL_CASO_ARGENTINO

López Castro, N. (2016). Trayectorias de la producción familiar en las últimas décadas: Una exploración de las transformaciones sociales agrarias en los márgenes de la región pampeana argentina. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 25(1), 25–44.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/rcg/article/view/47029>

-Loustaunau, G., y Rivero, A. (2016). Desafíos de la curricularización de la extensión universitaria. *Revista Masquedós*, 1(1), 37–45. Secretaría de Extensión, UNICEN. <http://docplayer.es/87851116-La-curricularizacion-de-la-extension-universitaria.html>

-Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K., Guest, G., & Namey, E. (2005). *Qualitative research methods: A data collector's field guide*. Family Health International.

<https://www.fhi360.org/wp-content/uploads/2024/01/Qualitative-Research-Methods-A-Data-Collectors-Field-Guide.pdf>

-Manzanal, M. (2017). *Desarrollo, territorio y políticas públicas: Una perspectiva desde el desarrollo rural y territorial*. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios*, (46), 5–25. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/76287/CONICET_Digital_Nro.f016fc74-073c-492a-a09a-9156349b1780_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Mapelli, O. (2020). *Extensión universitaria: Propuesta para el mejoramiento de los instrumentos de gestión de las actividades de extensión en la Universidad Nacional de La Plata* [Trabajo final integrador, Universidad Nacional de La Plata]. SEDICI. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/115381/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

-Martínez, J. (1990). La unidad del método científico: Explicar y comprender. *Contextos*, 15, 43–76.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=97951>

-Medina, J. M., Aseguiolaza, B., Toni, M., Lázzari, J., Dearma, S., y Rucci, J. I. (2018). El PIM como referencia para la institucionalización de prácticas integrales en territorio. En M. Pérez Sánchez, L. Folgar, M. Cantabrana, D. Bianchi, A. Cano, R. García, J. Caggiani & M. Cabo (Comps.), *Universidad y territorio: A 10 años del Programa Integral Metropolitano y 100 años de la Reforma de Córdoba* (pp. 22–37). Universidad de la República.

-Menéndez, G. (2013). Institucionalización de la extensión: Conceptualización y dimensiones de la extensión. En *Integración, docencia y extensión: Otra forma de enseñar y aprender* (pp. 83–91). Universidad Nacional del Litoral.

https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fcjs-unl/20171101043348/pdf_1172.pdf

-Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca – Presidencia de la Nación. (2019). *Boletín porcino: Agosto 2019*.

https://www.agroindustria.gob.ar/sitio/areas/porcinos/estadistica/archivos/000000_Bolet%C3%ADn%20Porcino/000000_Bolet%C3%ADn%20Porcino%202019.pdf

-Ministerio de Economía. (2023). *Anuario porcino*.
https://www.magyp.gob.ar/sitio/areas/porcinos/estadistica/archivos/000005-Anuario/230000_Anuario%202023.pdf

-Ministerio de Hacienda – Presidencia de la Nación. (2019). *Informes de cadenas de valor: Porcina*.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sspmicro_cadenas_de_valor_porcina.pdf

-Ministerio de Producción y Trabajo – Secretaría de Agroindustria de la Nación. (2018). *Anuario 2018: Porcinos*.

<https://www.agroindustria.gob.ar/sitio/areas/porcinos/estadistica/archivos/000005-Anuario/180000-Anuario%202018.pdf>

-Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 211–250.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ejsp.2420180303>

-Muzlera, J. (2009). Transformaciones, continuidades y tensiones en el mundo chacarero. La herencia en la Pampa Gringa. En D. Lattes, M. Neiman, & P. Peyret (Comps.), *La Argentina rural: De la agricultura familiar a los agronegocios* (pp. 135–153). Cúspide.

-Neiman, G., Bardomás, S., y Jiménez, D. (1999). *Entre lo rural y lo urbano: La pluriactividad entre los agricultores familiares de la región pampeana. Trabajo presentado en las Primeras Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales*, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

-Nogueira, M. E., Urcola, M., y Lattuada, M. (2017). La gestión estatal del desarrollo rural y la agricultura familiar en Argentina: Estilos de gestión y análisis de coyuntura 2004-2014 y 2015-2017. *Revista Latinoamericana de Estudios Rurales*, 2(4), 23–59.
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/178949/CONICET_Digital_Nro.a35f3272-eb43-46d3-8795-95ab4063c767_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y

-Nogueira, M. E., y Urcola, M. A. (2022). Discutiendo al Estado desde la agricultura familiar: Un estudio exploratorio desde una mirada político-antropológica. *Estudios Sociales del Estado*, 8(15), 201–225.

-Nolla Cao, N. (1997). Etnografía: Una alternativa más en la investigación pedagógica. *Revista Cubana de Educación Media y Superior*, 11(2), 107–115.

-Otero, J., y Selis, D. (2019). Educar, concientizar, transferir, dialogar... ¿qué es y para qué sirve la extensión rural? *Extensão Rural*, 26(1), 7–25.
<https://periodicos.ufsm.br/extensaorural/article/view/35089>

-Oviedo Pérez, R., Capeletti, D., y Barolín, E. (2020). Acercamientos a la gestión de la extensión universitaria en Argentina y México. *Perspectivas: Revista de Ciencias Sociales*, 5(9), 793–815.
<https://perspectivasrcs.unr.edu.ar/index.php/PRCS/article/view/188>

-Papotto, D. (2006). *Producción porcina en Argentina: Pasado, presente y futuro*. Sitio Argentino de Producción Animal.
https://www.produccion-animal.com.ar/produccion_porcina/00-v-congreso_prod_porcina/17-papotto%20131.pdf

-Piñero, S. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 7.
http://www.uv.mx/cpue/num7/inves/pinero_representaciones_bourdieu.html

-Piquer, G. (2017). *El 2016 marcó un punto de inflexión en el modelo económico de Argentina*. Infopork.
<https://infopork.com/2017/01/2016-marco-punto-inflexion-modelo-economico-argentina/>

-Preda, G. (2010). Relaciones de parentesco en la producción familiar capitalizada del sur de Santa Fe. *Avá*, (16), 85–106.
https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942010000100005

-Principi, G., Valette, E., y Macario, T. (2021). Sistemas de producción. Instalaciones y medio ambiente. En S. Williams (Coord.), *Manual de producción porcina: Cadena de valor de la producción sustentable en Argentina* (pp. 23–58). EDULP - Editorial de la UNLP.
https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/130187/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

-Propersi, P., Albanesi, R., y Perozzi, M. (2019). *Treinta años es mucho: Concentración, desaparición y persistencia de los productores familiares en Santa Fe en el período 1988/2018*. En *XI Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales Argentinas y Latinoamericanas*. Repositorio Hipermedial UNR.
<https://rehip.unr.edu.ar/items/d1020123-4fec-4d3b-9cbf-c8a96e763115>

-Righetti, M. (2023). Extensión universitaria y transformación social: Reflexiones sobre potencialidades y tensiones. *Revista Masquedós*, 8(9), 1–11.
<https://ojs.extension.unicen.edu.ar/index.php/masquedos/article/view/243/159>

-Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.

-Scala, M. R. (2003). *Influencia del programa de Cambio Rural en la transformación de las estrategias de persistencia de los productores familiares capitalizados de la zona de Rafaela* [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Litoral]. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/494>

-Schejtman, A., y Berdegué, J. A. (2004). *Desarrollo territorial rural*. RIMISP – Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural. https://www.rimisp.org/wp-content/files_mf/1363093392schejtman_y_berdegue2004_desarrollo_territorial_rural_5_rimis_p_CArduen.pdf

-Schneider, S. (2003). Teoría social, agricultura familiar y pluriactividad: Contribuciones para una sociología rural latinoamericana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 18(51), 18–35. <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/rztr5GB6thSx7TVPkw4wf7z/?lang=pt>

-Serna Alcántara, G. (2004). Modelos de extensión universitaria en México. *Revista de la Educación Superior*, 33(3), 77-103. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista131_S2A1ES.pdf

-Serna Alcántara, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: Del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(3), 1–7. <https://doi.org/10.35362/rie4332324>

-Servicio Nacional de Sanidad y Calidad Agroalimentaria (SENASA). (2016). *Estratificación de establecimientos con existencias porcinas según la cantidad de cerdas*. SENASA. <http://www.senasa.gov.ar/cadenaanimal/porcinos/informacion/informes-y-estadisticas>

-Skejich, P. (2017). *Módulo de producción porcina de la Facultad de Ciencias Agrarias: Asumiendo el desafío de la sustentabilidad* [Trabajo final de especialización, Universidad Nacional de Rosario].

-Skejich, P., Silva, P., y Albanesi, R. (2017). *Módulo de Producción Porcina de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Rosario, hacia una mayor sustentabilidad* [Ponencia]. X Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales Argentinos y Latinoamericanos, Buenos Aires, Argentina. <https://www.ciea.com.ar/jornadas-antiores/x-jornadas-interdisciplinarias-de-estudios-agrarios-y-agroindustriales-argentinos-y-latinoamericanos-2017-issn-1851-3794/>

-Suárez, R., Lomello, V., y Giovannini, F. (2012). *Control de gestión y evaluación económica de planes*. Centro de Información de Actividades Porcinas (CIAP).

http://www.ciap.org.ar/ciap/Sitio/Materiales/Gestion%20de%20empresa%20porcina/CONTROL_DE_GESTION_Y_EVALUACION_ECONOMICA_DE_PLANES.pdf.

-Suárez, R. (2016). *El sistema porcino, cada vez menos sustentable*. TodoCerdos. <http://www.todocerdos.com.ar/notas.asp?nid=873>

-Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2.ª ed., J. Arnau, Trad.). Ediciones Morata.

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>

-Tifni, E. (2019). *Productores familiares porcinos hoy: Incidencia de los lineamientos políticos, cambios y continuidades en el sur santafesino*. Trabajo presentado en las XI Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales Argentinos y Latinoamericanos, Buenos Aires, Argentina.

<https://www.ciea.com.ar/web/CIEA2019/CIEA2019.htm>

-Tifni, E. (2020). *Estrategia de productores en el sur de Santa Fe: los sistemas de producción porcina*. Realidad Económica, 49(331).

<https://ojs.iade.org.ar/index.php/re/article/view/100>

-Tommasino, H., y Cano, J. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: Tendencias y controversias. *Universidades*, (67), 7–24.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37344015003>

-Tort, M., y Román, M. (2005). Explotaciones familiares: Diversidad de conceptos y criterios operativos. En M. C. González (Coord.), *Productores familiares pampeanos: Hacia la comprensión de similitudes y diferenciaciones zonales*. Astralib-Cooperativa Editora.

-Tovillas, P. (2010). *Bourdieu: Una introducción*. Quadrata - Biblioteca Nacional. <https://trabajosocialtres.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/06/tovillas-bourdieu-una-introduccion3b3n.pdf>

-Tünnermann Bernheim, C. (1998). *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. ISALC/UNESCO.

<https://www.enriquebolanos.org/media/publicacion/3146.pdf>

-Tünnermann Bernheim, C. (2001). *Universidad y sociedad: Balance histórico y perspectivas desde América Latina*. Ediciones Hispaner.

<https://www.enriquebolanos.org/media/archivo/2991-1.pdf>

-Tünnermann Bernheim, C. (2003). *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. Colección UDUAL.

-Valenzuela Tovar, S. (2018). Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria: Un espacio de cooperación, intercambio y reflexión en materia de extensión y vinculación con la

sociedad. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 8(8), 61–88.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6829418.pdf>

-Valenzuela Tovar, S. (2022). *Hitos de la extensión universitaria: Un camino con más de 150 años de historia*. Editorial Universitaria.

<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ResenaHitosDeLaExtensionUniversitaria-9047920.pdf>

-Wagner, W., y Hayes, N. (2011). El discurso de lo cotidiano y el sentido común: La teoría de las representaciones sociales. *Anthropos*.

-Zavaro Pérez, C. (2021). Campo y territorio de la extensión como práctica académica. *Redes de Extensión*, 8(1), enero–junio.

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/10712/9451>

-Zambrano Leal, A. (2012). *La formación del pensamiento pedagógico en Philippe Meirieu: “Narración de una experiencia de investigación”*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 30–50. Universidad de Caldas.

<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257003.pdf>

1- Toma de datos:

¿Cómo?

¿Cuáles?

2- ¿Realiza análisis de datos?

Instalaciones:

1- Galpón:

2- Casa:

3- Máquina para molienda:

4- Silos balanza manga cepo otras

5- ¿Dónde la compra o la realizan ellos mismos?

6- **Servicio-gestación:** confinada al aire libre

Jaula grupal: tradicional cama profunda

Tipo de servicio: Natural Inseminación artificial: N° de dosis

Elaboración propia de la dosis o se compra: ¿Dónde?

Capacidad de las instalaciones

7- Detección de celo

8- Detección de preñez

9- Reposición: externa interna Porcentaje de reposición

10- Manejo de la genética:

11- Intervalo destete-celo

12- **Maternidad:** confinada al aire libre sup. por madre

13- Capacidad de las instalaciones

14- Tipo de parideras (si es sistema al aire libre): fijas móviles orientación

15- Instalaciones para los lechones: calefacción barreras antiplaste otras

16- **Destete:** confinado refugio cajón de destete aire libre

17- Superficie por animal

18- Capacidad de las instalaciones

19- **Recría:** confinado aire libre

20- Superficie por animal

21- Capacidad de las instalaciones

22- **Desarrollo:** confinado aire libre

23- Superficie por animal

24- Capacidad de las instalaciones

25- **Terminación:** confinado aire libre

26- Superficie por animal

27- Capacidad de las instalaciones

28- **Manejo por categoría:** bandas: N° de bandas: tiempo entre
bandas

29- **Comercialización:**

30- Producto

31- Frecuencia:

32- Destino: Cercanía al lugar de faena

33- **Participación en redes:**

34- ¿Participa en alguna asociación de productores?, ¿cooperativa?, otra

35- **Financiamiento:**

36- ¿Cómo financia la actividad? ¿Tomó algún crédito, subsidio?

37- **Influencias externas**

38- **Alimentación**

Origen de la materia prima (alimentos: maíz, cebada, barrido, lenteja, etc) ¿lo compran?

- ¿dónde? ¿lo producen en su propio establecimiento?
¿Hacen diferentes dietas para las distintas categorías? ¿Usan distintos alimentos para armar una dieta?
¿Usa moledora o entrega el grano entero?

ANEXO II

PROTOCOLO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURA A DOCENTES

- 1) ¿Qué lo motivó a un proyecto de extensión vinculado a la producción porcina familiar?
- 2) Definir el proyecto a partir de 4 palabras claves.
- 3) A partir del proyecto de extensión ¿se modificó su práctica docente?
- 4) Si hubo modificación, ¿de qué manera fue?
- 5) ¿Emplea ejemplos de las acciones que se hacían en el proyecto de extensión en su práctica de enseñanza?
- 6) ¿Cuáles pueden ser esos ejemplos?
- 7) El proyecto de extensión ¿le permitió tener una mirada distinta acerca de la producción porcina familiar? ¿De qué manera?
- 8) La dinámica interdisciplinaria que tenía el proyecto, ¿favoreció su práctica docente? ¿de qué manera lo hizo?
- 9) A partir de los ejemplos utilizados, ¿observa interés en los estudiantes en querer participar en tareas de extensión?

PROTOCOLO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURA A ESTUDIANTES

- 1) Define el proyecto de extensión universitaria en una palabra o una oración.
- 2) ¿Qué te motivó a participar?
- 3) ¿Cómo fue tu experiencia?
- 4) ¿Qué herramientas sentís que adquiriste?
- 5) ¿Qué desafíos encontraste?
- 6) ¿Qué es lo que más te gusta o gustaba del proyecto?
- 7) ¿Por qué desde tu opinión es importante el trabajo que realizan?

ANEXO III

MODELO DE AUTORIZACIÓN DE ACCESO A LA PROPIEDAD PRIVADA



DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN DE ACCESO A LA PROPIEDAD PRIVADA PARA OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN Y/O MUESTRAS Y SU POSTERIOR USO Y PUBLICACIÓN

LA INCIDENCIA DE PROYECTOS DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LAS PRÁCTICAS Y ESTRATEGIAS DE PRODUCTORES/AS, DOCENTES Y ESTUDIANTES. UNA EXPERIENCIA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS AGRARIAS-UNR

I. INFORMACIÓN

*Se solicita a Ud. otorgue su autorización de acceso a la propiedad privada para obtención de información y/o muestras y su posterior uso y publicación, en el marco de una investigación para **cumplimentar la tesis doctoral de la Ing. Agr. Patricia Skejich***

*Esta propiedad ha sido seleccionada porque **forma parte del proyecto de extensión universitaria “Acortando distanCIA Porcinas” de la FCA-UNR.***

*La información a recolectar consiste en **fotografías, observaciones, grabaciones** y la misma se obtendrá de la siguiente manera: **registro en cuaderno de campo, visitas y grabaciones.***

*En el caso de que nos de su autorización, accederemos a la propiedad para recolectar información y/o extraer muestras, el día y hora que Ud. estime conveniente/durante el período comprendido entre **2015 a 2022 (inclusive).***

*La información obtenida nos será de gran utilidad para formular conclusiones y recomendaciones con respecto a **las estrategias para la permanencia de la producción porcina familiar.***

*Este estudio está siendo desarrollado por la Profesora **Patricia Skejich** en el marco de una investigación propiciada por la Facultad de Ciencias Agrarias (Universidad Nacional de Rosario) en el marco del Doctorado en Ciencias Agrarias.*

Usted tiene la posibilidad de negarnos la autorización de acceso a la propiedad privada, la de obtención de información y/o muestras y/o la de su posterior uso y publicación. Si da su permiso no recibirá por ello ningún beneficio directo, ni recompensa alguna. No obstante, nos permitirá construir conocimiento con destino a un beneficio social.

Usted tendrá la libertad de retirar su autorización de acceso a la propiedad privada para obtención de información y/o muestras y su posterior uso y publicación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

Debemos aclarar que, como en todo trabajo científico, todos los datos de carácter personal que permitan identificar a Ud., a su propiedad o a otras personas serán eliminados.

Los resultados de este estudio serán presentados bajo la forma de informes científicos en el marco de la Universidad Nacional de Rosario y podrán, eventualmente, dar origen a publicaciones en revistas científicas. Usted tiene derecho a conocer estos resultados, por lo que se le harán llegar los mismos a través de su correo electrónico.

Ante cualquier duda, puede comunicarse con el Secretario de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Agrarias.

Teléfono: 0341-4970080 Interno 1123

Correo electrónico: invest-agr@unr.edu.ar

II. FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN DE ACCESO A LA PROPIEDAD PRIVADA PARA

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN Y/O MUESTRAS Y SU POSTERIOR USO Y PUBLICACIÓN

Yo,, autorizo a de la Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad Nacional de Rosario, a ingresar en la propiedad....., ubicada en También los autorizo a recolectar información y/o muestras en la misma y a su posterior uso y publicación en el marco del estudio **LA INCIDENCIA DE PROYECTOS DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LAS PRÁCTICAS Y ESTRATEGIAS DE PRODUCTORES/AS, DOCENTES Y ESTUDIANTES. UNA EXPERIENCIA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS AGRARIAS-UNR.**

Firma del dueño o responsable

Firma Investigador Responsable

Nombre y Apellido del Investigador Responsable **Patricia Skejich**

Teléfono: **3465-446535**

Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad Nacional de Rosario. Parque Villarino. Zavalla (Santa Fe).

Correo Electrónico: **pskejich@gmail.com**

MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO



Facultad de Ciencias Agrarias
UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

LA INCIDENCIA DE PROYECTOS DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LAS PRÁCTICAS Y ESTRATEGIAS DE PRODUCTORES/AS, DOCENTES Y ESTUDIANTES. UNA EXPERIENCIA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS AGRARIAS-UNR

I. INFORMACIÓN

*Lo estamos invitando a participar en una investigación para **cumplimentar la tesis doctoral de la Ing. Agr. Patricia Skejich.***

*Usted ha sido seleccionado porque **forma parte del proyecto de extensión universitaria “Acortando distanCIA Porcinas” de la FCA-UNR.***

*Su contribución nos será de gran utilidad para formular conclusiones y recomendaciones con respecto a **las estrategias para la permanencia de la producción porcina familiar y/o la incidencia de la extensión universitaria en las prácticas de docentes y estudiantes.***

Este estudio está siendo desarrollado por la Profesora Patricia Skejich en el marco de una investigación propiciada por la Facultad de Ciencias Agrarias (Universidad Nacional de Rosario) en el marco del doctorado en Ciencias Agrarias.

Usted tiene la posibilidad de elegir participar en este estudio y tiene también libertad plena de no aceptar participar. Si participa no recibirá por ello ningún beneficio directo, ni recompensa alguna. No obstante, nos permitirá construir conocimiento con destino a un beneficio social.

En el caso de que acepte participar, le formularemos un número de preguntas acerca de la forma en que lleva a cabo la producción porcina y las estrategias empleadas / sobre la participación en prácticas de extensión universitaria en el marco del proyecto de

extensión denominado “Acortando distanCIA Porcinas” en el lugar, día y hora que Ud. estime conveniente.

Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

Para facilitar el análisis, esta entrevista será grabada. En cualquier caso, Ud. podrá interrumpir la grabación en cualquier momento, y retomarla cuando quiera.

*El tiempo para la realización de las entrevistas no superará **las 2hs.***

Es fundamental señalar, que la información en ella obtenidas tendrá carácter absolutamente confidencial y quedará a disposición del entrevistado y del investigador.

Debemos aclarar que, como en todo trabajo científico, todos los datos de carácter personal que permitan identificar a Ud. o a otras personas mencionadas serán eliminados.

Los resultados de este estudio serán presentados bajo la forma de informes científicos en el marco de la Universidad Nacional de Rosario y podrán, eventualmente, dar origen a publicaciones en revistas científicas. Usted tiene derecho a conocer estos resultados, por lo que se le harán llegar los mismos a través de su correo electrónico.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, su participación es enteramente voluntaria.

Ante cualquier duda, puede comunicarse con el Secretario de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Agrarias.

Teléfono: 0341-4970080 Interno 1123

Correo electrónico: invest-agr@unr.edu.ar

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,, acepto participar en el estudio **LA INCIDENCIA DE PROYECTOS DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LAS PRÁCTICAS Y ESTRATEGIAS DE PRODUCTORES/AS, DOCENTES Y ESTUDIANTES. UNA EXPERIENCIA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS AGRARIAS-UNR.**

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Participante

Firma Investigador Responsable

Nombre y Apellido del Investigador Responsable: Patricia Skejich

*Teléfono: **3465-446535***

Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad Nacional de Rosario. Parque Villarino. Zavalla (Santa Fe).

*Correo Electrónico: **pskejich@gmail.com***