

VIEJAS Y NUEVAS PRÁCTICAS EN UN CONTEXTO DE CAMBIO. EL CASO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS AGRARIAS DE LA UNR

SUSANA ROSENSTEIN Y ADA CAVALLI*

Introducción

En la Argentina, durante la década de los noventa y en el marco de los procesos de reforma del Estado impulsados por el gobierno –cuya orientación coincidía con los principios y valores del neoliberalismo instalado en los países centrales– se llevó adelante un proceso de transformaciones que modificaron, entre otras, las relaciones entre Estado y universidad, afectando la autonomía universitaria.

La sanción de la Ley de Educación Superior en 1995, –señaló el rumbo de la nueva política educativa impulsada desde el Estado para las universidades. Esta ley constituye un instrumento regulatorio que afecta a los distintos actores con prohibiciones o mandatos e instituye nuevas reglas de juego en las relaciones entre el Estado y la universidad.

Se establece la evaluación institucional, se fijan requisitos para ciertos planes de estudio y se norma sobre la acreditación de carreras de interés público (entre las que se hallan las Ciencias Agrarias). Se crea la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria), encargada de coordinar la gestión de los procesos de evaluación interna y externa de las instituciones universitarias y la acreditación de carreras de grado y de posgrado. De este modo la evaluación –que nunca es neutral– se convierte en una herramienta para el control social y educativo en tanto se la utiliza para simplificar la realidad educativa desconociendo o prescindiendo de quienes están directamente implicados en aquello que se evalúa. Si bien se habla de “procesos que parten de la autoevaluación” de las instituciones, plantea Celman (2004) que “tanto el establecimiento de estándares previos cuanto la alta prescriptividad de las acciones respecto de las cuales debe responder la autoevaluación, así como el sentido que debe otorgarse a la información [...] hace dudar del carácter auto que antecede a evaluación”.

Asimismo, desde el Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES) se puso en marcha el programa FOMECA (Fondo para el Mejoramiento de la Calidad) destinado a financiar programas de reforma a nivel de grado y postgrado con recursos provenientes de créditos otorgados por el Banco Mundial.

La presión ejercida desde el Estado por la “adecuación” de los currículos al progreso de la ciencia y la tecnología en los distintos ámbitos del conocimiento y de la cultura, junto con la demanda social

* Facultad de Ciencias Agrarias Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
Correo e: adamaray@ciudad.com.ar
Ingreso: 05/04/06 Aprobación: 06/06/06

de una profesionalización que atendiera a la creciente exigencia de una formación articulada con el mundo de la producción y del trabajo, tuvo como respuesta procesos de reformas curriculares.

En este contexto, en la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina) comienza a partir de 1996 un proceso de reforma curricular que va a resultar en la implementación de un nuevo Plan de Estudios a partir del año 2000. Simultáneamente, se plantea la necesidad institucional de llevar a cabo una evaluación permanente de su desarrollo y de las condiciones que lo facilitan u obstaculizan.

A partir de aquí se inició esta investigación en el año 2001, cuyo objetivo general fue evaluar las prácticas educativas en relación con la dinámica generada por el cambio de Plan en la Facultad de Ciencias Agrarias de la UNR. En este sentido, la pregunta central que nos planteamos es: ¿Qué cambios en la letra del plan, en la organización institucional, en los significados atribuidos por los distintos actores y plasmados en las prácticas, en el avance regular de los alumnos, ha producido “el cambio” del Plan de Estudios?

Partimos del supuesto de que coexisten al interior de la comunidad una multiplicidad de marcos de interpretación acerca del cambio que se traducirán en la adopción de diferentes combinaciones entre viejas y nuevas prácticas en función de la significación que los actores les atribuyan. En estas combinaciones se pondrá de manifiesto en mayor o menor medida lo prescripto en el currículo y, a su vez, éstas condicionarán las posibilidades de los alumnos para avanzar en la carrera al ritmo que establece el Plan.

Hablamos de significados como elementos que forman parte del marco de interpretación con los que los actores “categorizan, codifican, procesan e imputan significado a sus experiencias y las incorporan a su vida” (Long, 1998). Pero en cualquier comunidad coexisten distintos marcos de interpretación, distintas construcciones sociales de la realidad, que al interactuar pueden generar nuevas significaciones y nuevas formas de práctica social. Y es, precisamente, en la confrontación que se produce en los encuentros cotidianos donde está la posibilidad de negociar y construir un nuevo marco de significaciones y percepciones comunes, sin omitir que estas “interfases” no se producen sin conflicto en tanto se trata de encuentros entre individuos o grupos que representan diferentes intereses, recursos y niveles de poder.

En este sentido, el cambio es siempre un proceso continuo, inestable, una estructuración y reestructuración permanente del espacio en el que la gente realiza acciones en respuesta a las situaciones que se le presentan en la vida cotidiana. Acciones que producen y reproducen los obstáculos y posibilidades que impone o permite el contexto institucional. Las interpretaciones que los docentes y alumnos hagan de los obstáculos y posibilidades¹ se plasmarán en líneas de acción a través de las cuales intentarán modificar o mantener lo que visualizan como obstáculos, aprovechando los espacios de posibilidad o maniobra que la organización permite. Como consecuencia de estas líneas de acción pueden ir surgiendo nuevas formas sociales, a la vez que se mantienen las antiguas formas. Estas últimas tenderán a mantener el *statu quo* o, por el contrario, se sumarán y reforzarán las transformaciones impulsadas por las primeras.

¹ Cuando hablamos de “obstáculos y posibilidades” nos referimos tanto al conjunto de significados, valores, normas, etc. con las que tipificamos las acciones en el mundo académico como a las “normas legales” (Resoluciones del Consejo Directivo, de las autoridades). Dicha tipificación es una construcción social que todos compartimos, son accesibles a todos los integrantes de nuestro mundo, y determina pautas definidas de antemano a través de las cuales sabemos cómo se espera que actuemos frente a cualquier situación. Pero las normas no constituyen los únicos obstáculos y posibilidades para nuestras acciones sino que éstas están también atravesadas por cuestiones de poder y de asignación de recursos.

Los resultados que presentamos en este trabajo dan cuenta de las distintas etapas de esta investigación, en las que se analizaron: 1) los encuentros (tanto formalmente institucionalizados como informales), más o menos conflictivos, que constituyeron el proceso de elaboración del plan; 2) el conjunto de significados o puntos de vista que docentes y alumnos atribuyen a los cambios que se implementaron en las prácticas pedagógicas, 3) los cambios operados en las relaciones institucionales y 4) el avance regular de los alumnos en la carrera.

Metodología

Trabajamos con un caso: el de la Facultad de Ciencias Agrarias de la UNR. Sostenemos que se trata de un caso típico en tanto los fenómenos seleccionados para la investigación presentan características similares a otros casos del mismo tipo. A la vez, esperamos encontrar sus particularidades: las formas específicas en que se construyen las prácticas en respuesta al cambio de plan en un contexto histórico, social y cultural determinado.

Dada la complejidad del objeto de estudio, recurrimos a una metodología que combina aspectos cuali y cuantitativos. Para recuperar los significados y comportamientos de los actores apelamos a técnicas cualitativas, mientras que la medición del avance regular de los alumnos en la carrera requirió de otras de carácter cuantitativo.

En función del objetivo ya mencionado, las variables definidas fueron:

- 1- La significación que los docentes y los alumnos atribuyen a los cambios introducidos por el nuevo Plan en relación con los contenidos, la metodología de enseñanza y de aprendizaje, el sistema de evaluación continua y los Talleres de Integración, como así también en relación con el rol que cumplió la institución en el proceso de cambio.
- 2- El ritmo de avance de los alumnos en la carrera.

Para recabar la información cualitativa, recurrimos a entrevistas semiestructuradas a los actores institucionales. En el caso de los docentes, se aplicaron en dos momentos: al comienzo de la implementación del Plan y al finalizar el 4to año. Este tipo de instrumento permite combinar momentos de discurso precodificado y cerrado, necesarios para relevar los cambios en las prácticas, con otros momentos de flujo continuo, de discurso más bien basado en una línea argumental creada por el entrevistado y el investigador, en los que salen a la luz las representaciones, significados, motivaciones acerca de dichas prácticas.

Para el análisis e interpretación, optamos por el análisis de contenido del discurso y, dentro de él, por la estrategia intertextual, cuyo objetivo es caracterizar las diferencias sistemáticas entre las subjetividades, recuperar el sentido intertextual de los textos de cara a revelar dichas diferencias. (Canales y Peinado, 1998). Para ello, definimos en primer lugar las palabras “pivote” o claves, cuyo sentido queríamos analizar y construimos la lista de contextos en las que dichas palabras aparecían. Si el objeto de estudio es el sentido que adquieren determinadas prácticas, las palabras “pivote” son

precisamente el nombre de tales prácticas: la elección de contenidos, de la metodología de enseñanza y de la evaluación, la participación en los talleres. A su vez, la idea de contexto implica que contiene una relación con alguna otra cosa que se transforma así en atributo de la palabra clave².

El conocimiento previo acerca de la posición que los actores ocupan en el espacio social de la institución (definido por la dotación de capital cultural y simbólico)³ nos permitió tener una visión pragmática del discurso, de su capacidad de acción en ese espacio, de los conflictos que produce y son producidos por él. Pudimos relacionar así lo que los actores dicen con la mayor o menor cuota de poder que algunos detentan y que les permite “convencer” a los otros de la validez de sus propios puntos de vista, esto es, pudimos situar los textos en contextos.

En la fase cuantitativa, realizamos el seguimiento de la actividad académica tomando a toda la población de alumnos de las cohortes del año 2000 en adelante, explicando el resultado en función del sistema de correlatividades y del sistema de regularización y promoción implementado por cada asignatura según la programación aprobada por el Consejo Directivo de la Facultad. Las unidades de análisis fueron cada uno de los alumnos de dichas cohortes.

Para recabar la información, recurrimos a fuentes tales como las actas de exámenes y las actas de regularización y promoción de las asignaturas, los legajos individuales de los alumnos, las programaciones de enseñanza correspondientes al plan 2000 aprobadas por el Consejo Directivo de la Facultad y las resoluciones dictadas por este cuerpo para la implementación del nuevo plan.

Dado que se trabajó con toda la población, se hizo un análisis estadístico descriptivo de los resultados de cada cohorte.

El periodo de elaboración del nuevo Plan de Estudios

La construcción del nuevo Plan de Estudios se caracterizó por la convergencia de dos posicionamientos diferentes con respecto al cambio. Por un lado, un grupo que adhería al movimiento de reforma impulsado desde la cúspide del sistema y, por otro, quienes se pronunciaban por la necesidad de cambio sosteniendo que toda propuesta curricular lleva implícita una posición teórica, ideológica y técnica acerca del profesional que se quiere formar y del tipo de oferta académica que se va a ofrecer. En esta tensión, había un condicionamiento objetivo: los compromisos adquiridos en el proyecto presentado a FOMEC con plazos perentorios de cumplimiento en cuanto a resultados, sobre todo en lo referido a “la reducción de la duración de la carrera de grado para el título de Ingeniero Agrónomo a un periodo de 5 años” (Comisión para la evaluación curricular, 1996). Pero además, existía otro condicionamiento: la demanda del mercado de cierto tipo de profesionales

² La palabra clave o referente está constituido por las actividades de los actores. La elección del término ‘actividad’ marca que el referente, es decir la realidad de la que hablan los sujetos, está constituida por su ‘actividad concreta real’ y no por las cosas. Pero si el sentido de las palabras se define solamente por su empleo en las frases, por los vínculos que pueden establecerse, este uso está constituido por el conjunto de contextos en los que las palabras aparecen. Contexto reemplaza a frase porque contiene la idea de la relación con alguna otra cosa que figura en el conjunto de palabras que designa. Se construye la lista de contextos tomando cada pasaje del discurso donde aparecen las palabras claves. Luego, se califica la relación entre el pivote y el contexto según una lista de relaciones estandarizadas, establecidas de antemano (Darre, 1986).

³ Al respecto, Bourdieu, P (1995) define el capital cultural como informacional mientras el simbólico es “el capital económico o cultural cuando es conocido y reconocido... aquellos que son conocidos y reconocidos están en condiciones de imponer la escala de valor más favorable a sus productos...”

de la agricultura que respondiera a los estándares requeridos por las empresas multinacionales que operan en la región.

Se enfrentaban de este modo una posición que se refería al cambio como reforma y otra que lo planteaba como transformación. En este último sentido, hubiera sido necesaria una profunda discusión ideológica y política para arribar a los acuerdos básicos que permitieran producir cambios.

Sin embargo, bajo la premisa de lograr ‘consensos’, la discusión se impulsó dentro de los límites y contenidos del acuerdo establecido de antemano por quienes asumieron la representatividad de la Facultad en la formulación del proyecto FOMECA. El objetivo era lograr los acuerdos que permitieran reducir la duración de la carrera y en función de ello, todo era negociable.

Aún así se generaron espacios de problematización del currículo en el seno de las cátedras y de los departamentos, coordinados por la Comisión de Cambio Curricular, conformada por representantes de los distintos claustros. En el juego de las negociaciones y luchas entre los distintos sectores, se incluyeron innovaciones que se aceptaron en tanto eran acordes con las nuevas tendencias impuestas por un mundo globalizado (formación práctica desde el comienzo de la carrera en espacios curriculares integradores, menú de cursos optativos, evaluación continua). De este modo, el Currículum de la Facultad de Ciencias Agrarias, “contiene de diversas maneras no sólo elementos del grupo dominante o hegemónico, sino también de los otros grupos o sectores sociales” (De Alba, 1991).

A comienzos del año 2000 se dio por terminada la etapa de elaboración y se puso en marcha el nuevo Plan. Frente a esta decisión institucional, la reconstrucción que realizamos de esta etapa, mostraba que la mayoría de los equipos docentes enunciaba que había faltado tiempo para la discusión y para madurar el cambio. Algunos vivían el proceso como una imposición, como algo que no deseaban pero ‘debían’ hacer, otros habían intentado consensuar dentro de sus cátedras las modificaciones a realizar y la manera en que se implementarían y otros ni siquiera habían logrado un mínimo acuerdo interno. Lo cierto era que, en general, la comunidad no se sentía preparada para iniciar el cambio.

Lo que se evidenciaba era que no se había alcanzado a construir una representación compartida acerca de la necesidad del cambio que permitiera interpretarlo como parte de la realidad y actuar en consecuencia, aunque desde el discurso de las autoridades se afirmara que era una propuesta consensuada. La modificación de las formas de ver y actuar de los actores durante el proceso de negociación fue sólo ‘aparente’. Es difícil la construcción de un significado compartido cuando los actores con mayor cuota de poder, precisamente los que propulsaban la reforma y a la vez estaban comprometidos con el proyecto FOMECA, intentaron enrolar a los demás en sus propios proyectos, en tanto se reconocían y eran reconocidos con mayor derecho a la palabra. Es difícil el consenso cuando se evita que salgan a la luz determinados enfrentamientos y/o resistencias que pudieran romper con los acuerdos logrados, cuando se evita la profundización acerca de la necesidad y finalidad de la modificación curricular y del rumbo a adoptar.

Los cambios producidos por el “cambio” de Plan

Como ya se dijo, el nuevo Plan de Estudios introdujo una serie de innovaciones con respecto al anterior, fundamentalmente en la concepción del perfil profesional, en la incorporación de espacios curriculares de integración, en un nuevo sistema de correlatividades y de regímenes de regularización y promoción y en una oferta de cursos electivos que otorgan una determinada cantidad de créditos para la obtención del título de grado. Estas innovaciones implican modificaciones concretas en la

práctica docente en tanto es necesario adecuar los contenidos, la metodología de enseñanza y de aprendizaje y el sistema de evaluación de las asignaturas.

Se acorta la carrera (de 6 a 5 años), se suman materias y se desdoblán las anuales en cuatrimestrales, imponiéndose la reducción de la carga horaria de todas las asignaturas.

En la definición del perfil del ingeniero agrónomo, el nuevo plan prioriza competencias de intervención profesional por sobre la acumulación de información (la capacidad de análisis, de diseñar y proponer modelos de producción alternativos, etcétera). Inferimos, entonces, que quienes diseñaron el currículo pensaron en estrategias formativas con énfasis en la integración de contenidos, en la construcción del conocimiento y en la resolución de problemas como metodología de enseñanza y de aprendizaje.

En relación con la evaluación, el Plan es fuertemente prescriptivo. Le atribuye una función formativa en cuanto apunta a comprender lo que sucede en el aula con la intención de mejorarlo y, a la vez, tomar decisiones en relación con lo que falta por hacer. Esta idea se refuerza al afirmar que: “la evaluación será integral [...], continua [...] y retroalimentadora [...]” (Plan de Estudios, 2000).

Como se considera que “la acumulación de exámenes desvirtúa las relaciones de saber”, “se sustituye el examen parcial para la regularización de materias por el conjunto de actividades programadas por la cátedra que permitan evidenciar los conocimientos y habilidades que se pretende promover en el estudiante” [...] “Las asignaturas [...] se aprobarán mediante instancias integradoras”. Como resultado de estas definiciones, se espera que las cátedras tiendan a adoptar la promoción directa⁴ y, de esta manera, paliar el obstáculo que implica un mayor número de materias por año para cursar con respecto al plan anterior.

El sistema de correlatividades para rendir las asignaturas plantea como correlativas las materias que guardan relación entre sí en función de los contenidos. En el caso de los Talleres de Integración, se prescribe además determinadas correlatividades para el cursado.

Los Talleres se definen como “espacios curriculares destinados a que el alumno adquiera conocimientos en una práctica concreta que se presenta como problema y situación de aprendizaje y al mismo tiempo como estímulo para la reflexión teórica”. Se constituyen “como espacios interdisciplinarios para abordar situaciones concretas del sector agropecuario” (Plan de Estudios, 2000). Se plantean cuatro talleres cuyos ejes organizadores proponen una progresiva aproximación a las prácticas profesionales.

Además, “el plan de estudios ofrece cursos optativos en las diferentes áreas del conocimiento de la agronomía. Dentro de estas áreas, el alumno deberá elegir los cursos a tomar de un menú ofrecido a tal efecto” (Plan de Estudios, 2000).

Las condiciones para el “hacer”

El Plan de Estudios comienza a implementarse sin que se haya tenido en cuenta “uno de los aspectos centrales para el éxito de la innovación: la viabilidad del proceso. Se trata ni más ni menos de generar las condiciones del hacer. Esta tarea supone una serie de dimensiones: saber hacer (viabilidad técnica), querer hacer (viabilidad político cultural) y poder hacer (viabilidad organizativo administrativa)” (Aguerrondo, *et al.*, 2000).

⁴ En el texto del Plan no se define que se entiende por promoción directa. Pero el Reglamento General de Exámenes, aprobado en el 2003, dice que la promoción directa “implica que al finalizar el cursado de la materia y habiendo cumplido los requisitos establecidos para dicha promoción, el alumno haya aprobado la materia” (sin necesidad de ninguna instancia examinadora posterior).

Nos interesaba analizar las dos últimas formas de viabilidad en la medida en que pueden dar cuenta tanto de las resistencias que los docentes generaron como de las estrategias institucionales que se implementaron para enfrentarlas y resolverlas, no siempre sin conflictos.

Las condiciones necesarias para ‘el hacer’ se van generando desde las resoluciones que emite el Consejo Directivo de la Facultad. Así, frente al problema planteado por la prescripción del sistema de evaluación, la Res. CD 023/02 establece que las asignaturas pueden optar por un sistema de promoción directa⁵ o bien por “un examen final” que refleje la integración de los contenidos. Como la intención es alentar a los alumnos a promover las materias inmediatamente después del cursado, en la normativa se establece una diferencia en las modalidades de exámenes finales. El alumno que se presenta en las mesas siguientes al cursado de una materia puede acceder a un examen (Promoción con examen) con “características distintas en lo que respecta a su modalidad y el tipo de relaciones que se demandan”. De lo contrario, “deberá cumplimentar el examen de alumno regular establecido por la cátedra”.

A esto, la resolución anterior suma el criterio “número de materias aprobadas” como requisito para el cursado de las del año siguiente, combinando así dos criterios diferentes. Por un lado, el alumno debe tener un cierto número de materias aprobadas para cursar, por otro, determinadas materias aprobadas y/o regularizadas para cursar los Talleres de Integración y, además reunir las condiciones establecidas por el régimen de correlatividades para rendir.

Pero si lo que interesa es evaluar los cambios producidos en las prácticas sociales y pedagógicas, resulta imprescindible analizar el significado y la valoración que realizan los actores involucrados.

El Plan de Estudios “vivido” por los docentes

Los significados en torno a los contenidos

Históricamente, en nuestra institución, los docentes han medido la calidad de la formación profesional en función de la cantidad de contenidos que pueden transmitirse o abordarse en cada asignatura. Si bien la Secretaría Académica “impone” a todas las materias una reducción de la carga horaria como una forma de zanjar la reticencia de muchas de ellas a “recortar” contenidos, esta decisión no se reflejó en la realidad. Así, en las primeras entrevistas realizadas, sólo el 28,6% de los docentes entrevistados enunció haberlos reducido efectivamente, mientras que el resto los “comprimió” o, incluso, sumó nuevos contenidos a sus programaciones, respondiendo a las demandas de materias superiores.

Llamaba la atención que, independientemente del tipo de cambio efectuado, la gran mayoría le asignaba un atributo negativo a la reducción horaria: “no alcanza el tiempo” para desarrollar los contenidos programados y este atributo se verificaba tanto en los que los habían reducido como en los que los comprimieron o agregaron nuevos.

Desde el marco de interpretación de los docentes, la carga horaria y la longitud de las programaciones están asociadas al “poder”. El espacio y el reconocimiento atribuidos a una cátedra estarían culturalmente ligados a la dificultad que presenta la asignatura para los estudiantes, de allí el grado de significación que adquiere la “pérdida”. En tanto “resignar” contenidos implica perder “poder”,

⁵ En la práctica, muy pocas materias optan por dicho sistema. De las dieciséis materias existentes en primero y segundo año (excluyendo el Taller de Integración), sólo cuatro han optado por dicho sistema.

es difícil que esta práctica resulte de un proceso de negociación.

Aún en la actualidad, muy pocos docentes hacen referencia a la realización de ajustes en los contenidos de las asignaturas. Los que hablan del tema enuncian que ellos los han reducido pero que el resto no lo ha hecho.

La legitimación de los contenidos es uno de los aspectos que se omite en la reflexión cotidiana dentro de la comunidad y esto no ha cambiado. Pero con el tiempo, se pone más en evidencia que la resistencia a “reasignarlos” contribuye a agravar el problema del excesivo número de materias.

Los significados en torno a la metodología de enseñanza y de aprendizaje

En este aspecto no hubo “imposiciones”. Si bien, en las primeras entrevistas, la gran mayoría de los equipos no había realizado cambios a partir de la implementación del nuevo Plan, aproximadamente la mitad de ellos ya, desde antes, desarrollaba la materia bajo la forma de teóricos-prácticos generalmente con trabajo grupal. Sin embargo, aún persistían metodologías caracterizadas por la separación entre teoría y práctica, lo que mostraba una clara contradicción entre las definiciones curriculares en cuanto a fines y objetivos y las prácticas pedagógicas concretas.

La ausencia de ‘imposición’ se reflejó en los atributos positivos asignados tanto a una práctica como a la otra. El mantenimiento de la separación entre teoría y práctica está asociado a que “*se trabaja bien*”, también a que se justifica continuar así ante “*la falta de docentes y aulas*”, es decir, se atribuye la falta de cambio al obstáculo institucional que implica la escasez de recursos. Por su parte, quienes habían realizado cambios metodológicos les atribuían a éstos una significación positiva, valorizando tanto la “*incorporación de más práctica*” como el trabajo grupal que no sólo favorece que “*los alumnos trabajen cooperativamente*” sino que también “*enriquece al docente*”. En algunos casos, esta significación positiva iba acompañada de otra negativa referida a las limitantes de infraestructura y personal para este tipo de trabajo, esto es “*falta de aulas y de docentes*”, y a “*la falta de tiempo*” durante el cursado para alcanzar los objetivos. Quedaba claro que, para la mayoría de los docentes, la limitante organizacional (tiempo y espacio) era la que se visualizaba como condicionante fundamental a la hora de cambiar. Para algunos era tan determinante que optaban por supeditar las propuestas de enseñanza a esas condiciones mientras que otros las vivían como limitante pero no como un obstáculo.

A cuatro años desde la implementación del Plan, los docentes señalan que, con el transcurso del tiempo, han incluido modificaciones que apuntan a reemplazar cada vez más clases teóricas por teórico-prácticas y a proponer actividades que integren distintos contenidos, a estimular la lectura y la asistencia a clases de consulta por parte de los alumnos y a guiarlos más en las consignas de trabajo. Estos cambios ponen en evidencia un mayor grado de construcción de un sentido común en relación con las estrategias requeridas para lograr el perfil profesional definido por el Plan.

Los significados en torno al sistema de evaluación

El sistema de evaluación es el aspecto más prescriptivo dentro del Plan de estudios y también donde se expresan los mayores conflictos a nivel de la adecuación de la práctica docente. Tal vez por no haber sido una cuestión suficientemente trabajada dentro de la comunidad, los docentes no tenían claro ni qué ni cómo cambiar.

Como ya se dijo, los conflictos que se suscitaron se dirimieron a través de “normas”. Aquello que debió construirse como un nuevo marco de interpretación compartido, negociado en los en-

cuentros de todos los días, se transformó en una nueva “imposición”.

La exigencia de implementar el sistema de evaluación continua generó la adopción de un conjunto heterogéneo de actividades que a su vez respondió a una multiplicidad de interpretaciones acerca de este concepto.

¿Que cambios efectivos se implementaron en este aspecto en la práctica docente? En las primeras entrevistas, todos los equipos afirmaban que habían realizado cambios tendientes al sistema de “evaluación continua”, incorporando y combinando prácticas tales como “*evaluaciones más cortas y más seguidas*”, “*una evaluación al finalizar cada práctico*”, “*informes que se evalúan*”, “*actividades grupales de síntesis*”, “*evaluación de temas claves*”.

Desde su punto de vista, la mayoría de los equipos docentes creía que estaba implementando el sistema, mientras que una minoría sostenía que aún no había podido llevarlo a la práctica.

Sin embargo, ambos grupos coincidían en el tipo de prácticas y en el significado atribuido a la evaluación continua. Para la mayoría, implicaba “*mayor seguimiento del alumno en su aprendizaje*” o lo que es lo mismo “*un mayor conocimiento del alumno, se observan los cambios que van haciendo*”. Para otros, “*obliga al alumno a llevar la materia al día*”, también significa “*integrar contenidos en el proceso*”. Estos rasgos positivos aparecían asociados a otros negativos, tales como “*es mayor esfuerzo para los docentes*” o lo que es lo mismo, “*requiere más tiempo dedicado a la evaluación*” o bien, “*hacen falta más docentes y aulas y menor número de alumnos por comisión*”. A pesar de ello, muchos consideraban que, de ser posible, sería la mejor forma de evaluar, la “*más justa*”.

Aquellos docentes que enunciaban que el sistema adolecía de atributos sólo negativos lo asociaban, por lo general, con la disminución del nivel de exigencias académicas.

Lo que ocurría era una apropiación selectiva que combinaba viejas y nuevas prácticas, muchas veces contradictorias entre ellas, según el atributo que adquiriría mayor significación para el actor a la hora de optar por una línea de acción determinada.

Detrás del sentido específico que adquiriría para los docentes el sistema de evaluación subyacían una serie de supuestos. En primer lugar, la idea de la evaluación como “continua” en el tiempo, es decir, mayor número de instancias y más distribuidas en el tiempo del cursado. En segundo lugar, para algunos, estas instancias no podían equipararse a los antiguos parciales que acreditaban con más rigurosidad que el alumno había alcanzado los conocimientos necesarios para regularizar la materia. Parciales más examen aseguraban un alto nivel de exigencia académica para la acreditación, aseguraban mucha dedicación por parte de los alumnos para aprobar la materia. Si la dificultad estaba asociada al mayor grado de poder, ésta era la razón por la cual la mayoría de los equipos no había optado por el tipo de promoción directa, entendiendo que la “evaluación continua” era suficiente para acreditar la regularidad pero no para la aprobación de la asignatura.

En el transcurso del proceso, la instalación de la cuestión como un problema y su circulación en el intercambio cotidiano puede llevarnos a pensar que, aunque todavía persista la heterogeneidad en las prácticas como característica dominante, ha comenzado un proceso de construcción de un significado diferente.

En este aspecto, según los docentes, las modificaciones que han ido realizando tienden a incorporar instancias de evaluación individuales, a disminuir su número a lo largo del cursado y a diferenciar más los requisitos exigidos para la regularización de los que se exigen para la promoción. También hay docentes que decidieron volver al sistema de evaluación anterior al nuevo Plan de Estudios, convencidos de que el nuevo “*no sirve*”.

Mientras la mayoría de los docentes mantiene su creencia en los rasgos positivos del sistema, se ha incrementado el convencimiento de que “*no es aplicable*” en las actuales condiciones institucionales

como consecuencia de que *“hay pocos docentes para muchos alumnos”* o que el sistema requiere de una dedicación constante al estudio y *“los alumnos no pueden seguir las materias por la excesiva carga horaria”* o bien, *“los alumnos no tienen ganas de aprender”*.

Otro grupo sostiene que el sistema de evaluación presenta rasgos negativos: *“no sirve porque no hay tiempo para sedimentar conocimientos”*, o bien, *“a la hora de la síntesis individual no aprueban”*, *“trabajan algunos dentro del grupo y otros no”*. Para estos docentes hay que volver al sistema de evaluación anterior y es esta la línea de acción por la que optan. Asimismo hay un tercer grupo que sigue admitiendo que no tiene claro de que se trata

¿Cuáles son las cuestiones que han cambiado con el tiempo? No se evidencian cambios en los atributos positivos ni en la proporción de los docentes que adhieren a ellos y lo mismo puede decirse con respecto a los atributos negativos.

Lo más notable parece ser la generación de un cierto consenso acerca de la imposibilidad de aplicar el sistema en las condiciones actuales y de cuales son los obstáculos que lo impiden lo que, paradójicamente, evidencia una mayor comprensión acerca de las implicancias teóricas y prácticas de la evaluación continua.

Es de esperar, entonces, que la construcción de nuevos significados en torno a ella comience a atenuar la idea de que equivale a ‘evaluar continuamente’. En la actualidad, la enorme variedad y multiplicidad de los requisitos exigidos para la regularización y promoción de las asignaturas, hace que el alumno que quisiera regularizar todas las materias del primer cuatrimestre de segundo año, debería aprobar más de una instancia de evaluación semanal a lo largo de las 14 semanas.

Los significados en torno a los Talleres de Integración

Los Talleres fueron, sin duda, una innovación en tanto se constituye formalmente y por primera vez un espacio curricular a cargo de un equipo interdisciplinario que va construyendo desde la práctica cotidiana y con los alumnos una manera de aprender a partir de la integración de diferentes puntos de vista. Espacio atravesado por cuestiones de poder y de asignación diferencial de recursos pero que, dadas las características de su funcionamiento, se conforma también como espacio de posibilidad de nuevas líneas de acción tendientes a modificar el estado de cosas preexistentes. De hecho, su dinámica muestra que los cambios han sido, en parte, producto de la presión e influencia ejercidas por los propios actores involucrados⁶, contradiciendo la percepción dominante entre los docentes de que la superación de los obstáculos era sólo atribución de las autoridades, una cuestión en la que no podían incidir.

Al momento del primer relevamiento, sólo el Taller 1 había comenzado a desarrollarse con escasa participación por parte de los docentes en calidad de tutores de los grupos de alumnos. En

⁶ Cuando el Taller comienza a funcionar no estaba previsto el espacio físico requerido para su desarrollo, el tiempo del que los alumnos disponían para dedicarle era escaso en función de la carga horaria asignada al resto de las materias del mismo nivel y tampoco se había conformado un equipo docente que pudiera atender las demandas de este tipo de trabajo con un curso numeroso. Si bien la influencia ejercida por sus integrantes no fue suficiente, en un principio, para modificar los condicionamientos impuestos por la falta de espacio temporal y de cargos docentes, sí lo fue como para que se organizara un aula adecuada y la Secretaría Académica decidiera proponer al Consejo Directivo una nueva norma. Así, a partir del 2002, comenzó a funcionar con un Equipo Docente de Apoyo, constituido por 6 miembros pertenecientes a distintas asignaturas más el grupo de tutores. La participación dejó de estar librada al azar: “Si en forma voluntaria, no se cubren las necesidades académicas, se solicitará a los docentes responsables de las cátedras afines a las temáticas designen a los docentes de su asignatura para cubrir dichas vacantes” (Res. CD N°099/02).

la actualidad se están desarrollando los cuatro talleres previstos por el Plan y se ha incrementando el número de docentes que participan en ellos.

Si bien al principio la participación era escasa, había un consenso relativo acerca de la importancia de su inclusión en el plan porque *“permite integrar contenidos”, “promueve la integración de los docentes”, “vincula al alumno con el proceso de investigación”*. Los rasgos negativos que se le atribuían estaban asociados con que implicaba *“mucho trabajo para el docente”* y no estaba claro qué se esperaba de la tarea de los tutores. Lo cierto es que en la práctica, el significado que le otorgaban aún no era suficientemente fuerte como para decidir su participación. También, una minoría pensaba que la inclusión del Taller *“resta tiempo al dictado de otras materias”*, desde su punto de vista las verdaderamente importantes.

En la dinámica del desarrollo de los Talleres, todos han sufrido sucesivos ajustes en los contenidos y en la metodología a medida que los respectivos equipos docentes fueron evaluando los resultados a través de encuestas a los alumnos y reuniones con los tutores (Rosenstein, *et al.*, 2003).

Correlativamente, se han ido modificando los significados que los actores les atribuyen, primando los atributos positivos entre los que participan y los negativos entre quienes nunca se integraron o bien, habiendo participado en algún momento decidieron dejar de hacerlo.

Se reafirma la idea acerca de las posibilidades que brindan para los aprendizajes de una práctica profesional entre quienes han decidido su participación en estos espacios. Así expresan que *“el resultado es satisfactorio”, “ayuda a desarrollar habilidades”, “a la comprensión de conceptos de otras asignaturas”, “es una instancia para relacionar contenidos y sacar conclusiones”, “los alumnos se sienten gratificados cuando descubren un problema”, “se aplican conocimientos a una situación real”, “el tutor también aprende”*.

Se ratifica también en aquellos docentes que no participan la atribución de rasgos negativos ligados al tiempo que demandan de los alumnos y a la falta de capacitación de éstos para encarar un tipo de trabajo como el que se exige: *“les quita tiempo para estudiar las materias básicas”, “no va para alumnos que todavía no aprendieron a estudiar”, “aplican contenidos y técnicas que no conocen y son los docentes los que terminan haciéndolo”*.

Representaciones claramente ligadas a dos concepciones diferentes de la enseñanza y del sujeto que aprende: producción de conocimiento versus transmisión de contenidos, un actor capaz de hacer cosas con lo que aprende versus un sujeto que debe acumular primero para luego poder aplicarlos a una situación práctica. Si los alumnos son sujetos *“carentes de...”* se piensa que no están en condiciones de llevar adelante un trabajo con las características que se les propone. La consecuencia es que los tutores asumen el trabajo que *“no pueden”* hacer los alumnos, de lo contrario, pondrían en riesgo su propio prestigio frente a sus pares, medido éste a través de los logros de los estudiantes.

Sin embargo, llama la atención que los atributos relacionados con la dedicación que los Talleres demandan de los alumnos son compartidos también por algunos docentes que rescatan la importancia de su inclusión dentro del nuevo Plan. Son importantes para la formación profesional pero nunca en la misma magnitud que sus propias asignaturas, primando la concepción de la mayor jerarquía de lo disciplinar por sobre los espacios que apuntan a la multidisciplinariedad.

Se hace evidente que, a pesar de haber aumentado el número de docentes que se han ido integrando al trabajo en los talleres, no se ha modificado la idea inicial acerca de su función complementaria en la formación *“verdaderamente importante”* que brindan las asignaturas.

Los significados en torno a los cambios en las relaciones institucionales

Como ya dijimos, nuestro interés en analizar e interpretar los cambios producidos en la organización institucional (tanto formal como informal) radica en que partimos del supuesto de que la aparición de nuevas formas sociales puede contribuir a reforzar la capacidad de los agentes para canalizar demandas a través de ciertos puntos nodales. Esto es, para cambiar ciertas restricciones estructurales que transforman en acciones posibles aquellas que antes eran imposibles.

En este sentido, cuando se puso en marcha el nuevo Plan de Estudios, esperábamos que los Talleres de Integración y las nuevas formas de organización creadas con el objetivo de promover y evaluar el cambio, sumadas a las ya existentes, contribuirían a modificar las relaciones sociales dentro de la comunidad.

Sin embargo, pasados cinco años desde el comienzo de la implementación, algo más de la mitad de los docentes entrevistados piensa que no ha habido cambios a nivel de las relaciones institucionales. Lo atribuyen, en primer lugar, a que los Departamentos siguen sin funcionar *“como debieran”* puesto que nunca se les ha asignado recursos ni tampoco están muy claras las funciones que deben cumplir. Las Juntas Directivas rara vez elaboran propuestas por propia iniciativa. En los Departamentos *“no pasa nada”*, *“no hay estatuto que los jerarquice”*. En segundo lugar, tampoco ha habido modificaciones en las relaciones entre equipos docentes: *“se sigue trabajando con las cátedras con las que uno siempre se llevó bien”*, *“hay poca integración entre cátedras”*, *“las relaciones son más personales que entre asignaturas”*, *“continúa la individualidad”*.

El resto de los docentes reconoce cambios en algunos aspectos. Rescata que en el proceso se estimuló el trabajo conjunto entre cátedras en tanto fue necesario discutir y acordar contenidos y criterios conceptuales.

Para este grupo son los Talleres los responsables de los cambios más notables, ratificando así, su carácter emergente. Les atribuyen la función de estimular el trabajo interdisciplinario y por lo tanto la posibilidad de intercambiar distintos puntos de vista sobre un problema. Pero además, enfatizan las modificaciones en las relaciones entre docentes y alumnos: *“los alumnos mejoran la relación con docentes de años superiores que no conocen y a su vez los docentes se dan cuenta que deben usar otro discurso y dedicarles más tiempo. La situación nos cambia a todos”*.

Las relaciones a las que hacen referencia se modifican también a partir de los cambios en la metodología de enseñanza y en el sistema de evaluación dado que implican una forma de organización diferente dentro del aula, con una mayor interacción entre ambos actores. Atributos tales como *“los alumnos se conocen más”* ya aparecieron cuando hablamos de los significados de la evaluación continua. Por otra parte, estimulan a los alumnos a que consulten con más frecuencia a los docentes.

Finalmente, hay acuerdo en que las relaciones con las autoridades no se han modificado. El hecho que los actores no mencionen siquiera a las nuevas Comisiones creadas para evaluar el funcionamiento del Plan indica claramente que las desconocen y que éstas no han cumplido hasta ahora con su cometido.

El otro punto de vista: el Plan de Estudios “vivido” por los alumnos

No hay dudas que el análisis de los significados atribuidos por los docentes a sus prácticas y el impacto de éstas sobre el rendimiento académico de los alumnos no es suficiente para evaluar un

plan. Es necesario también incorporar el conjunto de significados atribuidos por los alumnos a los cambios en las prácticas derivadas de la implementación del Plan con el objeto de comparar las similitudes y diferencias entre actores con intereses distintos.

Los significados en torno a los contenidos

Para la mayoría de los alumnos entrevistados, los contenidos que se imparten “*son los necesarios*” para la formación profesional o bien, “*no son excesivos*”. Tienen claro que los docentes no los recortaron sino que, por el contrario, los “*comprimieron*” pero, en tanto “*son los necesarios*”, la cuestión pasaría por incrementar el tiempo para desarrollarlos, lo que implica necesariamente volver a aumentar la carga horaria de las asignaturas. La calidad de la enseñanza está asociada fundamentalmente con la cantidad de contenidos de modo que “*cuanto más, mejor*”. Es así como la disminución de la carga horaria asume para los alumnos un valor negativo.

Es la falta de tiempo la ‘causa’ de que haya temas que no alcancen a plantearse en clase y deban estudiarse sólo con la bibliografía o bien de que las materias “*más importantes se dan muy por arriba*”.

Algunos alumnos mencionan la cuestión de la superposición de temas en las distintas materias⁸ como positiva puesto que “*permite integrar conocimientos*”, “*ver los contenidos desde diferentes ópticas*” o bien significa “*un machaque para que queden grabados*”.

Queda en evidencia que es la reducción de la carga horaria de las asignaturas –y no la extensión ni la calidad de los contenidos– la que reviste un fuerte carácter negativo tanto para los docentes como para los alumnos.

Si, como ya dijimos, desde el marco de interpretación de los primeros, la carga horaria y la longitud de las programaciones están asociadas con el poder de cada cátedra en relación con otras, es evidente que el valor atribuido por los alumnos a la cantidad de contenidos no hace más que reforzar esta concepción del poder y, en consecuencia, las propias líneas de acción de los docentes.

Los significados en torno a la metodología de enseñanza y de aprendizaje

En su mayoría, los alumnos enuncian que los métodos “*son buenos*”, “*que sirven para aprender*”, sobre todo los que organizan una clase teórica primero y la práctica a continuación dado que “*aplicar el tema ya leído o explicado por el docente*” resulta en una mayor comprensión y apropiación: “*una cosa va reforzando la otra y el tema ya está sabido para la evaluación*”. En la práctica, no encuentran muchas diferencias entre la metodología de enseñanza que implementan las diferentes cátedras: aquéllas que dicen hacer teórico-prácticos no difieren demasiado de la mayoría que plantea una teoría, la práctica y después evalúa.

La significación positiva de la enseñanza queda más en evidencia cuando se analiza el criterio de clasificación que los alumnos ponen en juego para diferenciar la metodología que “*sirve*” de la que “*no sirve*”. La enseñanza que “*no sirve*” es aquella en la que no se explican los temas en clase, la que repite año tras año los mismos contenidos, “*con las mismas transparencias*”, o bien aquélla en la que el docente “*lee el apunte*”. En esos casos, la clase no permite aprender, de modo que resulta más

⁸ Esta cuestión fue precisamente una de las preocupaciones de la Comisión de Evaluación Curricular durante el proceso de elaboración del nuevo Plan.

útil no asistir dado que *“se pierde menos tiempo”*.

Por otra parte, gran parte de los alumnos señala como atributo negativo de los procesos formativos “la falta de práctica”, contradiciendo de este modo el discurso docente que dice haberla incrementado. La cuestión pasa por los distintos marcos de interpretación acerca de lo que la práctica significa. Para los alumnos implica *“estar en el campo”*, *“ver las cosas y hacerlas”*. La práctica consiste en aprender ciertas operaciones que constituyen parte del saber hacer de un productor agropecuario. Para los docentes, en cambio, tiene otro sentido puesto que pretenden que los alumnos no sólo sean capaces de aplicar un procedimiento sino que además puedan tipificar un caso o elaborar un diagnóstico de la situación, generando alternativas de solución a los problemas que se presentan⁹.

Aún frente a interpretaciones diferentes acerca de lo que es la práctica, no parece haber demasiados conflictos en torno a los significados que adquiere la metodología que permite el aprendizaje. Una buena enseñanza *“es aquélla que pone el acento en la comprensión, que intenta superar las formas de conocimiento frágil, aquélla que pone el acento tanto en los aspectos epistemológicos como en los pedagógicos, sociales y éticos de la enseñanza”* (Sanjurjo, 2003), sirve para aprender y esta condición está ligada a una buena explicación y ejemplificación, al aporte de conocimientos nuevos por parte del docente y a poder experimentar para operar en la realidad concreta.

Esta concepción acerca de la buena enseñanza y del buen aprendizaje se ve favorecida en la institución por la calidad de las relaciones de comunicación que se establecen entre ambos actores en el proceso. La totalidad de los alumnos afirma que tiene una buena relación con los docentes, *“que ayuda a aprender”* en tanto hay un trato personal: *“el profesor te conoce por el nombre, no sos un número como en la mayoría de las facultades”*. Además, hay *“mucha predisposición a aclarar cualquier duda que el alumno tenga”*, confirmando así el hecho de que las relaciones sociales entre alumnos y docentes se vieron favorecidas con los cambios implementados en la metodología de enseñanza y de aprendizaje.

Los significados en torno al sistema de evaluación

A la hora de indagar cómo los alumnos representan el sistema de evaluación continua, encontramos también multiplicidad de significados diferentes. Sin embargo, la mayoría coincide en que el sistema no se aplica: como *“los docentes no tienen claro en qué consiste”*, *“hacen lo que les parece o siguen como antes”* y, a la hora de decidir, *“lo que cuenta son los parciales”*. Se evidencia también aquí que lo que los docentes dicen hacer no es precisamente lo que los alumnos perciben que hacen. Hay una profunda diferencia entre el *“no es aplicable”* y el *“no se aplica”* en tanto esta última afirmación desconoce los esfuerzos que los docentes dicen haber hecho en pos de encontrar una línea de acción que transforme el sistema en aplicable.

La evaluación continua significa para los alumnos que los temas se evalúen a medida que se van dando, aún cuando se adopten distintos instrumentos (parciales, resolución de casos en grupos o ejercicios). Parece evidente que en muchas de estas concepciones subyace también la idea de

⁹ Las diferencias de sentido pueden asimilarse a lo que SCHÖN, (1992) define como *practicum* técnico y casuístico. El primer tipo ve “el conocimiento profesional en términos de hechos, reglas y procedimientos aplicados de una forma no conflictiva a los problemas instrumentales [...]”. Esta concepción parece ser la que prima entre los alumnos. El segundo tipo de *practicum*, en cambio, apela a que los estudiantes aprendan no sólo hechos y operaciones relevantes sino también “las formas de indagación que sirven a los prácticos competentes para razonar acerca del camino a seguir en situaciones problemáticas a la hora de clarificar las conexiones entre el conocimiento general y los casos particulares”.

“evaluar continuamente”.

En relación con el aumento de las exigencias para la regularización y promoción de las materias, muchos de los alumnos entrevistados creen *“que tiene que ser así”*, colocando ellos también la evaluación en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello se evidencia en los criterios a través de los cuales clasifican las materias ‘que exigen’ y las que no “exigen”. La mayoría de los alumnos enuncia que las primeras son aquéllas a las que se les dedica más tiempo de estudio pero, que al finalizar el cursado permiten estar mejor preparado para rendir el examen final. Y esto es así porque lo que enseñan es importante. “Exigen” cuando tienen múltiples requisitos para la regularización y no plantean la posibilidad de la promoción directa. Para los alumnos, la importancia de la materia queda ligada al nivel de exigencia, contribuyendo a la reproducción de las relaciones de poder dentro de la institución.

Ese esfuerzo “de aprendizaje” requerido por la “evaluación continua” sirve sin embargo, sólo para acreditar “algunos” conocimientos, aquéllos necesarios para regularizar. Pero para los alumnos parecen no ser suficientes para “demostrar que se sabe la materia”. Esto solamente se garantiza mediante la aprobación de la asignatura en un examen final: *“para saber la materia hay que aprobarla”, “con la regularidad se aprende sólo la práctica”*.

La propia modalidad de evaluación implementada por los docentes parece contribuir con la construcción de este criterio dominante entre los alumnos.

Queda claro que los alumnos no cuestionan el nivel de exigencia y sin embargo reconocen que la cantidad de evaluaciones son un obstáculo en la carrera. La dificultad de cumplir con los requisitos queda ligada a la elevada carga horaria como consecuencia del cursado simultáneo de un mayor número de materias. Esto dificulta la ubicación en el tiempo de las actividades de evaluación y las posibilidades de dedicación al estudio. En este sentido, la mayoría afirma *“regularizar no es fácil por la suma y la concentración de parciales, trabajos grupales etc... en determinada época del año”, “estudiamos todo el año y en la última semana podemos quedarnos libres en varias materias”*. Y la solución pasa, muchas veces, por priorizar la regularización de algunas y quedar en condición de libre en otras o bien, regularizar las materias que se están cursando y no rendir las ya cursadas¹⁰.

Como no hay tiempo *“se estudia para zafar y no para aprender porque es imposible rendir 2 o 3 parciales por semana”*. La solución pasaría por *“disminuir el número de trabajos que las cátedras solicitan y exigir más de cada uno”* porque *“hay que cumplir pero no te hacen pensar”*, y también por la articulación de trabajos entre cátedras, sobre todo cuando varias solicitan simultáneamente relevamientos en establecimientos agropecuarios.

En síntesis, no es el sistema de evaluación lo que se percibe como obstáculo: los alumnos lo expresan con claridad cuando afirman que *“la superposición es el problema básico del plan”* o bien, *“el problema es la cantidad de materias”* simultáneas.

Los significados en torno a los Talleres de Integración

La percepción dominante acerca de los Talleres es que *“no se pueden aprovechar”* por la excesiva carga horaria de la carrera, porque *“no se dispone de tiempo para dedicarles”*. Los Talleres no se evalúan del mismo modo que las asignaturas entonces *“se toman como una materia sin importancia, se hacen como un trabajo más y no de la forma en que están pensados, se dedican los días establecidos para las salidas a campo para*

¹⁰ En tanto los recuperatorios de los parciales para acceder a la condición de regular se concentran en la semana de consulta previa a los exámenes finales.

estudiar otras materias?

Aún así, muchos alumnos asignan a los Talleres rasgos positivos que dan cuenta de su utilidad como espacio de aprendizaje y de práctica pre profesional, en tanto relacionan al alumno con *“los diferentes puntos de vista de los productores agropecuarios”*, permiten *“detectar los problemas”* enunciados por los distintos actores del sector, *“enseñan cómo efectuar un relevamiento de una cuenca”*. Y para ello, es necesario *“integrar conocimientos de distintas asignaturas”* apelando incluso a las de años superiores que aún no se cursaron. Hay coincidencia entre los atributos así enunciados y los de los docentes que participan como tutores: los Talleres son vistos como una herramienta útil. Si es así, los alumnos sienten que sus propias líneas de acción que se traducen en hacer *“un trabajo más”* frente al conjunto de exigencias de las materias simultáneas, no son las adecuadas, no les permiten aprovechar la potencialidad que tienen como espacios de práctica.

Para otro grupo priman los atributos negativos relacionados, precisamente, con la menor importancia que revisten los Talleres respecto de otras asignaturas. Por eso, *“deberían tener menos horas asignadas”*, *“no hace falta un año completo para hacer un trabajo más”* que, por otra parte, *“se puede aprender a través de un apunte”*. Estos alumnos evalúan que los Talleres se incorporaron al plan de estudios para paliar la *“falta de práctica”* y que este objetivo no se cumple: *“no hay práctica en ninguno”*. Nuevamente, queda en evidencia que la concepción de práctica está ligada al hacer técnico: *“estar en el campo”*, *“ver y hacer las cosas”*, no es lo mismo que relevar las características y los problemas de los sistemas de producción presentes en una cuenca o trabajar con un sistema específico a fin de proponer alternativas productivas.

Independientemente del valor positivo o negativo atribuido a los Talleres, muchos alumnos cuestionan el rol que cumplen los tutores de los grupos. Afirmaciones tales como *“los tutores no se hacen cargo”*, *“están disconformes porque el trabajo lo hacen ellos”*, *“hay divergencias entre el coordinador del taller y los tutores y el alumno no sabe a quién hacerle caso”*, muestran que, aún cuando se observan importantes avances en la construcción de un espacio de trabajo común entre docentes de diferentes disciplinas, no se ha logrado ni el suficiente compromiso por parte de algunos de ellos ni la suficiente integración de diferentes puntos de vista como para consensuar los objetivos de los Talleres de Integración.

Lo cierto es que los alumnos en su conjunto desarrollan líneas de acción tendientes a *“pasarlos”* con el menor trabajo posible. De este modo, internalizan y reproducen la concepción dominante en la institución de que las *“materias básicas”* (esto es, básicas agronómicas) no deben resignar carga horaria y nivel de exigencias a expensas de los nuevos espacios curriculares, aún cuando éstos sean importantes para el aprendizaje de la práctica profesional.

Algunos datos relevantes acerca del ritmo de avance de los alumnos en la carrera

Entre los datos más relevantes, se verifica que sólo alrededor del 17 % de los alumnos activos de las cohortes 2000 y 2001 cumple con los requisitos establecidos por el plan para cursar el último año de la carrera, transcurridos cinco años desde su ingreso¹¹. O sea que el 83% restante se ha ido

¹¹ Por el tiempo transcurrido, son las únicas en las que se puede evaluar esa situación académica. Los primeros alumnos de la cohorte 2000 se recibieron a partir de marzo del corriente año. Su número es muy pequeño aún (5) como para realizar un análisis del tiempo real que insume la carrera.

atrasando y la mayoría se encuentra cursando en la actualidad materias de tercer y/o cuarto año.

Si consideramos el porcentaje de desgranamiento año tras año de los alumnos que pueden cursar el año siguiente con o sin Taller de Integración, vemos que el 63,9% en promedio (cohortes 2000 a 2004) reúne los requisitos para cursar segundo año, el 53,6% (cohortes 2000 a 2003) para cursar tercer año, el 41% (cohortes 2000 a 2002) para cursar cuarto año y, como ya dijimos, sólo el 17,4% (cohortes 2000 y 2001) para cursar quinto año. En tanto los obstáculos para continuar al ritmo que establece el plan se van sumando, aumenta el desgranamiento año tras año de cada cohorte.

Esta situación podría explicarse al analizar cómo opera un sistema de correlatividades que, como ya hemos dicho, plantea una doble dificultad: lograr la regularidad de materias que son requisito para cursar completo el año siguiente y aprobar el número de materias requerido.

Los porcentajes de alumnos por cohorte que pueden cursar con el Taller de Integración —que exige además del número de materias aprobadas, ciertas asignaturas regularizadas—, muestran que los porcentajes anteriores, disminuyen aún más.

Sólo tomando el ejemplo de lo que ocurre en primer año y para no abrumar con tantos números, se comprueba que ya a partir de la finalización del primer cuatrimestre de primer año, más de un 50% de los alumnos está libre en alguna materia, lo que indica que empiezan a acumular dificultades para avanzar en la carrera. Esta situación se profundiza en el segundo cuatrimestre en donde este porcentaje de alumnos libres se registra en todas las materias, razón por la cual difícilmente podrán alcanzar los requisitos exigidos para cursar segundo año completo, incluido el Taller.

Ya en primer año, más del 50% de los alumnos aprueba sólo dos materias y éstas pertenecen al primer cuatrimestre. En las materias del segundo cuatrimestre, el porcentaje de aprobación está muy por debajo del 50%. En estas condiciones, no resulta nada fácil reunir las tres materias aprobadas que se necesitan para cursar segundo año.

Desde segundo a quinto año, los mayores porcentajes de alumnos libres se registran justamente en aquellas asignaturas correlativas para rendir otras siguientes y/o que se requieren regularizadas para cursar el Taller correspondiente. Objetivamente se pone en evidencia que hay algunas materias (siempre las mismas) que son “importantes” y resultan ser “las difíciles”.

Los actores y la evaluación de los cambios

El nuevo Plan de Estudios, en su conjunto, fue concebido bajo la idea del acortamiento de la carrera de grado, el pasaje de contenidos de las asignaturas obligatorias a las electivas, la transformación de materias anuales en cuatrimestrales, y un sistema de de evaluación tendiente a la regularización y promoción que estimulara a los alumnos a rendir inmediatamente después del cursado, de modo de paliar la dificultad de un mayor número de materias por año para cursar con respecto al plan anterior. Asimismo, planteó un sistema de correlatividades que facilitaría el avance regular de los alumnos en la carrera al ritmo que establece el Plan.

Ahora bien, ¿en qué medida el conjunto de representaciones contribuye a producir transformaciones o a reproducir las viejas prácticas de los actores?

Entre los docentes no hay acuerdo acerca de si ha habido o no cambios y si éstos han sido positivos pero queda claro un cierto consenso con respecto a los aspectos negativos que se atribuyen a la implementación del nuevo Plan de Estudios. Estos se relacionan con la reducción de la carga horaria de las materias, la baja relación docente-alumno que dificulta la implementación del sistema de evaluación continua, el excesivo número de materias por año y por cuatrimestre, el

corrimento de algunas materias a años inferiores y el sistema de correlatividades que permite que los alumnos puedan cursar materias sin haber acreditado los contenidos de las anteriores.

Los alumnos acuerdan plenamente con los dos primeros aspectos, se trata para ellos de una cuestión excluyente: sienten que no pueden cumplir con la cantidad y la concentración de exigencias.

Aún cuando los contenidos, los métodos y los requisitos para la regularización y promoción no se cuestionan, la percepción dominante es que *“nadie puede llevar la carrera al día”*, dada la superposición de exigencias para regularizar y promover. Como dijimos, los alumnos sienten que tienen que optar: o regularizan las que están cursando o se preparan para rendir las ya regularizadas o inclusive, muchas veces deben elegir qué materias regularizar y cuáles no. Los datos relativos al ritmo de avance remiten claramente a estas afirmaciones. Los alumnos no sólo “sienten” que no pueden cumplir con los requisitos para avanzar regularmente: los datos muestran que efectivamente la mayoría no los puede cumplir.

Esto se contrapone con aquellos docentes que rescatan como resultado positivo el hecho de que, *“con mucha dedicación, los alumnos pueden llevar las materias al día y promover al finalizar el cursado”*. Por el contrario, el sentido que la mayoría de los alumnos atribuye al problema de la carga horaria y de la superposición de evaluaciones es el de “imposibilidad”.

El problema de la excesiva carga horaria termina recayendo sobre los Talleres de Integración en tanto los docentes les adjudican un nivel de exigencia que resta tiempo al estudio de las otras asignaturas –atributo compartido incluso por aquellos que participan y valorizan su inclusión dentro del nuevo Plan–. Los Talleres se erigen así en los responsables cuando, paradójicamente, lo que saltaba a la vista a la hora de ponerlos en marcha era que el tiempo que se les había asignado en el Plan era escaso en relación con la carga horaria del resto de las materias del mismo nivel.

Por el contrario, lo que perciben los alumnos cuando enuncian que no disponen del tiempo suficiente para dedicarles es que la causa es la carga horaria y la superposición de las actividades con el resto de las materias simultáneas y no las propias exigencias de los Talleres que, según ellos, son muy bajas¹².

El obstáculo que plantean los Talleres se refuerza, según los docentes, por la falta de capacitación de los alumnos para llevar adelante un tipo de trabajo como el que se exige. Por su parte, estos últimos no ponen en cuestión su nivel de formación para abordarlos. Se piensan capaces de hacer cosas con lo que aprenden.

Los Talleres no hacen más que poner en evidencia la lógica que acompañó toda la etapa de construcción y puesta en marcha del Plan: la carga horaria y la longitud de las programaciones están asociadas al “poder” de cada cátedra en relación con las otras, en tanto estos atributos reflejan la mayor o menor dificultad que la asignatura presenta para el estudiante. No se concibe entonces que deban resignarse carga horaria y contenidos, esto es perder poder a expensas de nuevos espacios, aún cuando éstos sean importantes para la práctica profesional.

Resulta paradójico pensar que aquello que aparece como obstáculo en docentes y alumnos, resulte de las propias prácticas que llevan adelante los actores aún cuando no sea percibido de esta manera. El hecho de que los contenidos no se hayan modificado sumado a la concepción de que evaluación continua implica “evaluar continuamente”, transformó la intencionalidad que guió la elaboración del documento curricular en nuevos obstáculos. El significado positivo que los alumnos atribuyen

¹² Hay que tener en cuenta que en el Plan la carga horaria asignada a los Talleres es la que se desarrolla en el aula. No está contemplado el tiempo que demanda el trabajo en terreno.

a la suma de contenidos de los programas y el nivel de exigencias para la promoción de materias no hace más que reafirmar la validez de la práctica docente.

Sin embargo, el aumento del número de instancias de evaluación, las trabas para el acceso a la promoción con examen, la distancia entre la finalización del cursado y la aprobación de la materia debido a que la regularización no alcanza para acreditar los contenidos mínimos, son cuestiones decisivas para explicar el índice de desgranamiento. Según los alumnos, *“es preferible atrasarse... antes que acumular materias. O hacés dos veces tercer año o hacés dos veces segundo año”*. En definitiva, el acortamiento es ficticio: *“la carrera se termina haciendo en seis años”* como estipulaba el plan anterior. Incluso, aquéllos que avanzan al ritmo del Plan demorarán un año o más para rendir y aprobar la suma de materias acumuladas. El obstáculo fundamental para los estudiantes radica entonces, en que se trata de un Plan demasiado *“comprimido”*.

A ello se le suma otro obstáculo importante que los docentes omiten: la obligatoriedad de reunir al menos 210 horas en cursos electivos. Estos fueron concebidos con la idea de flexibilizar el currículum y de permitir la profundización de los conocimientos en áreas temáticas de interés del alumno incluyendo aquéllos contenidos “recortados” de las asignaturas por no considerarse básicos sino ampliatorios. Sin embargo, la mayoría de los alumnos subraya la escasez de oferta de cursos lo cual tiene una serie de implicancias. En primer lugar, deben optar por los que hay y no necesariamente por los que interesan: el objetivo ya no es aprender sino cumplir con los créditos exigidos. En segundo lugar, tienen cupos de inscripción y la prioridad es para los que ya están cursando el último año, entonces, necesariamente se acumulan al final de la carrera. Y aún cuando pudieran cursarlos antes de quinto año, la superposición de exigencias y de horarios con las materias obligatorias no lo permite.

Con respecto al sistema de correlatividades, enunciada por los docentes como una traba importante, los pocos alumnos que aluden a él afirman que la traba reside en que, habiendo cumplido los requisitos para promover, esta posibilidad se pierde en caso de no haber aprobado alguna de las materias que el Plan exige como correlativa. La correlatividad entonces es arbitraria puesto que el estudiante siente que está capacitado para promover en tanto sorteó los requerimientos de la materia en curso.

Ninguno de los alumnos entrevistados hace referencia a otro de los obstáculos señalados por los docentes: la baja relación docente-alumno. En general, no se les plantean como problemas las restricciones del contexto institucional que, por el contrario, son los priorizados por los docentes a la hora de explicar sus líneas de acción. Para su ‘mundo vivido’ dichas restricciones desaparecerían si *“todos contribuyeran para que el plan funcione”*. Según los alumnos de las dos primeras cohortes, el plan *“no estaba organizado”* y fueron ellos los más perjudicados por la continua improvisación.

Viejas y nuevas estrategias frente al contexto de cambio

Dentro del conjunto de representaciones, lo más notable es la generación de un cierto consenso entre los docentes, acerca de la imposibilidad de aplicar algunas prescripciones del nuevo Plan bajo las restricciones actuales y en la identificación de estas restricciones. Sin embargo, las líneas de acción resultantes no son similares: un grupo opta por adecuarlas al cambio tratando de superar las restricciones a través de ajustes periódicos y otro, desarrolla una estrategia de “resistencia” tendiente a volver a la situación anterior al cambio de Plan. Entonces, si bien las líneas de acción de los docentes se han modificado en función de la construcción de nuevos significados, continúa

la lucha por imponer un punto de vista a favor o en contra del cambio.

Parecería que, en la lucha, hubiera una cierta modificación en las relaciones sociales dentro de la comunidad. Modificación en el sentido de una mayor integración dentro de cada uno de los grupos y una mayor desintegración entre grupos: por un lado, los que están “a favor” del nuevo Plan aún reconociendo que hay muchísimas cuestiones por mejorar y sus detractores, que creen que “*hay que volver al anterior*”. Aquel que triunfe estará en condiciones de definir hacia dónde se quiere ir, esto es, el camino del cambio.

A su vez, las representaciones que orientan las estrategias de los alumnos también contribuyen a reproducir los obstáculos generados por las prácticas. Son estrategias de “adaptación” en tanto priorizan la regularización de algunas materias por sobre otras, la obtención de la regularización por sobre la presentación a exámenes finales, “pasar” los Talleres dedicándoles el menor tiempo posible. De este modo legitiman los obstáculos para su avance regular en la carrera.

Los estudiantes sienten que los obstáculos les son “impuestos”, que no pueden operar sobre ellos. Sienten que se encuentran inmersos en una lucha entre los docentes que están “a favor” del nuevo Plan y sus detractores. Sienten que sólo les queda adaptarse para resistir hasta que un grupo u otro logre imponer su punto de vista sobre el resto.

Si partimos del supuesto de que es en los encuentros cotidianos entre pares donde está la posibilidad de negociar y construir nuevos marcos de significaciones comunes y nuevas formas de práctica social, nos preguntamos por qué los alumnos no han encontrado los mecanismos para reflexionar y transformar sus propias líneas de acción que no siempre resultan exitosas. Hablan del tema de los obstáculos que les impone el Plan en los encuentros de todos los días pero en el intercambio no han logrado construir nuevas formas de ver y actuar. Por ello, no hay aún acciones alternativas que tiendan a aumentar su capacidad de obrar frente a las instancias de poder dentro de la institución y a demandar soluciones.

No sólo no se plantean nuevas formas de organización sino que ni siquiera se recurre a las ya existentes. Y ello se evidencia claramente en el accionar del claustro estudiantil en el Consejo Directivo. Los proyectos presentados por los consejeros en relación con los obstáculos que plantea el plan¹³ no surgen de las demandas del conjunto o de parte del alumnado sino que son, generalmente, iniciativas de ellos mismos en función de lo que “ven” que les pasa a sus compañeros. A lo sumo, pueden llegar a hacer una consulta informal entre los más cercanos para recabar su opinión o recolectar firmas de adhesión en otros casos. Para los consejeros, el problema “*es que siempre hay que salir a buscarlos*”.

Por otra parte, el Consejo Directivo es una “arena” en la que se reflejan las luchas, las negociaciones y los acuerdos entre actores que ocupan diferentes posiciones en el espacio institucional (docentes, estudiantes, graduado y no docente) y, por lo tanto, con diferentes intereses, metas y percepciones acerca de la realidad. Y, sobre todo, con cuotas de poder diferenciales. Son los docentes los que terminan dirimiendo cuando se trata de problemas referidos a las prácticas pedagógicas acordadas para lograr el perfil del profesional que plantea el Plan de estudios y ello es así porque operan cohesionadamente. En cambio, dentro del claustro estudiantil, muchas veces hay luchas entre los propios consejeros, primando los intereses de la agrupación a la que pertenecen por sobre su pertenencia a

¹³ Los proyectos presentados últimamente fueron: 1) Todas las mesas de exámenes con suspensión de clases, 2) Requisitos para cursar los Talleres de Integración: que sean similares que para cursar el año correspondiente (sólo número de materias aprobadas); 3) Para aquellas materias en las que la modalidad de examen para el alumno libre consta de dos o más instancias, la que se aprueba no debe volver a rendirse en la próxima oportunidad.

un claustro. Así, difícilmente puedan resolver a su favor las alternativas que proponen.

Si bien se observa un cierto consenso entre los alumnos acerca de las restricciones que les impone el nuevo plan, parecería que éste no se refleja en el accionar de sus representantes. Y si éstos últimos no han logrado construir una significación común entre ellos, menos podría esperarse que puedan construirla con los representantes de los otros claustros. En tanto los estudiantes no logren transformar la queja en problema para poder operar con él, no habrá posibilidad de modificar la posición en la que se ubican y que es la que corresponde a los menos escuchados.

Todo proceso de cambio es continuo e inestable y en el transcurso, la transformación de las líneas de acción de los actores van modificando tanto las fuerzas impulsoras como las restrictivas. En nuestra institución la implementación del nuevo Plan de Estudios ha generado múltiples significados y estrategias, diferencias entre los actores que la componen, conflictos y consensos, resistencias y adaptaciones, nuevas configuraciones de las relaciones sociales. Se trata indudablemente de cambios que tienden a modificar el orden de cosas preexistente.

Referencias

AGUERRONDO, I *et al.* (2000) *Gestión de la Institución Escolar u Diseño de Proyectos. Carpeta de Trabajo de la Licenciatura de Educación*, Quilmes, Universidad Virtual de Quilmes.

ALONSO, L. E. (1998) *La mirada cualitativa en sociología*, Madrid, Fundamentos.

BOURDIEU, P. y Wacquant, L. (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*. México. Grijalbo.

CANALES, M. Peinado, A. 1998 “Grupos de discusión”, en *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Síntesis.

CELMAN, S. (2004) “Evaluación y compromiso público en la Argentina de los noventa”, en *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*, Publicación de conferencias y paneles del II Congreso Internacional de Educación, UNL, Santa Fe.

DARRE, J. P. (1985) *La parole y la technique. L'univers de pensée des éleveurs du Ternois*. París. L'Harmattan.

ALBA, A. de (1991). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México. UNAM.

DOCUMENTOS DE LA COMISIÓN DE CAMBIO CURRICULAR (1996 a 1999). Zavalla. Facultad de Cs. Agrarias, U.N.R.

FARINA, J., *et al.* (2004) “Evaluando el nuevo Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Agrarias de la UNR: la dinámica de los cambios en las prácticas institucionales”. *IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano: La Universidad como objeto de Investigación*. Tucumán. Universidad Nacional de Tucumán.

LONG, N. & Long, A. (1998) *Battlefields of knowledge. The interlocking of theory and practice in social research and development*. London. Routledge.

PLAN DE ESTUDIOS (2000). Zavalla. Facultad de Cs Agrarias UNR.

ROSENSTEIN, S. *et al.* (2002). “El cambio del Plan de Estudios en la Facultad de Cs Agrarias. Informe preliminar para el Consejo Directivo y la Comisión de Evaluación Curricular”. Res CD N° 118/02. Facultad de Cs Agrarias. UNR.

ROSENSTEIN, S. *et. al.* (2003). “El cambio del Plan de Estudios en la Facultad de Ciencias Agrarias: construyendo nuevos significados y prácticas”. *Revista de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Agrarias* N° 3. Rosario, UNR.

ROSENSTEIN, S. *et. al.* (2004). “Análisis preliminar de las tres primeras cohortes del Plan 2000”. Res CD 106/04. Facultad de Cs Agrarias UNR.

SANJURJO, L y Rodríguez, X. (2003) *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*, Rosario, Homo Sapiens.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.

SCHVARSTEIN, L. (1992). *Psicología Social de las organizaciones*, Buenos Aires, Paidós.