

FACTORES QUE INFLUYEN EN LAS PERCEPCIONES Y REPRESENTACIONES DE LOS ALUMNOS DE AGRONOMÍA, ACERCA DE LOS CONOCIMIENTOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

RESUMEN

En los últimos años, principalmente a partir de la implementación de los grandes programas de extensión a nivel nacional, ha recobrado una gran importancia la actividad de extensión agropecuaria, aceptándose en forma unánime el rol educativo que la misma cumple y exigiendo de los profesionales que la llevan a cabo una formación más completa, ya no sólo en los tradicionales aspectos productivos y económicos, sino también en los sociológicos, psicológicos, pedagógicos, comunicacionales y metodológicos.

Sin embargo, muchos alumnos de carreras agropecuarias no reconocen la importancia que tienen los conocimientos socio-humanistas que se abordan en asignaturas como *Extensión Rural*, lo cual los lleva a banalizarlos, a no aceptar que son susceptibles de un tratamiento científico, al igual que los demás contenidos que se les presentan durante la carrera, y a pensar que -en su accionar frente a los otros agentes sociales del medio rural- pueden manejarse en forma intuitiva. Esto atenta contra su futuro desempeño profesional ya que tal actitud los lleva a no contar, al tener que insertarse en el medio rural, con la formación que demanda el desempeño idóneo de su rol de extensionistas, pues carecen de las herramientas teórico-metodológicas necesarias.

En consecuencia, el objetivo de este trabajo fue identificar y analizar los principales factores que influyen en las percepciones y representaciones que los alumnos tienen de los contenidos y procesos de las Ciencias Sociales desarrollados en la asignatura *Extensión Rural* de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la U.N.C.

Para llevar a cabo esta investigación de amplitud microsociológica, que combina métodos cuantitativos con cualitativos, se encuestó a los alumnos que, en el ciclo lectivo 1997, cursaron la materia *Extensión Rural* y a docentes de algunas asignaturas de la carrera. La información obtenida se procesó mediante análisis multivariado y textual. El estudio se complementó con el análisis de los programas de las materias de grado en las que se desempeñan los docentes encuestados.

Se identificaron tres grupos de alumnos, cada uno de los cuales asume una postura diferente acerca de los contenidos trabajados en la asignatura *Extensión Rural*. Se llegó a establecer que la forma en que está estructurado el curriculum de la carrera, el enfoque tecnocrático de muchas de las materias y la falta de contacto con el medio agropecuario son algunos de los principales factores que influyen en las percepciones y representaciones que los alumnos de la carrera de Ingeniería Agronómica han construido acerca de los contenidos sociales.

PALABRAS CLAVE

Percepciones, Representaciones, Ciencias Sociales, Extensión Rural, Curriculum, Educación superior.

INTRODUCCIÓN

Si bien la estructura sobre la que surgieron las carreras agropecuarias orientó la formación de los profesionales hacia aspectos exclusivamente técnico-productivos, las profundas transformaciones contextuales vividas han llevado a que, en la actualidad, se deba comprender a los sistemas agropecuarios como un complejo físico, biológico, económico y social (F.C.A.-U.N.L., 1998).

En un marco, en el que está aceptada la existencia de particulares racionalidades para cada uno de los diferentes tipos sociales agrarios, la importancia de tomar cuenta sus interacciones sociales, la necesidad de modificar las estrategias de desarrollo tradicionalmente planteadas y la importancia que para la viabilidad de los procesos de desarrollo tiene la interacción entre los aspectos culturales y naturales, desde una perspectiva que integre las cuestiones económicas con las sociales, culturales y ambientales en un espacio multidimensional, un importante número de egresados de las carreras relacionadas con la producción agropecuaria encuentra, actualmente, salida laboral en actividades de extensión agropecuaria. Aunque así no lo hicieren, dado el contexto descrito, en su trabajo profesional, los técnicos agropecuarios tienen que saber desenvolverse en tareas, actividades y situaciones para las que resulta necesaria una capacitación básica en extensión.

Dada esta situación, no se puede concebir la formación de un profesional aislado de su entorno, educado en esquemas teóricos válidos pero ignorante de los resultados de su aplicación tecnológica, desconocedor de las características sociales y económicas de los productores y de su grado de heterogeneidad productiva, ni pensar que -como profesional- ese mismo sujeto va a poder comunicarse con una población a la que nunca se le propuso comprender (Cloquell, s.f., citada por Ceconello, 1996).

Por todo lo expresado, la inclusión de las Ciencias Sociales, para el caso de las Ciencias Agrarias, es una necesidad pues debe permitir la realización de un análisis integral de la realidad agropecuaria, pero no debe significar la inclusión de más contenidos teóricos, aislados o marginales dentro del plan de estudio (Ceconello, 1996), sino integrados de forma que permitan formar un profesional capacitado para poder aportar soluciones efectivas ante requerimientos diferentes; un profesional con una formación integral expresada en un adecuado equilibrio entre la formación tecnológica y la socioeconómico-humanística.

Sin embargo, muchos alumnos de carreras agropecuarias no reconocen la importancia que tienen los conocimientos de las Ciencias Sociales que se abordan en asignaturas como Extensión Rural, lo cual los lleva a banalizarlos, a no aceptar que son susceptibles de un tratamiento científico -al igual que los demás contenidos que se les presentan durante sus respectivas carreras-. Esta postura también los lleva a pensar que en su accionar frente a los demás agentes sociales del medio rural pueden manejarse en forma intuitiva. Esto atenta contra su futuro desempeño profesional ya que tal actitud los lleva a no contar, al tener que insertarse en el medio, con la formación que demanda el desempeño idóneo de su rol de extensionistas, pues carecen de las herramientas teórico-metodológicas necesarias.

Este hecho genera la siguiente situación problemática: los alumnos de quinto año de la carrera de ingeniería agronómica de la Facultad de Ciencias Agropecuarias, perciben la validez y la utilidad que proporcionan los conocimientos de las Ciencias Sociales que fundamentan los contenidos abordados desde la asignatura Extensión Rural, de una manera tal que los lleva a sostener frente a ellos, en términos generales, un conjunto de representaciones que muestran una actitud desvalorizante.

Por ello, se consideró que sería importante estudiar las percepciones de los alumnos de estas carreras acerca de los conocimientos sociohumanistas y las representaciones que de ellas se derivan, tratando, a la vez, de identificar los factores que las condicionan como una forma de aportar a la modificación de esta situación con vistas a lograr, por parte de los futuros profesionales, un accionar integral y consciente de sus implicancias y posibles consecuencias.

El presente estudio se realizó con el objetivo de identificar y analizar los principales factores que influyen en las percepciones y representaciones que los alumnos tienen de los contenidos y procesos de las Ciencias Sociales desarrollados en la asignatura *Extensión Rural* de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba (F.C.A.), por una parte y de elaborar una propuesta que permitiera lograr que los alumnos perciban como valiosos para su formación profesional los contenidos y procesos de las Ciencias Sociales por la otra.

Contextualización del Objeto de Estudio

El plan de estudios de la F.C.A. está estructurado en base a tres etapas: Observación, Fundamentación y Síntesis, (F.C.A.-U.N.C, 1984) mediante las cuales se intenta que el alumno:

- a) tome contacto con la realidad agropecuaria y así se problematice, sintiéndose motivado para la búsqueda de respuestas a las situaciones observadas,
- b) analice y encuentre respuestas a las problemáticas particulares a las que se ha enfrentado, e
- c) integre los conocimientos obtenidos.

La asignatura *E.R.* se encuentra ubicada en la etapa de síntesis y pretende aportar a la formación técnico-productivista del Ingeniero Agrónomo elementos que, desde una perspectiva social y humanista, le permitan al alumno lograr una visión (percepción y representación) integral del medio rural.

En lo que respecta a la metodología del trabajo pedagógico, el desarrollo de los contenidos -tratan de dar respuesta a cuatro preguntas básicas que se considera que el alumno no puede dejar de responderse al cabo de este curso: *¿Dónde?* (aspecto contextual), *¿Qué?* (aspecto conceptual) *¿Cómo?* (aspecto metodológico) y *¿Para qué?* (aspecto teleológico) del trabajo de extensión- se va logrando en el marco de una dinámica de clases sustentada en una dialéctica constante entre teoría y práctica.. Como instancia final de integración de estos dos dominios, cada alumno debe realizar un Trabajo Final Integrador (T.I.E.R.) en base al análisis de una experiencia de extensión agropecuaria en funcionamiento, a la que se integra guiado por los docentes de la asignatura. (Asignatura Extensión Rural, 1995)

Características de los Alumnos de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la UNC.

En base a los datos sobre el perfil del ingresante a la carrera de Ingeniería Agronómica, aportados por una investigación previa (Cividini y otros, 1997) puede conocerse que sólo el 8% de los ingresantes es de procedencia rural y un porcentaje aún menor corresponde a quienes han asistido a establecimientos secundarios con orientación agrotécnica.

La relación entre varones y mujeres es de 3 a 1, la cual estaría ligada a la tradicional imagen del profesional exclusivamente vinculado a la producción y a las tareas del campo.

Las áreas sociales aparecen ocupando el segundo lugar (22%) en una serie que lista las de mayor dificultad durante el secundario y el último (12,5%) dentro de las áreas de interés, lo cual podría entenderse como contradictorio con el hecho que, dentro de los motivos de elección de la carrera, el deseo de aportar al desarrollo rural ocupa el primer lugar (35,6%) del listado respectivo.

En cuanto a la situación con que llegan los alumnos al quinto año de la carrera, en base a la evaluación exploratoria que el equipo docente de la asignatura E.R., viene realizando desde el año 1987, al comenzar el ciclo lectivo, se puede saber que:

- más del 65 % de los alumnos no proviene de familia de productores agropecuarios;
- más del 60 % de ellos no tiene vinculación con ningún tipo de tareas agropecuarias;
- alrededor del 75 % considera al productor como un mero receptor de la tecnología que el extensionista, desde su conocimiento científico, puede transferirle;
- el 55 % no es capaz de mencionar al menos un método de trabajo de la problemática integral del sector rural y la visión parcializada y hasta sesgada que de la misma pueden haberse formado.

Algunas Precisiones Conceptuales

Para el desarrollo de esta investigación fue necesario profundizar, desde el punto de vista teórico, el significado y alcance de diferentes conceptos que conforman los aspectos centrales del marco teórico, a la luz del cual se llevó a cabo el presente trabajo.

Acerca del concepto de *Representación*

Desde la manera de observar y analizar la problemática social que adopta Pierre Bourdieu, puede decirse que *representaciones* son imágenes mentales, ideas de las cosas, de los objetos, de las gentes; maneras de verlos, de pensar procesos, de evaluarlos, de valorarlos. Hablar de representaciones desde este punto de vista implica sostener que hay alguna relación entre las “representaciones”, esto es, lo que yo pienso, creo y digo sobre las cosas, la gente y los procesos y “la sociedad”. (Gutiérrez, 1996)

Para Bourdieu, la hipótesis central sería que existe una correspondencia entre la estructura social y las estructuras mentales, es decir, entre las divisiones objetivas del mundo social y los principios de visión y de división que los agentes les aplican. Con ello, las representaciones no serían sólo el producto de las relaciones “intersubjetivas” de los agentes, sino también y sobre todo, de la incorporación de las estructuras objetivas de lo social.¹

Así, la percepción del mundo social* es producto de una doble estructuración: por el lado objetivo, está socialmente estructurada porque las propiedades atribuidas a los agentes o a las instituciones se presentan en combinaciones que tienen probabilidades muy desiguales. Por el lado subjetivo, está estructurada porque los esquemas de percepción y de apreciación, especialmente los que están inscriptos en el lenguaje, expresan el estado de las relaciones de poder simbólico. Estos dos mecanismos compiten en producir un mundo común, un mundo de sentido común o, por lo menos, un consenso mínimo sobre el mundo social (Bourdieu, 1988).²

¹ En Bourdieu, lo social existe de doble manera, como estructuras sociales externas y como estructuras sociales internalizadas, la misma historia colectiva que se deposita, a la vez, en las cosas y en los cuerpos. (Bourdieu, 1975, 1988, 1991, 1994)

² Esta postura es una reformulación y una generalización de la idea seminal propuesta por Durkheim y Mauss que plantea que aún las categorías fundamentales del pensamiento son representaciones colectivas que preexisten a los individuos. Así, las nociones de espacio, tiempo, causalidad, etc., tienen un origen y una función social. Esta concepción postula que las categorías de pensamiento no son universales, sino que están históricamente condicionadas. Con Durkheim, las formas de clasificación dejan de ser formas universales y trascendentales para tornarse formas sociales, lo que equivale a decir arbitrarias y socialmente determinadas.

* Subrayado del autor.

En otras palabras, las representaciones* son el producto de una doble estructuración, de lo objetivo, por un lado y de lo subjetivo, por el otro. Por el lado objetivo, porque las estructuras sociales objetivas fijan márgenes de posibilidades y limitaciones, de libertad y de necesidad; establecen los límites dentro de los cuales surgen las percepciones del mundo social. Por el lado subjetivo, porque las estructuras objetivas tienden a reproducirse en el campo simbólico y los esquemas de percepción y de apreciación expresan el estado de la relación del poder simbólico y contribuyen así a la permanencia de los estados de poder. (Gutiérrez, 1996)

Para Bourdieu, as representaciones que sobre el mundo tengan los sujetos tienen que ver con el juego dialéctico entre los lugares que estos ocupan en el espacio social y los *habitus*³ que desde éstos se construyen. Estos *habitus*, a su vez modelan una estructura de percepción y valoración que es, a su vez, clasificatoria y clasificante de los otros agentes.

El concepto de *habitus* -entendido como esquemas de percepción, de apreciación y de acción incorporados en el agente social, como estructuras cognitivas y evaluativas que se han ido adquiriendo a lo largo de una trayectoria social y en relación con una posición social determinada, como disposiciones a actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de una determinada manera que han sido interiorizadas por el individuo en el curso de su historia- es el que permite articular lo objetivo (las estructuras objetivas externas al individuo) con lo subjetivo (las estructuras internas de la subjetividad) y superar, así, la dicotomía entre el objetivismo y el subjetivismo, constituyendo una suerte de bisagra entre las estructuras objetivas externas y las estructuras objetivas internalizadas (Gutiérrez, 1996).

En síntesis, las representaciones, al igual que las prácticas, al estar generadas por el *habitus*, pueden estar objetivamente adaptadas a su fin, sin suponer la búsqueda consciente de los fines y pueden ser objetivamente regladas y regulares sin ser el producto de la obediencia a reglas. Son el producto de un sentido práctico, es decir, de una aptitud para moverse, para actuar y para orientarse según la posición ocupada en el espacio social, según la lógica del campo⁴ y de la situación en la cual se está comprometido. (Gutiérrez, 1995)

Acerca del concepto de *Extensión Rural*

Si bien existe un amplio consenso en conceptualizar a la labor de extensión rural como un proceso educativo, las diferentes formas de entenderlo a lo largo de la evolución conceptual de esta actividad, tuvieron su correlato en las acciones llevadas a cabo por los extensionistas en su trabajo a terreno (Barrientos, 1994).

Las distintas posturas teóricas pueden ser agrupadas en dos enfoques básicos: las *pedagogías exógenas* y las *endógenas* (Díaz Bordenave, 1986; Kaplun, 1987) y, dentro de éstas, pueden ser identificadas tres grandes corrientes pedagógicas que, si bien en la práctica no se encuentran perfectamente diferenciadas una de otra, responden a cosmovisiones completamente diferentes por lo que poseen rasgos distintivos netamente diferenciables

De todos modos, haciendo énfasis en las coincidencias existentes entre los distintos enfoques y rescatando de cada uno de ellos su arista más positiva, es posible conceptualizar la

³ Sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores de prácticas y de representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y regulares sin ser el producto de la obediencia a reglas y, a la vez de todo eso, colectivamente orquestadas sin ser el producto de una acción organizadora de un director de orquesta. (Bourdieu, 1991:88)

⁴ Un campo se define como un sistema de posiciones y de relaciones entre posiciones. Es un espacio de juego donde hay intereses y luchas en torno al capital específico que allí se juega y que determina las diferentes posiciones (dominantes y dominadas) en el mismo (Gutiérrez, 1995)

labor de extensión como un proceso educativo no formal en el cual los agentes intervinientes, el técnico, por una parte, y el productor junto a su familia, por la otra, a partir de su interacción sobre un determinado objeto de conocimiento (la unidad de producción, un canal de comercialización, un cultivo, etc.) promueven su propio desarrollo integral y, como consecuencia de ello, su participación activa, autónoma y solidaria en procesos organizativos, administrativos y tecnológicos que tienden a contribuir a la transformación y desarrollo de la sociedad.

METODOLOGÍA

Esta investigación, de naturaleza especialmente cualitativa y amplitud microsociológica (Sierra Bravo, 1991), se enmarcó dentro de lo que se denomina estudio de caso y constó, básicamente, de dos etapas, la primera de tipo exploratorio-descriptiva y la segunda de tipo explicativa. Se tomó como fuente de datos primarios al total del grupo de alumnos que en el ciclo lectivo 1997 cursaron la materia *Extensión Rural* de la carrera de ingeniería agronómica de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba.

A través de un proceso de inducción analítica se construyeron y re-construyeron las hipótesis de trabajo. Se analizó la información por medio de técnicas cuantitativas y cualitativas según la naturaleza de las variables.

Previamente a la iniciación de la investigación, se consultaron, para obtener una aproximación del objeto de estudio, las siguientes fuentes de datos secundarios: las *Evaluaciones Exploratorias* y las Evaluaciones que del desarrollo de la materia hacen los alumnos al finalizar el cursado de la Asignatura *E.R.*; las evaluaciones que del desarrollo de la materia hacen los alumnos al finalizar el cursado de otras Asignaturas del departamento de Desarrollo Rural; el trabajo de investigación “Perfil del ingresante de la carrera de Ing. Agronómica” llevado a cabo por docentes de la F.C.A. (Cividini *et al*, 1995)

El desarrollo del proceso investigativo, luego de la recopilación de información a partir de fuentes secundarias, se inició con el estudio de la población de alumnos a partir de un cuestionario semiestructurado, a los fines de poder identificar grupos relativamente homogéneos en lo que respecta a sus percepciones y a la postura asumida acerca de las Ciencias Sociales.

En función de los objetivos planteados, los ejes de información que se consideraron de importancia para la definición de las variables a recolectar, fueron los siguientes: Características generales de los alumnos, tales como edad, procedencia, estudios previos, actividades desarrolladas antes de ingresar a la carrera y durante el transcurso de la misma, formas de estudio utilizadas en el secundario y en la universidad, entre otras; Estadísticas básicas del desempeño actual en la carrera, tales como el número de materias cursadas y aprobadas, entre otras; Consideraciones acerca de lo “social” como forma de identificar percepciones y representaciones de los alumnos de *E.R.* acerca de las Ciencias Sociales; Percepciones y representaciones de los alumnos de *E.R.* acerca del medio rural; Percepciones y representaciones de los alumnos de *E.R.* acerca de su futuro laboral; Hábitos de trabajo intelectual de los alumnos de *E.R.*; Estrategias de aprendizaje puestas en juego por los alumnos de *E.R.*; Expectativas con que los alumnos llegaron a cursar la materia *E.R.*; Percepciones de los alumnos acerca de la propuesta pedagógica de la asignatura *E.R.*; Percepciones de los alumnos acerca de la propuesta pedagógica de las demás asignaturas de la carrera; Percepciones de los alumnos acerca de la selección de contenidos de la asignatura *E.R.*; Percepciones de los alumnos acerca de la selección de contenidos de las demás asignaturas de la carrera; y Enfoque epistemológico de los docentes de la carrera de Ingeniería Agronómica.

Para el análisis de tipo cuantitativo, esto es para el abordaje de las características de tipo numérico, se utilizó la técnica multivariada denominada Análisis Factorial (Manly, 1986) como una primera instancia de reducción de la información multidimensional (Johnson & Witchern, 1989). En términos generales, esta técnica permite conocer cómo se agrupan los individuos al ir asociando a cada uno de ellos con aquellos otros de quienes menos se diferencia (Chatfield & Collins, 1980).

Para el cualitativo, la información fue sometida a análisis de datos textuales por medio de la utilización del programa SPAD-T que permite realizar el análisis estadístico de datos cualitativos, combinando métodos lexicométricos y multidimensionales. Así, permite el tratamiento estadístico de datos textuales provenientes de respuestas abiertas, explorando la conexión existente con respuestas cerradas expresadas a través de datos numéricos (Bécue Bertaut, 1991).

En términos generales, el análisis lexicográfico de las respuestas abiertas consta de una descripción del vocabulario, un glosario de formas gráficas (*palabras*), con las formas léxicas de interés, por orden de frecuencia, un glosario de segmentos repetidos (*frases*), con los segmentos repetidos por orden de frecuencia y la concordancia de las formas gráficas. (Bécue Bertaut, 1991)

El análisis de agrupamiento realizado, además de permitir obtener una reducción de la información y explorar los datos en forma multidimensional, sirvió de base para la segunda etapa de recopilación de información en la que, se seleccionaron alumnos, de cada uno de los subgrupos identificados, con el fin de entrevistarlos para profundizar la indagación. acerca de los aspectos relevados en la instancia anterior. A los mismos se les realizó entrevistas no estructuradas con modalidad focalizada con la finalidad de contribuir a la explicación de la conformación

Orizar más pormenorizadamente cada subgrupo Por medio de las entrevistas, se buscó refrendar los resultados obtenidos mediante el análisis factorial de los cuestionarios y caracterizar más pormenorizadamente a cada subgrupo.

El formulario que permitió guiar la entrevista fue estructurado de manera tal de conocer, en primera término, “la posición” desde la cual cada uno de los alumnos enfrentaba el cursado de la materia. Para ello, se los indagó sobre composición familiar y nivel de estudios de todos sus miembros, lugar de origen, trabajo, estudios y actividades realizadas y vinculaciones con el sector agropecuario. En segunda instancia, se profundizó la indagatoria sobre sus percepciones acerca de sus formas de estudio, la carrera, la materia, los aspectos sociales en la formación del ingeniero agrónomo y sus expectativas laborales..

También se realizó una encuesta (a través de un cuestionario semiestructurado) a docentes de materias cuyo contenido corresponde a una ciencia social, como así también de aquellas cuyo contenido es de esperar trascienda lo meramente técnico-productivo, haciendo referencia a aspectos sociales, por implicar algún tipo de relación con otros agentes de la realidad rural, con el fin de conocer su postura con respecto a algunos de los aspectos más sobresalientes del tema en estudio.

Al igual que para el análisis de las respuestas al cuestionario aplicado a los alumnos, en forma multidimensional, se identificaron grupos de docentes a través de un análisis de agrupamientos estandarizado.

Para completar el estudio se analizaron los programas de las materias en las cuales desempeñan sus actividades académicas los docentes encuestados, para sumar, a la visión de los docentes, un dato “objetivo” respecto a la presencia o ausencia de contenidos sociales dentro de los

programas, su ubicación en el mismo y su peso relativo. También, se indagó la posición de estas materias dentro del curriculum y sus interrelaciones.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis multivariado de las respuestas al cuestionario aplicado a la población de alumnos permitió la construcción de un dendograma a partir del cual se pudieron identificar 3 grupos de alumnos que, en función de la profundización que permitió la realización de las entrevistas focalizadas, pueden caracterizarse de la siguiente manera:

Grupo 1, al que hemos denominado como de los *extensionóforos*. Está conformado por aquellos alumnos que no están de acuerdo con la materia *E.R.* ya sea por su enfoque, sus contenidos o planteo metodológico.

Grupo 2, al que hemos denominado como de los *extensionófilos*, Está conformado por aquellos alumnos que consideran que la materia les será muy útil e importante en su formación profesional, les interesa su temática y valoran sus aportes.

Grupo 3, Está conformado por aquellos que mantienen una posición intermedia o de relativa indefinición hacia la materia, reconociéndole una restringida utilidad y valorando algunos de sus aportes teórico-metodológicos, pero en la medida que su cursado y, consecuentemente, su aprobación, no les exija un esfuerzo extra por sobre el que realizan en las demás materias de la carrera.

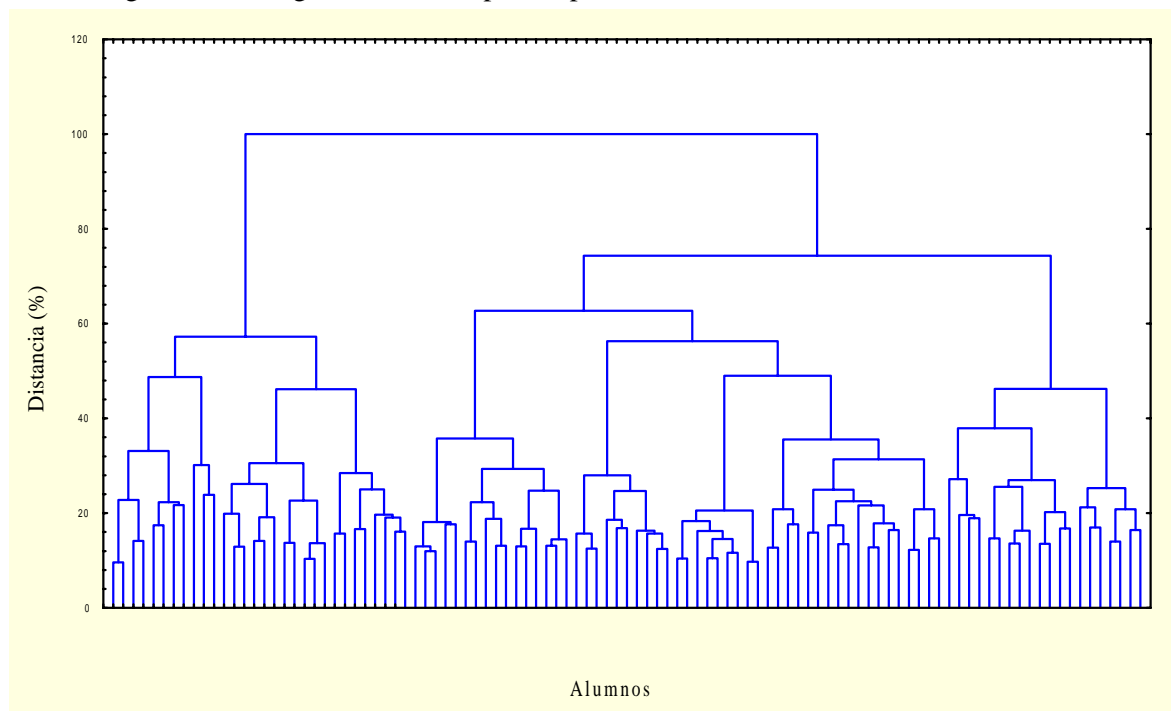
Este grupo, además de ser el más grande es el más heterogéneo. En su interior se pudieron identificar cuatro subgrupos, cada uno de los cuales asume una postura intermedia entre la de los *extensionóforos* y los *extensionófilos* en un gradiente que va desde quienes tienen una postura más próxima a la de los primeros hasta quienes la tienen más próxima a la de los segundos.

En la postura que explicitan los alumnos del grupo 1 es posible vislumbrar el reclamo de que la materia les proporcione “recetas” que les permitan operar en la realidad ante las situaciones prácticas que se les pudieran presentar. En este sentido, podría suponerse que se hubieran encontrado más a gusto con la materia si el planteo de la misma hubiera estado centrado en cómo llevar a cabo concretamente la transferencia de tecnologías -que desde su concepción es la función que debe cumplir el ingeniero agrónomo-. El trabajar desde un marco teórico que promoviera un planteo metodológico exógeno, les hubiera permitido, muy probablemente, conocer las “recetas” que estaban esperando recibir y que, desde su perspectiva, les permitirían realizar su trabajo sin mayores dificultades.

Estos alumnos, mayoritariamente, asocian el trabajo de extensión con la asistencia técnica que se puede prestar desde organismos públicos a los sectores marginales del área rural. Desde su concepción, un profesional que trabaja en relación de dependencia con un productor agropecuario sólo debe limitarse a asesorarlo técnicamente en los aspectos netamente productivos.

Por otra parte, consideran que para llevar a cabo acciones de extensión, lo más importante son las aptitudes personales y/o lo que cada uno ha “aprendido” en base a sus experiencias de vida y consecuentemente que, para ser buen extensionista no hace falta manejar contenidos teóricos.

Figura 1: Dendograma obtenido para la población de alumnos de *Extensión Rural*



Los alumnos del grupo 2 coinciden con la asignatura *E.R.*, básicamente, en lo que respecta a su enfoque de trabajo y al marco teórico que orienta el planteo metodológico a implementar en un trabajo de extensión. Se destaca la importancia que le asignan tanto al análisis integral del contexto que enmarca la situación en que les tocaría desempeñarse profesionalmente, como el respeto por la postura asumida por el productor al reconocer que es tomada desde una posición diferente a la suya.

También cabe destacar que la valoración que realizan del rol social que debe y puede cumplir un ingeniero agrónomo en su desempeño refleja una percepción del mismo que se diferencia marcadamente de la de los *extensionóforos*. Mientras que para aquellos se limita a contribuir al crecimiento económico del productor, para éstos debe aportar integralmente al desarrollo individual como medio para lograr el colectivo.

Una situación digna de destacar es la crítica que estos alumnos hacen a los materiales bibliográficos que deben abordar durante el cursado de la materia. Es el único grupo de alumnos que explicita dificultades para “entenderlos”. Este hecho demuestra que son quienes están realmente interesados en apropiarse del contenido de los mismos. Los demás, a pesar de contar con esquemas referenciales previos semejantes -los pocos que han podido formarse durante la carrera- no manifiestan dificultad dado, muy probablemente, a su limitado interés por abordarlos en profundidad y su intención de sólo retenerlos transitoriamente para reproducirlos en las situaciones de acreditación con que deben enfrentarse.

En el tercer grupo de alumnos encontramos una amplia gama de posturas diferentes. Desde quienes se aproximan a la postura de los *extensionóforos*, hasta aquellos cuyas representaciones del rol social del profesional podrían asimilarse a la de los *extensionófilos*.

De todos modos, las menores posibilidades de formación que estos alumnos han tenido en lo que se refiere a aspectos sociohumanísticos en comparación con las de los *extensionófilos*, quienes en su mayoría han llevado a cabo actividades de compromiso social, les impide valorar adecuadamente la importancia de estos contenidos, si bien logran percibir que no deben estar ausentes del análisis de la realidad y de su actividad profesional.

Un hecho que cabe destacar es la diferenciación existente en cuanto a las preferencias laborales en vistas al futuro desempeño profesional. Mientras los alumnos del grupo extensionófilo manifiestan una inclinación hacia tareas de asesoramiento y/o asistencia técnica, los del grupo extensionófilo lo hacen por actividades de “extensión” en relación, principalmente, a los grandes programas nacionales existentes en estos momentos. Los alumnos que no se adscriben a ninguna de estas dos posturas manifiestan inclinación hacia una gama de preferencias que van desde actividades técnicas en laboratorios, invernáculos, etc., pasando por quienes desearían administrar su propia producción, hasta quienes preferirían llevar a cabo labores de “extensión”.

Esta diferencia entre extensionófilos y extensionófobos tiene sus raíces en la diferencia que éstos últimos establecen en cuanto a lo que implica llevar a cabo tareas de asesoramiento o asistencia técnica y de extensión.

En términos globales, son minoría los alumnos de procedencia rural (sólo 1 de cada 5) y aquellos que trabajan (un tercio de la población). Lo mismo ocurre con quienes han realizado estudios a nivel secundario que estén directamente relacionados con la carrera como lo es la orientación agropecuaria, donde sólo 1 de cada 10 alumnos la cursó.

Los alumnos de procedencia rural tienen aproximadamente 3 veces más vinculación con el sector agropecuario que los de procedencia urbana. A su vez, los que tienen una vinculación con tareas agropecuarias, a través de su trabajo, también son los menos (1 de cada 25 alumnos). Casi la mitad de los estudiantes establece su primer contacto con el sector agropecuario mediante sus estudios universitarios y de los restantes, los que tenían un mayor contacto con el mismo, por vivir en zonas rurales o estar relacionados a una actividad productiva, son los menos (1 de cada 4). El resto sólo había mantenido una relación distante, a través de lazos familiares o de amistades. En el mismo sentido, son minoría los alumnos que han profundizado dicha relación a través de la realización de otro tipo de estudios (1 de cada 20).

Lo expuesto permitiría inferir que al ingresar a la carrera, las percepciones de los alumnos acerca de la realidad agropecuaria y su problemática, de las posibilidades laborales futuras y del rol que profesionalmente puede desempeñar un ingeniero agrónomo, pueden ser sumamente difusas y hasta tergiversadas.

Si a esto le sumamos que los alumnos:

- * al llegar a cursar *E.R.*, no conocen en profundidad el medio en el que deberán desempeñarse profesionalmente, dadas las limitadas posibilidades con que contaron, en general, para profundizar su relación con el medio rural, hecho que, en parte, podría atribuirse a la alta carga de exigencias curriculares;
- * concomitantemente, se sienten inseguros acerca de sus posibilidades para relacionarse adecuadamente con los productores,
- * no cuentan con esquemas referenciales que les permitan asimilar los contenidos sociales que esta materia desarrolla,
- * poseen una percepción del rol que debe desempeñar el Ingeniero Agrónomo parcializada, queda claro que no cuentan con elementos que les hubieran permitido no sólo aprovechar mejor los aportes realizados por *E.R.*, sino también sentirse mucho más motivados para abordarlos y hasta para profundizarlos mucho más.

La falta de reconocimiento del rigor científico de los contenidos de orden social y la falta de motivación para el estudio de los mismos parecería contradictoria con la valoración positiva que, en general, los alumnos realizan de los aportes que les brinda *E.R.* y con el reclamo de un tratamiento cuanti y cualitativamente superior de este tipo de contenidos sociales durante el desarrollo de la carrera.

Por otra parte, son mayoría los alumnos de sexo masculino, en una relación de 3,5 a 1. Esta variable -sexo- se encuentra asociada, por un lado, con la relación establecida con el sector agropecuario tanto antes del ingreso a la carrera como durante el transcurso de la misma (en ambos casos, las mujeres han mantenido una relación mucho más distante que los hombres con dicho sector) y, por el otro, con el rendimiento académico, dado que los varones presentan un mejor desempeño que las mujeres (es mayor la proporción de ellos -casi el doble- que tiene aprobada las tres cuartas partes de la carrera al finalizar el cursado del tercer cuatrimestre de 5to. año).

También existe una amplia mayoría de alumnos que no trabajan (casi las dos terceras partes de la población). De los que sí lo hacen, más de la mitad se desempeña en una actividad que no tiene ningún tipo de relación con el área de formación agronómica. El hecho de trabajar también tiene una influencia directa en el rendimiento académico, ya que es mayor el retraso en la carrera de los alumnos que trabajan que el de aquellos que no lo hacen. A su vez, es mayor el retraso de aquellos cuya actividad no tiene vinculación con la carrera.

En lo que respecta al tratamiento de contenidos sociales, si bien es muy baja la proporción de los alumnos que manifiestan haber tenido problemas en esta área -10,7%-, prácticamente la mitad de los que la presentaron a nivel de estudios secundarios -22,5%- (Cividini y otros, 1995) también plantean que en sólo una materia de primer año se abordan, previamente, en forma sistemática contenidos de orden social. Lo expuesto, permitiría inferir que a los alumnos les resultará difícil contar, al llegar a cursar *Extensión*, con los esquemas referenciales previos necesarios que le permitan realizar los anclajes pertinentes de los contenidos abordados (Ausubel, 1976). Por otra parte, es minoría la cantidad de alumnos que durante su vida han realizado actividades que impliquen algún tipo de compromiso social -24,3%- (militancia política o gremial, participación en grupos de apoyo o ayuda a sectores carenciados, etc.), hecho que podría traer aparejado algún tipo de abordaje conceptual de las mismas. Por ello, la afirmación de que el área de contenidos sociales es considerada por los alumnos como un área poco “conflictiva” a lo largo de su carrera, podría estar fundamentada en la falta de abordaje de esta temática durante el cursado de la misma. Esta afirmación estaría reforzada por las expresiones de los alumnos que manifiestan que el hecho de haber trabajado contenidos de orden social y humanista a lo largo de toda la carrera les hubiera permitido contar con elementos que les posibilitaran no sólo aprovechar mejor los aportes realizados por *E.R.*, sino sentirse mucho más motivados para abordarlos y hasta para poder profundizarlos mucho más.

Es importante destacar, además, el hecho de que los alumnos, tanto en relación a los aportes brindados por *E.R.* como al de las otras materias que tienen relación con la misma, hacen referencia en forma recurrente a la figura del productor y la relación que pudieron llegar a establecer o que sería deseable llegar a establecer con él, lo cual demuestra una preocupación por este aspecto que, aparentemente, estaría descuidado a lo largo de la carrera y generaría inseguridad en los estudiantes acerca de cuál podría llegar a ser su desempeño como profesionales noveles. Esta situación también podría estar justificando la aparente contradicción entre la valoración positiva de los aportes brindados por *Extensión* y la falta de predisposición para otorgarle un tratamiento “profundo” a los mismos. Si bien no están dispuestos a realizar el esfuerzo que exige el abordarlos, perciben que los necesitan para poder desempeñarse profesionalmente.

En síntesis, los alumnos, al llegar a cursar *E.R.* no conocen en profundidad el medio en el que deberán desempeñarse profesionalmente, no cuentan con esquemas referenciales que les permitan asimilar los contenidos sociales que esta materia desarrolla, se sienten inseguros acerca de sus posibilidades de relacionarse adecuadamente con los productores y la percepción del rol que debe desempeñar el Ingeniero Agrónomo es parcializada, todo lo cual atenta contra el proce-

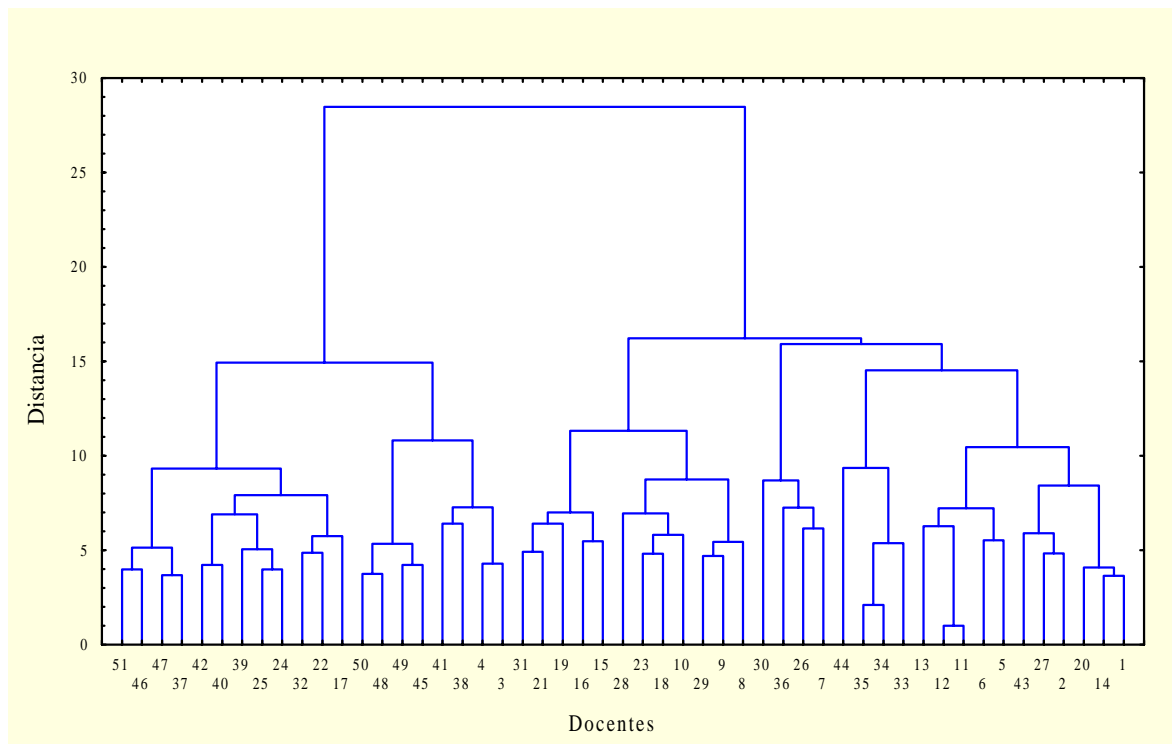
so de aprendizaje que sería esperable los alumnos lleven a cabo durante el transcurso del cursado de esta asignatura.

En lo que respecta a los docentes, en función del dendograma resultante del análisis de agrupamientos, se pueden reconocer 2 grandes grupos:

- a) aquellos que forman parte de equipos docentes de materias en las que su programa incluye contenidos sociales (el 39%);
- b) aquellos en cuyas materias no se desarrollan contenidos sociales -el 61% restante-.

El siguiente dendograma ilustra los agrupamientos descriptos.

Figura 2: Dendograma obtenido para los docentes encuestados



Dentro del primer grupo de docentes, se pueden reconocer 2 subgrupos. El primero de ellos (23% del total) se caracteriza, además, por estar conformado por aquellos docentes que manifiestan que el porcentaje de los contenidos sociales, con respecto al total del programa, es menor al 20%, y que el hecho de abordarlos se debe a que consideran que son necesarios para preparar al alumno para su futuro desempeño profesional; por poseer, mayoritariamente, una mayor antigüedad de trabajo en la respectiva asignatura; por pertenecer, en mayor proporción a materias productivas o técnicas; por centrar, con mayor énfasis, el rol del ingeniero agrónomo, en lo técnico productivo y por no hacer explícita la mención de *E.R.* entre las que considera las materias más útiles de la carrera.

El segundo (16% del total) se caracteriza por estar conformado por quienes manifiestan que los contenidos sociales representan más del 20% de los contenidos del programa y que el hecho de abordarlos se debe a razones curriculares o a la necesidad, que ellos vislumbran, de preparar al alumno para su futuro desempeño profesional; por pertenecer, mayoritariamente a materias del departamento de Desarrollo Rural; por priorizar, como rol del ingeniero agrónomo el del aporte al desarrollo, con un compromiso social y/o ambiental; por incluir a *E.R.* dentro de la nómina de las que considera las materias más útiles de la carrera; por considerar que la importancia se debe a su aporte a la síntesis e integración de contenidos, y que

sería deseable una mayor articulación de dicha materia con las restantes del departamento de Desarrollo Rural y/o con las producciones.

Dentro del segundo de los grupos, se pueden reconocer 4 subgrupos. El primero de ellos (23,5% del total) se caracteriza por estar conformado por docentes que pertenecen a materias productivas o técnicas; por centrar el rol del ingeniero agrónomo, en lo técnico productivo; y por considerar que los contenidos poco profundizados son principalmente los económicos y los sociales.

El segundo (21,5% del total) se caracteriza por estar conformado casi exclusivamente por docentes de materias productivas; la mayoría de estos docentes no considera deseable que se incluyan contenidos sociales en el programa de su materia, a pesar de que varios de ellos (el 45%) consideran que son éstos los contenidos menos atendidos de la carrera.

El tercero de los subgrupos (8% del total) se caracteriza por agrupar a aquellos docentes que consideran que no es importante la inclusión de contenidos sociales en el curriculum del ingeniero agrónomo y, obviamente, que no sería deseable que se incluyera contenidos de esta naturaleza en el programa de su materia, de naturaleza técnica, en la que actualmente no son considerados; tampoco citan a los contenidos sociales dentro de los que considera son los menos profundizados a lo largo de la carrera.

El cuarto, que también agrupa al 8% del total, se distingue por agrupar a quienes, perteneciendo a materias del departamento de Desarrollo Rural, manifiestan que sus respectivos programas no incluyen contenidos sociales, pero que sería deseable que lo hiciera pues son necesarios para el desempeño profesional; por manifestar que, en forma personal aborda contenidos sociales durante sus clases ya que son necesarios para preparar al alumno para su futuro desempeño profesional; por citar explícitamente a *E.R.* como una de las materias más útiles de la carrera, dado su aporte a la síntesis y/o integración de contenidos y por considerar que los aportes de aspectos sociales que la carrera le brinda al alumno son escasos dada la falta de materias en las que se los aborde.

En términos generales, se puede decir que existe una alta heterogeneidad entre los docentes. Además, no es posible identificar posturas diferenciales, en función del cargo alcanzado -auxiliar de la docencia o profesor- ni de la antigüedad con que cuentan en la asignatura en que se desempeñan.

Sin embargo, si se centra el análisis en la percepción acerca de la necesidad de inclusión de contenidos sociales en el curriculum de la carrera y en la importancia de los mismos en la formación de los futuros profesionales, pueden observarse diferentes posturas que van desde quienes los valoran y consecuentemente argumentan a su favor, los incluyen en sus prácticas pedagógicas -tanto formal como informalmente- y reclaman un mayor espacio para los mismos (Grupo A2), hasta quienes consideran que no es importante la inclusión de contenidos sociales en la formación del ingeniero agrónomo (Grupo B3). Dentro de este rango encontramos, en un gradiente de posiciones intermedias, a los otros cuatro grupos con una mayor concentración hacia posturas afines.

Las materias que incluyen en sus programas un porcentaje considerable de contenidos de orden social son todas del departamento de Desarrollo Rural. De ellas, dos materias (*Economía Rural y Agraria* y *Administración Rural*) abordan contenidos económicos. De las restantes, una es una materia de primer año en la cual una de las cuatro unidades aborda aspectos relacionados al subsistema social de la realidad agropecuaria y la otra es *Extensión Rural*.

El hecho de abordar contenidos sociales durante las clases, en las materias que no pertenecen al departamento de Desarrollo Rural pasa, en la mayoría de los casos, por un he-

cho informal, basado en una postura eminentemente personal del docente que tiene la disposición de tomarlos en cuenta.

No existe, en la gran mayoría de las asignaturas, una postura discutida y consensuada acerca de la importancia de la inclusión de contenidos sociales en el desarrollo de los cursos de grado, hecho derivado de la inexistencia de una postura clara sobre qué contenido puede ser considerado un contenido social y qué representan dichos contenidos en la formación de un ingeniero agrónomo, por una parte, y de una visión unificada del rol que debe desempeñar el ingeniero agrónomo en su desempeño profesional, por la otra.

Los docentes de las materias que contemplan contenidos de orden social son los que más valoran la importancia del tratamiento de estos aspectos durante la formación de los profesionales de las ciencias agropecuarias, mientras que los que pertenecen a materias técnicas y productivas no sólo que no los abordan en sus materias sino que consideran que no es necesario hacerlo.

Una gran mayoría de los docentes encuestados (92%) considera que deben incluirse contenidos de orden social y/o humanista aunque, paradójicamente, más de la mitad de quienes ejercen en materias cuyos programas no los incluyen, considera que no sería deseable que se lo hiciera. Si bien, en general, se valora la inclusión de este tipo de contenidos en el plan de estudios, son pocos los docentes que, no estando relacionados en forma directa a esta área de conocimiento, están dispuestos a abordarlos. Este hecho lleva a que en la práctica se trabajen sólo los aspectos técnico-productivos pertinentes a cada materia, pero en forma descontextualizada, sin tener en cuenta aspectos que son sustanciales para la comprensión integral del objeto de estudio.

Este panorama muestra, no sólo una falta de tratamiento de contenidos sociales en forma sistemática durante la carrera, sino también una desconexión entre los mismos. Esta situación trae aparejado que el alumno, por sí solo y con las estructuras cognitivas que haya podido construir en su experiencia previa intente, en el mejor de los casos, llevar a cabo esta integración. No debería extrañar, por lo tanto, que una cantidad importante de alumnos se remita a realizar un análisis de la misma índole que la que les están mostrando los docentes dado que la influencia de las prácticas de los educadores condiciona fuertemente las representaciones que los educandos han podido construir.

Por ello es común que la presentación de una perspectiva diferente les genere rechazo dada la falta de inclusores que les permitan anclar los nuevos conocimientos, por una parte, y a la complejidad de aspectos que implica tener en cuenta un análisis sistémico por sobre uno reduccionista, por la otra.

A la falta de inclusión de contenidos sociohumanistas en la carrera se suma al hecho, que podría enmarcarse dentro de lo que es el concepto de curriculum oculto, de que exista un desconocimiento de estos contenidos, que indicaría una desvalorización de los mismos, que es percibida por los alumnos influyendo en la construcción de sus representaciones. Por ello no es de extrañar que muchos alumnos no le asignen respaldo científico a estas temáticas ya que a lo largo de la carrera no se las trabajó en forma sistemática, y que cuando se hizo mención a aspectos sociales, en general, se lo hizo en forma superficial con su consecuente banalización.

En síntesis, podría afirmarse que si bien todos los alumnos han atravesado por instancias educativas similares a lo largo de su carrera, las que, en lo que a abordaje de contenidos sociales se refiere, fueron sumamente escasas, la forma en que las han asimilado han sido diferentes según la posición desde la cual cada uno abordó el curriculum. Este hecho da como resultante que los estudiantes asuman diferentes posturas acerca de los contenidos trabajados en la asignatura *E.R.* asociadas a sus diferentes percepciones acerca de los mismos, en función

de las condiciones objetivas que las orientan. Aquellos que dada su experiencia previa, se preocuparon por rescatar aspectos sociales en su formación profesional, son quienes asumen una postura *extensionófila*. En cambio aquellos que ven en la tecnología la razón de ser y el objetivo de la profesión terminan asumiendo una postura *extensionófoba* al no llegar a percibir la utilidad que tiene el conocer aspectos teóricos acerca de las características de las relaciones humanas y de las herramientas que pueden utilizarse para viabilizarlas. En una situación de indefinición se mantienen quienes llegan a vislumbrar que este tipo de aspectos deben ser tenidos en cuenta para lograr una intervención efectiva sobre la realidad, pero que les resulta difícil apropiarse de los mismos.

Las representaciones de cada uno de los grupos de alumnos los lleva a que comprendan e interpreten de maneras diferentes la situación en que se encuentran y a comportarse de distinta manera al enfrentarse a los contenidos sociohumanistas sobre los que trabaja la asignatura *E.R.*

Si bien es lógico que a un determinado porcentaje de alumnos no le interese la materia o que tenga expectativas laborales que nada tengan que ver con la extensión, existen muchos alumnos en una situación de indefinición que podrían capitalizar mucho mejor los aportes recibidos durante el cursado de *E.R.* si contaran con los inclusores que les hubiera permitido formar un curriculum diferente.

Toda esta situación se ve agravada por el hecho de que los alumnos no cuentan, en general, al momento de estar terminando su carrera universitaria, con una estrecha relación con el sector agropecuario, ya que el hecho de haberla podido establecer les habría permitido ir construyendo representaciones más ajustadas a la realidad que las que han podido formarse en base a las limitadas posibilidades que la facultad les ha brindado.

En definitiva, como se desprende de todo este panorama existen dos situaciones que están influyendo en forma significativa en las percepciones y representaciones de los alumnos. La primera de ellas está relacionada con la forma en que está organizado el curriculum de la carrera. Al respecto, cabe destacar la falta de materias que aborden contenidos sociales, la excesiva brecha temporal entre las que sí lo hacen, la alta carga horaria de las actividades académicas y las limitadas posibilidades de relación con el medio agropecuario, entre otras. La segunda se refiere a aquello que si bien no está “escrito” está presente en las vivencias cotidianas de los alumnos, como, por ejemplo, el tener en cuenta, al analizar la realidad, sólo los aspectos técnico-productivos desconociendo los aspectos sociales que los están condicionando y/o que pueden ser resultante de la aplicación de las tecnologías propuestas.

CONCLUSIONES

Entre los principales factores que influyen en las percepciones y representaciones que los alumnos de la carrera de ingeniería agronómica tienen acerca de los contenidos sociales que se trabajan en la asignatura Extensión Rural pueden citarse los siguientes:

☞ Existen sólo dos materias en la carrera que abordan contenidos de orden sociohumanista en una proporción relativamente importante y en forma sistemática. Una de ellas es “Observación y Análisis de la Realidad Agropecuaria” ubicada en el primer año de la carrera y la otra es “Extensión Rural” ubicada en el tercer cuatrimestre del quinto año. El resto de las materias o no los considera en forma sistemática o las que los consideran -las menos- lo hacen en

una proporción ínfima y lo que es peor en forma desarticulada del resto de los contenidos. Es más, los escasos contenidos sociales considerados se limitan a los aspectos económicos de las diferentes producciones o a aspectos técnico-económicos en las materias específicas.

☞ Las referencias que los docentes, independientemente de los contenidos que constan en los programas de sus materias, hacen acerca de aspectos sociales, son realizadas, en general, desde enfoques diferentes al que plantean las asignaturas citadas.

☞ Durante cuatro años los alumnos construyen representaciones acerca de la realidad agropecuaria en las que los aspectos sociales no son tenidos en cuenta como factores importantes sino que quedan relagados a un segundo plano, excepto en aquellos casos que las inquietudes personales de los alumnos los hayan llevado a considerarlos importantes.

☞ Existen diferentes posturas asumidas por los alumnos acerca de los contenidos trabajados en la asignatura Extensión Rural. Aquellos que dada la formación adquirida en el seno de su familia, o la experiencia realizada en distintas instancias de participación en actividades que implican un compromiso social y que por ende se preocuparon por rescatar aspectos sociales en su formación profesional, son quienes asumen una postura extensionófila. En cambio aquellos que ven en la tecnología la razón de ser y el objetivo de la profesión terminan asumiendo una postura extensionófoba. Un tercer grupo de alumnos asume una posición intermedia sin definirse claramente en uno u otro sentido.

☞ Los alumnos no cuentan, en general, al momento de estar terminando su carrera universitaria, con una estrecha relación con el sector agropecuario, ya que el hecho de haberla podido establecer les habría permitido ir construyendo representaciones más ajustadas a la realidad que las que han podido formarse en base a las limitadas posibilidades que la facultad les ha facilitado.

☞ La mayoría de los alumnos desearían llevar a cabo algún tipo de actividad profesional que estuviera relacionado con la extensión y valoran positivamente los aportes que Extensión Rural les realizara, pero por la falta de esquemas referenciales adecuados no superan la contradicción que les genera esta valoración con las dificultades originadas en el tratamiento de una temática que les exige un esfuerzo diferencial.

☞ Existe la necesidad de otorgarle un mayor tratamiento sistemático a los contenidos de orden sociohumanistas durante el transcurso de la carrera de ingeniería agronómica.

☞ Los alumnos manifiestan dificultades para abordar contenidos sociales, dada la falta de esquemas referenciales que les permitan su apropiación.

☞ El trabajar contenidos de orden social y humanista, en forma sistemática, a lo largo de toda la carrera hubiera permitido que todos los alumnos contaran con elementos que les posibilitaran, no sólo aprovechar mejor los aportes realizados por E.R. sino sentirse mucho más motivados para abordarlos y hasta para profundizarlos mucho más.

PROPUESTA

Sería necesario trabajar sobre dos líneas de acción básicas. La primera de ellas, íntimamente relacionada con la organización curricular, debería contemplar la existencia de mayor cantidad de instancias de tratamiento sistemático de contenidos socio-humanistas distribuidas regularmente a lo largo de la carrera. Al respecto una posibilidad con un alto grado de viabilidad en función de los recursos con que cuenta la institución y su organización académica y administrativa, sería el desdoblamiento de los contenidos que se trabajan en quinto año, desde la asignatura *Extensión Rural*, en dos materias, lo cual permitiría una mayor profundización de los mismos y una mejor integración con los trabajados en otras asignaturas ya exis-

tentes. De esta forma, los alumnos, en el tercer año de su carrera, podrían retomar, en una materia que trabaje los contenidos referidos al análisis social de la realidad que se abordan en *Extensión Rural*, los que trabajaron en *Observación y Análisis de la Realidad Agropecuaria*. Dado que a esta última materia la terminan de cursar al iniciar el segundo año y que muy probablemente la llegan a aprobar durante el mismo, tendrían la posibilidad de tenerlos presentes al iniciar el cursado de esta nueva asignatura. A la vez, la misma podría articularse con otra materia del mismo año, aunque preferentemente del cuatrimestre alterno, *Economía Rural y Agraria*. Los contenidos que hacen referencia específicamente a la definición del planteo metodológico del trabajo del Ingeniero Agrónomo, quedarían así reservados para *Extensión Rural*, materia a la que podría adelantarse un año y de esa forma cursársela durante el cuarto año de la carrera.

La función que cumple actualmente *Extensión Rural*, de aportar a la etapa de síntesis de la carrera, podría ser asumida por otra nueva materia que abordara los aspectos relativos a la planificación de las acciones a niveles zonales y/o regionales y a la definición de políticas que favorezcan el desarrollo integral del sector rural.

De esta manera, se propendería a que -formal y sistemáticamente- se abordaran contenidos sociales o humanistas en una forma relativamente constante a lo largo de la carrera.

La segunda de las líneas de acción, que es complementaria de la primera, es, por otra parte, la más difícil de concretar, pero es la que puede modificar de fondo la situación a la que actualmente se enfrentan los alumnos.

Es fundamental que todo el cuerpo docente aporte a una formación que contemple en forma integral la realidad agropecuaria trabajando desde un mismo paradigma, pues si bien, en general, existe coincidencia en cuanto a los objetivos que la facultad tiene planteados para sí y el tipo de profesional que se tiende a formar, por ejemplo, los perfiles que asumen las prácticas educativas por las que atraviesa el alumno en cada instancia académica son sumamente heterogéneos.

Para lograr este objetivo, es necesario que sean los docentes quienes primero valoren la importancia de incorporar los aspectos sociales en el análisis de los procesos a los que el ingeniero agrónomo puede aportar y quienes le reconozcan respaldo científico a los contenidos de esa índole. De ser así, esta valoración no sólo llevaría a los docentes a hacer referencia explícita, en los programas de sus materias y en los contenidos de sus clases, a estos aspectos, sino que dicha valoración se trasuntaría espontáneamente en su práctica pedagógica.

Para ello, sería menester encarar un proceso de formación de los formadores, la mayoría de los cuales no tuvieron la oportunidad de participar de instancias educativas formales sobre esta temática.

Por otra parte, también sería de gran ayuda que -desde cada materia de la carrera- se estableciera o profundizara, según el caso, el contacto con el medio rural. De esta manera, ambos agentes del proceso educativo llegarían a encontrarse en una situación que les permitiría lograr una síntesis entre la teoría y la práctica que les posibilitaría una toma de posición coherente ante las mismas.

BIBLIOGRAFÍA CITADA Y CONSULTADA

Andersen, E. B. 1997. Introduction to the Statistical Analysis of Categorical Data. Springer Verlag. New York

- Asignatura Extensión Rural. 1995. "Programa". En Compendio Bibliográfico de Extensión Rural. Facultad de Ciencias Agropecuarias, Universidad Nacional de Córdoba. Cba.
- Ausubel, David. 1976. Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Trillas. Bs. As.
- Barrientos, Mario. 1993. "Propuesta de reestructuración del programa de la asignatura Extensión Rural de la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la Universidad Nacional de Río Cuarto". Plan de Formación Docente Básico. Asesoría pedagógica. F.C.A.-U.N.C. Cba.
-1998. "Extensión rural y transferencia de tecnología". Asignatura Extensión Rural. F.C.A.- U.N.C. (Mimeo). Córdoba.
- Bécue Bertaut, Mónica. 1991. Análisis de datos textuales. Métodos estadísticos y algorítmicos. CISIA. París.
- Bourdieu, Pierre. 1988. Cosas dichas. Gedisa. Buenos Aires.
-1989. O poder simbólico. Tifel. Lisboa.
-1990. Sociología y cultura. Grijalbo. México.
-1991. El sentido práctico. Taurus. Madrid.
-1997. Razones prácticas, sobre la teoría de la acción. Anagrama. Barcelona.
- Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean-Claude y Jean-Claude Passeron. 1975. El oficio de sociólogo. Siglo XXI. Buenos Aires
- Ceconello, Marcelo. 1996. "Formación Agropecuaria y Extensión Agropecuaria. Desencuentro entre oferta y demanda. El caso de la Facultad de Agronomía y Zootecnia de Tucumán y el programa Cambio Rural". Tesis presentada como requisito para optar al grado de Magister Scientiae. Carrera de Postgrado en Extensión Agropecuaria. INTA - UNL. Rafaela.
- Chatfield, C. and A. J.Collins. 1980. Introduction to Multivariate Analysis. Chapman and Hall. New York.
- Cividini, Mónica; Walter Robledo, Adela Coria y Mónica Balzarini. 1995. "Perfil del alumno ingresante a la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)". Revista AgriScientia, Vol XII FC.A.-U.N.C. Córdoba.
- Critto, Adolfo. 1982. El método científico en las ciencias sociales. Paidós. Bs. As.
- Díaz Bordenave, Juan y A. Martins Pereira. 1982. Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje. Orientaciones didácticas para la docencia universitaria. Serie de Libros y Materiales Educativos N° 50. I.I.C.A. San José de Costa Rica.
- Facultad de Ciencias Agropecuarias, Universidad Nacional de Córdoba. 1984. "Proyecto de reestructuración de la Facultad de Ciencias Agropecuarias". F.C.A. - U.N.C. Córdoba.
- Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad Nacional del Litoral. 1998. "Proyecto de reforma curricular de la carrera de ingeniería agronómica." FC.A.-U.N.L. Esperanza, Santa Fe.
- Food and Agriculture Organization of the United Nations. 1993. "Educación Agrícola Superior: La urgencia del cambio". Serie: Desarrollo Rural N° 10. Santiago de Chile.
- Food and Agriculture Organization of the United Nations y Asociación Latinoamericana de Educación Agrícola Superior. 1991. "Educación agrícola superior en América Latina: sus problemas y desafíos". Oficina regional de la F.A.O. para América Latina y El Caribe. Santiago de Chile.

- Forni, Floreal; Gallart, María Antonia e Irene Vasilachis de Gialdino. 1992. Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación. Colección “Los fundamentos de las ciencias del hombre. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- Guardia, Luis. 1956. “¿Qué es extensión y cómo funciona?” En: “Extensión en las Américas”. Vol. I. IICA. San José de Costa Rica.
- Gutiérrez, Alicia. 1995. Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales. Colección Cátedra. Editorial Universitaria–Univ. Nac. de Misiones. Dirección Gral. de Publicaciones–U.N.C. Cba.
-1996. “Reflexiones acerca del concepto de Representación Social”. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. (Mimeo)
- Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria. 1968. Esto es I.N.T.A.. Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria. Buenos Aires.
- Jodelet, Denise. 1986. “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En: Moscovici, S. Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Paidós. Barcelona.
- Johnson, R. A. and D. W. Wichern. 1989. Applied Multivariate Statistical Analysis. Prentice Hall. New Jersey.
- Kaplun, Mario. 1987. El comunicador popular. Ed. Hvmánitas. Buenos Aires.
- 1983. “Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos.” OREALC. Santiago de Chile.
- Lacki, Polan. 1996. “Tendencias y desafíos globales para la educación agrícola hacia el siglo XXI”. CEIBA, 37(1): 1-11. Zamorano. Tegucigalpa, Honduras.
- Lefebvre, Henri. 1983. La presencia y la ausencia. Contribución a la teoría de las representaciones. México, F.C.E.
- Manly, B. F. J. 1986. Multivariate Statistical Methods. Chapman and Hall. New York.
- Maunder, Addison. 1973. “La extensión agrícola”. F.A.O. Santiago de Chile.
- Moscovici, Serge. 1986. Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Paidós. Barcelona.
- Murphy, G.; P. Engel y N. Roling. 1998. “El nuevo perfil para los profesionales en ciencias agrarias del próximo siglo”. Revista de la Facultad de Agronomía. Vol 18(3):199-212. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Pardinas, Felipe. 1991. Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales. Siglo XXI editores. México.
- Sierra Bravo, Restituto. 1991. Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios. Paraninfo. Madrid.
- Van den Ban, Anne y Stuart Hawkins. 1988. Extensión agraria. Acribia, S.A. Zaragoza (España)
- Vellani, J. Rolando. 1989. “Bases de Nuestro Servicio Nacional de Extensión” Ponencia en Jornadas Regionales de Extensión Rural. Organizadas por A.A.D.E.R. y F.A.V.E. Esperanza. Santa Fe.