
Recibido: 30/09/02 · Aceptado: 01/04/03

El cambio del plan de estudios en la facultad de ciencias agrarias: construyendo nuevos significados y prácticas

ROSENSTEIN, Susana; **CAVALLI**, Ada; **FARINA**, Juan;
ROSBACO, Irene y **TREVIZÁN**, Alberto

Facultad de Ciencias Agrarias. UNR C.C. N° 14. Zavalla (S 2125 ZAA), Santa Fe, Argentina.
E-mail srosens@fcagr.unr.edu.ar

Resumen

Los objetivos de la fase de la investigación que se expone fueron indagar los cambios en la organización institucional y en los significados atribuidos por los distintos actores y plasmados en las prácticas que ha producido el nuevo Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Agrarias de la UNR. Se parte de la hipótesis que existiría una brecha entre los significados que guían la acción práctica y el texto del nuevo plan dentro de una institución que obstaculiza o posibilita los cambios. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los docentes de primero y segundo año. Se comprueba que coexisten entre los docentes una multiplicidad de marcos de interpretación acerca del cambio que se traducen prácticas heterogéneas, en distintas combinaciones entre viejas y nuevas prácticas a veces contradictorias con el texto del nuevo plan y también contradictorias entre sí en relación a los objetivos que se proponen lograr. La mayor heterogeneidad está asociada a mayor nivel de cambio. El sistema de evaluación es la cuestión que mejor refleja que los conflictos se intentaron resolver con la imposición de normas. Se evidencia el surgimiento de nuevas formas de organización que abren espacios de posibilidad de líneas de acción diferentes, construidas a partir de la interpenetración de distintos puntos de vista disciplinares y que refuerzan la capacidad de negociación de los actores frente a las instancias de decisión.

Palabras clave:

innovación, significado, práctica docente, obstáculos y posibilidades

The change in the plan of studies of the school of agricultural sciences building up new meanings and teaching practices

Summary

The aim of this stage in our research work is to find out the changes brought about by the new Plan of Studies of the School of Agricultural Sciences at the UNR (National University of Rosario), in the organization of the institution as well as in the meanings given by the various agents and carried out through the teaching practices. We start from the hypothesis that a gap may exist between the meanings guiding the practices and the wording of the new plan within an institution which either hinders or makes the changes possible. Semi-structured interviews were implemented with teachers of first and second year and other sources such as documents, resolutions, surveys, etc. were used. It was found that the construction of a shared meaning concerning the change has not been achieved. The heterogeneity of the coexisting frames of interpretation is evident in the different combinations of new and old practices. This heterogeneity is seen to a greater extent in the assessment system of the different subjects. New outgoing ways of organization show the opening up of spaces for the development of different lines of action built upon the interaction among interdisciplinary points of view. They also reinforce the agents' negotiating capacity in decision-making.

Key words:

innovation, meaning, teaching practice, obstacles and possibilities

Introducción

El objetivo general de la investigación en curso consiste en analizar e interpretar las prácticas educativas en relación con la dinámica generada por el cambio del Plan de Estudios en la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Rosario. Como objetivos específicos, nos proponemos analizar e interpretar las modificaciones en la organización institucional, en los significados atribuidos por los distintos actores y plasmados en las prácticas y en el avance regular de los alumnos que ha producido la implementación del nuevo Plan. Se trata de una investigación en curso en tanto se intentan evaluar no sólo los cambios actuales sino también su dinámica en los años subsiguientes.

En la primera fase, ya concluida, analizamos los encuentros (tanto formalmente institucionalizados como informales), más o menos conflictivos, que constituyeron el proceso de elaboración del plan (ROSENSTEIN, S., et.al. 2001). Reconstruir la "historia" resultaba imprescindible en tanto partíamos de la hipótesis 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 los actores se afirmara que era una propuesta consensuada. En consecuencia, existiría una brecha entre las percepciones y significados que guían la acción práctica y el texto del nuevo Plan, sobre todo al interior del claustro docente.

La conclusión fue que 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 ciertos actores intentan enrolar a los demás en sus

propios proyectos, cuando se reconocen y son reconocidos con mayor derecho a la palabra, cuando no aceptan "perder" nada en la negociación. Es difícil el consenso cuando se evita que salgan a la luz determinados conflictos: omitirlos implica que no existen lo que refuerza la estructura existente.

Sin embargo, el único camino para comprobar si dicho proceso fue aparente o real es a partir de la propia práctica de los actores. Por eso en la segunda etapa, que constituye el objeto de este artículo, nos propusimos analizar el conjunto de significados o puntos de vista que los docentes atribuyen a los cambios que implementaron en sus prácticas pedagógicas, en tanto son los protagonistas principales de cualquier proceso de innovación educativa.

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 Talleres que implican una formación ligada con el hacer y con la integración de contenidos, un nuevo sistema de correlatividades y 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.

Los interrogantes que nos planteamos fueron ¿en qué medida la construcción de nuevos significados en la interacción con los otros ha producido un cambio y/o innovación en las prácticas mencionadas? ¿en qué medida se pone de manifiesto en

estas prácticas lo prescripto en el nuevo Plan?

Por otra parte y frente a las innovaciones introducidas por la Institución, ¿se tuvo en cuenta la viabilidad político-cultural, definida ésta por las representaciones de los distintos grupos con respecto al cambio? ¿y la viabilidad organizativa-administrativa?

Si no se logró la construcción previa de un significado compartido, podríamos suponer que la multiplicidad de marcos de interpretación que coexisten al interior de la comunidad 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.

Sostenemos que son las propias acciones de los actores las que producen y reproducen los obstáculos y posibilidades que impone o permite el contexto institucional. Las interpretaciones que los docentes hagan de los obstáculos y posibilidades 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 status quo o, por el contrario, se sumarán y reforzarán las transformaciones impulsadas por las nuevas.

Si bien en este artículo daremos cuenta de estas formas incipientes, la información con la que contamos para evaluar los resultados de su accionar es aún insuficiente. Sólo el transcurso del tiempo podrá decir en qué medida han logrado reforzar las capacidades de los actores para transformar las restricciones del contexto.

En relación al objetivo de medir el avance regular de los alumnos, contamos con información procesada de la cohorte 2000 y hemos avanzado en la comparación de ésta con las cohortes 98 y 99, correspondientes al Plan anterior. Sin embargo, consideramos que dicha información no es aún suficiente para comparar el rendimiento de los alumnos en ambos planes.

Marco teórico

¿Qué entendemos por cambio o innovación? Definimos cualquier cambio social como un proceso continuo, inestable, como la estructuración y reestructuración continua del espacio en el que la gente realiza acciones en respuesta a las situaciones que se le presentan en la vida cotidiana. Esta se nos ofrece como un mundo intersubjetivo: un mundo que compartimos con otros, compartimos los significados, compartimos un sentido común de la realidad. Se trata de nuestro "mundo vivido". Sin duda, el lenguaje es la forma más im-

portante que tenemos como sociedad humana para comunicar significados. Al posibilitar la objetivación, también nos permite retener y acumular la experiencia en un campo o en una actividad determinada (en este caso, la enseñanza de una práctica profesional) y esta acumulación resulta en un acopio social del conocimiento disponible para la praxis. "Sé que los otros comparten al menos parcialmente ese conocimiento y ellos saben que yo lo sé" (BERGER, P y LUCKMANN, T.; 1998) de modo que cada uno comprende el sentido

de la conducta del otro, aunque sea diferente.

El lenguaje aparece como el medio de construcción significativa del mundo característico de un grupo social y en una situación concreta (ALONSO, L.; 1998). Una construcción que se realiza por negociación desde las diferentes posiciones que ocupan los actores en el espacio social y que expresa los valores, percepciones y normas que caracterizan el punto de vista socialmente situado de ese grupo.

Ahora, bien ¿cómo se producen los cambios? En cualquier comunidad o grupo caracterizado por la co-presencia y la co-actividad (DARRÉ, J.P.; 1985) coexisten distintos marcos de interpretación 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.

Pero estas "interfases" entre distintos marcos no se producen sin conflicto en tanto se trata de encuentros entre individuos o grupos que representan diferentes intereses, recursos y niveles de poder. Es por eso que su análisis permite sacar a la luz la dinámica y el carácter emergente de las interacciones y mostrar cómo se reformulan las metas, percepciones intereses y relaciones de los distintos actores como resultado de la interacción (LONG, N., 2000). En este interjuego, hay un reposicionamiento constante de los actores: negociarán, se apropiarán selectivamente o tomarán distancia de lo "nuevo" o lo "tradicional" en función de la significación que le atribuyen para su propia práctica.

A su vez, habrá movimientos de las posiciones de los actores. En tanto el grupo

pueda reconocer valor a la palabra de la mayoría de sus miembros, otros podrán ser portadores de capital simbólico, modificándose las posiciones que ocupan en el espacio social. Las acciones (y los discursos en tanto acciones) son entonces "expresiones de una red de posiciones de poder que son históricas y culturalmente específicas, construidas conflictivamente y por lo tanto dinámicas y mutables" (ALONSO, L, 1998)

Desde esta perspectiva, el cambio se concibe como gradual, surgiendo de los juegos sociales, de las negociaciones, del regateo, de los conflictos y de la cooperación. La organización, esto es, la aparición de nuevas formas sociales que refuerzan la capacidad de obrar de los agentes, es una propiedad emergente: emerge de las luchas que tienen lugar entre éstos últimos en las "arenas"¹ correspondientes.

Estas formas emergentes podrán incidir, a su vez, transformando las restricciones que impone la institución, entendiéndose por tal «aquellos cuerpos normativos, jurídicos, culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio social. Una institución es un nivel de la realidad social que define cuanto está establecido" (SCHVARSTEIN, L., 1992)

¿Cómo podemos capturar esa multiplicidad de interpretaciones de los actores frente a un mismo evento? Un camino adecuado sería rescatar sus formas discursivas. "El concepto de discurso es útil porque permite comprender los modos de acción y cognitivos construidos por los actores a través del tiempo", (LONG, A., 2000) desde la posición que ocupan en el espacio social.

Lo que se plasma en signos particulares, esto es en las palabras, es el sentido o el punto de vista ("la intención") concebido

globalmente de quién habla. Un enunciado se refiere siempre a alguna cosa y ese referente está constituido por la actividad de las personas, por su relación con las cosas, relación socialmente situada. La realidad es aprehendida en tanto que actividad humana concreta, en tanto que práctica.

En el caso que nos ocupa, rescatar las formas discursivas de los docentes acerca de sus propias prácticas no implica necesariamente que siempre “hagan exactamente lo que dicen hacer”. Lo importante es que ellos “creen hacerlas” desde su propio punto de vista socialmente situado. El discurso combina así los mismos o distintos elementos según la estrategia en la

que al actor le toque actuar, por eso “hay que interrogarlos en 2 niveles: su productividad táctica (que efectos recíprocos de poder y saber aseguran) y su integración estratégica (cual coyuntura y cual relación de fuerzas vuelve necesaria su utilización en tal o cual episodio)” (FOUCAULT, M. 1986)

¹ “Arenas son encuentros sociales o una serie de situaciones en los que tienen lugar contiendas sobre cuestiones, recursos, valores y representaciones. Son localizaciones sociales y espaciales dónde los actores confrontan, movilizan relaciones sociales y despliegan medios discursivos y culturales para el logro de fines específicos” (LONG; N., 1997)

Metodología

A los fines de la investigación, tomamos como unidad de análisis los actores institucionales para analizar el nuevo Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Rosario, evaluando su implementación y dinámica para poner en evidencia el cambio realmente operado.

Para ello, recurrimos a una metodología que combina aspectos cuali y cuantitativos, dada la complejidad del objeto de estudio. Los aspectos cualitativos sirvieron para recuperar los significados y comportamientos de los actores mientras que los cuantitativos para medir el avance regular de los alumnos en la carrera.

En esta fase de la investigación, el objetivo fue analizar el conjunto de significados o puntos de vista que los docentes atribuyen a los cambios que implementaron en sus prácticas pedagógicas en función de lo prescripto por el nuevo Plan. En consecuencia, las variables definidas fueron: los

cambios realizados en la práctica docente y la significación que dichos actores les atribuían.

Para recabar la información, tomamos como unidad de análisis cada uno de los docentes de primero y segundo año, los únicos que al momento del relevamiento estaban aplicando el nuevo Plan. Recurrimos a entrevistas semiestructuradas porque permiten combinar momentos de discurso precodificado y cerrado, necesarios para relevar los cambios efectivos, con otros momentos de fluir continuo, de discurso más bien basado en una línea argumental creada por entrevistado e investigador, en los que salen a la luz las representaciones, significados, motivaciones acerca de determinadas prácticas.

Para la variable “cambios”, las categorías de análisis fueron: contenidos, metodología de enseñanza y evaluación, mientras que para “atribución de significados” consideramos los asignados por los docentes

a: a- los cambios efectuados por ellos; b- las modificaciones propuestas por el nuevo Plan (evaluación continua, Talleres de Integración, enfoque sistémico) y c- al rol institucional.

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, M., PEINADO, A., 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 del 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. 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 clave.

Puesta en marcha del nuevo plan

A comienzos del año 2000 y frente a la puesta en marcha del nuevo Plan, 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 la cátedra 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.

En este contexto, comienza la implementación. "En esta etapa se construye uno de los aspectos más 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, I; et. al., 2000).

Nos interesa analizar las dos últimas for-

mas de viabilidad en la medida en que pueden dar cuenta tanto de las resistencias que los docentes generan como de las estrategias institucionales que se implementan para enfrentarlas y resolverlas, no siempre sin conflictos.

En principio, si hubiera habido viabilidad político-cultural (el "querer hacer"), las nuevas definiciones institucionales deberían haberse plasmado en los significados y por lo tanto, en las prácticas cotidianas de los docentes, adecuando los contenidos, la metodología de enseñanza y de aprendizaje y la evaluación en sus asignaturas.

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.

En el texto del nuevo plan, se explicitan los contenidos mínimos propuestos por cada cátedra. Sin embargo, hay que señalar que

en el momento del diseño, la Secretaría Académica “impone” a todas las materias una reducción de la carga horaria, como una forma de zanjar la retención de muchas de ellas a “recortar” contenidos.

Esta decisión no se refleja en la realidad. Varios equipos reconocen no haber introducido modificaciones en los contenidos (35,7%) y entre los que afirman que las hicieron (64,4%), sólo el 28,6% dice haberlos reducido efectivamente. Los contenidos eliminados pasaron, en algunos casos, a formar parte del curso de nivelación. En otros, para evitar la superposición de contenidos en varias materias, se “negoció” su inclusión en una u otra.

El 23,1% de los equipos dice haberlos “comprimido” o, incluso, que sumaron nuevos contenidos a sus programaciones, respondiendo a las demandas de materias superiores. El 15,4% enuncia que redujeron algunos y ampliaron otros, lo que es posible al tratarse de materias anuales que se desdoblan en cuatrimestrales ubicadas dentro del mismo ciclo lectivo.

Los docentes que no han realizado modificaciones en los contenidos no le asignan significación alguna en forma explícita. Desde su marco de interpretación, no se trataría de algo necesario. Lo que llama la atención en los que las han hecho es que, independientemente del tipo de cambio, la gran mayoría le asigna un atributo negativo: “no alcanza el tiempo” para desarrollar los contenidos programados y este atributo se verifica tanto en los que los reducen como en los que los comprimen o agregan. Otro atributo negativo asignado, aunque en menor proporción es que la reducción de contenidos “sólo afecta a las materias de 1º y 2º año”.

Las modificaciones de contenidos, ya sea por sugerencia de materias de años superiores o a instancias de la Secretaría Aca-

démica, son vividas como “imposición”, aún por las asignaturas de primer año que, en realidad, realizan una reestructuración de los mismos, derivando algunos al curso de nivelación que ellas mismas dictan. 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. Por eso es que se le otorga menor significación a la superposición de contenidos a lo largo de la carrera o a la profundización de otros, poco relacionados con la formación profesional, que a la “pérdida”, sobre todo cuando algunas materias logran conservar el dictado de algunos temas en detrimento de otras que los pierden. En tanto “resignar” contenidos implica perder “poder”, es difícil que esta práctica resulte de un proceso de negociación.

Sólo en los casos en que una materia anual se desdobla en dos cuatrimestrales que se dictan una a continuación de la otra, la cuestión de los contenidos va asociada a una significación positiva. Los involucrados creen que “se desarrollan mejor”, al tener todo un año para organizarlos y distribuirlos en el tiempo.

Se observa bastante consenso al interior de los equipos con respecto a los atributos asignados al cambio de contenidos, aún en aquellos que, durante el proceso, no logran construir el acuerdo.

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

El nuevo plan no prescribe en cuanto a la metodología de enseñanza y de aprendizaje que deben poner en práctica las asignaturas.

Sin embargo, al definir el perfil del inge-

niero agrónomo, se priorizan competencias de intervención profesional por sobre la acumulación de información (la capacidad de análisis, de diseñar y proponer modelos de producción alternativos, etc...). 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. Esto se pone de manifiesto en la explicitación acerca de la evaluación de los aprendizajes, que detallaremos más adelante.

En este punto no ha habido ni hay "imposiciones" pero sí un intenso trabajo del Área Pedagógica con las cátedras a la hora de elaborar las programaciones que luego van a ser revisadas por la Comisión Revisora de programas, para ser aprobadas finalmente por el Consejo Directivo. De ello se deduce que podría esperarse un cierto nivel de modificaciones en la metodología de enseñanza y de aprendizaje.

Sin embargo, aún hoy, las clases teóricas aparecen muchas veces separadas de las prácticas, lo que muestra una clara contradicción entre las definiciones curriculares en cuanto a fines y objetivos y las prácticas pedagógicas concretas. Del total de los equipos entrevistados, el 71,4% no ha realizado cambios. De este porcentaje, debemos discriminar entre aquellos que continúan con la separación entre teoría y práctica (28,6%) y los que ya desarrollaban la materia, antes del año 2000, bajo la forma de teóricos-prácticos, generalmente con trabajo grupal (42,8%).

La ausencia de "imposición" se refleja en los atributos positivos asignados tanto a una práctica como a la otra. En el primer caso, el mantenimiento de la separación entre teoría y práctica está asociado a que "se trabaja bien", también a que se justifi-

ca continuar así ante "la falta de docentes y aulas", es decir, se atribuye la falta de cambio al obstáculo que implica la escasez de recursos. El atributo negativo que aparece es enunciado por los docentes que no toman decisiones dentro de sus cátedras: interpretan la metodología como un "desenganche entre teoría y práctica".

En el segundo caso, la mayoría considera positiva la implementación de teóricos-prácticos porque "se trabaja bien", hay "mejor relación entre teoría y práctica", valorizando sobre todo las ventajas del trabajo en grupos pequeños. También la significación negativa que aparece está asociada a esta última cuestión: así se afirma que en los grupos "sólo trabajan algunos". Los equipos que realizaron modificaciones (29,6%) optaron por eliminar las clases teóricas y transformarlas en teóricos-prácticos de carácter grupal, por incorporar la resolución de problemas de aplicación de los contenidos durante el desarrollo de éstos, por solicitar a los alumnos la elaboración de informes después de cada práctico o simplemente por sumar más clases prácticas a las ya existentes. Estas diferentes opciones aparecen solas o combinadas, incluso las dos últimas asociadas al mantenimiento de la separación entre teoría y práctica.

La mayoría de los docentes le atribuye al cambio una significación positiva, valorizan 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 va 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. La idea que subyace es que el trabajo grupal implica que el aprendizaje es más lento, que

hay que "esperar" que el alumno haga su proceso de discusión, reflexión y apropiación de los contenidos.

Queda claro que, para la mayoría de los docentes, la limitante organizacional (tiempo y espacio) es la que se visualiza como condicionante fundamental a la hora de cambiar. Para algunos es tan determinante que optan por supeditar las propuestas de enseñanza a esas condiciones mientras que otros lo viven como limitante pero no como un obstáculo.

Los sentidos diferentes asignados a una misma práctica y dentro de un mismo equipo son notables en este punto. Los desacuerdos existen más allá del proceso seguido para tomar las decisiones y de la discusión o de la ausencia de discusión que se haya dado al interior de los equipos docentes. Se evidencia falta de consenso aún entre quienes, aparentemente, habían logrado acuerdos a comienzos del año 2000. Quizás, esta situación se manifieste con mayor claridad en aquellas cátedras de fuerte organización jerárquica en las cuales se adopta y hace lo que dice el jefe de cátedra, aunque ello no implique el convencimiento de los otros docentes.

Un párrafo aparte merece la cuestión del enfoque sistémico, definido como el eje metodológico del nuevo plan. Un enfoque de este tipo prioriza la comprensión de una realidad compleja en movimiento, tratando de comprender su funcionamiento como un todo en lugar de aislar sus componentes y en este sentido, implica un método que aborde el objeto de estudio como sistema y ponga énfasis en la capacidad para establecer relaciones entre los elementos que lo componen.

Aún cuando no constituye una novedad para la comunidad puesto que ya era uno de los ejes del plan de estudios anterior, cada equipo docente le otorga un sentido

diferente y, salvo algunas excepciones, bastante alejado del aceptado por el discurso científico. A pesar de estar "instalado" desde hace muchos años dentro de la comunidad, se evidencia que es un tema que no circula, no se debate en los diálogos cotidianos y, por lo tanto, no ha habido espacio para construir un criterio compartido, sobre todo entre los docentes de primero y segundo año.

Los docentes que creen que lo abordan en sus materias, asocian el método con *"la búsqueda de ejemplos de aplicación agronómica"* o dicho de otra manera *"dar la materia en función de las necesidades del ingeniero agrónomo"*. Algunos reconocen que *"los docentes no estamos preparados y los alumnos tampoco"*, marcando la dificultad que entraña reorganizar contenidos y metodología de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista sistémico. En cambio, entre aquellos que afirman no abordarlo por desconocimiento o por no haberlo discutido, prima la idea de que *"la estructura de ciertas materias no cambia, siempre es igual"*, y, por lo tanto, no admiten cambio en su organización.

Los significados en torno al sistema de evaluación

El sistema de evaluación es quizás el aspecto que se explicita con mayor grado de prescripción dentro del Plan de Estudios y en el que se introducen cambios más profundos en relación a las prácticas anteriores. Es aquí también donde se expresan los mayores conflictos a nivel de la adecuación de la práctica docente.

La nueva propuesta entiende la evaluación como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la define como "integral, continua y retroalimentadora, lo que permitirá ir haciendo los reajustes necesarios, tanto a nivel de cada asignatura como de la marcha del plan en su conjunto". Sustituye "el examen parcial para la regulariza-

ción por un conjunto de actividades que permitan evidenciar los conocimientos y habilidades que se pretenden alcanzar...Las asignaturas se aprobarán mediante instancias integradoras que deberán integrar teoría y práctica y privilegiar situaciones que permitan al alumno demostrar su capacidad de análisis y síntesis y su juicio crítico, por sobre la reproducción de la información. Se tenderá así al sistema de promoción directa como resultado del conjunto de actividades desarrolladas durante el cursado o mediante la instancia final integradora" (PLAN DE ESTUDIOS 2000).

A medida que se avanzaba, fueron suscitándose gran cantidad de conflictos dentro de los equipos y entre éstos y la Secretaría Académica a la hora de adecuar las programaciones a la nueva propuesta. Los docentes no tenían claro ni qué ni cómo cambiar, no había sido una cuestión suficientemente trabajada dentro de la comunidad con anterioridad a la implementación del plan. Los conflictos se dirimieron a través de "normas" (Resoluciones del Consejo Directivo) sucesivas que van a definir y tipificar los alcances de cada una de las instancias de evaluación. Así, a comienzos del 2002, se definieron las modalidades que podía adoptar la instancia final de integración. Aquello que debió construirse como un nuevo marco de interpretación compartido, negociado en los encuentros de todos los días, se transforma en una nueva "imposición".

¿Que cambios efectivos se implementaron en la práctica docente? En este sentido, todos los equipos afirman haber realizado cambios tendientes al sistema de "evaluación continua". El 50% dice haber optado por "evaluaciones más cortas y más seguidas", que aparecen asociadas a prácticas tales como: "se realiza una evaluación al finalizar cada práctico" o "se solicitan informes que se evalúan", o "se hacen ac-

tividades grupales de síntesis", o "se evalúan los temas claves".

En el 50% restante aparecen otras combinaciones. Por ejemplo, el equipo enuncia que evalúa "temas claves" y realiza "actividades grupales de síntesis", o que evalúa "después de cada práctico" y "reduce o elimina parciales" o que realiza "informes semanales" junto con "un examen integrador final".

Los cambios enunciados no resultan nada claros. No se alcanza a comprender si al hablar de evaluaciones más cortas y más seguidas, los docentes se refieren a las que realizan después de cada práctico o a las actividades grupales de síntesis o si se trata de distintas instancias de evaluación que se suman a lo largo del cursado. Parecería que estas evaluaciones más cortas y más seguidas equivalen a los antiguos parciales, sólo que en mayor número y abarcando menor cantidad de contenidos. Tampoco queda claro de qué se tratan las "actividades grupales de síntesis".

La instancia final integradora fue, sin duda, el eje de los conflictos generados por la nueva propuesta. No se sabe en qué consiste o se cree que es lo mismo que un examen tradicional pero con otra terminología. Al respecto, llama la atención que un solo equipo haga referencia a ella y en términos de "examen final integrador". Por otra parte, difícilmente se pueda alcanzar una instancia de este tipo cuando muchos equipos mantienen la separación entre teoría y práctica, es decir, no realizan dicha integración durante el proceso de enseñanza. La exigencia de implementar la "evaluación continua" genera la adopción de este conjunto heterogéneo de actividades, adopción que, a su vez, responde a una multiplicidad de interpretaciones acerca de este concepto.

Desde su punto de vista, el 64,3% de los

equipos docentes creen que están implementando el sistema de evaluación continua mientras que el 35,7% restante sostiene que aún no ha podido llevarlo a la práctica, entre otras cosas, porque el elevado número de alumnos en relación con la cantidad de docentes y la falta de aulas y laboratorios no permite ampliar el número de comisiones.

Sin embargo, no se observan diferencias notorias en el tipo de prácticas incorporadas entre los que creen y no creen hacer evaluación continua ni tampoco hay diferencias a la hora de analizar el significado que ambos grupos le atribuyen al sistema. Para la mayoría, implica *"mayor seguimiento del alumno en su aprendizaje"* o lo que es lo mismo *"un mayor conocimiento del alumno, se ve que les cuesta más, se observan los cambios que van haciendo"*. Para otros, que *"obliga al alumno a llevar la materia al día, es una forma de presión para que estudien"*, también que significa *"integrar contenidos en el proceso"*. En menor proporción aparecen otros significados: el sistema se asocia con *"evaluar todos los días"*, *"evaluar todos los aspectos (contenidos, procedimientos y actitudes)"*, *"en la evaluación no hay tiempos, puede ser continua y tomar una sola evaluación para ver si los alumnos englobaron"*, *"obliga al docente a hacer reajustes permanentes durante el proceso, ayuda a no enquistarse"*.

El 80,8% de los docentes le asignan a la evaluación continua uno u otro rasgo positivo. Dentro de este porcentaje, el 53,8% combina estos rasgos con otros negativos. Así, la evaluación continua implica *"mayor esfuerzo para los docentes"* o lo que es lo mismo, *"más tiempo dedicado a la evaluación"*, también *"requiere más docentes, aulas y menor número de alumnos por comisión"* y *"resignar contenidos porque disminuye el tiempo para las clases"*. A pesar de ello, muchos consideran que, de

ser posible, sería la mejor forma de evaluar, la *"más justa"*. Las limitantes de tiempo, espacio y recursos se perciben como un condicionamiento pero no como un obstáculo para el cambio.

El 19,2% considera que el sistema adolece de atributos sólo negativos que asocian, por lo general, con la disminución del nivel de exigencias académicas. Afirman que *"hay mayor flexibilidad para los alumnos"*, *"los alumnos no pueden responder a evaluaciones tan seguidas porque no estudian ni comprenden los enunciados"*, *"es mejor evaluar la materia completa, así los conocimientos quedan parcializados"*. Unos pocos se atreven a reconocer que *"se cambia porque hay que adaptarse al nuevo plan"*.

El nivel de conflicto generado por la implementación de un sistema que nadie (o muy pocos) tiene en claro de que se trata se traduce no sólo en la heterogeneidad de marcos de interpretación sino también en los rasgos negativos que se le atribuyen. Entonces, para facilitar el cambio el camino es la prescripción. Ello no implica que siempre los docentes hayan implementado cambios tendientes a adecuarse a la normativa, de hecho, se observa que muchos sólo modifican los términos con los que designan a las mismas instancias de evaluación tradicionales.

Lo que realmente ocurre es una apropiación selectiva que combina viejas y nuevas prácticas, muchas veces contradictorias entre ellas, según el atributo que adquiere mayor significación para el actor a la hora de optar por una línea de acción determinada. Así, si prima el mayor nivel de trabajo requerido por sobre la valoración positiva, difícilmente la práctica sea incorporada tal como es prescripta.

En relación con el sentido específico que

adquiere para los docentes el sistema de evaluación podemos hacer algunas consideraciones. En primer lugar, subyace la idea de la evaluación como "continua" en el tiempo, es decir, instancias más distribuidas en el tiempo del cursado, muchas veces consistentes en preguntas puntuales sobre los contenidos del trabajo práctico o del teórico-práctico que no necesariamente se integran a las del siguiente. En segundo lugar, para algunos, estas instancias no pueden equipararse a los antiguos parciales que acreditaban con más rigurosidad que el alumno había alcanzado los conocimientos necesarios para regularizar la materia. Tampoco le atribuyen a la instancia final la función de "integrar" los contenidos desarrollados. Por estas dos cuestiones, *"era mejor evaluar la materia completa, para que los conocimientos no queden parcializados"*. Parciales más examen aseguran un alto nivel de exigencia académica para la acreditación, aseguran mucha dedicación por parte de los alumnos para aprobar la materia. Estas cuestiones culturalmente asociadas al mayor grado de poder que detenta la cátedra con respecto a otras más "fáciles", pueden ser las razones por las cuales la mayoría de los equipos no ha optado todavía por el tipo de promoción directa, entendiendo que la "evaluación continua" es suficiente para acreditar la regularidad pero no para la aprobación de la asignatura.

El plan explicita que la evaluación además de continua debe ser integral, esto es, que los conceptos son sólo un aspecto a evaluar. En función de las características del perfil profesional, el desarrollo de determinados procedimientos y actitudes adquieren una importancia vital en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Al respecto, el 42,8 % de los equipos docentes afirma que evalúan conceptos y procedimientos, el 35,7% sólo conceptos, el 7,1% conceptos y actitudes y el resto, los

tres aspectos. Pero cuando se les pregunta acerca de qué significa uno u otro, muy pocos responden y los que lo hacen, sólo apuntan a reconocer las dificultades que entraña evaluar todos los aspectos. Así, para este último grupo, el sentido negativo está asociado a que *"no se sabe cómo transformar procedimientos y actitudes en una nota"*, *"es contradictorio que al final haya que poner una nota"*, *"es conflictivo decidir cuándo el alumno está aprobado"*. Suponemos que quienes no responden no se han planteado esta cuestión como problema, de modo que podría pensarse que aún no ha habido cambios importantes en el conjunto de significados, valores, atributos, que se traduzcan en formas diferentes de ver la evaluación.

El tercer aspecto prescripto es que el sistema debe cumplir una función retroalimentadora. En este sentido, los ajustes que cada equipo vaya haciendo en función de las dificultades encontradas y los resultados obtenidos podrán ir evaluándose en años sucesivos. Aún es prematuro para decir algo al respecto.

Talleres de integración: ¿nuevas formas emergentes de organización institucional?

La inclusión de cuatro Talleres a lo largo de la carrera constituyó, sin duda, una de las innovaciones más importantes introducidas por el nuevo Plan de Estudios. No es la única pero nos interesó particularmente en tanto representa una nueva forma de organización institucional. Su dinámica permitirá ir observando cómo los actores construyen modos de acción alternativos y encuentran espacios de posibilidad para ponerlos en práctica y modificar los obstáculos que el contexto les impone.

Los Talleres fueron definidos en el plan 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 constituyeron "como espacios interdisciplinarios para abordar situaciones concretas del sector agropecuario. No poseen contenidos propios sino que estos derivan de los propios problemas que se atiendan. Las temáticas integrarán en forma horizontal los contenidos de las asignaturas de ese año y en forma vertical las asignaturas del año anterior, al tiempo que permitirán el entrenamiento en actividades propias de la profesión" (PLAN DE ESTUDIOS 2000).

El Taller 1 (La Investigación en las Ciencias Naturales y Sociales) que, en el momento de este relevamiento se encontraba en su primer año de implementación, integra las materias de primero y segundo año aunque participan también las de ciclos superiores en la medida en que las temáticas elegidas por los alumnos sean afines con ellas.

El Taller debía estar integrado por docentes con una Coordinación general que fijara las pautas para este nuevo espacio curricular. Una vez concursado el cargo, el Coordinador reunió en dos ocasiones a los docentes para dar a conocer el plan de trabajo y simultáneamente comenzaron los encuentros con los estudiantes. Se produjo entonces una tensión entre el requerimiento institucional de comenzar con el desarrollo del taller y el tiempo necesario para consensuar la propuesta con los docentes.

Tal vez por eso, sólo el 53,8 % de los docentes afirma conocer la propuesta, el resto la desconoce. Dentro de los primeros, sólo el 31 % participa en el taller y el 7,7% participaría en caso que hubiera alumnos interesados en temáticas afines a sus disciplinas.

Para estos dos grupos, el Taller tiene ras-

gos positivos. Creen que es importante su inclusión en el plan porque *"permite integrar contenidos"*, *"promueve la integración de los docentes"*, *"vincula al alumno con el proceso de investigación"* y *"el alumno se interesa"*. También le atribuyen rasgos negativos asociados a que implica *"mucho trabajo para el docente"*, *"las pautas establecidas por el Coordinador no han sido claras"* en relación a lo que se esperaba de la tarea de los tutores, *"no se ha llevado a cabo lo que en un principio se propuso"* o bien, *"los contenidos epistemológicos son excesivos"*. Estos últimos atributos son lógicos si se piensa que es un nuevo espacio curricular que va a requerir ajustes permanentes.

Tanto los docentes que conocen la propuesta pero no participan ni enuncian que lo harían como aquellos que la desconocen comparten los atributos anteriores. Entonces, ¿por qué no participan? En ciertos casos, quién toma las decisiones dentro de la cátedra no acuerda con el sesgo que se le ha dado al taller e impone su punto de vista sobre el resto. En otros, se trata de materias "instrumentales", cuyos integrantes no saben cómo aportar para la integración con otras específicas de la carrera.

Lo cierto es que la mayoría afirma que *"es importante que esté"* pero, en la práctica, el significado que le otorgan aún no es suficientemente fuerte como para decidir su participación. También hay una minoría que piensa que la inclusión del Taller *"resta tiempo al dictado de otras materias"* que son las verdaderamente importantes desde su punto de vista.

El Taller como espacio de posibilidad de nuevas líneas de acción está también atravesado por cuestiones de poder y de asignación de recursos. Cuando comienza a funcionar a principios del 2001 no estaba previsto el espacio físico requerido

para su desarrollo, el tiempo del que los alumnos disponían y disponen para dedicarle es 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.

Del espacio del taller todos opinan: los alumnos y los docentes, tutores o no. La propia Coordinación ha propiciado esta situación con encuestas a los alumnos y convocatorias a los docentes para evaluar el desarrollo. Esto no ocurre en las materias tradicionales, en las que decide sólo el equipo a cargo. Esta apertura tiene sus ventajas y desventajas. La desventaja es, a veces, la imposibilidad de conciliar innumerables intereses contrapuestos cuando todos se sienten con derecho a ser escuchados. Las ventajas son, por lo menos, dos: la primera es que permite detectar con mayor rapidez los ajustes a realizar para el logro de los objetivos de aprendizaje. De hecho, a comienzos del 2002, la mecánica de funcionamiento cambió radicalmente con respecto a la del año anterior. La segunda ventaja radica en que aumenta la posibilidad de los involucrados de ejercer la presión e influencia necesarias para que se modifique el estado de cosas preexistentes. En este sentido, la presión e influencia ejercidas por los integrantes del Taller y por los alumnos no han sido suficientes como para modificar los condicionamientos impuestos por la falta de espacio material y temporal y de cargos docentes. Tampoco lo fue la presión e influencia ejercidas por las autoridades de la Facultad para modificar el orden negociado dentro de la Universidad para la asignación de recursos a cada Unidad Académica.

Sin embargo, fueron suficientes para que la Secretaría Académica decidiera proponer al Consejo Directivo una nueva norma,

en este caso, en respuesta a las necesidades que se hicieron evidentes en la propia marcha del taller. 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 innovación consiste en que, por primera vez, se constituyó formalmente un espacio curricular a cargo de un equipo interdisciplinario que va construyendo desde la práctica cotidiana y con los alumnos una manera de ver la metodología de investigación a partir de la integración de diferentes puntos de vista. Seguramente, también se han modificado en parte el conjunto de significados que los docentes le atribuían al Taller a mediados del 2001, lo que se comprueba por el hecho de haberse incrementado el número de quiénes están dispuestos a proponer temáticas de investigación y a participar como tutores.

Acerca del "rol institucional"

Hemos analizado ya cómo los actores, a través de sus prácticas pedagógicas o a través de su participación en el Taller de Integración, modificaron o mantuvieron las restricciones que impone el contexto a su accionar. Vimos cómo dentro de las formas de organización tradicionales (cátedras) el camino por el que optaron es o bien modificar sus líneas de acción adaptándolas a las limitantes existentes o bien mantener el status quo, reproduciendo dichas limitantes.

Bajo esta concepción, 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.

Ahora bien, cuando indagamos en la comunidad acerca del sentido que adquiere el "rol institucional" dentro del proceso de cambio, la gran mayoría hizo referencia a la función cumplida por las autoridades. Así, el 38,5 % de los docentes consideró que la "institución" ha favorecido el proceso de cambio en algunos aspectos y lo ha obstaculizado en otros, el 23,1% le asignó un rol netamente positivo mientras que el 26,9%, netamente negativo.

Los dos primeros grupos rescatan especialmente "*el apoyo de la Secretaría Académica y del Área Pedagógica*" y, en menor grado, el rol del conjunto de las autoridades que "*han acompañado con la presencia*", "*propiciando y apoyando el cambio*", "*fomentando las discusiones*", "*hay buena voluntad*". Otras significaciones positivas que aparecen con menor frecuencia son: "*el apoyo dado a través de cursos pedagógicos*", "*no hubo presiones, los docentes tuvieron libertad para actuar*" y "*el*

apoyo a través de nueva infraestructura (aulas, equipamiento de biblioteca)".

A su vez, plantearon como obstáculos que no se promovió "*la comunicación y la discusión entre los docentes*", que "*no hubo suficientes instancias de formación pedagógica*", que "*la institución no ha acompañado con los recursos materiales necesarios*" y, en contrapartida, que "*acompaña demasiado*" en el sentido de la norma como elemento de presión.

Dentro del grupo que le asignó a la institución un rol netamente negativo, aparecieron algunos de los rasgos anteriores sumados a otros: "*la institución pretende un plan light*" o bien "*no ejerce suficiente control*" sobre las prácticas docentes.

Nuevamente, queda claro que lo que algunos agentes perciben como posibilidad es vivido como obstáculo por otros. La realidad es interpretada desde marcos diferentes en función de metas, percepciones y, fundamentalmente, intereses contrapuestos.

Lo cierto es que la mayoría de los docentes percibe los obstáculos como si su modificación fuera sólo atribución de las autoridades, como si ellos no pudieran incidir. La realidad institucional está ahí, fuera de ellos, ejerciendo un poder de coacción. En ese sentido, nos preguntamos, por ejemplo, si hubo, en algún momento, demandas reales para promover mayor discusión entre los docentes o para que se ofrecieran más instancias de formación pedagógica y cómo se plantearon esas demandas.

Conclusiones

En función de la hipótesis planteada, confirmamos que coexisten entre los docentes una multiplicidad de marcos de interpretación acerca del cambio que se traduce en la heterogeneidad de prácticas pedagógicas incorporadas, en distintas combinaciones entre viejas y nuevas prácticas en función de la significación que los actores les atribuyen. Y esto ocurre, sobre todo, con los cambios en la metodología de enseñanza y de aprendizaje y en el sistema de evaluación y en menor proporción en relación con los contenidos. Pero la heterogeneidad implica también mayor grado o nivel de cambio. Así el menor nivel se registra en los contenidos de las asignaturas y el mayor en el sistema de evaluación. En el proceso, se recurre a la normativa, como herramienta para adecuar la práctica docente al texto del nuevo plan. Pero es evidente que ni las prescripciones ni las "normas legales" producen transformación de significados. Por el contrario, parecería que la decisión de reducir arbitrariamente la carga horaria de las asignaturas a la hora de tomar decisiones, produjo como efecto la intensificación del consenso al interior de los equipos docentes en torno a la construcción de un significado común de rechazo al recorte de contenidos. Quizás éste que fue el aspecto en el que se centró el debate (¿o en algunos casos el único?), demuestra que sigue siendo central cuando se dirime la cuota de poder relativo de cada cátedra.

En relación con la metodología de enseñanza y de aprendizaje, la prescripción no es explícita, surge de la definición del perfil profesional y del enfoque sistémico como método de abordaje de los contenidos. El grado de cambio a partir del 2000 es escaso. Éste ya se venía produciendo desde antes, en un proceso de lenta transformación en la forma de pensar la integración

entre teoría y práctica, lo que fue construyendo un significado positivo a la organización de las clases con una modalidad de teórico-prácticos y de trabajo grupal. Esta estrategia formativa es compatible con la que está implícita en el texto del Plan. Sin embargo, subsiste aún un fuerte disenso al interior de los equipos docentes y entre ellos acerca de su factibilidad y pertinencia, pero el tema no circula ni se instala suficientemente como para construir entre todos un significado compartido.

El sistema de evaluación es la cuestión que mejor refleja que los conflictos en torno al cambio se intentan resolver "normatizando". Con el propósito de aclarar "lo que se debe hacer", las normas se vuelven cada vez más prescriptivas. El resultado es la persistencia de una enorme heterogeneidad de significados con un fuerte carácter negativo hacia el cambio en el sistema de evaluación que se refleja en un conjunto de prácticas a menudo contradictorias con el texto del plan y también contradictorias entre sí en relación con los objetivos que se proponen alcanzar (por ejemplo, separación entre teoría y práctica en el cursado y examen integrador final). La falta de discusión, la escasez de instancias de formación que también sirven para compartir el problema, muestran que en la comunidad la circulación del tema es restringida y está acotada a resolver la coyuntura. Así se intenta suplir la falta de ámbitos de reflexión acerca de nuestras propias prácticas, pero en tanto no se instala como discusión, no hay transformación posible.

Parece que en el análisis de la viabilidad político-cultural del cambio no fue tenida en cuenta, no se evaluaron suficientemente cuáles eran las fuerzas impulsoras y

cuáles las restrictivas. La mayoría de los docentes siguen pensando el cambio desde su propia disciplina, cómo éste los afecta o los beneficia. No se ha podido construir una visión global y común del cambio como innovación que priorice la formación de profesionales mejor capacitados para desempeñarse en los nuevos escenarios productivos.

Sin embargo, se abrieron espacios de posibilidad de nuevas líneas de acción que están surgiendo, basadas en una concepción diferente no sólo del sujeto que aprende sino también del que enseña. Un espacio que es posible construir a partir de la interpenetración de distintos puntos de vista disciplinares y en el que, a partir de su funcionamiento, las normas van surgiendo como respuesta a la construcción de nuevos significados y no a la inversa. Dado que el nuevo plan prevé cuatro Talleres a lo largo de la carrera (el segundo ha comenzado recién a principios del 2002) cabría esperar que la experiencia se multiplique y consolide, ampliando el espacio y aumentando la capacidad de los actores para modificar los obstáculos que limitan su accionar y, en el proceso, tam-

bién las relaciones sociales dentro de la comunidad.

Finalmente y en relación a la viabilidad organizativo-administrativa, debemos reconocer los esfuerzos realizados para facilitar el "poder hacer" de los docentes. En primer lugar, negociando recursos para infraestructura y equipamiento. En segundo lugar, creando nuevas formas de organización tales como la Comisión Revisora de Programas y la Comisión de Autoevaluación Institucional, con distintas funciones pero con el objetivo común de promover y evaluar el cambio. En las fases sucesivas de esta investigación, deberemos evaluar su aporte sumado al de otras formas ya existentes (Juntas Directivas de los Departamentos, Interjunta, etc...). En tercer lugar, reconvirtiendo cargos docentes de dedicación simple a otros de mayor dedicación para reforzar cátedras que realizan trabajos de campo o laboratorio con los alumnos. En cuarto lugar, generando información acerca del desarrollo del nuevo plan que incluye la palabra de los alumnos a partir de la aplicación de encuestas permanentes.

Bibliografía

AGUERRONDO, I., LUGO, M.T., ROSSI, M. (2000) Gestión de la Institución Escolar u Diseño de Proyectos. Carpeta de Trabajo de la Licenciatura de Educación. Universidad Virtual de Quilmas.

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

ARCE, A. y LONG, N. (2000) Antropology, Development and Modernities. Exploring discourses, counter-tendencies and violence. Routledge. London.

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1998) La construcción social de la realidad. Amorrortu. Buenos Aires.

CANALES, M.; PEINADO, A. (1998). Grupos de discusión. En: Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales (DELGADO, J.M. y GUTIÉRREZ, J, eds). Síntesis. Madrid.

DARRÉ, J. P. (1985) La parole y la technique. L'univers de pensée des éleveurs du Ternois. Ed. L'Harmattan. Paris.

DE HAAN, H.; LONG, N. (Eds). (1997) Images and realities of rural life. Van Gorcum. The Netherlands.

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

FOUCAULT, M. (1986) Historia de la sexualidad. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

LONG, A. (2000). "Goods, knowlewdge and beer". In: Battlefields of knowlewdge. The interlocking of theory and practice in social research and development (LONG, N. AND LONG, A, eds). Routledge. London.

ROSENSTEIN, S.; CAVALLI, A., et.al. (2001) El cambio del Plan de Estudios en la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Rosario: en la búsqueda de significados compartidos". II Congreso Nacional de Investigación Educativa. U. N: del Comahue, Neuquen.

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