

IX JORNADAS INTERDISCIPLINARIAS DE ESTUDIOS AGRARIOS Y AGROINDUSTRIALES ARGENTINOS Y LATINOAMERICANOS

Eje temático 2- Historia agraria y agroindustrial (de comienzos del siglo XX a la actualidad).

TRANSFORMACIONES EN LA CARRERA DE INGENIERÍA AGRONÓMICA EN FCAYF-UNLP: UNA MIRADA DEL DESARROLLO RURAL DESDE LA DÉCADA DEL NOVENTA.

Autores: Agustina Mendizábal, Guillermo M. Hang, Gustavo Larrañaga

Docentes del Departamento de Desarrollo Rural,FCAYF, UNLP.

agustina_mendizabal@hotmail.com; ecagraria@agro.unlp.edu.ar; gustavolarranaga@fibertel.com.ar

Resumen

En las últimas décadas el mundo rural ha experimentado transformaciones económicas, sociales, políticas, culturales y ambientales originadas, en parte, por la implementación de diferentes modelos de desarrollo.

En este contexto, la importancia de tener en cuenta un núcleo de conocimiento social básico y complementario para la formación del profesional de la Ingeniería Agronómica, puede entenderse mediante la idea de que el aprendizaje de elementos de las Ciencias Sociales refuerza el pensamiento crítico y facilita herramientas para la comprensión integral del proceso agropecuario y para la práctica profesional en el marco del Desarrollo Rural.

El trabajo busca ampliar el conocimiento de la dinámica de las transformaciones en el Plan de Estudios de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata (FCAYF-UNLP) en el área de las ciencias sociales desde los años '90 hasta la actualidad y su contribución al perfil profesional.

La estrategia metodológica se basa en la FCAYF-UNLP como estudio de caso, con abordaje holístico, descriptivo e interpretativo.

Dimensiones de análisis:

- Contexto socio-histórico general, políticas implementadas en sector agroalimentario.
- Reseña histórica del concepto Desarrollo Rural, su relación con educación agrícola superior.
- Procesos de cambio en Planes de Estudio.

INTRODUCCIÓN

El estudio del que se deriva esta presentación, forma parte del trabajo de tesis para la Maestría en Procesos Locales de Innovación y Desarrollo Rural (PLIDER)-Laboratorio AGRITERRIS.

Mundo rural. Inicios de la FCAyF

El mundo rural, en las últimas décadas, ha experimentado profundas transformaciones económicas, sociales, políticas, culturales y ambientales originadas, en buena parte, por la aplicación de los diferentes modelos de desarrollo. Algunas de las consecuencias de estas transformaciones son: crisis alimentaria, energética, ambiental y social, vinculadas a la pobreza a la seguridad y soberanía alimentaria.

Durante los años setenta, se produce el surgimiento del desarrollo rural como concepto, en respuesta al problema no resuelto de la pobreza durante las décadas de los '50 y '60, a través de los modelos de desarrollo económico (noción que surge como campo dentro de la Economía, después de la II Guerra Mundial). Se trata de un debate crítico por parte de algunos economistas a las teorías clásica y neoclásica. Aunque no se logra un cuerpo de doctrina con una visión global y a largo plazo, presentan diversas aportaciones centradas en temas o problemas específicos, como por ejemplo: crecimiento con equidad, el enfoque de necesidades básicas, el modelo de innovación inducida, interés por el empleo, por los niveles de nutrición, la preocupación por las limitaciones de los recursos naturales, entre otras. A principios de los años ochenta, comienza el resurgimiento del modelo neoclásico a través de la llamada contra-revolución neoclásica. Sin embargo los enfoques de la década anterior resultan en antecedentes al modelo de desarrollo que irá construyéndose bajo el nombre de “desarrollo sostenible” (Ceña Delgado, 1994).

En la actualidad, el debate se presenta a través de los “modelos alternativos de desarrollo” y los “modelos alternativos al desarrollo”, el llamado “postdesarrollo” (Carvajal Burbano, 2009).

En nuestro país, el sector agroalimentario se presenta como uno de las actividades fundamentales de su estructura económica, tal como puede verse reflejado en su desarrollo económico histórico, y presenta características sumamente variadas, por lo que su estudio implica diversos desafíos. En este sentido conocer su evolución histórica resulta imprescindible para comprender el porqué de buena parte de su configuración actual y su relación con la estructura productiva nacional.

Un gran número de instituciones relacionadas a la actividad agropecuaria se crean a partir de 1930. De esta manera, con la fuerte presencia del Estado se va conformando el “sector agropecuario”. Pero la cohesión y en particular la hegemonía de este sistema se rompen durante la década del noventa (Albaladejo & Bustos Cara, 2006).

En el caso de los establecimientos educativos con orientación agropecuaria -desde la escuela rural y agropecuaria hasta las Facultades de Ciencias Agrarias, Forestales, Veterinarias- actúan en la interfaz entre dos sistemas complejos y heterogéneos: el sistema educativo y el productivo, que forma parte del “sector agropecuario”. La modalidad de educación agropecuaria parece conformar de hecho un subsistema educativo propio, que tiene un objeto epistemológico concreto: lo rural y lo agropecuario, y posee actores y prácticas específicas dentro de la educación en general y la técnica agropecuaria en particular (Plencovich et al, 2012).

La unidad académica propuesta para esta investigación, actualmente Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF), forma parte del conjunto de establecimientos educativos con orientación agropecuaria. Su historia se remonta al año 1883 en el que se inician los estudios agronómicos y veterinarios en la Escuela Agronómico Veterinaria de Santa Catalina, en el predio de idéntico nombre (actualmente en el partido de Lomas de Zamora). Esta Escuela devino en la Facultad de Agronomía y Veterinaria en base a una ley del Congreso de la provincia de Buenos Aires en el año 1889, mientras que el Poder Ejecutivo provincial dispuso su traslado a la ciudad de La Plata, en la que está asentada desde 1890.

Posteriormente, y por un convenio suscripto entre ambos gobiernos en 1902, la provincia cedió sin cargo a la Nación la propiedad de la Facultad de Agronomía y Veterinaria, junto con el establecimiento de Santa Catalina y el Observatorio Astronómico para, finalmente, formar parte de las instituciones fundacionales de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), creada en 1905. En el año 1921, se separa la Facultad de Veterinaria como Unidad Académica autónoma, concentrándose la Facultad de Agronomía en el dictado de la carrera de Ingeniería Agronómica (Molina & Staltari, 2008).

En 1960 el Consejo Superior de la UNLP aprueba la creación de la Escuela Superior de Bosques como una dependencia de la Facultad de Agronomía que albergaría el dictado de la carrera de Ingeniería Forestal, honrando un convenio que luego de varios años de negociación la UNLP terminó suscribiendo con el Ministerio de Asuntos Agrarios de la provincia de Buenos Aires en 1964, principal aliada de la iniciativa. En virtud de este convenio, el Ministerio suministró un importante apoyo económico inicial y cedió el predio y las instalaciones en que funcionó la Escuela, en el Parque Pereyra Iraola, hasta la segunda mitad de la década de los años setenta en que se completó el edificio propio, que la UNLP construyó en cercanías del edificio central de la Facultad de Agronomía (FCAyF, Informe de Autoevaluación, 2010).

La Facultad mantuvo su autonomía (excepto durante las interrupciones recurrentes del orden institucional por el poder militar) conservando una práctica pedagógica de carácter verbalista y

enciclopedista, basadas la enseñanza y la investigación en el paradigma físico-mecánico, que abarcó en general a la biología y sus aplicaciones. Con la vuelta de la democracia en diciembre de 1983, se inicia una etapa de “Normalización” de las Universidades argentinas y en la Facultad de Agronomía de La Plata, se comienzan a plantear algunas variantes respecto a lo desarrollado hasta el momento. Entre estas variantes se destacan la búsqueda de relación con los productores de la región, un inicio bastante incipiente de utilización del enfoque de sistemas para tratar de identificar y caracterizar a los productores, revisión del modelo de enseñanza vigente y la convocatoria a especialistas de Ciencias de la Educación para diagnosticar y proponer entre otras cuestiones, la capacitación de los docentes (Hang, 2014).

En el año 1985 se crea la Unidad Pedagógica de Agronomía (UPA) y allí se inician actividades con especialistas y con la participación de Ingenieros Agrónomos. Los objetivos originales fueron la capacitación docente de todos (Profesores y Auxiliares), poniendo en marcha módulos con distinto nivel de complejidad y abordando diferentes cuestiones que hacían a la mejor formación de los docentes y el trabajo para la modificación de los Planes de estudio (Hang, 2005).

En el año 1990, la UNLP aprobó una propuesta de la propia Unidad Académica que consistía en disolver la Escuela Superior de Bosques en tanto dependencia y modificar la anterior denominación de Facultad de Agronomía por la actual denominación de Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF), motivada por la aspiración de legitimar la importancia del desarrollo y consolidación igualitaria de ambas carreras, Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal, como ejes del proyecto académico-institucional de la Facultad.

Políticas de los '90 a la actualidad: su influencia en los Planes de Estudio

En el marco de la reforma del Estado en toda América Latina, durante los años ochenta y noventa, se planteaba la inevitabilidad de la globalización neoliberal; ésta incluía los siguientes preceptos: que la mejor manera de garantizar el acceso a la educación y la equidad del sistema en su conjunto es la reforma orientada al mercado; que la participación del sector privado en la venta de servicios educativos aumenta la eficiencia del sistema ante la ineficiencia y burocratización de las universidades públicas, entre otros. Todo esto se utiliza para justificar la reforma y al mismo tiempo oculta cómo aquella se relaciona con el desarrollo actual de las fuerzas productivas, con los actores concretos que participan en el proceso y con la actual dinámica de la acumulación de capital (Cerdas Vega, 2008).

Durante la década del noventa agencias internacionales de crédito como el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) promovieron una “agenda de modernización” que

incentivó la disminución de subsidios estatales para la educación y la ciencia, el control selectivo del Estado en la distribución de recursos financieros, la promulgación de la Ley de Educación Superior (LES) y la creación de órganos o agentes centrales para evaluar y acreditar las instituciones universitarias, como la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Una de sus tareas básicas es realizar los procesos evaluativos conducentes a la acreditación de las carreras de grado declaradas de “interés público”. Según la LES (N° 24.521/95) son aquellas cuyo ejercicio "pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes".

En julio de 1995 comienza a funcionar el “Foro de análisis de la educación superior agropecuaria”, con la participación de los decanos de Buenos Aires, Salta, Cuyo, Balcarce, Río Cuarto, Córdoba, Catamarca, Bahía Blanca, un delegado del Ministerio de Cultura de la Nación y con el apoyo de representantes del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) en Argentina. Surge a partir de la preocupación de las autoridades de las Facultades por “la profunda transformación de la economía en general y del sector agropecuario en particular, que se viene produciendo en el país en los últimos años”.

Se realizaron reuniones del foro durante tres años, y los debates realizados delinearon algunas áreas principales de la actividad agropecuaria y agroindustrial. De ellas surgen concretas demandas de conocimientos y aptitudes a las que deberían adaptarse los diferentes perfiles profesionales que se rediseñen para atenderlas.

Según el documento, resultante de estas reuniones, las áreas demandantes son: empresa agropecuaria, empresa agroindustrial, distribución de productos agropecuarios primarios y elaborados, planificación en áreas de gobierno y organismos de cooperación, investigación agropecuaria y docencia agropecuaria (estas dos últimas se consideran de posgrado). Estos resultados dan cuenta del enfoque microeconómico que fue predominante en muchas carreras de Ingeniería Agronómica durante los años '90.

En la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP, en 1998 se discutió y aprobó “en tiempo récord” un nuevo Plan de Estudios (identificado como “Plan 7”), que presenta características contrapuestas al marco antes mencionado. Se produce esta reforma luego de más de treinta años en los cuales se había mantenido el mismo Plan salvo leves modificaciones. Si bien el Plan 7 contemplaba la cuatrimestralización de todas las materias, la posibilidad de promoción de las mismas, la realización de un trabajo final para la graduación, como cambios sustantivos, no proponía en su base cambios estructurales en el sistema de enseñanza aprendizaje, así como tampoco una

adecuación de las tareas de los docentes a la nueva currícula. En el Plan aprobado, “de manera sorprendente” se incluyen dos nuevas asignaturas de carácter obligatorio, Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales y Agroecología, y un Taller de Integración (Hang, 2014).

Retomando nuevamente el contexto social y político, América Latina fue golpeada por una crisis socioeconómica con repercusiones políticas, económicas y sociales de trágicas dimensiones, con niveles de pobreza y marginación nunca antes alcanzados, cuyo punto culminante se alcanzó en 2002. Según el ex vicepresidente del BM, Joseph Stiglitz, la muy severa crisis sufrida por América Latina surgió, en gran medida, de la “sacralización del libre mercado en los ochenta, como parte del nuevo ‘Consenso de Washington’ entre el Fondo Monetario Internacional (FMI), el BM y el Tesoro de Estados Unidos sobre la política correcta para los países subdesarrollados”. Desde luego, los gobiernos de turno, incluyendo a las dictaduras, aplicaron las recetas con gran empeño y los sectores vinculados al capital financiero internacional obtuvieron, de forma legal o no, enormes fortunas (Díaz Maynard & Vellani, 2008).

La carrera de Ingeniero Agrónomo fue declarada de interés público por parte del Ministerio de Educación de la Nación (Resolución MECyT N° 254/2003), teniendo en cuenta dos aspectos fundamentales planteados como actividades reservadas al título de Ingeniero Agrónomo: la conservación de los recursos naturales y la calidad de los alimentos. Esta circunstancia promovió que el perfil fuera ajustado a las normativas de estandarización de requisitos exigidos para la acreditación nacional y regional de la carrera, es decir, que respondieran a un proceso de homologación dentro del país y a nivel MERCOSUR (Gally et al, 2012).

En este proceso de estandarización se ha privilegiado la noción de “competencias”, la cual está presentada en ciencias pedagógicas, sociología del trabajo, ergonomía y ciencias cognitivas. Disciplinas más recientes en el tema como la sociología y la economía la están incorporando y con ello el debate sobre los conocimientos, en sus reflexiones. A diferencia de la noción de “calificación” en el trabajo (Georges Friedman) que privilegia la dimensión funcional o instrumental de los conocimientos conforme a una visión esencialista o sustancialista, la de “competencia” en la acción (Pierre Naville) privilegia la dimensión social y política de los conocimientos, o sea la estimación social y situada de las calidades de los actores, según una concepción relativista y relacional. En la interpretación propuesta por Albaladejo y Bustos Cara (2006) la noción de “competencia” es intermediaria entre la de conocimiento y la de acción, y se refiere más a las habilidades efectivamente desempeñadas en contextos singulares de acción que a las habilidades poseídas y reconocidas.

Luego de la crisis por la que atravesó el país durante fines de 2001 y principios de 2002 se modificó el escenario político, económico y social, presentando un Estado más protagonista en diferentes planos de la vida social. En este contexto en el que se van abandonando las políticas neoliberales ejecutadas anteriormente, la Facultad avanzó en la adecuación del Plan de estudios de la carrera de Ingeniería Agronómica, a través de la aprobación del actual Plan en el año 2004 (identificado como “Plan 8”), comenzando su puesta en práctica al año siguiente. El Plan se estructura en espacios curriculares obligatorios (se anualizaron algunas asignaturas), optativos, complementarios y la realización de un Trabajo Final de carrera (se revisó y ordenó la manera de operacionalizarlo).

Ciencias sociales y desarrollo rural en Agronomía

En los inicios y creación de las carreras de agronomía, los Planes de Estudio se componían principalmente de ciencias físicas y biológicas, y de algunas disciplinas que respondían a la intención de aplicar los principios básicos al proceso productivo. Generalmente, los egresados habían recibido un importante bagaje de conocimientos y desarrollaban una disposición fundamentalmente tecnológica, sin mayor preocupación sobre su dimensión real de procesos complejos, no sólo técnicos sino también económicos y sociales.

La introducción al estudio de las Ciencias Sociales como una aproximación al entendimiento y a la comprensión del proceso productivo agropecuario de manera más integral, ha contribuido a encarar las profesiones agropecuarias con un nuevo enfoque (profesiones que son más nuevas en relación a otras que como derecho y medicina, datan de tiempos más remotos). Se supone que la creación de las facultades agropecuarias tuvo como objetivo la formación de técnicos que podrían conocer y ocuparse de problemas que surgían del sector agropecuario.

El ámbito del conocimiento que se ejercita en estas profesiones ya no se refiere exclusivamente a los aspectos físicos y biológicos, sino que surge la importancia de los fenómenos socio-económicos por la participación directa del hombre en las decisiones que demanda el proceso productivo.

En el caso de las Ciencias Sociales son parte central el Hombre y la Mujer, en toda su gama de comportamientos, desde sus conductas no visibles (forma de razonar, de pensar y decidir) hasta las expresivas (el actuar, el ejecutar, el llevar a cabo sus decisiones); como resultante de su relación constante con el mundo que lo rodea inmediatamente (su núcleo familiar, el espacio donde vive, donde trabaja) o con el mundo que lo rodea (Hang & Sarandón, 1993).

Actualmente existen en la carrera de la FCAyF-UNLP materias curriculares obligatorias agrupadas en el Departamento de Desarrollo Rural, que, con un marco social, desarrollan con especificidad conocimientos de economía, administración y extensión rural. Contando además con asignaturas que

aproximan a la realidad en forma sistémica y con apoyo metodológico, una materia general introductoria con una visión sincrética (que permite identificar los componentes de un sistema y sus relaciones pero no la causalidad), un taller de síntesis parcial, en 3° año, y un taller final de integración curricular, en 5° año, donde la visión sistémica adquiere una jerarquía territorial, que ayudan a los alumnos a pensar la inserción profesional en el medio (Larrañaga, 2014).

La educación como componente del desarrollo

El discurso dominante sobre el “desarrollo” (Cerdas Vega, 2008) suele presentarlo como una meta dirigida a alcanzar y garantizar el bienestar general a través del diseño de múltiples políticas públicas. Sin embargo, analizado el “desarrollo” en el marco del devenir histórico y del rol desempeñado por el estado y los sectores de poder en los mismos, aparece que lo que se ha buscado garantizar ha sido, fundamental y repetidamente, la acumulación del capital. En contraposición, todas las incorporaciones mencionadas del diseño curricular en la unidad académica platense, responden a un enfoque de desarrollo rural que se nutre de las teorías de desarrollo económicas y sociales heterodoxas.

Abordar la diversidad ha sido un desafío de larga data para esta Facultad que es la más antigua del país. Existen múltiples sistemas de producción en los cuales es posible que se desempeñe el futuro profesional graduado en esta Facultad. Sin embargo, se consideraba implícitamente, como en todas las otras facultades del país, que existía un único modelo de modernización de la actividad. De hecho, se consideraba que las innovaciones tecnológicas podían ser adaptadas a cualquier sistema, más aún a todos los productores de una misma región. En otras palabras, no se cuestionaba la unicidad del mundo agropecuario en cuanto a compartir el mismo horizonte de desarrollo y la misma lógica tecnológica (Albaladejo et al, 2012). Esto tiene su correlato explícito en el Plan de Estudios (identificado como “Plan 6”) vigente durante más de treinta años (1967-1998).

Como consecuencia de los cambios producidos en el contexto planteado, la realidad compleja del sector agroalimentario presenta algunos desafíos para el ámbito educativo, entre otros ámbitos, como nuevas profesiones o nuevas necesidades de formación, además de grupos transdisciplinarios para la acción. Es necesario una nueva mirada sistémica de la realidad para evitar las dicotomías teoría/práctica, ciencias sociales/ciencias naturales y pensar el rediseño curricular de las carreras de Ingeniería Agronómica.

OBJETIVO

General

-Ampliar el conocimiento de la dinámica de las transformaciones en la carrera de Ingeniería Agronómica de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata FCAYF-UNLP en el área de las ciencias sociales desde la década del noventa hasta la actualidad.

Específicos

-Analizar los condicionantes derivados del contexto socioeconómico, a través de las políticas dirigidas al sector agropecuario productivo y educativo y su influencia en el Plan de Estudios (curriculum) de la carrera de Ingeniería Agronómica en la FCAYF-UNLP.

-Estudiar los cambios en los Planes de Estudio, fundamentalmente la incorporación de las Ciencias Sociales, y en particular los enfoques de Desarrollo Rural.

METODOLOGÍA

En función de los objetivos planteados, el plan de trabajo se construyó en base a las siguientes actividades propuestas:

La Estrategia de investigación se basará en la **corriente cualitativa** (secuencia de procesos).

La investigación cualitativa, según diferentes autores, presenta tres rasgos comunes: está fundada en una posición filosófica interpretativa, está basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social que lo producen y está sostenida por métodos de análisis y explicación, que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto (Vasilachis de Gialdino, 2006). Los tres componentes más importantes de la investigación cualitativa son los datos, cuyas fuentes más comunes son las entrevistas y la observación; los diferentes procesos analíticos e interpretativos de esos datos para arribar a resultados o teorías, y los informes escritos o verbales (Strauss y Corbin, 1990: citado en Vasilachis de Gialdino, 2006).

El diseño de investigación elegido es: la FCAYF-UNLP como estudio de caso.

El estudio de caso se basa en un diseño de investigación orientado al análisis de las relaciones entre muchas propiedades concentradas en una sola unidad. Trabajar con muchas variables y un caso (o muy pocos) ha dado lugar a diversas estrategias de abordaje encaminadas a la búsqueda de múltiples fuentes de evidencia (Yin, 1993 citado por Marradi, Archenti & Piovani, 2007).

Los 4 tipos de diseños resultantes para los estudios de caso son (tipo 1) diseños de caso único (holísticos), (tipo 2) diseños de caso único (integrados), (tipo 3) diseños de casos múltiples (holísticos), y (tipo 4) diseños de casos múltiples (integrados). El diseño de caso único es apropiado bajo diversas circunstancias, y a continuación se presentan 5 de sus razones fundamentales: donde el caso representa (a) una prueba crítica de la teoría existente, (b) una circunstancia rara o única (extremo o singular), o (c) un caso representativo o típico, o donde el caso sirve un propósito (d) revelador o (e) longitudinal (Yin, 2009).

La FCAYF-UNLP constituye un caso singular por su capacidad de mantener coherencia ante los cambios y transformaciones descriptos durante la década del noventa. La incorporación de asignaturas como Agroecología, Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales, los Talleres de Integración; el abordaje de temáticas relacionadas con el desarrollo rural sustentable, las políticas públicas, el vínculo con pequeños productores le otorgan esa singularidad en relación al resto de las Facultades de Agronomía.

El estudio de caso requiere de varias estrategias para la construcción de su evidencia empírica. Descansa fuertemente en entrevistas planteadas alrededor de unos pocos conceptos o ideas, las que se van desarrollando a lo largo del trabajo de campo. Tiene fuerte orientación holística, interpretativa y descriptiva en la cual el detalle y la particularidad no pueden ser dejados de lado. Su propósito es analizar los fenómenos y procesos sociales, prácticas, instituciones, y patrones de comportamiento, para desentrañar los significados construidos alrededor de ellos, en un contexto o entorno que puede ser de redes de relaciones sociales, sistemas de creencias, rituales, etc. (Sautu, 2003).

Las áreas o dimensiones de análisis que caracterizan esta investigación son:

-Contexto socio-histórico general, y las políticas implementadas en el sector agroalimentario, a nivel nacional y teniendo en cuenta sucesos y procesos a nivel mundial, que influyen en aspectos sociales, económicos, productivos, y en este caso particular, educativos. Se eligió delimitar el tiempo de la investigación a partir de la década del noventa, sin embargo para entender y comprender mejor muchos procesos presentados será necesario retrotraerse a décadas anteriores.

-Reseña de la historia del concepto de Desarrollo rural y su relación e influencia en la educación agrícola superior. Se trata de indagar en los diversos modelos de desarrollo y cómo fueron implementados, no sólo a nivel productivo, sino cómo repercutieron en la formación de los profesionales de la Ingeniería Agronómica.

-Sistema educativo orientado hacia el sector agropecuario, específicamente en el nivel superior universitario, sin dejar de lado el sistema educativo en su totalidad, para comprender mejor su complejidad.

-Hacia el interior de la educación superior se hará foco en la **Carrera de Ingeniería Agronómica**, en este caso de la FCAYF-UNLP, y en particular, en los **Planes de Estudio (curriculum)** a lo largo de los últimos treinta años, así como en sus procesos de cambio.

-El tema central respecto a los cambios curriculares es la **introducción de las Ciencias Sociales** en los Planes de Estudio, en especial teniendo en cuenta las **asignaturas relacionadas al Desarrollo Rural**, sin desconocer los diferentes enfoques.

Las técnicas a utilizar son:

-Entrevistas en profundidad, semiestructurada (Marradi, Archenti & Piovani, 2007) a docentes de cursos representativos de diferentes áreas disciplinares, funcionarios de la gestión, estudiantes, graduados, representantes de instituciones empleadoras y agricultores. Los temas a tratar en las entrevistas estarán basados en las dimensiones de análisis definidas anteriormente.

-Revisión de fuentes secundarias complementarias, y específicas de FCAYF-UNLP, como: resoluciones oficiales del Ministerio de Educación, Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), Consejo Directivo de la FCAYF; planes de estudios de la carrera de Ingeniería Agronómica; programas de asignaturas correspondientes, entre otras.

RESULTADOS PRELIMINARES

La revisión de documentación institucional y autores vinculados con la problemática en estudio, en las diferentes dimensiones definidas, nos permite aproximarnos a los siguientes resultados.

Contexto educativo y productivo

Muchos profesionales de la educación han elegido transmitir modelos sin pasado y sin futuro, sin cuestionamientos ni fracturas. Recetas. Respuestas a problemas que nunca se plantearon como tales. O supuestas soluciones que, en realidad, solamente contienen la mención de algún problema. Ese esquematismo pretende desprender a los sujetos del sentido de los saberes. Pero un buen antídoto para la inútil búsqueda de la desubjetivación de la educación es su historización, a la que suscribimos cuando describimos el contexto y las políticas educativas del período en estudio. Coincidimos con Puiggrós (2006), en que recorrer una y otra vez la historia, la historia de la

educación, las historias universitarias, locales, las biografías, en distintas direcciones, permite tomar distancia de las urgencias presentes, y darnos la posibilidad de imaginar futuros.

En el mismo sentido compartimos el siguiente planteo (2006): “en vistas a rediseñar nuestro futuro, los argentinos necesitamos imaginar nuestra identidad en términos regionales, tanto en referencia a las regiones internas, cuanto a nuestra zona sureña y latinoamericana. La superación de las fracturas producidas por las sucesivas manos coloniales requiere políticas democráticas inteligentes, integradoras y prospectivas. Pero para establecer vínculos orgánicos con nuestros países vecinos y encontrar un lugar apropiado en el mundo, los argentinos debemos acordar algunos puntos nodales de nuestro relato histórico y de nuestra identidad”.

Para Jurjo Torres Santomé (1998), en la misma línea que Puiggrós, la política educativa no puede ser comprendida de manera aislada, descontextualizada del marco sociohistórico concreto en el que cobra auténtico significado. Como cualquier otro modelo, el modelo educativo, se ha desarrollado en una época histórica concreta; sus peculiaridades y características específicas, responden a circunstancias culturales, económicas y políticas de otros momentos de la historia de la humanidad.

Es decir, que hay que considerar que la institucionalización de la educación, tal como en la actualidad acostumbra a plasmarse, tiene en realidad una tradición histórica muy corta, ya que sus orígenes se conectan rápidamente con la llamada revolución industrial. Ello significa que entre sus funciones principales estará la de satisfacer las necesidades e intereses de los grupos que promovieron ese modelo de industrialización.

En el caso de las ciencias agronómicas Díaz Maynard & Vellani (2008) presentan el contexto en el que se ha desarrollado su enseñanza, dominadas por el paradigma físico-mecánico, el método reduccionista, el paradigma positivista, que abarcan en general a la biología y sus aplicaciones. La docencia y la investigación se caracterizaban por promover recetas y se correspondían con una producción suscripta a los “paquetes tecnológicos”. Su apogeo lo constituyó la revolución verde, apoyada sobre una singular concentración de recursos económicos y capacidad técnica en centros internacionales de investigación agrícola, financiados principalmente por fundaciones con sede en Estados Unidos.

El fracaso relativo de ese modo de producción agrícola de grandes insumos externos y máxima producción por hectárea, llevó a replantear el modelo. Se entendió que no pueden existir beneficios durables, respetuosos del ambiente y adaptados a las condiciones socioeconómicas del conjunto del sector productivo, sin cambiar nuestro paradigma científico, sin modificar nuestra concepción sobre el real funcionamiento del conjunto de factores de los cuales depende la producción agrícola.

Sin embargo, hoy vivimos en la región una suerte de “segunda revolución verde”, nuevamente el modelo dominante se impone sin previo análisis crítico sobre sus reales consecuencias técnicas, socioeconómicas, ambientales y culturales. Por lo que creemos que es necesario tener en cuenta todos estos elementos contextuales para el desarrollo de la investigación.

Desarrollo

En el artículo *Argumentos para repensar el “desarrollo”* (2001) de María Luisa Eschenhagen, en una primera aproximación a algunas ideas y conceptos, reflexiona acerca de qué es una visión de mundo y su importancia en una sociedad, analizando cómo el desarrollo, debido a su particular estructura de pensamiento, fue desplazando y hasta, eliminando la gran diversidad de visiones de mundo, incluido el conocimiento ancestral, y las fue sustituyendo hasta homogeneizarlas. Se promueve una nueva visión de mundo basada en la razón, y cada vez más influida por la lógica y los valores provenientes de la economía capitalista.

Después de la Segunda Guerra Mundial se empieza a poner como equivalente el concepto de progreso (antecedente del concepto desarrollo) al de crecimiento económico, y se va adoptando con mayor intensidad el concepto de desarrollo, que se asocia con la necesidad de diversificar la estructura económica, dándole más importancia a los sectores industriales y de servicio, para alejarse de las actividades del sector primario. Aquí además se puede observar el distanciamiento cada vez más profundo del hombre con el entorno natural y sus leyes ecológicas.

Es necesario señalar que es también después de la Segunda Guerra Mundial cuando Occidente toma conciencia de la existencia del Tercer Mundo, y es el momento en que la idea de progreso sale de su ámbito exclusivamente occidental y suscita iniciativas a favor del desarrollo. Así se universaliza y se impone la necesidad de progreso y desarrollo a nivel global, sin tener en cuenta todos los procesos históricos sociales, políticos, económicos por los cuales tuvo que pasar la propia Europa para llegar a tales puntos de desarrollo. Se partía del hecho de que todo el mundo puede y debe llegar al mismo punto, implantando simplemente ciertos tipos de políticas científicas, económicas y sociales.

La autora analiza el concepto de desarrollo como un discurso que genera su propia dinámica para retroalimentarse, es decir su construcción discursiva desde Occidente y sus implicaciones para el Tercer Mundo. Se basa en el estudio hecho por Arturo Escobar en su libro *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo* (1996). El autor propone analizar una de las premisas fundamentales del desarrollo: creer que solamente a través de la modernización, que implica necesariamente el desarrollo material se puede producir el progreso social, cultural y político necesario. Esto representa la idea central alrededor de la cual se va formulando una teoría del

desarrollo que requiere para su puesta en práctica una formación de capital y una educación específica que fomente los valores modernos y de instituciones específicas. Para ello se han creado dos mecanismos muy concretos: la profesionalización del desarrollo y su institucionalización. Consideramos que estos mecanismos están en relación directa con el tema de esta investigación, por lo cual, a continuación serán explicitados.

La profesionalización se logra mediante un conjunto de técnicas, estrategias y prácticas disciplinarias que organizan la generación, validación y difusión del conocimiento sobre el desarrollo, incluyendo a las disciplinas académicas, a los métodos de enseñanza e investigación, a los criterios de autoridad y a otras diversas prácticas profesionales. Como resultado de esta estrategia, las instituciones de educación se reorganizaron obedeciendo a las necesidades del desarrollo, lo cual se puede observar por ejemplo en las facultades universitarias de economía, agronomía, salud, antropología, etc.

Para que la profesionalización tuviera su plena validez y un espacio legítimo de actuación se necesitaba “la creación de un campo institucional desde el cual los discursos eran producidos, registrados, estabilizados, modificados y puestos en circulación”. Esto sucedió "en todos los niveles, desde los organismos internacionales y las agencias de planeación nacional del Tercer Mundo hasta las agencias locales de desarrollo, los comités de desarrollo comunitario, las agencias voluntarias privadas y los organismos no gubernamentales". Las instituciones internacionales más representativas son en este caso el BM, el FMI y la mayoría de las agencias técnicas de las Naciones Unidas. Es necesario recordar la íntima relación entre la producción de un cierto tipo de conocimiento y el funcionamiento de cada una de las instituciones, que a través de esta relación se mantienen y se potencian mutuamente. De esta manera el discurso del desarrollo se va auto-reproduciendo.

El currículum: las ciencias sociales y el desarrollo rural en la carrera de Ingeniería Agronómica

Para la sociología de la educación, el análisis del currículum¹ cobró importancia, con la aparición de la “nueva sociología de la educación” a partir de los setenta, como expresión de las relaciones de poder que subyacen en la elección y ordenación del conocimiento educativo (Bonaf, 1998).

¹Cuando se habla de currículum se espera que además de los contenidos, se encuentren fundamentaciones, objetivos, metodologías de desarrollo y evaluación, bibliografía etc. Es currículum el propio proceso interactivo que se realiza en cada institución, servicio o aula de la educación en general (Coscarelli, 2010).

En latín el singular es currículum y el plural curricula, en ambos casos sin acento. También puede usarse su versión castellanizada currículo y currículos, singular y plural.

Según la autora, currículum remite a un primer sentido diferenciador con respecto a la idea tradicional de plan de estudios como listado de asignaturas o temas. Haciendo esta salvedad, en esta investigación optamos por referirnos a currículum y plan de estudios de manera indistinta, entendiendo que en este caso cuando se alude al segundo no se trata de la concepción tradicional, sino integral.

Por lo que preferimos referirnos a este objeto de estudio a través de la expresión propia de cada autor/a citado/a.

Según Coscarelli et al (2003) el espacio curricular se muestra como “...un ámbito de conflictos en el que pugnan ocupar con exclusividad diferentes intereses. La lucha, la oposición y el consenso constituyen fenómenos sociales movilizantes que se hallan en el trasfondo del mismo, articulando en complejidad a los distintos sujetos curriculares”. El curriculum se materializa, siendo resultado de una síntesis producto de sus entornos más inmediatos, distintos contextos influyentes, sus tradiciones como así también de la subjetividad y acciones de los actores involucrados.

Se puede pensar al ámbito institucional y al curriculum como procesos de co-construcción colectivos mediatizados por las subjetividades de los actores implicados y las condiciones institucionales. A su vez entendidas éstas a partir del contexto estructural más amplio en el que los sujetos se apropian de conocimientos, valores y habilidades, heterogéneos y a veces contradictorios, en que se expresan las identidades en permanente proceso de reformulación. Desde el punto de vista contextual estos ámbitos se hallan relacionados con aspectos sociales más amplios que van más allá de la propia organización, siendo los conflictos y contradicciones sus constantes dinamizadoras (Coscarelli et al, 2003; Coscarelli, 2010).

El tema curricular excede el estudio de sus aspectos estructurales-formales. El desarrollo procesal-práctico del curriculum cobra importancia en el momento de comprender tanto su constitución como su devenir en las instituciones. Más allá de simples contenidos el curriculum es como todo campo social, un campo de luchas en el que diversas tendencias se confrontan para imponer sus puntos de vista. Suscribimos a las preguntas de las autoras: ¿Los contenidos de enseñanza son sólo cuestiones científicas y técnicas desgajadas de sus soportes humanos o nos hablan también de sujetos? ¿A quién o quiénes invocan los contenidos de nuestra disciplina, al individuo aislado o a al sujeto en su entorno? (Coscarelli et al, 2003; Coscarelli, 2010).

Un aspecto central es decidir qué seleccionar a ser enseñado, ya que remite a sentidos ligados a la naturaleza del conocimiento, cuando no es irreflexivo y mecánico. Se opta por un concepto de hombre y de mujer, de cómo nos apropiamos del conocimiento, de qué situaciones de enseñanza orientan el proceso formativo en consonancia con lo anterior. Desde un punto de vista teórico develar los criterios que justifican la selección de contenidos es fundamental para el análisis. No se trata de un acto neutro, aunque no sea explícito siempre hay en esa selección concepciones en juego (Coscarelli 2010).

En el caso del diseño curricular y la elaboración de los planes de estudios para la carrera de Ingeniería Agronómica tomaremos en consideración los aportes trabajados por Díaz Maynard & Vellani (2008), quienes participaron en la formulación de nuevos planes de estudios en sus respectivas Facultades (Universidad Nacional de Córdoba y Universidad de la República, Uruguay).

Según los autores, esta tarea consiste en elegir entre opciones teóricas, dentro del extenso campo curricular, que guardan relación no sólo con los contenidos técnicos y científicos disciplinares, sino también con aquellos que por su relevancia facilitarán su ordenamiento en una estructura integrada por otros elementos pedagógicos, y sus relaciones con el contexto nacional e internacional y, en particular, con el medio rural.

Desde luego, el valor de qué se enseña, está íntimamente vinculado al cómo se enseña. De esta manera definen un núcleo central de la carrera agronómica, como un complejo de interacciones entre clima, suelo, plantas y animales, que las comunidades humanas utilizan y manejan para satisfacer sus necesidades. Es decir que la enseñanza agronómica superior debe abarcar un amplio espectro de disciplinas provenientes de la biología, las ciencias sociales y las ingenierías.

Un nuevo plan de estudios implica siempre enfrentar intereses creados y supone por lo tanto una batalla, a veces conceptual y legítima, otras veces motivada por luchas por mantener o ganar espacios de poder. De sus experiencias, los autores, extraen algunas conclusiones. La primera es que, además del apoyo estudiantil, es necesario contar con el sector docente involucrado directamente en los cambios propuestos. No habrá cambios trascendentes que no enfrenten fuertes y tenaces controversias. Siempre habrá sectores que resistan los cambios, con los que habrá que negociar. Muchas veces otros actores, como los productores, suelen entender y acompañar los cambios propuestos más que los catedráticos tradicionales. Una vez aprobados las nuevas modalidades y ámbitos de enseñanza, deben crearse estructuras que aseguren no sólo su continuidad, sino también su fortalecimiento académico y revisión permanente.

CONSIDERACIONES FINALES

Desde la propia Unidad Académica resulta necesario estudiar el proceso de la formulación y definición de los Planes de Estudio, analizando las transformaciones, compararlas con las de otras Facultades y, eventualmente, llevar a cabo un rediseño. Hay que tener en cuenta que la implementación de los mismos se cristaliza con graduados 5 o más años después del inicio de su ejecución, por lo que hay que pensarlo prospectivamente.

La importancia de tener en cuenta un núcleo de conocimiento social básico y complementario para la formación del profesional de la Ingeniería Agronómica, puede entenderse mediante la idea de que el aprendizaje de elementos de las Ciencias Sociales refuerza el pensamiento crítico y tal aprendizaje facilita herramientas significativas para la comprensión del proceso agropecuario de manera más integral y para la práctica profesional en el marco del desarrollo rural.

Desde un punto de vista social se argumenta su estudio debido a la importancia de la educación en general y, en particular la formación de Ingenieros Agrónomos, en cuanto a su aporte e incumbencia en muchas actividades como la producción de alimentos y el manejo de los recursos naturales, que habrán de actuar en un territorio determinado, junto a otros actores e instituciones.

Para transformar una realidad es requisito fundamental su conocimiento y entendimiento. De esta manera los resultados de esta investigación podrían convertirse en un material para contribuir a contar con elementos de juicio que permitan caracterizar más precisamente la línea base de la que se parte cuando se elabora un nuevo Plan de Estudios y para la formación de recursos humanos que habrán de actuar en el territorio.

Por último otro de los desafíos que surgen esta investigación es fortalecer la educación agropecuaria superior para que impulse políticas, programas y servicios con una visión de desarrollo rural a nivel nacional y regional. En este sentido la formación debería ser con orientación humanista, holística y contextual, a través del reconocimiento de la heterogeneidad y la necesidad de atender problemáticas y necesidades diferentes, teniendo en consideración la comprensión de que el conocimiento que se genera debe resultar apropiado para distintos tipos de actores.

BIBLIOGRAFÍA

-Albaladejo, C. & R. Bustos Cara. 2006. Nuevas competencias y mediaciones para la gobernanza de los territorios rurales en Argentina. IX Seminario Internacional de la Red Iberoamericana de Investigación en Globalización y Territorio. Bahía Blanca, Argentina.

-Albaladejo, C., Cieza R. & A. Moreyra. 2012. Repensar la ingeniería frente a la diversidad de paradigmas tecnológicos. La implementación de un curso de integración para las carreras de ingeniero agrónomo y forestal en la Universidad de Nacional La Plata. World Engineering Education Forum (WEEF). "Engineering Education for Sustainable Development and Social Inclusion". Buenos Aires, Argentina. Universidad Tecnológica Nacional (UTN) y Consejo Federal de Becarios de Ingeniería (CONFEDI).

-Archenti, N. Capítulo 14. Estudio de caso/s. En: Marradi, A., Archenti, N. & J.I. Piovani. 2007. Metodología de las Ciencias Sociales. Emecé Editores

-Bonal, X. 1998. Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas, Paidós, Barcelona.

- Carvajal Burbano, A. 2009. ¿Modelos alternativos de desarrollo o modelos alternativos al desarrollo? Revista Prospectiva, N° 14. Disponible en: <http://revistapropectiva.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/article/view/355>
- Ceña Delgado, F. 1994. Planteamientos económicos del desarrollo rural: perspectiva histórica. Revista de Estudios Agro-sociales, 169.
- Cerdas Vega, G. 2008. La reforma de la educación superior universitaria en América Latina. Una aproximación crítica desde el pensamiento freireano. En: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales).
- Coscarelli, M.R.; Alfonso, M.; Ciafardo, A. & S. Picco. 2003. Institución y curriculum. Ficha de Cátedra. Teoría y Desarrollo del Curriculum/ Didáctica Superior y Observación
- Coscarelli, M.R. 2010. El proyecto educativo y la Institución. CURRICULUM Y PROYECTOS. Ficha de Cátedra. Teoría y Desarrollo del Curriculum/ Didáctica Superior y Observación
- Díaz Maynard A. & R. Vellani. 2008. Educación Agrícola Superior. Experiencias, ideas, propuestas. Serie temas de Enseñanza. Universidad de la República. Montevideo. Uruguay.
- Eschenhagen, M.L. 2001. Argumentos para repensar el desarrollo. En: Revista INNOVAR. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Económicas. N° 17. Ene/Jun 2001.
- Gally, M. E.; Plencovich, M. C. & A. M. Rodríguez. 2012. La revisión de estándares de acreditación como construcción de identidad y conocimiento: autopoiesis en la formación profesional del Ingeniero Agrónomo. Facultad de Agronomía, Universidad de Buenos Aires. IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. FCAyF. UNLP
- Hang G.M. & S.J. Sarandón (editores). 1993. Conclusiones de la X Conferencia Latinoamericana de Educación Agrícola Superior. Asociación Latinoamericana de Educación Agrícola Superior (ALEAS). La Plata, Argentina.
- Hang, G. 2005. Apertura de la Jornada. Ponencia presentada en: La intervención pedagógica en la UNLP. Historia reciente, experiencias y desafíos actuales, FCAyF-UNLP, La Plata, Argentina
- Hang, G. Prólogo. En: Larrañaga, G. (coordinador). 2014. Curso de Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales, una primera aproximación a la realidad. Teoría y metodología para una mirada problematizadora y crítica de los distintos componentes de la realidad agropecuaria y forestal. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. UNLP.

- Larrañaga, G. Capítulo 2: El curso de Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales. En: Larrañaga G. (coordinador). 2014. Curso de Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales, una primera aproximación a la realidad. Teoría y metodología para una mirada problematizadora y crítica de los distintos componentes de la realidad agropecuaria y forestal. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. UNLP.
- Molina, M. C. & S. Staltari. 2008. 125° Aniversario de los Estudios Agronómicos y Veterinarios. Instituto Fitotécnico de Santa Catalina. Universidad Nacional de la Plata.
- Piovani, J.I. Capítulo 12. La entrevista en profundidad. En: Marradi, A., Archenti, N. & J.I. Piovani. 2007. Metodología de las Ciencias Sociales. Emecé Editores
- Plencovich, M.C.; Ayala Torales, A.; Costantini, A.O.; Gally, M.E.; Ginestet, M.M.; Mella, A.; Pérez, V. & S. Sharry. 2012. La articulación al interior de la educación agropecuaria Argentina: los reverses de la trama. IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. FCAYF. UNLP
- Puiggrós, A. 2006. Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente. Edición ampliada y actualizada. Galerna.
- Sautu, R. 2003. Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación. Ediciones Lumiere
- Torres Santomé, J. 1998. El curriculum oculto. Colección: PEDAGOGÍA Manuales. EDICIONES MORATA, Madrid.
- Vasilachis de Gialdino, Irene. 2006. La investigación cualitativa. En: Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa Editorial. Barcelona, España. Irene Vasilachis de Gialdino (Coordinadora).
- Yin. R. K. 2009. Capítulo 2. Designing Case Studies. En: Case Study Research: Design and Methods, fourth edition
- Otras fuentes:
- Foro de análisis de la educación superior agropecuaria. 1998. La reforma curricular en agronomía en Argentina. Propuesta de ocho decanos. Buenos Aires, Argentina
- Página de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. Universidad Nacional de La Plata: <http://www.agro.unlp.edu.ar/>
- Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. 2010. Informe de Autoevaluación